

L'adquisició del rus com a llengua
estrangera en un context d'instrucció
formal a l'aula: Complexitat, Correcció i
Fluïdesa i ús del cas en la producció
escrita

Anna Denissenko Denissenko

TESI DOCTORAL UPF / 2016

DIRECTORES DE LA TESI

Dra. Carmen Pérez Vidal (Departament de Traducció i Ciències del
Llenguatge, Universitat Pompeu Fabra)

Dra. Natalia Evnitskaya (Departamento de Filología Inglesa,
Universidad Autónoma de Madrid)

DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I CIÈNCIES DEL
LLENGUATGE



Per a les meves dues Xènies, àvia i germaneta

Моим двум Ксениям, бабуле и сестрёнке

Agraïments

Primer de tot voldria agrair la dedicació i l'esforç de les meves dues directores de tesi, Dra. Carmen Pérez Vidal i Dra. Natalia Evnitskaya, per haver-me guiat durant tot el trajecte de l'elaboració d'aquesta tesi, per haver-me inculcat uns coneixements que em seran molt útils per a futurs treballs i, per haver-me ajudat a aprofundir en el complex àmbit d'estudi de l'adquisició del llenguatge. La Dra. Carmen Pérez Vidal ha estat una font d'energia, motivació i inspiració en tot moment. Ha estat un gran exemple a seguir com a professora, organitzadora, correctora, etc. No tinc paraules per agrair-li tot el que m'ha ensenyat, tot el temps que m'ha dedicat i tota la paciència que ha tingut durant cinc anys des que vaig iniciar el treball de màster. A la Dra. Natàlia Evnitskaya, gràcies per la seva professionalitat, la seva costant atenció, les seves acurades correccions i revisions, pels seus aclariments sobre la llengua russa i la catalana. Gràcies a les dues per creure en mi i per haver-me donat la confiança necessària per tirar endavant en aquesta tesi, sense vosaltres això no seria possible.

També, aquesta tesi no hagués estat possible sense el finançament econòmic durant tres anys de l'AGAUR, Generalitat de Catalunya, i del Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. Moltes gràcies al Dr. Àlex Alsina i a la Susi Bolós per donar-me l'oportunitat d'acabar la tesi aquests anys. Gràcies en general a tot el personal de la Secretària del Departament per fer totes les gestions necessàries. Gràcies a Yolanda Bejarano, Nayat Chourak, Rafa Ordoñez, Núria Abad i Yolanda Vicente.

Agraeixo a tot el professorat del Departament de rus de l'EOI, on he fet la recollida de dades. Han estat molt atentes i generoses amb el seu temps en tot moment. La col·laboració ha estat una meravella! Moltes gràcies Olga Leontieva Korobchenko, Oksana Norko Korb, Maria Ulievna Oganissian Oganissian. I, en especial, voldria donar les gràcies a la cap de Departament, Nina Avrova Raaben, que, no només ha ajudat en el procés de la recollida de dades, sinó que també ha proporcionat informació, ha permès observar una de les seves classes i ha donat moltíssimes idees per a aquesta recerca. A part, he d'agrair els alumnes de l'EOI per la seva participació en

aquesta investigació, ja que sense la seva ajuda no seria possible fer aquest treball.

També voldria agrair a tots els meus professors de Filologia Eslava de la Universitat de Barcelona, per tots els coneixements que tinc sobre les llengües eslaves, per atendre'm en qualsevol moment i per estar sempre disposats per ajudar-me amb qualsevol qüestió. Moltes gràcies Dr. Joan Castellví Vives, Dr. Ricard San Vicente Urondo, Dra. Dorotea Smith, Dr. Andrei Zainouldinov i Dra. Helena Vidal Fernández. Voldria agrair d'una manera especial al Dr. Marc Ruiz-Zorrilla Cruzate per haver-me ajudat als inicis de la tesi.

Un agraïment molt especial a la meva amiga Mònica Tarrés Larrègola, ha estat la millor companya de viatge d'aquesta aventura, amb qui he compartit tant els moments d'alegria com els de crisi. Ara et toca a tu! Un altre agraïment especial a la meva amiga Dra. Pilar Avello, que sempre ha estat al meu costat i per ajudar a resoldre qualsevol dubte tècnic ja sigui un cap de setmana o durant les vacances. Gràcies a la Laia Corbella i Bestit per les seves correccions lingüístiques, és una professional excepcional. Moltes gràcies també a la meva amiga i companya de despatx, Victòria Zaytzeva, que m'ha ajudat amb el processament de les dades en rus, amb les traduccions en anglès i molt més. Als meus companys i excompanys de la universitat: Rebecca Lara, Tamara Vorobyeva, Jennifer Ament, Eloi Puig, Isabel Tejada, Sonia López, Olga Kusch, Andrea Biró i Estela Garcia. A tots, gràcies per fer que el dia a dia sigui més amè i per ajudar-me en alguna ocasió a dur a terme aquesta tesi.

Finalment, gràcies a la gent que més estimo, que sempre m'han fet costat amb el seu suport incondicional en tot el procés d'elaboració d'aquest treball. Gràcies al meu pare, per portar-me a Catalunya i donar-me una oportunitat per poder estudiar i créixer com a persona. Gràcies a la meva mare pel seu amor il·limitat. Gràcies a la meva parella, Miguel, que ha estat amb mi, en els moments d'alts i baixos, durant aquests tres anys més que ningú i amb qui he après a tenir paciència. Li he d'agrair un generós ajut tant en el dia a dia com el seu suport moral en l'última etapa d'aquest procés.

Папа, спасибо тебе, что дал мне возможность учиться и расти как личность. Спасибо за твои советы в нужный момент, которые направили меня на правильный путь.

Мама, спасибо тебе за твою бесконечную любовь, заботу, поддержку и веру в меня.

GRÀCIES A TOTS VOSALTRES PER FER-ME ARRIBAR FINS AQUÍ.

Anna Denissenko

Castelledefels, gener 2016

Resum

L'objectiu d'aquest estudi és descriure el desenvolupament de la competència lingüística escrita en rus com a llengua estrangera per part d'aprenents bilingües (català/castellà) d'edat adulta (n=83) en context d'instrucció formal (IF), en concret en una modalitat de cursos extensius. La mostra inclou quatre grups corresponents a nivells consecutius d'una escola oficial d'idiomes catalana (1-4). A tal fi es duu a terme un estudi longitudinal, amb un disseny pretest – posttest, amb dos temps de recollida de dades per a cada nivell, i alhora un disseny transversal per als quatre nivells. Les dades obtingudes es contrasten amb les de la producció escrita d'un grup de parlants de rus com a L1 (n=30), amb l'objectiu d'establir relació amb el seu nivell d'habilitat pel que fa a la producció escrita. L'estudi té dos objectius específics: *a*) avaluar el progrés assolit per part dels quatre grups de participants no nadius pel que fa a les àrees de complexitat, correcció i fluïdesa de l'escriptura, al llarg d'un any natural, mesurat en dos temps (febrer-febrer), i transversalment al llarg de 4 anys; *b*) mostrar el nivell de proficiència assolit pel que fa a l'ús del cas en rus longitudinalment. Les dades es van recollir a partir d'una tasca consistent en un relat que els participants havien d'escriure en un màxim de 40 minuts, a partir d'unes imatges. Posteriorment, els resultats s'han contrastat amb els del grup de participants nadius (n=30) que realitzen la mateixa tasca en un sol temps. Les anàlisis estadístiques han revelat que 150 h d'IF incideixen significativament en el G1, però no en el G2, el G3 o el G4. Més específicament, el G1 millora significativament en la complexitat sintàctica mesurada a través del total de clàusules per oració i el total de clàusules dependents per oració; en la complexitat lèxica mesurada a través de l'índex de Guiraud; i en la fluïdesa mesurada a través de la comptabilització del nombre de paraules per 40 minuts. El G1, el G2, el G3 i el G4 mostren mitjanes significativament més baixes que el grup nadiu en les mesures de complexitat lèxica, correcció i fluïdesa, però no en la complexitat sintàctica. Les anàlisis qualitatives han mostrat que al cap de 150 h d'IF el G1, el G2, el G3 i el G4 no milloren ni en la quantitat ni en la qualitat en el cas pel que fa al seu ús i correcció. En conclusió, sembla que aquest estancament pel que fa al progrés en les habilitats d'escriptura dels nivells 2, 3, i 4 es podria explicar

per la manca d'*input* i pràctica en la llengua meta, que es podria solucionar amb més feina individual fora de l'aula i estades a un país de parla russa.

Abstract

The main purpose of the current study is to describe written language development in the case of a group of bilingual (Spanish/Catalan) adult learners (n=83) of Russian as a foreign language, who are learning in a formal instruction context, on extensive language courses. The sample includes four groups of participants that correspond to four consecutive levels of proficiency (1-4) in a Catalan official language school. Their production is compared with that of a baseline group of speakers of Russian as an L1 (n=30). With the above objective in mind we have conducted a longitudinal study with a pre-test/post-test design and two times of data collection for each level group. We have also applied a cross-sectional design to the data and considered development throughout the four levels of proficiency examined. The study has two main specific objectives: *a)* to assess the progress of the four groups of non-native participants regarding the domains of complexity, accuracy and fluency in writing, during a calendar year between two testing times (February – February), and cross-sectionally over 4 years; *b)* to show the level of proficiency achieved as far as the use of cases in Russian longitudinally. Data was obtained by means of a task in which participants were asked to write a story based on a set of images provided by the researcher. They were allowed 40 minutes to complete the task. Subsequently, the results were compared with those obtained by the baseline group of native participants who performed the task only once. Statistical analyses showed that 150 hours of formal instruction have a significant impact on G1, but not on G2, G3 or G4. Specifically, the G1 showed a significant improvement in syntactic complexity, measured by total number of independent clauses and total number of dependent clauses. Additionally we detected a significant improvement in lexical richness, measured by means of the Guiraud index. Significant improvement in fluency was also revealed, in terms of number of words per minute. G1, G2, G3 and G4 showed significantly lower means than the native group in measures such as lexical complexity, accuracy and fluency, but not in syntactic

complexity. Qualitative analyses showed that after 150 hours of formal instruction none of the groups had improved in terms of the amount and quality of errors produced when using case marking in Russian. We would like to conclude by suggesting that such stagnation throughout levels 2, 3 and 4 may be due to insufficient amounts of hours of formal instruction, ultimately insufficient input, a situation which might be improved by increasing both individual out of class work and opportunities for the students to experience stay abroad periods in Russian speaking countries.

Índex

Agraïments.....	v
Resum.....	ix
Taula de continguts.....	xiii
Llista de figures.....	xix
Llista de taules.....	xxi
Introducció.....	1
PART I. MARC TEÒRIC	9
1. La teoria dels sistemes dinàmics i l'ASL.....	11
1.1. Antecedents històrics de la TSD.....	14
1.2. La TSD com a àmbit de recerca independent.....	16
1.3. La variabilitat en l'ASL i la TSD.....	19
1.3.1. Factors que afecten la variabilitat.....	22
1.3.1.1. L'ASL en edats joves i adultes.....	23
1.3.1.2. Envel·liment cognitiu i ASL.....	26
1.3.2.3. Context d'instrucció formal.....	28
1.4. Resum: la TSD i l'ASL.....	36
2. La competència lingüística escrita en la L2 i la seva anàlisi.....	39
2.1. L'escriptura en l'ASL.....	40
2.2. Visió general de recerca en l'escriptura.....	43
2.3. L'anàlisi de l'escriptura.....	46
2.3.1. Mètodes de qualificació qualitatiu.....	46
2.3.2. Mesures quantitatives: complexitat, correcció i fluïdesa en l'ASL.....	53
2.3.2.1. Complexitat.....	57
2.3.2.2. Correcció.....	68
2.3.2.3. Fluïdesa.....	72
2.4. Estudis empírics sobre el rus.....	73
2.4.1. La competència lingüística en rus com a L2....	73
2.4.2. l'adquisició de la flexió nominal en rus.....	75
2.4.2.1. La flexió nominal en rus com a L1.....	76
2.4.2.2. La flexió nominal en rus com a L2.....	78
	xiii

2.5. Resum: competència lingüística escrita en l'ASL i la seva anàlisi.....	81
3. La flexió nominal.....	85
3.1. La flexió nominal en rus.....	85
3.1.1. Substantiu.....	88
3.1.1.1. Gènere.....	88
3.1.1.2. Nombre.....	89
3.1.1.3. Declinació.....	90
3.1.1.3.1. Variants de paradigmes.....	91
3.1.1.3.2. Comentari a les declinacions: categoria d'animació/inanimació.....	94
3.2. Funcions de cada cas dintre d'una oració.....	94
3.2.1. Nominatiu.....	94
3.2.2. Genitiu.....	96
3.2.3. Datiu.....	100
3.2.4. Acusatiu.....	103
3.2.5. Instrumental.....	105
3.2.6. Preposicional.....	108
3.3. La flexió nominal en català.....	109
3.3.1. Substantiu.....	109
3.3.1.1. Gènere.....	109
3.3.1.2. Nombre.....	110
3.3.2. Determinants.....	110
3.3.2.1. Article.....	111
3.3.2.1.1. Article definit i indefinit.....	111
3.4. Resum: comparació del sistema de flexió nominal del rus i del català.....	111
PART II. L'ESTUDI.....	117
4. Objectius i preguntes de recerca.....	119
4.1. Introducció a l'estudi.....	119
4.2. Objectius específics.....	121
4.3. Preguntes de recerca.....	122
5. El mètode.....	125
5.1. Participants.....	126
5.1.1. Grups control.....	130
5.2. Les Escoles oficials d'idiomes i el programa de	

llengües.....	130
5.2.1. Professorat.....	132
5.2.2. Comunicació i col·laboració amb el professorat.....	133
5.2.3. Observació de classe: descripció d'una lliçó d'escriptura.....	134
5.3. Disseny.....	138
5.4. Instruments.....	139
5.4.1. Confecció del qüestionari de perfil lingüístic....	139
5.4.1.1. Qüestionari de perfil lingüístic.....	140
5.4.2. Composició.....	141
5.4.2.1. Descripció de la prova pilot.....	142
5.5. Recollida de dades i administració dels tests.....	143
5.6. Anàlisi preliminar qualitativa.....	145
5.7. Anàlisi de les composicions.....	150
5.7.1. Transcripció de llengua amb alfabet ciríl·lic....	150
5.7.2. Mesures adaptades per a l'anàlisi.....	151
5.7.2.1. Complexitat sintàctica.....	152
5.7.2.2. Complexitat lèxica.....	153
5.7.2.3. Correcció.....	154
5.7.2.4. Fluïdesa.....	157
5.7.3. Procés de codificació.....	158
5.7.4. Anàlisi quantitativa.....	163
5.7.4.5. Anàlisi estadística.....	163
6. Resultats.....	165
6.1. Tractament preliminar de les dades.....	167
6.2. PR1) L'efecte de 150 h d'IF sobre la competència lingüística escrita dels aprenents de rus com a L2.....	168
6.2.1. Resultats: visió general.....	170
6.2.2. Resultats: mesures de complexitat, correcció i fluïdesa.....	175
6.2.2.1. Complexitat sintàctica.....	175
6.2.2.1.1. Índex de coordinació.....	175
6.2.2.1.2. Clàusules per oració.....	178
6.2.2.1.3. Clàusules dependents per oració.....	181
6.2.2.1.4. Clàusules coordinades per oració.....	184
6.2.2.2. Complexitat lèxica.....	186
6.2.2.2.1. <i>Type/Token</i> ratio.....	186
6.2.2.2.2. Índex Guiraud.....	188
6.2.2.3. Correcció.....	190
6.2.2.3.1. Total de verbs erronis pel total de	

verbs.....	191
6.2.2.3.2. Total d'errors en el cas nominatiu.....	192
6.2.2.3.3. Totals d'errors en el cas acusatiu.....	194
6.2.2.3.4. Total d'errors en el cas preposicional	195
6.2.2.4. Fluïdesa.....	196
6.2.2.4.1. Nombre de paraules per 40 minuts.....	197
6.2.2.4.2. Nombre d'oracions per 40 minuts.....	200
6.3. (PR2) Desenvolupament dels casos en rus com a L2.....	202
6.3.1. PR2a) Resultats: distribució dels casos en els quatre grups no nadius i en el grup nadiu.....	203
6.3.1.1. Distribució dels casos en el G1 (Nivell A1 MECR).....	203
6.3.1.2. Distribució dels casos en el G2 (Nivell A2 MECR).....	204
6.3.1.3. Distribució dels casos en el G3 (Nivell B1.1 MECR).....	205
6.3.1.4. Distribució dels casos en el G4 (Nivell B1.2 MECR).....	206
6.3.1.5. Distribució dels casos en el grup nadiu...	207
6.3.2. PR2b) Resultats: errors en cada cas.....	209
6.3.2.1. Errors en el cas nominatiu.....	210
6.3.2.2. Errors en el cas genitiu.....	212
6.3.2.3. Errors en el cas datiu.....	214
6.3.2.4. Errors en el cas acusatiu.....	216
6.3.2.5. Errors en el cas instrumental.....	217
6.3.2.6. Errors en el cas preposicional.....	220
7. Discussió i conclusions.....	223
7.1. PR1) L'efecte de 150 h d'IF sobre l'escriptura en quatre grups de nivells consecutius (1-4).....	225
7.1.1. PR1a) Canvis després de 150 h d'IF en l'escriptura mesurada longitudinalment.....	226
7.1.2. PR1b) Diferències significatives entre els quatre grups no nadius mesurades transversalment.....	228
7.1.3. PR1c) Les tendències de desenvolupament en l'escriptura dels quatre grups de nivells consecutius (1-4).....	233
7.1.4. PR1d) Comparació dels dominis d'escriptura dels quatre grups no nadius amb el grup nadiu.....	239
7.2. PR2) L'efecte de 150 h d'IF sobre el	

desenvolupament dels casos en rus com a L2.....	240
7.2.1. PR2a) Varietat de casos en les composicions dels aprenents de rus com a L2 i el grup nadiu.....	241
7.2.2. PR2b) Els errors en els casos d'aprenents de rus com a L2.....	246
7.3. Futura recerca.....	248
7.4. Conclusions.....	251
 BIBLIOGRAFIA.....	 253
ANNEXOS.....	293

Llista de figures

Figura 1. Model taxonòmic de la complexitat de la L2 (Bulté i Housen, 2012: 23).....	3
Figura 2. Disseny de l'estudi adaptat de Pérez-Vidal i Juan Garau (2009: 277).....	7

Lista de taules

Taula 1. Exemple de rúbrica holística (adaptat de Hyland, 2003– traducció pròpia).....	47
Taula 2. Avantatges i desavantatges les rúbriques holístiques (basat en Cohen, 1994– traducció pròpia).....	48
Taula 3. Escala de qualificacions de les narracions (Adaptat de Friedl i Auer, 2007).....	50
Taula 4. Avantatges i desavantatges de les rúbriques analítiques (Basat en Cohen, 1994 i McNamara, 1996 – traducció pròpia).....	52
Taula 5. Variants de paradigmes dels casos russos.....	87
Taula 6. Categoria del gènere en singular.....	88
Taula 7. Tipus dedeclinacions dels substantius.....	90
Taula 8. Variants de paradigmes de la 1ra declinació....	91
Taula 9. Variants de paradigmes de la 2na declinació....	92
Taula 10. Variants de paradigmes de la 3ra declinació...	93
Taula 11. Funcions del nominatiu.....	94
Taula 12. Funcions del genitiu.....	96
Taula 13. Funcions del genitiu amb preposicions.....	98
Taula 14. Funcions del datiu.....	100
Taula 15. Funcions de l'acusatiu.....	103
Taula 16. Funcions de l'acusatiu amb preposicions.....	104
Taula 17. Funcions de l'instrumental.....	105
Taula 18. Funcions del prepositiu.....	108
Taula 19. Distintes formes de l'article definit (Colomina i Castanyer, 2002).....	111
Taula 20. Distintes formes de l'article indefinit.....	111
Taula 21. Categories gramaticals de català i rus.....	112
Taula 22. Preposicions.....	114
Taula 23. Nombre de participants per nivell i l'equivalència del nivell de l'escola d'idiomes amb els nivells del MECR.....	126
Taula 24. Distribució dels participants per franges d'edat.....	127
Taula 25. Nombre de llengües que dominen els participants.....	128
Taula 26. Activitats en rus que duen a terme els participants fora d'hores de classe.....	129
Taula 27. Qualificació del departament de rus de l'EOI:	

components de la nota global.....	136
Taula 28. Administració dels instruments de la recollida de dades.....	144
Taula 29. Escala de qualificacions de les composicions escrites (adaptat de Friedl/Auer 2007).....	145
Taula 30. Nombre de participants per nivell i l'equivalència del nivell de l'escola d'idiomes amb els nivells del MEQR.....	147
Taula 31. Resultats significatius de l'anàlisi qualitativa preliminar.....	149
Taula 32. Mesures de la complexitat sintàctica.....	158
Taula 33. Mesures de la complexitat lèxica.....	154
Taula 34. Mesures de la correcció.....	155
Taula 35. Mesures de fluïdesa.....	158
Taula 36. Llista de codis.....	160
Taula 37. Mitjanes i desviacions estàndard (entre parèntesis) de les mesures de complexitat, correcció i fluïdesa de l'escriptura.....	171
Taula 38. Efecte de <i>Temps</i> (150 h d'IF) en el desenvolupament de l'escriptura.....	172
Taula 39. Efecte de <i>Grup</i> (G1, G2, G3, G4, GN) en el desenvolupament de l'escriptura.....	173
Taula 40. Interacció dels efectes de <i>Temps x Grup</i>	174
Taula 41. Mitjana de paraules (P) i oracions (O) per redacció dels cinc grups.....	198
Taula 42. Ordre de la distribució dels casos (G1-G4, GN).....	209
Taula 43. Tipus d'errors en el cas nominatiu.....	212
Taula 44. Tipus d'errors en el cas genitiu.....	214
Taula 45. Tipus d'errors en el cas datiu.....	216
Taula 46. Tipus d'errors en el cas acusatiu.....	217
Taula 47. Tipus d'errors en el cas instrumental.....	219
Taula 48. Tipus d'errors en el cas preposicional.....	221
Taula 49. Mitjana de guanys dels quatre grups no nadius després de 150 h d'IF.....	233

INTRODUCCIÓ

¹Arran de l'actual recessió econòmica al territori d'Espanya, que segons l'*Anuari estadístic de Catalunya* de l'any 2014² ha fet que hi hagi un 20% de persones aturades del total de la població activa, milions de joves es veuen obligats a emigrar per cercar noves oportunitats laborals. Les últimes estadístiques constaten que, mentre la immigració al territori català està baixant, l'emigració ha patit un creixement de quasi un 20% des del 2014³ i de més d'un 45% respecte al 2012, segons les dades de l'Institut Nacional d'Estadística (INE). Dels 15.713 catalans emigrats el darrer any, 3.883 són menors de 15 anys; 1.500 tenen de 16 a 24 anys; 3.185, de 25 a 34 anys; 3.569, de 35 a 44 anys, i la resta 45 i 65 anys. Podríem dir, doncs, que la mà d'obra jove (de 25 a 44 anys) és una de les que més emigra. L'esclat de la crisi ha afavorit l'emigració de fins a un total de 55.319 joves d'entre 15 i 34 anys que ara resideix a l'estranger, una xifra que equival a una quarta part de tots els catalans que viuen fora actualment.⁴

Aquells que es queden, malgrat tot, busquen oportunitats laborals en els sectors més pròspers del mercat català. En el context de crisi actual, el turisme s'erigeix com un dels motors de l'economia catalana i un dels sectors que millor resisteixen la crisi (el 13% del

¹Aquest treball de recerca està finançat per l'AGAUR de Generalitat de Catalunya: HUM2004-05442-C02-01, HUM2007-66053-C02-01/02 i FFI2010-21483-C02-01/02.

² Font: Idescat.cat (2015). *Anuari estadístic de Catalunya*. Recuperat el 30 d'octubre de 2015, des de <http://www.idescat.cat/pub/?id=aec&n=318>. La xifra d'aturats presentada es va elaborar a partir de l'enquesta de la població activa de l'INE.

³ Font: Ara.cat (2015). *L'emigració catalana creix gairebé un 20% durant el 2014*. Recuperat el 30 d'octubre de 2015, des de http://www.ara.cat/societat/Lemigracio-catalana-creix-gairebe-durant_0_1376862498.html.

⁴ Font: Ara.cat (2014). *Han emigrat 20.000 joves des del 2009*. Recuperat el 30 d'octubre de 2015, des de http://www.ara.cat/premium/economia/Mes-joves-emigrats-des-del_0_1189681079.html.

total dels ocupats treballen en el sector dels serveis turístics).⁵ Conseqüentment, a causa de la gran demanda de feina en aquest àmbit, el perfil de les persones contractades cada vegada és més competitiu i exigent amb els coneixements de llengües, fins al punt que ja no n'hi ha prou tenint un bon domini de l'anglès per posicionar-se en el sector. Així, per exemple, gràcies a un important creixement del turisme rus entre el 2012 i el 2013, el qual va ocupar la segona posició en nombre de visitants després dels francesos,⁶ la llengua russa s'ha convertit en una de les més demandades per aquest sector, després de l'anglès, el francès i l'alemany.⁷

Aquest fet, a la vegada, ha provocat un *boom* en les inscripcions per aprendre rus a les escoles i acadèmies d'idiomes públiques i privades. A tall d'exemple, durant l'any acadèmic 2012-2013 en una de les Escoles Oficials d'Idiomes (D'ara endavant, EOI) barcelonines el nombre d'aprenents de rus va augmentar de 10 grups (aproximadament 30 alumnes per grup) a 14 grups, i en podrien ser molts més si no fos per la manca de personal docent contractat i especialitzat en aquesta llengua. Com a referent, podem exposar les xifres reals de la nostra primera recollida de dades, realitzada el mes de febrer del 2012.⁸ Els qüestionaris de perfil lingüístic van revelar que per al 58% (n=70) del total dels participants del primer i el segon nivell de rus de l'escola d'idiomes (n=122) la raó principal per la qual estudiaven rus era la projecció laboral. Aquestes dades contrasten amb les respostes dels alumnes dels últims cursos (n=93), dels quals només el 15% (n=14) ho feien

⁵ Font: Idescat.cat (2014). *Població ocupada en el sector turístics*. Recuperat el 30 d'octubre de 2015, des de <http://www.idescat.cat/novetats/?id=1939>.

⁶ Font: Elperiodico.cat (2013). *El turisme rus es triplica en quatre anys a Catalunya*. Recuperat el 30 d'octubre de 2015, des de <http://www.elperiodico.cat/ca/noticias/societat/turisme-rus-triplica-quatre-anys-2718357>.

⁷ Font: Boada, et al. (2013). *Informe sobre les necessitats formatives del sector turístic*. Recuperat el 30 d'octubre de 2015, des de http://www.ctesc.cat/doc/doc_46821878_1.pdf.

⁸ En total vam realitzar quatre recollides de dades en dos anys acadèmics amb una distància de 75 hores d'IF entre cadascuna de les recollides.

per aquesta raó; la resta estudiaven rus per conèixer aquesta cultura o per simple interès.

D'altra banda, el fervor per aprendre rus ha arribat fins al punt que aquesta llengua s'ha començat a introduir a les aules dels instituts públics. Així, per exemple, a la comunitat de Salou, on els russos són la segona nacionalitat amb més pes després de l'espanyola,⁹ els alumnes de segon i tercer de secundària de l'Institut Marta Mata tenen l'opció d'aprendre rus dintre de l'itinerari escolar, a part de castellà, català i anglès. Hem de destacar que en total al territori de Catalunya actualment viuen més 22.000 persones de nacionalitat russa¹⁰.

Tots aquests esdeveniments, conjuntament amb la motivació personal com a professora de rus i filòloga eslava, han despertat l'interès de descobrir què se sap sobre l'adquisició d'aquesta llengua. En cercar bibliografia sobre el tema, ens hem adonat que realment hi ha poques recerques empíriques sobre el rus com a llengua segona (D'ara endavant, L2).¹¹ Així, a Espanya, només ens consta un estudi sobre el desenvolupament en l'adquisició del rus (Quero-Gervilla, 2005). En concret, es tracta d'una anàlisi dels errors i la seva evolució en el procés d'adquisició del cas en rus per part d'hispanoparlants en els diferents estadis d'aprenentatge d'aquesta llengua.¹² El material (redaccions i tests de gramàtica) per dur a terme aquest estudi es va recollir en diferents facultats de Traducció i Interpretació i Filologia Eslava (Universitat de Granada,

⁹ Font: Salou (2012). *L'alcalde de Salou acomiada els alumnes moscovites d'intercanvi a l'IES Marta Mata*. Recuperat el 30 d'octubre de 2015, des de http://www.salou.cat/noticia_detall/WJSnMCmKj4Ha_HPVY1x8XN--AvXLEAs4ejlcbmLjGOI.

¹⁰ Font: Direcció General per a la immigració (2015). *Les 40 principals nacionalitats. Catalunya. 1 de gener de 2015*. Recuperat el 21 de novembre de 2015, des de http://benestar.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicos/05immigracio/perfiles_demografics/PERFIL_Paisos.pdf

¹¹ S'han revisat les bases de dades SCOPUS, WILEY, OXFORD, SCIENCEDIRECT, MENDELEY, etc.

¹² El treball es descriu més detalladament al subapartat 2.4.2.2.

del País Basc, de les Palmes de Gran Canària i de Barcelona) i en les EOIs de Màlaga i Sevilla. En total hi van participar 56 aprenents de rus com a L2 de diferents nivells.

Altres treballs localitzats són majoritàriament contrastius i de l'àmbit de la lingüística formal descriptiva, en els quals s'especifica la diferència d'alguna particularitat lingüística entre el rus i el castellà sense procedir a avaluar-ne el procés d'aprenentatge. Per exemple, Vercher García (2008) realitza un estudi comparatiu de partícules modals de les dues llengües; o Ruiz-Zorrilla Cruzate (2005) inspecciona i compara els subjectes formals i semàntics de fraseologia russa i castellana. La resta d'estudis són purament descriptius i tracten sobre alguna peculiaritat gramatical del rus, per exemple l'estudi "Sobre la relació entre les marques aspectuals morfològiques i l'aspecte lèxic en nominalització deverbal del rus", de Valdivia, Castellví i Taulé (2010); o "Situació del rus en el conjunt de les relacions tipològiques temps-aspecte: una visió pragmàtica", de Calvo Pérez (2000), entre d'altres (p. e.: Vals, 2004 i Drosdov, 2002).

En l'àmbit internacional, ens trobem amb una situació similar. D'una banda, només hem trobat un treball (Henry, 1996) que s'aproximi al tema de recerca proposat, que és el desenvolupament de la competència lingüística escrita en rus.¹³ Henry (1996) dur a terme una anàlisi transversal de 67 composicions curtes d'aprenents estatunidencs de rus de quatre nivells consecutius (des de l'inicial fins a l'intermedi). D'altra banda, tenim alguns treballs descriptius sobre el domini de la llengua russa per part de bilingües rus/anglès dels Estats Units de Polinsky (2006), Pavlenko i Driagina (2007), Pavlenko (2009), i Pavlenko i Malt (2010), i alguns treballs que es fixen en alguna unitat lingüística de la llengua russa difícil d'adquirir per parlants de llengües menys flexives o més analítiques, com per exemple els verbs de moviment (Hasko, 2009; Driagina, 2007), la declinació (Rubinstein, 1995; Kempe i MacWhinney, 1998; Kempe i Brooks, 2008), l'aspecte verbal (Stoll, 2005), etc.¹⁴

¹³ Per a una descripció més detallada vegeu el subapartat 2.4.1.

¹⁴S'han revisat les bases de dades SCOPUS, WILEY, OXFORD, SCIENCE DIRECT, MENDELEY, etc.

Aquesta manca de treballs empírics sobre la dificultat amb què es troben els aprenents en estudiar aquesta llengua relativament llunyana, amb una morfologia altament flexiva, que té un sistema de declinació nominal i verbal extens, ha estat la raó fonamental per la qual hem volgut indagar en aquest àmbit. En primer lloc, partint de la revisió de l'estat de la qüestió, pretenem omplir el buit de treballs empírics sobre el desenvolupament de la competència lingüística escrita en rus com a L2 des d'una perspectiva teòrica més actual, vist que la majoria dels treballs sobre rus es basen en els fonaments tradicionals generativistes i funcionalistes. Per tant, la nostra intenció és interpretar els resultats obtinguts des de la perspectiva de la teoria dels sistemes dinàmics (d'ara endavant, TSD), tenint en compte que és una model que sobretot s'aplica a les anàlisis longitudinals de la competència lingüística escrita. En aquest punt voldríem precisar que la nostra intenció és analitzar les composicions escrites dels aprenents de rus com a L2 (n=83) tant longitudinalment com transversalment.

En segon lloc, analitzem les mostres escrites sota el prisma de les dimensions de complexitat, correcció i fluïdesa. En aquest punt, veiem apropiat destacar que no hem trobat cap estudi sobre el rus com a L2 que consideri aquestes àrees, malgrat que aquestes actualment són comunament utilitzades com a variables en la recerca sobre L2 (tant en l'Adquisició de segones llengües¹⁵ com en la TSD) per descriure la competència escrita i el seu progrés (Housen i Kuiken, 2009). L'ús extens d'aquestes tres dimensions està justificat pel fet que la recerca empírica les ha dotat amb les millors mesuraments de fiabilitat i validesa (Palloti, 2009).¹⁶

Finalment, vist que la correcció dintre de la tridimensió permet centrar-se en errors específics, ens hem enfocat concretament en els errors en el cas del rus. Hem escollit el cas per diferents motius. D'una banda, és un tema encara poc recurrent, tot i que és el motiu de la majoria dels errors a l'hora d'aprendre¹⁷ rus com a L2

¹⁵ D'ara endavant, ASL.

¹⁶ Per a més informació vegeu el subapartat 2.3.1.

¹⁷ Per a més informació vegeu el subapartat 2.4.2.2.

(Rosengrant, 1987; Rubinstein, 1995). D'altra banda, l'interès neix de la meva pròpia experiència com a professora de rus. Durant el temps en què imparteixo classes de rus a alumnes majoritàriament catalans, de diferents nivells i edats, m'he adonat que els errors en aquesta categoria gramatical apareixen amb molta freqüència i es mantenen fins i tot en nivells de llengua més avançats. Com constata Quero-Gervilla (2005: 11), “aquests errors sorgeixen, entre altres raons, de la dificultat que suposa l'adquisició d'una categoria inexistent en la llengua materna i que suposa un major grau de diferenciació i de complexitat en rus” (2005). Voldríem concretar també que ens hem fixat només en el cas dels substantius perquè és un element gramatical molt representat a les redaccions dels nostres participants. Així mateix, la nostra intenció era replicar l'estudi de Rubinstein (1995) en què s'analitzen els errors únicament en la categoria del substantiu.

Amb l'objectiu de complir aquests propòsits, hem realitzat quatre recollides de dades durant dos anys acadèmics en una de les EOI's de Barcelona. En total hem obtingut un corpus de 650 redaccions d'aprenents de rus de diferents nivells (del 1r al 5è). A part de les redaccions, hem recollit dades mitjançant quatre qüestionaris sobre: perfil lingüístic, motivació i valoració de les competències d'escriptura acadèmica dels alumnes i un qüestionari pel professorat del centre. De totes aquestes dades, per la tesi hem seleccionat un conjunt de **composicions escrites de 83 aprenents de rus de quatre nivells consecutius de l'escola amb característiques similars,¹⁸ que han realitzat la prova en dos temps separats per 150 h d'instrucció formal** (d'ara endavant, IF). La resta de dades preveiem analitzar-les en futures recerques.

Per saber si el desenvolupament en l'escriptura té una direcció positiva o negativa, addicionalment s'han recollit mostres escrites de 30 russos nadius d'edat universitària. Les redaccions s'han analitzat tant qualitativament com quantitativament a través de mecanismes de mesura de la complexitat, correcció i fluïdesa.¹⁹

¹⁸ Per a més informació vegeu l'apartat 5.1.

¹⁹ Per a més informació vegeu l'apartat 5.7.

Els capítols, els apartats i els subapartats que formen aquesta tesi s'organitzen seguint els objectius especificats. La tesi es divideix en dues parts principals (I i II). A la part I, de tres capítols, es presenta el marc teòric rellevant per a l'estudi empíric, contingut a la part II, que està formada per quatre capítols.

El capítol 1 introdueix l'enfocament teòric adoptat com a model d'interpretació de les dades obtingudes en l'estudi empíric, que és la TSD. Hem de dir que la redacció d'aquest capítol ha estat una tasca complicada, ja que la TSD és una perspectiva que encara es troba en desenvolupament dintre del camp d'ASL i presenta uns mètodes d'anàlisi amb unes formules matemàtiques molt complexes. No obstant això, hem volgut intentar aproximar-s'hi, vist que els llibres més recents d'ASL consideren la TSD com la millor explicació dels processos de desenvolupament que es descriuen en aquesta disciplina (p. e.: Verspoor, *et al.*, 2011). Per tant, en aquest capítol justifiquem per què volem analitzar les dades des d'aquesta perspectiva, quins són els seus antecedents històrics i quina relació té la TSD amb altres teories actuals, diferents de la visió dels generativistes. Addicionalment, expliquem el concepte clau que s'ha de tenir en compte a l'hora de descriure els resultats a través de la TSD, la variabilitat. És a dir, especifiquem què significa aquest terme per al desenvolupament d'una L2 des de la perspectiva de la TSD i quins factors, tant interns (diferències individuals) com externs (context d'adquisició), hi influeixen. En el nostre cas concret, hem considerat com poden afectar a la variabilitat el factor edat, l'envelliment cognitiu i el context d'instrucció formal.

El capítol 2 valora la importància de la competència lingüística escrita per a l'ASL i la seva anàlisi. Per tant, comencem el capítol explicant quin és el lloc de la destresa escrita en l'ASL. Tot seguit, descrivim les eines, tant qualitatives com quantitatives, existents per a la seva anàlisi. Dintre dels mètodes qualitius hem considerat les escales holístiques i analítiques. Pel que fa als mètodes quantitius, hem inclòs les mesures de complexitat, correcció i fluïdesa per les raons especificades prèviament. Concloem aquest capítol amb una revisió d'estudis empírics relacionats amb la recerca proposada, els quals se centren en la competència escrita en la L2 i l'adquisició de la flexió nominal en rus.

Al capítol 3 es descriuen i es comparen els sistemes de flexió nominal del rus i del català, i s'estableixen d'aquesta manera les dificultats que podria tenir un catalanoparlant a l'hora d'aprendre una llengua amb una categoria gramatical inexistent (declinació amb sis casos) en la seva llengua materna.

La resta de capítols constitueixen la part II, dedicada al nostre estudi empíric. Al capítol 4 presentem els objectius definits a partir de la recapitulació dels temes tractats en la part I i formulem les preguntes de recerca que guien l'anàlisi i els resultats cap a la discussió.

Al capítol 5 presentem el mètode emprat per dur a terme l'estudi empíric proposat. Comencem el capítol caracteritzant els participants i descrivint el context on aprenen la llengua estudiada. Dintre del context també tenim en compte la preparació del professorat del centre i la comunicació que hi hem mantingut amb motiu de les recollides de dades. Com a informació addicional, exposem una observació d'una lliçó d'escriptura que es practica habitualment a l'EOI. En aquest capítol també es descriuen el disseny de l'estudi; els instruments i la seva confecció; les recollides de dades i l'administració dels tests; l'anàlisi qualitativa preliminar del nivell de proficiència en l'escriptura global dels alumnes de l'EOI; el procés d'anàlisi de les composicions (és a dir, la transcripció i les mesures quantitatives); el procés de codificació i, finalment, el procediment de l'anàlisi quantitativa.

El capítol 6 presenta els resultats de l'anàlisi quantitativa i qualitativa. Els resultats s'organitzen entorn de les quatre preguntes de recerca principals. Finalment, el capítol 7 té com a objectiu treure algunes conclusions del nostre estudi empíric que permetin discutir les implicacions dels nostres resultats, i suggerir temes per a futures recerques a partir dels mateixos resultats i del corpus de dades que encara no s'ha analitzat.

PART I. MARC TEÒRIC

CAPÍTOL 1

LA TEORIA DELS SISTEMES DINÀMICS I L'ASL

En aquest capítol definim l'enfocament teòric en què es basa la nostra visió del desenvolupament d'una segona llengua²⁰ (d'ara endavant, L2), la qual es fonamenta en la perspectiva teòrica dels sistemes dinàmics²¹ (vegeu Robinson i Ellis, 2008; Verspoor i Behrens, 2011). Hem adoptat aquesta teoria per diferents raons. D'una banda, els llibres més recents sobre l'adquisició de segones llengües (d'ara endavant, ASL) consideren la TSD com la millor explicació dels processos de desenvolupament que es descriuen en

²⁰ Ens consta que alguns investigadors del camp fan distinció entre els termes *segona llengua* (L2) i *llengua estrangera* (LE) en funció del context d'aprenentatge de la llengua no nativa. Es considera que la L2 és aquella que s'aprèn en una comunitat on aquesta té un paper institucional i social (Ellis, 1994); per exemple, aprendre francès al territori de França. En canvi, la LE es refereix a la llengua que s'estudia fora del territori on es parla com a llengua nativa o oficial; per exemple, l'anglès en un marc escolar a Espanya. Encara que és clar que la quantitat i la qualitat de l'*input* i la interacció amb una llengua podrien ser diferents depenent del context, també és clar que les dimensions lingüístiques, psicolingüístiques i cognitives de l'adquisició del llenguatge no canvien en relació amb aquest. Per tant, tots els contextos d'aprenentatge es poden englobar sota un mateix terme general, *adquisició de segones llengües*. En altres paraules, en aquesta tesi utilitzarem el terme *L2* per a totes les llengües apreses a partir de la L1, seguint la definició de Ritchie i Bhatia (1996): "*By SLA we mean the acquisition of a language after the native language has already become established in the individual*".

²¹ D'ara endavant, TSD.

aquesta disciplina (p. e.: De Bot, Lowie i Verspoor, 2005; Ortega, 2009; Verspoor *et al.*, 2011; etc.). Així mateix, la TSD és àmpliament utilitzada en els darrers estudis empírics que consideren l'escriptura dels aprenents d'una L2 adults (p. e.: Coxhead, 2000; Spoelman i Verspoor, 2001; Verspoor *et al.*, 2008; 2012), qüestió que fa aquesta teoria aplicable a les nostres dades. Voldríem puntualitzar que aquest capítol és el més complex i abstracte de contingut i ha sigut el més complicat de redactar, ja que la TSD és un enfocament d'aplicació recent en el camp d'ASL. No obstant això, ens ha semblat adient adoptar-la donat la seva rellevància per a les nostres dades d'escriptura que mostren molta variabilitat. Tot i saber que la presentació de la TSD seria complicada, hem considerat que és una aposta necessària en un estudi d'escriptura i ASL.

D'altra banda, aquesta teoria ens serveix com a marc conceptual per interpretar els resultats obtinguts de l'estudi proposat des d'un punt de vista més actual i alternatiu a les perspectives més "clàssiques". És a dir, la perspectiva que adaptem se centra en la freqüència de l'*input* com a factor principal que guia l'adquisició, cosa que s'aparta de la creença en la facultat innata per a l'adquisició del llenguatge. De fet, és una teoria que engloba en si mateixa diferents enfocaments teòrics "basats en l'ús de la llengua" o "emergentisme". A més, des d'aquesta perspectiva es pot esperar variabilitat entre els aprenents de la L2 com a resultat de les diverses trajectòries individuals (Verspoor *et al.*, 2012). Conseqüentment, també donem una visió sobre què ha significat i significa actualment la variabilitat per l'àmbit de recerca de l'ASL i quins factors hi influeixen.

D'una manera resumida es pot dir que la variabilitat s'ha convertit en el focus principal de la recerca i ja no s'analitza com una mena de soroll (perspectiva tradicional dels nativistes) en una adquisició lineal o sistemàtica. En els estudis més recents, la variabilitat s'ha tractat com a part dels estadis del desenvolupament del llenguatge i com a tal és important considerar totes les seves característiques i interaccions. En relació amb l'estudi presentat aquí, hem valorat la influència del factor edat i del context d'instrucció formal (d'ara endavant, IF). D'una banda, hem tingut en compte l'edat perquè és la diferència més marcada entre l'adquisició de la L1 i la L2 pel que fa a la variabilitat i perquè els nostres participants tenen un rànquing

d'edat molt diferent, des dels 18 anys (edat mínima) fins als 60 anys (edat màxima). Aquest rànquing tan extens ha estat la raó per la qual hem volgut indagar si hi ha algun altre declivi a més del de la pubertat. D'altra banda, hem considerat el context d'IF perquè en el cas d'una llengua estrangera (d'ara endavant, LE) en la majoria de les ocasions aquest és l'únic contacte amb la llengua en qüestió. En aquest capítol expliquem què se sap sobre el context d'IF en general en l'àmbit de l'ASL. La consegüent descripció del context més específic on vam recollir les dades es dona a l'apartat del mètode (vegeu l'apartat 5.2).

Per tant, en l'apartat 1.1 expliquem l'origen de la perspectiva teòrica adoptada que ens permet interpretar les nostres dades i relacionem amb altres enfocaments teòrics més recents, com per exemple el cognitivisme, l'emergentisme, el connexionisme i l'ús dinàmic. A grans trets, es pot dir que la TSD és una unió de totes aquestes teories i que comparteix amb totes elles la idea que el llenguatge no implica un coneixement abstracte sinó un fenomen que es defineix en el seu ús, vinculat al procediment, i el qual es descriu millor en recerques guiades per dades.

En l'apartat 1.2 ens centrem en la perspectiva dels sistemes dinàmics com a àmbit de recerca independent, és a dir, descrivim els factors fonamentals que s'han de tenir presents en l'adopció d'aquest enfocament i en els resultats d'alguns estudis empírics. Aleshores, en un estudi des de la perspectiva TSD s'ha de tenir en compte que: a) dins d'aquesta perspectiva el desenvolupament i els canvis són continus; b) hi ha estats atractors (p. e.: la fossilització); c) hi ha discontinuïtat (quasi mai hi pot haver linealitat en el procés de desenvolupament) i constant reorganització; i d) hi ha variabilitat (sempre hi ha fluctuacions, especialment abans de la reorganització del sistema).

En l'apartat 1.3 ens dediquem al concepte de *variabilitat* i la seva definició dintre de la l'ASL i la TSD. En aquest apartat també expliquem quins factors influeixen en la variabilitat (1.3.1). Com ja havíem esmentat més amunt, en el nostre cas concret, hem volgut esbrinar com poden afectar el factor d'edat (1.3.1.1), l'envelliment cognitiu (1.3.1.2) i el context d'IF (1.3.1.2). Finalitzem el capítol amb un breu resum (1.4) sobre alguns aspectes principals estudiats i

els relacionem amb el següent capítol teòric, on tractarem la competència lingüística escrita i les maneres d'analitzar-la.

1.1. Antecedents històrics de la TSD

Durant moltes dècades, el punt de vista dominant en l'ASL ha estat el d'un llenguatge modular, amb subsistemes separats i independents per al so, el significat i l'estructura, que interactuen entre ells a través de les interfícies (Vespoor i Behrens, 2011). L'objectiu principal d'aquest paradigma ha estat cercar els principis bàsics que comparteixen tots els idiomes, o sigui, una gramàtica universal (en endavant, GU). Aleshores es considerava que els éssers humans estan dotats d'un dispositiu d'adquisició del llenguatge innat, que els permet descodificar les estructures específiques del llenguatge mitjançant la interacció amb l'*input* proporcionat (Chomsky, 1957). Els principals arguments a favor d'aquest enfocament nativista van ser que els usuaris de la llengua són creatius perquè poden produir frases que mai han sentit o utilitzat abans, i que, a més, segueixen una línia de desenvolupament universal en l'adquisició del llenguatge.

Tanmateix, aquestes afirmacions no són precises en l'aprenentatge de segones llengües. Les múltiples crítiques dirigides al paradigma de Chomsky (p. e.: Selinker, 1972; Krashen, 1985) als 70 van fer canviar el rumb de la investigació en l'adquisició i l'ensenyament de L2. Es va intentar explicar la capacitat dels humans per aprendre llengües tot evitant la referència a l'anomenada capacitat innata. Recentment ha sorgit més d'una teoria que explica coherentment la capacitat de l'ésser humà per a l'adquisició/desenvolupament²² de llengües sense recórrer a la GU. Són un grup de teories compatibles que juntes es podrien reunir sota els conceptes "basades en l'ús" o

²²Com constaten De Bot i Larsen-Freeman (2011), en la lingüística aplicada (LA) és tradicional referir-se a aquest domini com l'adquisició d'una segona llengua (ASL), però dintre de les teories alternatives actuals és preferible parlar del desenvolupament d'una segona llengua (DSL). Això es deu al fet que: "*A theory of SLD describes and ultimately explains the development and use of more than one language in individuals*" (De Bot i Larsen-Freeman, 2011: 6). Malauradament, les sigles DSL no són reconegudes en l'àmbit científic pels hispanoparlants; per tant, nosaltres seguirem utilitzant les sigles ASL al llarg de la tesi.

“emergentisme”. Aquestes teories són: la lingüística cognitiva, les teories emergentista i connexionista, la teoria de la gramaticalització, la teoria de l’activació i la teoria de l’adquisició de la L2 basada en l’ús (Verspoor i Behrens, 2011). Tanmateix, cadascuna d’aquestes teories destaca només alguns aspectes del llenguatge, cap no dóna una visió completa de tots els aspectes del canvi, l’adquisició i el desenvolupament d’una llengua alhora. Així neix la TSD, que és una combinació de teories complementàries (Ellis, 1998).

La visió de Verspoor i Behrens (2011) sobre la relació amb altres teories sembla la més clara i és la que adoptem en aquest treball. Els autors expliquen que la TSD té similituds amb a la lingüística cognitiva²³ (D’ara endavant, LG) perquè centra l’atenció en les interrelacions significatives dintre del sistema de la llengua i reconeix que aquest sistema és complex i dinàmic, que emergeix a través de la interacció social i que seguirà canviant constantment. Així mateix, la TSD igual que la LG rebutja fermament la visió del llenguatge modular independent de tots els altres aptituds o cognicions humanes (Langacker, 2008; citat a Verspoor i Behrens).

D’altra banda, la TSD, igual que les teories emergentista (p. e.: Hopper, 1998) i connexionista (p. e.: Elman, 1995), se centra a analitzar la forma en què poden sorgir les complexitats en el llenguatge a través de simples interaccions, i, igual que la teoria de la gramaticalització (p. e.: Bybee, 2008), es concentra en els processos detallats que poden ocórrer en el canvi lingüístic. Finalment, la TSD i la teoria d’activació comparteixen l’enfocament especial en els factors, com ara les freqüències d’ocurrències, que tenen un paper en l’adquisició del llenguatge i l’ús.

La TSD també està en la línia de la recent teoria basada en l’ús dinàmic (en anglès, DUB, *dynamic usage-based theory*). DUB és un terme suggerit per Langacker (2000) i sosté que el llenguatge s’aprèn a través de l’experiència. Com confirma Langacker (2009: 628), les dues teories comparteixen que “*language is learned through meaningful use, rather than being innate*” i assumeixen que el procés de desenvolupament de la primera (d’ara endavant, L1) i

²³Teoria lingüística cognitiva s’ocupa del que és el llenguatge i com es relaciona aquets llenguatge amb la cognició i la conceptualització (Langacker, 2008).

la segona llengua (L2) és sensible als diversos factors individuals (p. e.: motivació, habilitat cognitiva, atenció, etc.) i externs (quantitat de l'*input* comprensible i interacció amb la llengua). Addicionalment, des de la perspectiva de *DUB* i TSD, el llenguatge consisteix en una sèrie de subsistemes que interactuen que mai són completament estables (Verspoor *et al.*, 2008).

En definitiva, la TSD és una teoria rellevant i completament apropiada per a l'exploració del desenvolupament de l'escriptura en la L2, ja que posa l'èmfasi tant en el paper de l'individu com en la variabilitat en el desenvolupament, de manera que la variació, causada per les diferents trajectòries individuals possibles, és una normalitat més que una aberració (Verspoor i Smiskova, 2012: 22). Després d'haver presentat breument el recorregut històric i la relació de la TSD amb les altres teories, en els subapartats següents definim la TSD com a camp de recerca independent amb les seves característiques bàsiques, com ara la variabilitat i els factors que hi influeixen.

1.2. La TSD com a àmbit de recerca independent

La primera que va mencionar, en el seu article transcendental, el concepte de *sistemes dinàmics* (també conegut com a *sistemes complexos* o *sistemes adaptatius complexos*) i la visió integrativa de l'ASL, va ser Diane Larsen-Freeman (1997). Més tard, aquesta investigadora, juntament amb el grup de col·laboradors format per Kees de Bot, Marjolijn Verspoor i Wander Lowie, entre d'altres, va encapçalar tota una sèrie de recerques (p. e.: De Bot, Lowie i Verspoor, 2005; De Bot Lowie i Verspoor, 2007; Verspoor, Lowie i Van Dijk, 2008; Verspoor, Lowie i De Bot, 2009; etc.) sobre l'enfocament dels sistemes dinàmics (d'ara endavant, SD). A gran trets, aquests investigadors defensaven l'enfocament com una teoria general que explica com qualsevol sistema complex, que consisteix en un conjunt de variables interrelacionades que s'afecten contínuament i mútuament l'una a l'altra, pot canviar amb el temps (Verspoor i Behrens, 2011).

Dit d'una altra manera, els sistemes dinàmics es componen d'una multitud de variables que funcionen en una completa interconnexió, de tal manera que un canvi en una variable impacta en totes les

altres que formen part del sistema (De Bot, Verspoor i Lowie, 2005; De Bot *et al.*, 2005; De Bot *et al.*, 2007). Per tant, el conjunt de variables de les quals es compon el sistema està en canvi constant. Sobre això Larsen-Freeman escriu: “*In a dynamic system, not only do the components change with time, but the ways in which the components interact with each other and with the environmental so change with time*” (Larsen-Freeman, 2009: 583).

Segons la perspectiva de la TSD, aquests canvis i interaccions en el sistema es poden deure a les etapes d'*autoorganització*, *estabilitat* i *inestabilitat* (és a dir, *variabilitat*) del sistema, i als *canvis interaccionats* entre els sistemes i els subsistemes. En primer lloc, *autoorganització* es defineix com “*the spontaneous emergence of coherent, high-order forms through recursive interactions among simpler components*” (Lewis, 2000: 36). En segon lloc, la *inestabilitat* del sistema es reflecteix en una major fluctuació o variabilitat en el rendiment, i sovint indica una pròxima transició o reorganització del sistema (Van Geert i Steenbeek, 2005).

A més, dintre dels SD la *interacció* —o relacions dinàmiques entre components— també es tracta de forma similar a un ecosistema, que pot esdevenir de *suport*, *competició* o *condició* (Van Geert, 1991; 1994; 1998). Les relacions de *suport* són aquelles en les quals el creixement en un component facilita el creixement en un altre. En contrast, les relacions de *competició* s’originen en els recursos limitats, i, per tant, el creixement d’un component interfereix en el creixement de l’altre. Les relacions *condicionals* es produeixen quan l’augment d’un component facilita l’inici del creixement d’un altre, cosa que comporta a la vegada un decreixement del primer component. Aquest tipus de relacions dinàmiques han estat examinades en el camp de la L1 (Van Geert, 2009). Bassano i Van Geert (2007), en un estudi en què analitzaven la producció de dos nens francesos de dos i tres anys, van trobar que holofrases i combinacions de dues paraules estaven condicionalment relacionades: l’augment d’holofrases va contribuir a l’aparició de combinacions de dues paraules, que va coincidir amb una disminució en l’ocurrència d’holofrases.

En el camp de la L2, Verspoor *et al.* (2008), en un dels estudis longitudinals de cas d’un aprenent d’anglès de nivell avançat, van revelar una interacció dinàmica interessant de subsistemes en el

nivell lèxic i sintàctic. Durant la trajectòria de l'aprenentatge, l'aprenent va mostrar un desenvolupament variable en alguns mesuraments relacionats. Es va trobar una forta tendència cap a una relació de competència entre la *type/token ratio*²⁴ (en textos de la mateixa longitud de 200 paraules) i la longitud mitjana de l'oració, cosa que suggereix que l'alumne es va centrar tant en el vocabulari com en la complexitat sintàctica. A més, es va fer evident un patró de suport per a les dues mesures de complexitat en els diferents nivells: d'una banda, la ràtio de verbs finits i el nombre de paraules (una mesura de la complexitat general), i, de l'altra, la longitud del sintagma nominal (una mesura de complexitat sintàctica). La correlació positiva entre les qualificacions d'aquestes mesures i la seva coincidència en els extrems màxims i mínims va avalar la idea que aquestes mesures eren guanys connectats.

Altres investigadors que van indagar la possible interacció de guanys van ser Spoelman i Verspoor (2011), que van examinar el desenvolupament de diferents mesures de complexitat d'un aprenent alemany que adquiria la llengua finesa des del nivell de principiant. De fet, van examinar el desenvolupament de la complexitat a partir de les paraules, els sintagmes nominals i les oracions. Spoelman i Verspoor van informar que, a mesura que la complexitat de paraules²⁵ augmentava, s'incrementaven també els sintagmes nominals i la complexitat de les oracions, de manera que podria haver-hi una relació de suport simètric. Però la complexitat dels sintagmes nominals i la complexitat de les oracions s'alternaven en el desenvolupament i, per tant, es podrien considerar guanys competitiu.

Finalment, quan les dades s'analitzen a través de l'enfocament de la TSD, cal tenir en compte que, a causa de la naturalesa complexa i dinàmica de la llengua, els resultats lingüístics en el temps són sovint impredecibles. Com declaren De Bot, Lowie i Vespoor (2011, a Vespoor *et al.*, 2011: 2):

²⁴ Paraules diferents (*types*) per total de paraules (*tokens*).

²⁵ El finès és una llengua aglutinant, en què els mots es formen per encadenat o combinació de morfemes.

“One of the most important outcomes of this perspective is that the focus is one more on the learner, but this time not as a generalized hypothetical representative of larger sample, but as a developing system on its own”.

A més, segons Verspoor *et al.*, (2009), com que el llenguatge no és estable, lògicament, les tècniques analítiques tradicionals no són capaces de fer prediccions exactes respecte a una sèrie de qüestions en l'ASL (p. e.: els estudis sobre *input* no han pogut predir amb precisió quines formes de la llengua meta adquireix l'alumne). És a dir, les recerques dintre de la TSD no admeten hipòtesis, sinó que proposen una *retrodicció*, o “*explaining after by before*” (Van Geert i Steenbeek, 2005): una descripció posterior després d'un canvi. En altres paraules, des de la TSD és habitual explicar el canvi després de què aquest hagi passat i no predir-ho amb l'antelació.

Aprofundint en els estudis sobre el desenvolupament de la llengua, ens hem adonat que l'aspecte fonamental en tots ells és la *variabilitat*,²⁶ que en part explica la teoria triada per al nostre estudi. Conseqüentment, hem volgut dedicar un subapartat sencer a explicar quin lloc ocupava aquest aspecte dintre de la perspectiva tradicional de la GU i en les teories alternatives posteriors.

1.3. La variabilitat en l'ASL i la TSD

Tornant a la visió tradicional de l'ASL (p. e.: la GU de Chomsky), la variabilitat era considerada quelcom que no tenia importància dintre de l'adquisició lineal del llenguatge, perquè no era generalitzable a través de les llengües. A més, els nativistes donaven preferència a la *competència* de l'aprenent i no al *rendiment*.²⁷ La competència pot ser vista com l'abstracció dels coneixements lingüístics d'un individu que ha assolit aquests coneixements en circumstàncies “ideals”. Per tant, la variabilitat no

²⁶Aquí, voldríem fer una precisió important per a la interpretació de les dades mitjançant la TSD. La *variabilitat* és un tret comú entre els individus; mentre que la *variació* és la diferència entre individus concrets.

²⁷ La *competència* es pot definir com la capacitat intrínseca del parlant-oient ideal i el *rendiment* com l'ús del llenguatge d'un individu amb totes les seves variabilitats, vacil·lacions, falsos començaments, repeticions, lapsus de llengua i així successivament (Van Dijk, Verspoor i Lowie, 2011).

hi tenia cabuda. El gran problema d'aquesta definició sorgeix en l'explicació de què és l'"ideal" (Van Dijk, Vespoor, Lowie, 2011) i si existeix.

Així, als anys 80, com una alternativa a les teories nativistes, es van realitzar una sèrie de recerques que posaven l'atenció en les causes de la variabilitat. Aquests estudis s'emmarcaven dintre dels corrents teòrics sociolingüístics (inspirats en Labov, 1970) i psicolingüístics (inspirats en Levelt, 1989). Els dos corrents estaven bàsicament interessats a descobrir la *sistematicitat*²⁸ i les causes de la variabilitat, que semblava aparentment arbitrària i que podria estar causada per l'interlocutor, el context, la tasca, etc. Tot i que aquests estudis han interpretat l'origen de moltes de les causes que afecten la variabilitat entre aprenents, una gran part de les causes seguia sense explicació, perquè, com afirma Ellis (1994), no tot es pot explicar mitjançant l'ús dels procediments estadístics adequats.

Altrament, dins el camp de la psicologia del desenvolupament, Thelen i Smith (1994) van plantejar que la variabilitat és necessària perquè l'aprenent explori i seleccioni. Aquests investigadors arriben a la conclusió que el desenvolupament només pot tenir lloc quan els aprenents tenen accés a una varietat de formes i que són capaços de seleccionar aquelles que els ajuden a desenvolupar-se. Per tant, la variabilitat intrasubjecte (o la variació) és funcional en la seva naturalesa i es produeix contínuament en qualsevol sistema complex en desenvolupament. Tanmateix, el grau de variabilitat pot canviar depenent de com d'estable o inestable sigui el sistema en un moment donat. Un període de temps relativament més inestable és sovint un senyal que el sistema està passant d'una fase a una altra. L'aprenentatge d'una L2 presenta una situació complicada a causa de factors addicionals, com ara el coneixement previ d'una altra llengua, els possibles efectes del període crític, el tipus d'instrucció, l'aptitud i les diferències individuals en la motivació, entre d'altres (O'Grady, 2008a, 2008b). Aquest canvi de visió sobre la variabilitat ha permès també que l'error ocupi un lloc fonamental en els estudis sobre el desenvolupament en una L2, vist que l'error aleatori ja no es considera "soroll", sinó un signe de desenvolupament dinàmic.²⁹

²⁸ És quan l'aprenent és consistent en el que fa.

²⁹ Tractem més detalladament el concepte de l'error a la p. 65.

Per totes aquestes raons, a partir dels anys 90 la variabilitat s'ha convertit en el focus principal de la recerca. Un grup de lingüistes, conjuntament amb Ellis, van començar a analitzar la variabilitat no com a sistematització, sinó com a part dels estadis del desenvolupament del llenguatge. Aquests investigadors van detectar que en algunes ocasions hi havia *variabilitat lliure*, o sigui, variabilitat que no es podria atribuir a cap factor lingüístic, circumstancial o psicològic conegut (Van Dijk, Vespoor i Lowie, 2011). Com a exemple d'aquesta variabilitat, Ellis (1984a) va presentar el cas d'un nen portuguès d'onze anys que produïa les negacions “*No look my card*” i “*Don't look my card*” separades per pocs minuts l'una de l'altra durant el mateix joc de paraules, per al mateix propòsit i en contextos lingüístics equivalents. Els resultats de tots aquests estudis han demostrat que la variabilitat lliure es produeix durant una fase inicial de desenvolupament i desapareix a mesura que els aprenents desenvolupen un sistema de la L2 més ben organitzat (Cancino *et al.*, 1978).

En resum, mentre alguns enfocaments de l'ASL han ignorat la variabilitat perquè estaven interessats en la recerca de patrons universals de desenvolupament del llenguatge i altres enfocaments s'han interessat principalment en el descobriment de les causes externes de la variabilitat, l'enfocament dels SD ha volgut descobrir: 1) quan i com tenen lloc els canvis en el procés de desenvolupament, 2) com es desenvolupen i interactuen els diferents subsistemes, i 3) com diferents aprenents mostren diferents patrons de desenvolupament. Sobre el darrer punt, Vespoor i Smiskova (2012) constaten: “*In DST it is assumed that individual variability is a normal, essential part of development and that degrees of such variability may tell us something about the developmental phase L2 users are in*”.

Finalment, com destaca Geert (2009), la descripció del desenvolupament de la L2 des de la perspectiva dinàmica es basa en els dos supòsits generals següents. En primer lloc, el desenvolupament es defineix com el creixement o l'augment de les variables del desenvolupament més avançades o complexes i la disminució de variables menys complexes del desenvolupament. En segon lloc, el creixement o el canvi depèn de la disponibilitat de recursos, com ara la quantitat d'*input* o la capacitat cognitiva dels

aprenents, que són limitats. Per tant, a continuació voldríem tractar aquests recursos limitats pel que concerneix al nostre estudi.

1.3.1. Factors que afecten la variabilitat

Com hem explicat anteriorment, dintre de la perspectiva dels SD es considera que totes les variables interactuen, per la qual cosa no és convenient analitzar les dades d'una manera isolada sense valorar les influències internes i externes al desenvolupament. De fet, la investigació en el camp de l'ASL des de fa temps es concentra a esbrinar les causes de la gran variació que mostren els aprenents d'una L2 en el seu domini. Els resultats d'aquests estudis han mostrat que les diferències individuals (Dörnyei, 2005; Trenchs-Parera i Juan-Garau, 2014), conjuntament amb el context d'instrucció (Ellis, 1994), són els predictors més importants de l'èxit final en el domini d'una L2. Com destaca Sanz (2005: 3):

“It is the interaction between internal processing mechanisms and individual differences on the one hand, and external factors, such as quality and quantity of input on the other, that explain why some adult language learners learn faster than others and get further ahead in the acquisition process”.

La llista de les diferències individuals corresponent al camp d'investigació de l'ASL és immensa i continua creixent com a resultat de la descomposició de conceptes amplis com l'aptitud i la motivació que va tenir lloc en la dècada de 1990 (Sanz, 2005). Òbviament, en aquesta tesi no podem descriure totes aquestes variables; per tant, hem triat només aquelles que tenen una relació amb la nostra recerca, que són l'edat i el context. L'edat té especial rellevància perquè, com expliquem en l'apartat 1.3.2.1, a partir de la pubertat la variabilitat entre els subjectes, provocada per un declivi cognitiu, s'accentua (Sanz, 2005).

A més a més, en el cas d'una llengua estrangera és primordial tractar el context d'instrucció, ja que en gran part dels casos aquest és l'únic lloc en què es pot aprendre aquesta llengua. Per tant, creiem que és important explicar com són els mètodes d'ensenyament tradicionals i actuals a que estan sotmesos els

alumnes a les aules i quins efectes produeixen en el procés d'adquisició/aprenentatge³⁰ d'una L2.

1.3.1.1 L'ASL en edats joves i adultes

És evident que en moltes ocasions el procés d'ASL no conclou amb el domini lingüístic desitjat. A més, la varietat de nivells de destresa lingüística (p. e.: fonètic, morfològic, sintàctic, etc.) que cal adquirir és molt més àmplia entre aprenents de segones llengües que de primeres. Una de les explicacions més immediates per aquesta absència de resultats desitjables en els aprenents de la L2 és que aquests comencen a adquirir la L2 a una edat més tardana que la L1. Per això el primer factor que considerem en aquest subapartat és l'efecte de l'edat. Abans d'entrar en el tema de l'envelliment cognitiu i l'ASL, voldríem tractar breument què se sap sobre el *període crític*³¹, és a dir, l'edat òptima a partir de la qual el procés de desenvolupament d'una llengua pateix un declivi.

³⁰En relació amb el context d'aprenentatge Krashen (1983) va fer una distinció, que al seu temps va crear bastant polèmica, entre els conceptes d'*adquisició* i *aprenentatge*. Segons aquest investigador, l'*adquisició* d'una segona llengua consisteix en un conjunt de processos de caràcter natural i inconscient mitjançant els quals l'aprenent desenvolupa —igual que ho fan els nens en la llengua primera— la competència per a la comunicació; l'*aprenentatge*, en canvi, es basa en un conjunt de processos conscients en un marc d'ensenyança formal. Krashen afirmava que hi havia una distinció radical entre aquests dos termes i, fins i tot, postulava que entre l'un i l'altre no hi ha cap connexió. En línies generals, l'*adquisició* es relacionava directament amb l'àmbit de la L1 i l'*aprenentatge* amb el de la L2. En referència a la definició dels conceptes anteriors, alguns autors van ser més moderats en fer una distinció radical entre els dos termes. Ellis (1994), per exemple, va postular l'existència de dos tipus de coneixement, l'*implícit* i l'*explícit*, però amb una connexió entre l'un i l'altre, la *interacció*. D'aquesta manera, Ellis remarcava que l'*aprenentatge* conscient podia passar a ser adquirit. En l'actualitat, el terme *adquisició* engloba tant el procés conscient com l'inconscient del desenvolupament de la competència lingüística d'un aprenent de L2, per la qual cosa nosaltres no farem cap distinció en el nostre treball.

³¹ Alguns investigadors van ser més flexibles i moderats, i van anomenar el període d'abans de la pubertat *avantatjós* (Oyama, 1979) o *privilegiat* (Moreau i Richelle, 1981), sense parlar d'un tall dràstic en l'adquisició. En canvi, d'altres, com Lamendella (1977), Seliger (1978) o Long (1990), van parlar sobre un *període crític/sensible múltiple* per a diferents aspectes de la llengua. Així mateix, Hyltenstam i Abrahamsson (2000) contrasten el període crític i el sensitiu amb la

Lenneberg (1967), un dels pioners en la indagació sobre la influència del factor edat en l'adquisició del llenguatge, va iniciar un debat científic en afirmar que la capacitat d'aprendre una llengua de forma natural disminueix després de la pubertat, una idea que es va conèixer com a *hipòtesi del període crític*³² (*critical period hypothesis*). Aquesta hipòtesi estava basada en les facultats neurològiques d'un ésser humà i la pèrdua de la plasticitat cerebral en edats adultes. Lenneberg (1967) va poder donar suport a l'afirmació mitjançant un estudi amb persones que havien patit alguna mena de dany a l'hemisferi esquerre del cervell, que està més vinculat a la parla que el dret. Els resultats de l'estudi van provar que els nens es recuperaven amb més rapidesa que els adults pel que fa a la capacitat de parlar. A partir de l'estudi es va deduir que la dominància cerebral s'estableix a partir dels dos anys d'edat, de manera que si l'hemisferi esquerre no funciona adequadament l'hemisferi dret tendeix a assumir les funcions de l'esquerre. A partir dels dos anys i fins a la pubertat l'hemisferi cerebral dominant es va especialitzant progressivament en el llenguatge fins que, a la pubertat, totes les funcions lingüístiques se centren en aquesta part del cervell. Per tant, per Lenneberg, la falta de plasticitat cerebral que comporta la lateralització hemisfèrica és responsable de les diferències entre els nens i els adults en l'adquisició d'una L2.

A partir d'aquest postulat de Lenneberg, es van dur a terme moltes investigacions per demostrar o desmentir l'existència de l'anomenada *edat crítica*. Una de les conclusions d'aquestes recerques va ser el reconeixement de la complexitat d'aquest factor. Els científics no es posaven d'acord en la determinació de la franja d'edat que facilita l'adquisició i de la que la dificulta, o en si existeix aquesta franja, a partir de la qual l'adquisició del llenguatge es fa més difícil, més lenta i els nivells màxims assolits són menors. L'únic que els unia era l'evidència de les diferències que hi havia en l'aprenentatge depenent de l'edat. Així, d'una banda, aquells científics que defensaven l'existència d'una etapa crítica no sempre coincidien en la fixació de la franja d'edat. Per exemple, Krashen

hipòtesi del declivi lineal, segons la qual no existeix un tall en l'adquisició, sinó que el període sensible persisteix al llarg de tota la vida (Sanz, 2005).

³² D'ara endavant, HPC.

(1982) va proposar que l'edat crítica situa als cinc anys; Johnson i Newport (1989) als set; Bialystok i Miller (1999) i Schwartz (2004) als vuit; i, finalment, Long (1990), als quinze.

D'altra banda, aquells que qüestionaven la HPC defensaven la seva posició afirmant que cap període és més crític que l'altre (Menyuk, 1981) o que la plasticitat del cervell es manté mentre els processos d'aprenentatge reben estímuls (Munsell *et al.*, 1988). Estudis com el de Seliger (1982) postulen l'existència de diferents períodes crítics per a la fonètica, la sintaxi i la semàntica, respectivament. Flege, Munro i Mckay (1995a) van mostrar que, en cas que existís el període crític, aquest aparentment no dóna lloc a una forta discontinuïtat en la capacitat de pronunciació de la L2 al voltant de la pubertat. A més, en el darrer estudi Flege, Frieda i Nazowa (1997) afegeixen que la HPC no especifica quins aspectes es deterioren amb la maduració. Un dels seus raonaments va ser que els canvis neurològics poden afectar qualsevol dels mecanismes responsables de la producció de sons o poden disminuir la capacitat d'establir representacions perceptuals per a nous sons (Flege, 1995; Rochet, 1995; Flege *et al.*, 1997).

A tot això hi hem d'afegir que molts dels estudis recents que prenen com a base grups d'aprenents que han iniciat l'aprenentatge a edats diferents han demostrat que els preadolescents, els adolescents i els adults adquireixen més rapidesa en múltiples aspectes de la llengua meta que els nens (Muñoz, 2003). Fins i tot hi ha estudis (p. e.: McLaughlin, 1987; Pérez-Vidal, 2011, 2014) que han pogut demostrar que, malgrat la tendència negativa general al declivi en l'ASL, els aprenents adults no tan sols poden aprendre més ràpid, sinó que fins i tot poden superar els nens a llarg termini. Aquest èxit final, a part de l'edat, podria dependre de múltiples factors interns i extrens (p. e.: personalitat, aptitud, actitud, motivació, hores d'IF, etc.), que caldria tenir presents. El que segueix sent clar és que l'aprenentatge d'una L2 en edats adultes és diferent qualitativament (Singleton i Ryan, 2004): “*After a certain maturational point the L2 learning process changes qualitatively*”. Actualment, ningú posa en dubte que l'ASL no és monòtona i pot estar afectada per múltiples factors en diferents nivells del desenvolupament de la L2 (p. e.: morfosintàctic o fonològic).

1.3.1.2 Envelliment cognitiu i ASL

Amb l'increment de l'edat, els efectes de l'envelliment cognitiu són més pronunciats en el cas de la L2 que en el de la L1, cosa que es deu al baix rendiment de l'automatització en el processament de la L2 (Segalowitz i Hulstijn, 2005), o sigui, de la memòria. Per consegüent, no podem tractar l'envelliment en l'ASL sense fer referència a la memòria i el seu significat.

Actualment, la memòria no és considerada un sistema unitari sinó un conjunt de subsistemes interrelacionats. En general, es considera que la memòria està formada per, almenys, dos grans sistemes: la memòria a curt termini i la memòria a llarg termini. La primera fa referència al procés de l'emmagatzematge de la informació durant curts terminis de temps mentre és analitzada i interpretada. Quan la informació s'ha processat, es produeixen dues situacions depenent de la rellevància de les dades: o bé el succés o el missatge no és important i s'elimina de la memòria, o bé la informació processada és rellevant i passa a la memòria a llarg termini (Anderson, 1995).

El 1974, Baddeley i Hitch proposen substituir el concepte de *memòria a curt termini* per un sistema més complex, la *memòria de treball*, remarcant d'aquesta manera la importància funcional del sistema a curt termini en el processament cognitiu. Aquest nou concepte ha permès refutar la dependència de la memòria a llarg termini de la memòria a curt termini. Cowan (1993: 166) ha definit la memòria de treball com a "*interference between everything we know and everything we perceive or do*". Dit d'una altra manera, és el lloc on s'estableixen les connexions entre la informació entrant, ja sigui nova o coneguda, i el coneixement en la memòria a llarg termini (Gilbert, 2005: 14).

A més d'aquests tipus de memòria fonamentals, es poden distingir altres classes de memòria, que serveixen per a diferents funcions. Tot i que no podem aprofundir en totes les varietats existents per les limitacions de format d'aquesta tesi, voldríem definir aquells tipus de memòria que ens pertocuen pels resultats empírics presentats a continuació. Per tant, dintre de la memòria a llarg termini es poden distingir: la *memòria implícita* (o no declarativa), que fa referència a una forma de memòria inconscient (p. e.: com anar en bicicleta); i la *memòria explícita* (o declarativa), que fa referència al record

conscient i intencionat d'experiències prèvies (p. e.: recordar com hem anat a la feina). A la vegada, la memòria explícita es pot subdividir en episòdica i semàntica. La *memòria episòdica* és un sistema neurocognitiu únic, diferent dels altres sistemes de la memòria, que permet recordar les experiències personals viscudes; i la *memòria semàntica* (o de fets) és tot allò que no és record de tipus autobiogràfic. Finalment, la *memòria associativa* és l'emmagatzematge i la recuperació d'informació per associació amb altres informacions (p. e.: recordar una persona encara que porti roba diferent).

Pel que fa a la memòria i l'ASL en edats adultes, a partir dels estudis de Bäckman, Small i Wahlin (2001), Park (2000), Salhouse (1996) i altres, es poden reconèixer diversos patrons generals en la trajectòria de l'envelliment. Per exemple, s'ha detectat un declivi cognitiu en el rendiment de la memòria de treball i la memòria episòdica des de l'adolescència primerenca. En el mateix període, també és notori el descens en el rendiment de la memòria associativa. No obstant això, els efectes de l'edat són relativament lleus quan es tracta de les tasques de memòria implícita davant les tasques de memòria explícita en relació amb la recuperació lèxica (Park, 2000).

Com destaca Birdsong (2006), en les tasques en què cal velocitat i eficiència i en què s'afegeix una informació nova, es destaquen dues característiques de la gradent d'edat. La primera constata que el descens del rendiment comença al voltant dels vint anys, i la segona, que el declivi al llarg de la vida és lineal i continu (Bäckman i Farde, 2005: 68). Així mateix, s'ha de tenir en compte que dins de les tendències comunes en el rendiment cognitiu hi ha un rang de variació entre els individus.

Altres recerques que revelen canvis en el cervell en certs períodes d'edat són els estudis *in vivo*. Per dur a terme la investigació es van utilitzar les imatges de ressonàncies magnètiques, que van revelar que el volum cerebral decreixia a les edats avançades (vegeu Raz, 2005). També es va demostrar que la substància grisa disminuïa d'una manera lineal des de l'adolescència (p. e.: Pfefferbaum *et al.*, 1994) i després dels vint anys augmentava el volum de la substància blanca. A banda d'això, en l'estudi de Raz *et al.* (2003), amb 53 subjectes sans, d'edats compreses entre 20 i 77 anys, es va

demostrar que el volum de nucli caudat disminueix un 0,83% per any, el putamen un 0,73% per any i el globus pàl·lid un 0,51% per any. Els resultats de l'estudi van demostrar que: 1) la contracció comença en l'adolescència primerenca; i 2) la mateixa disminució s'observa tant en els joves com en els subjectes més grans.

Malauradament, la majoria dels estudis no assenyalen les franges d'edat concretes en les quals comença el declivi i quan aquest declivi és més dràstic (Birdsong, 2006). L'únic que va intentar fer alguna generalització sobre la franges dels descensos va ser Raz (2005). Aquest investigador va postular que les disminucions tendeixen a començar en la mitjana edat i prossegueixen fins a l'avellesa en la part de l'hipocamp, i en l'escorça entorínica només s'inicien en edat avançada. Atès que la relació entre el volum del cervell i l'envelliment és típicament lineal i sense límits (tenint en compte que l'edat d'inici de la disminució podria variar d'estructura en estructura), la relació entre el volum del cervell i les disminucions cognitives aparentment no és lineal en molts casos (Birdsong, 2006). En resum, els estudis presentats aquí no revelen franges d'edat concretes posteriors a la pubertat en què es produeixi algun canvi dràstic pel que fa al desenvolupament cognitiu. Conseqüentment, en aquesta tesi tampoc procedim a distingir els aprenents per edats, malgrat que tenim un ventall ampli de participants de diverses edats, que oscil·la dels 18 (edat mínima) als 60 anys (edat màxima) (vegeu l'apartat 5.1). En relació amb les nostres dades també és important dir que és possible que hi hagi diferències entre les edats més extremes, però això queda fora de la possibilitat de la tesi de quantificar-les com a variables de control. El que està clar és que tots els participants estan més enllà del període crític, fins i tot del de quinze anys establerts per Long (1990).

1.3.1.3. Context d'instrucció formal

Hi ha una creença bastant comuna que el context d'IF presenta certes limitacions quant a la quantitat i la qualitat de registres que es proporcionen per a l'adquisició de certes competències (Cenoz, 2000). Així, es creu que la simulació de situacions reals a l'aula no és suficient per generar en l'aprenent una necessitat real de comunicar-se en la L2. A més, la IF està quasi sempre més enfocada a la forma que no pas al contingut de la L2 (p. e.: Doughty, 2003;

Escobar Urmeneta i Evnitskaya, 2013). Malgrat aquestes observacions, també s'ha demostrat que l'aula pot ser un lloc adequat per aprendre una llengua si es coneixen aquestes limitacions i s'adopten diferents intervencions pedagògiques que afavoreixen la interacció i la instrucció de determinats aspectes de la llengua meta.

Diversos estudis sobre l'eficàcia de la IF han demostrat que aquesta és eficient si es compara amb els entorns d'aprenentatge més naturals. Long (1983), basant-se en una revisió de dotze estudis sobre els efectes de la IF en l'ASL, arriba a la conclusió que hi ha prou evidències que la instrucció és beneficiosa per als aprenents de diferents edats (nens i adults), de diferents nivells de competència (intermedi i avançat) i en contextos amb diferents nivells d'exposició a la L2 fora de la classe on s'aprèn la llengua. La IF sembla que afecta positivament tant en la velocitat com en el nivell de proficiència última adquirida. Norris i Ortega (2011) van arribar a conclusions similars en una anàlisi dels 49 estudis sobre l'efectivitat de la instrucció de la L2 publicats entre 1980 i 1998. Els autors van constatar que “... *not only does focused L2 instruction make a consistently observable difference that is very unlikely to be attributable to chance, but it also seems to make a substantial difference*” (p. 193).

Avui en dia, més que qüestionar l'efectivitat de la instrucció, es qüestiona quin dels mètodes produeix més beneficis, si l'*explícit* o l'*implícit*. Està generalment acceptat que, per a l'ASL dels adults, la instrucció és necessària per compensar el desavantatge cognitiu respecte als nens. Actualment hi ha dos enfocaments teòrics que intenten explicar quins són els aspectes més importants en el procés d'ASL, amb l'objectiu de fer propostes didàctiques per a l'ensenyament d'una L2. D'una banda, un d'aquests enfocaments destaca el paper de l'*input*, mentre que l'altre destaca el paper de l'*output* com a element clau en la construcció del coneixement en la interllengua (d'ara endavant, IL)³³ dels aprenents de la L2. A

³³ “Un sistema lingüístic que utilitza l'alumne per comunicar-se i que conté les regles de la L2, així com les regles de la llengua nativa i d'altres que no pertanyen ni a la primera ni a la segona i que són pròpiament idiosincràtiques” (Santos, 1993).

continuació tractem cadascun d'aquestes aspectes clau per separat, explicant el significat i el paper que han tingut en l'àmbit de l'ASL.

a) L'efecte de l'*input* en l'ASL

A hores d'ara cap investigador posa en dubte que l'*input* és una condició òptima i necessària per a l'adquisició d'una llengua (p. e.: Gass, 1997; Wong, 2005; Pérez-Vidal i Juan-Garau, 2011). L'*input* pot ser proporcionat tant en forma oral com escrita. Al seu torn, l'*input* oral pot tenir lloc en el context d'interacció (p. e.: quan l'aprenent intenta conversar amb un parlant nadiu, amb el professor o amb el seu company de classe) o en el context d'un discurs no recíproc (p. e.: mirar una pel·lícula o escoltar música). La majoria dels estudis de l'*input* i la interacció han consistit en la descripció de les adaptacions del llenguatge dirigit als aprenents d'una L2 (p. e.: l'adaptació del llenguatge del professor al nivell o les necessitats dels alumnes³⁴) i també en l'anàlisi del discurs dels aprenents d'una L2 (Ellis, 1994).

Els primers que van emfatitzar la importància de l'*input* van ser els conductivistes (influenciats per Skinner, 1957), afirmant que tot el procés d'adquisició podria ser controlat proporcionant *input* en dosis adequades i el reforçament d'aquest a través de la pràctica. Als anys 60, amb l'aparició del generativisme de Chomsky (1965), aquesta visió dels conductivistes va canviar de rumb. Es va assenyalar que el tipus de llenguatge que es troba en l'*input* moltes vegades no correspon al tipus de llenguatge que els aprenents produeixen (p. e.: quan es tracta del llenguatge modificat dirigit als nens). Es va argumentar que aquesta realitat es podria explicar a través de la hipòtesi que un conjunt de processos mentals converteix l'*input* en quelcom que l'aprenent podria emmagatzemar i manipular en la producció. Aquesta visió mentalista de l'*input* ha estat molt qüestionada. Així, alguns investigadors han volgut demostrar que l'*input* proporcionat a través de la interacció és suficient per produir tota mena d'estructures complexes; tot depèn de com es proporciona aquest input (p. e.: Krashen, 1985).

Seguint el ful d'aquesta evolució, hauríem de destacar les importants aportacions de Corder (1967). D'una banda, la distinció

³⁴ En la bibliografia científica aquest concepte es coneix com a *teacher talk*.

que va fer aquest investigador entre l'*input* i l'*intake*. Com hem dit anteriorment, l'*input* és el llenguatge parlat i escrit que està disponible a l'aprenent; en canvi, l'*intake* és el que realment és interioritzat (en termes de Corder, "*taken in*") per l'aprenent. És evident que no tot el que senten els aprenents és comprès i s'integra en el seu sistema de desenvolupament (p. e.: molts coneixen la sensació d'escoltar una llengua nova i no poder separar-ne les paraules). D'altra banda, Corder va ser el primer que va parlar sobre la *competència transitòria*(Corder, 1967) i *dialecte idiosincràtic*(Corder, 1971)", que posteriorment Selinker (1969, 1972) va anomenar *interllengua*.

Existeixen diversos enfocaments desenvolupats als anys 70 que especifiquen el fenomen. Per exemple, partint d'un enfocament mentalista (el mateix Selinker), la IL es construeix a base de suposicions o hipòtesis sobre la L2 que l'aprenent comprova, de manera conscient i inconscient, reestructurant d'aquesta manera el seu sistema intern. Quan aquesta reestructuració deixa de produir-se es parla de fenomen de *fossilització*.³⁵Aquesta manifestació es pot produir en tots els nivells: fonètic, lèxic, gramatical, etc. Actualment, està àmpliament acceptat que aquest procés d'estancament en una etapa de la IL és la causa que els aprenents, en general, no arribin al mateix nivell de competència que els nadius. L'assumpció general que comparteixen tots els enfocaments és que la IL és un sistema lingüístic de l'aprenent d'una L2 en cadascun dels *estadis successius* d'adquisició en la trajectòria del procés d'aprenentatge.

Tornant a la qüestió de l'*input* i l'ASL, la relació entre aquests dos elements s'ha explorat de diferents maneres. A tall d'exemple, alguns estudis han examinat la relació entre l'*input* proporcionat i l'ordre d'adquisició.³⁶ Aquests estudis han produït resultats

³⁵ Que és el mateix que l'*estat atractor* en la TSD.

³⁶ Un dels fenòmens més importants que van repercutir en la manera d'ensenyar a les aules va ser haver observat un cert *ordre en l'adquisició* dels elements gramaticals d'una llengua. Aquest fenomen es va documentar gràcies a les investigacions portades a terme sobre els errors dels aprenents dintre del model d'anàlisi d'errors entre els 60 i els 70. Els resultats d'aquests estudis van posar en evidència que els aprenents, independentment de quina fos la seva L1, cometien els mateixos errors i passaven per les mateixes etapes en l'adquisició dels morfemes (Corder, 1967). El descobriment va servir el 1983 a Krashen per

contradictoris, per la qual cosa és difícil treure conclusions sobre causa i efecte. Entre aquesta sèrie d'estudis els més destacats són els que han investigat el paper de l'*input comprensible*. D'una banda, Krashen (1985) ha proposat la hipòtesi de l'*input (input hypothesis)*, segons la qual els aprenents adquireixen característiques morfològiques en ordre natural com a resultat de la comprensió d'*input* dirigit cap a ells. Aquest *input* ha de ser lleugerament superior en dificultat als coneixements de l'aprenent. Això es podria resumir a través de la fórmula $i+1$ ³⁷. D'altra banda, Long (1981a), en la seva hipòtesi de la interacció (*interaction hypothesis*), argumentava que l'*input* es fa comprensible per mitjà de les adaptacions de conversa quan hi ha un problema de comprensió. És a dir, Long complementa la proposta de Krashen, donant preferència a l'*input interactiu* en lloc del *no interactiu* (Ellis, 1994). Les propostes de Krashen i Long han donat lloc a diversos estudis que han investigat els factors que permeten fer l'*input* més comprensible (Pica, Young i Doughty, 1987).

La investigació en l'ASL ha demostrat que el simple fet de proporcionar gran quantitat d'*input* comprensible tampoc és una condició suficient per a l'adquisició de totes les formes possibles de la llengua meta i que l'atenció dirigida a les propietats formals de la llengua pot facilitar l'assoliment d'alts nivells de correcció, velocitat d'adquisició i èxit final en la L2 (p. e.: Nassaji i Fotos, 2004; Norris i Ortega, 2000). Hi ha un important cos d'investigació sobre el paper del mètode d'ensenyament basat en l'atenció a la forma (*focus on form*)³⁸ de Long (Long 1991; 1996; 2000; Long i Robinson, 1998). Aquest procediment d'ús de la llengua fa

formular una hipòtesi segons la qual hi ha un ordre natural en l'adquisició que es pot determinar i predir. La hipòtesi de l'ordre natural va ser evidenciada mitjançant estudis sobre l'adquisició de morfemes gramaticals (p. e.: Brown, 1973) i de les estructures negatives i interrogatives de l'anglès com a L2.

³⁷*i* és la interllengua de l'aprenent; + *I* és la següent etapa de l'adquisició del llenguatge.

³⁸ Long (1991) distingeix entre l'enfocament en la forma (*focus on form*) i l'enfocament en les formes (*focus on forms*). Aquest últim es refereix a les metodologies d'ensenyament antigues en què el principi fonamental d'organització era l'acumulació d'elements de llenguatge individuals (p. e.: terminacions de plural, singular, passiva, etc.).

referència al fet que els aprenents i el professor, sense deixar de prestar atenció al contingut dels enunciats i els textos que produeixen o interpreten, atenen els trets formals (gramaticals, lèxics, fonètics, etc.), amb la finalitat d'afavorir el progrés en l'aprenentatge. La investigació que va indagar l'efectivitat dels mètodes revela que la integració de l'enfocament en el significat i la forma pot ser important per al desenvolupament de la llengua meta en certs contextos d'aprenentatge (p. e.: Long, 1991; Doughty i Williams, 1998).

Les conclusions sobre el paper crucial de l'*input* i l'atenció integrada al significat i la forma en l'ASL han portat els investigadors a cercar les diferents maneres com es podria destacar les característiques de la L2 en l'*input*. Així va néixer el concepte d'*input realçat*³⁹ (*input enhancement*) (Smith, 1981; 1991), que es defineix com qualsevol intervenció pedagògica dissenyada per assenyalar algunes formes específiques de la L2 en l'*input*. Una d'aquestes eines pedagògiques identificades com a instrument potencial d'enfocament a la forma és la *retroalimentació d'errors* (p. e.: Ellis, 2005). La *retroalimentació (corrective feedback)* en si és la informació proporcionada als aprenents respecte a un error lingüístic que ells mateixos han produït (Loewen, 2012; Sheen, 2007). Cal destacar que la *retroalimentació* té un paper especialment prometedor en la producció escrita, atès que, mentre que en la producció oral aquesta correcció inevitablement interromp el flux comunicatiu, en la producció escrita els aprenents només han de lidiar amb els comentaris escrits un cop el significat s'ha comunicat (Polio, Fleck i Leder, 1998).

Com a conclusió hauríem de precisar que, malgrat que aquesta línia d'investigació va mostrar que els mètodes d'atenció a la forma (p. e.: activitats d'*input* estructurat i de processament d'*input*⁴⁰) tenen

³⁹ Un exemple és quan les formes objecte d'estudi són posades en relleu (en cursiva, per exemple) per, d'aquesta manera, propiciar-ne la percepció.

⁴⁰ El model de processament de l'input (PI), elaborat per VanPatten (1996, 2002, 2004), estudia "les estratègies i mecanismes que els aprenents utilitzen per vincular una forma lingüística amb el seu significat i / o forma" (VanPatten, 2004: 1). L'aplicació pràctica de la IP consisteix en l'ús d'activitats amb *input estructurat* (IE). Aquestes activitats contenen "mostres de llenguatge (o bé orals o

efectes positius sobre l'adquisició de la L2 (p. e.: Collentine, 1998; VanPatten i Cadierno, 1993; VanPatten i Wong, 2004; Wong, 2004b, Lee i Benati, 2007), l'*input* per si sol no és suficient sense l'*output*. Per tant, dediquem el següent subapartat a l'*output* i el seu paper dintre de l'ASL.

b) L'efecte de l'*output* en l'ASL

Com hem esmentat prèviament, no tot l'*input* al qual està exposat un aprenent d'una L2 s'incorpora automàticament al seu desenvolupament del sistema lingüístic (és a dir, a la *interllengua* de l'aprenent), perquè un aprenent no pot atendre i incorporar tot l'*input* disponible en el medi que l'envolta (vegeu Gass, 1997; Lee i VanPatten, 2003; Wong, 2005). El sistema de desenvolupament està en un estat de flux constant: el sistema es reestructura constantment a causa de l'entrada de noves dades lingüístiques a les quals s'ha de donar cabuda. Les dades lingüístiques que es converteixen en part del sistema de desenvolupament de l'aprenent poden accedir a la producció, que s'anomena *output* (VanPatten, 1996).

Convé ressaltar que abans de les primeres constatacions sobre la importància de l'*output* de Swain (1985) aquest va ser vist tradicionalment com una manera de produir el que prèviament s'havia après, i la idea que l'*output* podria ser part del mecanisme d'aprenentatge en si mateix no es considerava seriosament (Gass i Selinker, 2001). A partir d'aquelles primeres afirmacions, molts investigadors han posat l'accent en el paper de l'*output* en l'adquisició d'una llengua. El que havia proposat Swain (1985) és una *hipòtesi d'output comprensible* (*output hypothesis*), que establia que els aprenents necessiten oportunitats per assolir l'"*output impulsat*" (*pushed output*), és a dir, que la parla o l'escriptura requereixen l'ús correcte i adequat de la L2, per tal de desenvolupar certs trets gramaticals que no sembla que siguin adquirits exclusivament sobre la base de l'*input comprensible*.

Swain (1993) també va anunciarque, a més d'*input comprensible*, els aprenents d'una L2 han de tenir oportunitats de produir formes de la L2 d'una manera que "empenyi" a ampliar el seu repertori

bé escrites) que han estat alterades de manera que s'afavoreixi l'atenció de l'aprenent cap al significat de la forma lingüística desitjada" (Farley, 2001: 289).

lingüístic per tal d'expressar el significat desitjat amb la màxima precisió i exactitud possible. L'*output impulsat* permet als aprenents notar els desajustos entre el seu significat i les seves capacitats reals (*noticing function of output*). A partir d'aleshores es va demostrar que l'*output* sembla que té un paper potencialment important en el desenvolupament de la sintaxi i la morfologia. Segons la mateixa Swain (1985: 249), l'*output* “*may force the learner to move from semantic processing to syntactic processing*”.

De fet, el que va impulsar Swain (1983) a començar a investigar sobre l'*output* era haver observat problemes de desenvolupament en la L2 en nens que es trobaven en el context d'immersió fins i tot després d'anys d'estudiar continguts escolars en aquest segon idioma. Swain va comparar els resultats de diferents mesures gramaticals, discursives i sociolingüístiques de nens d'11-12 anys en un context d'immersió en francès amb els resultats de nens nadius francesos de la mateixa edat. Es va detectar la relació directa entre la proficiència i la productivitat d'una part dels nens que es trobaven en el context d'immersió; és a dir, els nens que produïen poc *output* mostraven menys nivell de proficiència.

Per totes aquestes raons és lògic que alguns investigadors atribuïssin a l'*output* un paper central en l'ASL, més enllà del desenvolupament d'estratègies de producció (p. e.: Swain, 1985, 1993; Izumi *et al.*, 1999; Izumi, 2002). Gass (2001) resumeix les quatre funcions de l'*output* en l'aprenentatge de la L2 basant-se en les idees de Swain: (a) comprovació d'hipòtesis sobre les estructures i els significats de la L2; (b) recepció de retroalimentació, crucial per a la verificació d'aquestes hipòtesis; (c) forçament a un canvi de processament basat en el significat de la L2 cap a un mode més sintàctic; i (d) desenvolupament de la fluïdesa i l'automaticitat en la producció d'interllengua. La darrera funció de la producció, i molt important, és crear una major automaticitat, que és un objectiu pedagògic en l'ASL. McLaughlin (1987: 134) va afirmar que l'automatització implica “*a learned response that has been built up through the consistent mapping of the same input to the same pattern of activation over many trials*”. Si apliquem aquesta noció a l'*output*, això significa que el mapatge o la pràctica consistent i reeixida de la gramàtica en l'*output* repercuteix en el processament automàtic (Loschky i Bley-Vroman, 1993).

Per concloure, com reafirma VanPatten (2002), l'*output* permet als aprenents notar els desajustos entre la seva pròpia IL i l'*input* disponible, i guiar d'aquesta manera la seva atenció sobre les característiques de l'*input*. Això fa que els aprenents processin millor l'*input*' i els proporciona més oportunitats per fer connexions de forma i significat. El creixent cos d'investigació ha demostrat que l'*output* pot tenir un paper important en tots els processos d'adquisició de llenguatge (Fortune, 2005; Izumi i Bigelow, 2000; Lapkin, Swain, i Smith, 2002; Swain, 1998, 2000; Swain i Lapkin, 1995; Toth, 2006). A tall d'exemple, estudis realitzats per Swain i els seus col·legues (Swain, 1998, 2000, 2006; Swain i Lapkin, 1995, 2002; Tocalli-Beller i Swain, 2005) suggereixen que la producció pot afectar les primeres etapes de l'adquisició (internalització de coneixements). Una altra sèrie d'estudis recents, que analitza l'impacte de les diferents tasques d'*output* sobre les mesures globals de proficiència (Housen i Kuiken, 2009), assenyalen un impacte en les formes que ja pertanyen al sistema de desenvolupament (modificació del coneixement i consolidació). Aquesta assumpció general sobre la importància de l'*output* justifica l'interès científic per l'escriptura, que és un *output* premeditat i que reflecteix clarament els coneixements reals de l'aprenent d'una L2.

1.4. Resum: la TSD i l'ASL

Abans de tractar el nostre tema central, que és la competència lingüística escrita, en aquest capítol introductor hem volgut donar una visió global sobre una de les tendències més actuals en l'anàlisi d'aquesta competència. La TSD explica el desenvolupament de la L2 d'una manera ecològica combinant les explicacions teòriques dels cognitivistes i emergentistes, i s'aparta completament de la visió tradicional que contempla l'ASL com una capacitat innata dels humans. A grans trets, la TSD serveix per descriure els sistemes complexos formats per un conjunt de variables interrelacionades que s'afecten contínuament i mútuament l'una a l'altra i canvien amb el temps.

Aquesta definició assenyalen que la variabilitat té un paper primordial en aquesta perspectiva, la qual ja no es veu com un factor sense importància dintre de l'adquisició lineal del llenguatge,

sinó com a part dels estadis del desenvolupament del llenguatge. Però, a diferència dels altres enfocaments que indaguen la naturalesa i les causes d'aquesta variabilitat (p. e.: estudis sobre la sistemacitat), la TSD únicament ressenya el procés de canvi i desenvolupament a través de la localització d'aquest canvi en el temps.

Malgrat que la perspectiva que hem adoptat no cerca les causes de la variabilitat, només en constata els canvis, no és sobrer considerar què se sap sobre els factors que hi poden influir. Per tant, d'una banda, tenint en compte que els participants que han col·laborat en aquest estudi tenen edats compreses entre els 18 i els 60 anys, hem volgut esbrinar si hi ha alguna franja d'edat a partir de la qual el desenvolupament és diferent i es produeixen descensos en la producció. La revisió dels resultats dels estudis sobre aquest fenomen ha revelat que no és possible establir cap franja d'edat perquè el declivi cognitiu és continu a partir de la pubertat.

D'altra banda, vist que l'escriptura és el resultat directe de la IF, tenint en compte que una persona pot posseir la capacitat de parlar una llengua sense saber-la escriure si no ha après a fer-ho expressament a l'escola o mitjançant qualsevol altre ensenyament explícit (Carson, 2001; Cummins, 1979; Grabe i Kaplan, 1996), hem volgut descriure quines característiques té aquest context, quins mètodes s'hi imparteixen actualment i quin efecte tenen aquests mètodes sobre l'ASL dels adults. És evident que un dels aspectes més importants de la IF és l'*input* proporcionat als aprenents. La investigació sobre l'ASL ha revelat que el simple fet de proporcionar una gran quantitat d'*input* comprensible no és una condició suficient per a l'adquisició de totes les formes possibles de la llengua meta i que l'atenció dirigida a les propietats formals de la llengua pot facilitar l'assoliment d'alts nivells de correcció, velocitat d'adquisició i èxit final en la L2 (p. e.: Nassaji i Fotos, 2004; Norris i Ortega, 2000). Altrament, l'*output* també ha mostrat tenir un paper important en el desenvolupament de l'ASL perquè permet als aprenents notificar els desajustos entre la seva IL i l'*input* disponible, i guiar d'aquesta manera la seva atenció sobre les característiques d'aquest *input*.

En el capítol (2) tractem dos temes centrals d'aquesta tesi. El primer tracta la definició de la competència lingüística escrita; i el segon,

les formes en què poden ser examinades les mostres escrites. Finalment, presentem una sèrie d'estudis empírics sobre l'escriptura en la llengua que analitzem en aquesta tesi, és a dir, rus com a L2 i alguns estudis sobre el nostre subtema, l'adquisició de la flexió nominal en rus.

CAPÍTOL 2

LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA ESCRITA EN UNA L2 I LA SEVA ANÀLISI

Mentre que en el capítol 1 hem presentat l'enfocament teòric en què es basa la nostra visió del desenvolupament d'una L2, en aquest capítol 2 ens centrem més específicament en una de les habilitats a través de les quals es pot mesurar aquest desenvolupament, que s'ha seleccionat per a aquesta tesi i que és la competència lingüística escrita. Per tant, en l'apartat 2.1 destaquem la importància de la recerca en l'escriptura d'una L2 en l'ASL. En l'apartat consegüent (2.2) expliquem breument el recorregut històric de la recerca en l'escriptura d'una L2. En l'apartat 2.3 discutim els mètodes d'avaluació de les mostres escrites qualitatives i quantitatives. D'aquesta manera, en el subapartat 2.3.1 parlem sobre rúbriques holístiques i analítiques. En el subapartat 2.3.2 ens centrem en les mesures quantitatives, que es basen en mesures objectives de les dimensions de complexitat, correcció i fluïdesa: expliquem l'origen i la situació actual d'aquestes tres dimensions en l'ASL i justifiquem la seva tria per a l'anàlisi del nostre corpus de les composicions escrites. Posteriorment, definim les nocions de complexitat sintàctica i lèxica (2.3.1.1), correcció (2.3.1.2) i fluïdesa (2.3.1.3), de manera aïllada, posant especial èmfasi en les mesures emprades en cadascuna. En l'apartat 2.4 descrivim alguns estudis empírics sobre l'escriptura en rus com a L2 (subapartat 2.4.1) i l'adquisició de la flexió nominal en rus com a L1 (2.4.2.1) i L2 (2.4.2.2). Finalment, concloem el capítol amb un resum (2.5)

dels aspectes més destacables sobre l'escriptura tractats en cadascun dels apartats i subapartats.

2.1. La competència lingüística escrita en l'ASL

La competència lingüística escrita sovint es considera la destresa més difícil de dominar tant en la L1 com en la L2, que fins i tot pot arribar a ser un obstacle quan un aprenent d'una L2 passa del nivell intermedi a l'avançat (Brown *et al.*, 2011). Aquest fet demostra que l'escriptura en una L2 no depèn només del nivell de proficiència, sinó que és quelcom més complex (Barquin, 2012: 46), ja que, a més de la competència gramatical i lèxica, l'aprenent ha de tenir més coneixements sobre el gènere i el registre, com també saber la relació que pot haver-hi entre l'escriptor i el lector (Flower, 1979). Per tal de crear un text que compleixi amb els requisits en tots els aspectes, els escriptors, tant de la L1 com de la L2, han de portar a terme un cicle constant de planificació, formulació, lectura i revisió del seu text (vegeu Flower i Hayes, 1980; 1981; Van den Berg i Rijlaarsdam, 1996).

La producció escrita pot arribar a ser una tasca encara més difícil si la llengua en la qual s'escriu no és la nativa, malgrat que els primers estudis sobre els processos d'escriptura en una L2 als anys 80, inspirats en els descobriments i la metodologia de la recerca sobre la L1, generalment emfatitzaven la similitud entre el procés d'adquisició de l'escriptura en la L1 i la L2 (Jones i Tetroe, 1987). És evident que produir els textos en una L2 exigeix més esforç perquè els recursos lingüístics d'aquesta llengua són més restringits i, a diferència de la L1, les frases gramaticalment correctes no es formulen automàticament (Zimmerman, 2000). Els aprenents, depenent del seu nivell de proficiència, es veuen forçats a recórrer als coneixements limitats apresos a través de la IF o la pràctica, a més de la L1 o altres llengües que dominen. Altrament, els aprenents adults tenen un grau de dificultat més, atès que poden tenir nivells de coneixements i competència molt diferents per a l'assimilació de les destreses de l'escriptura. Així, les diferències idiosincràtiques, com ara l'edat, l'experiència i els estudis, entre d'altres, són molt més notables pel que fa a l'adquisició de segones llengües en general.

Dit d'una altra manera, la producció escrita no tan sols serveix per transmetre i transformar el coneixement de l'aprenent (Bereiter i Scardamalia, 1987), sinó que també possibilita concebre el llenguatge com una bona eina d'anàlisi per observar el desenvolupament de l'adquisició i les diferències individuals que s'hi reflecteixen. Com destaquen Verspoor, Schmid i Xu (2012), a diferència d'altres instruments d'avaluació d'aprenentatge d'una llengua, per exemple exàmens que mostren el coneixement passiu, els textos escrits mostren l'ús del llenguatge actiu per part de l'usuari d'una L2 en totes les seves facetes, incloent-hi l'ús de vocabulari. En la producció escrita, a diferència de l'oral, l'aprenent també pot mostrar millor el que és capaç de fer en la L2 perquè l'escriptura permet més reflexió i, per tant, habitualment és lingüísticament més complexa que la parla. Un avantatge afegit és que les mostres d'escriptura són més fàcils de recollir i avaluar que les dades de la producció oral.

Els primers estudis sobre les diferències entre la parla i l'escriptura van demostrar que la segona és típicament més complexa sintàcticament i més sofisticada lèxicament, pel fet que requereix més elaboració, concisió i correcció gramatical (Grabe i Kaplan, 1996; Weigle, 2002). En el procés d'escriptura, generalment, l'escriptor disposa de més temps per a les consideracions lingüístiques i discursives, en un intent d'administrar correctament els seus coneixements limitats sobre la L2 (Weigle, 2002), i pot modificar un text fins a assolir els resultats desitjables. Per aquesta raó, l'aprenent d'una L2 es troba amb la necessitat de consultar els seus coneixements explícits per planejar, construir adequadament el contingut i revisar les errades del text (Williams, 2012). Per tant, és esperable un grau superior de correcció, precisió, fluïdesa i complexitat en comparació amb la producció oral. Fins i tot, com documenta Weissberg (2000, 2006), alguns trets de l'escriptura poden arribar a precedir la producció oral perquè permeten a l'aprenent comprovar les seves hipòtesis sobre els coneixements processats de la llengua meta (Ellis, 2003; Schoonen *et al.*, 2009; Tocalli-Beller i Swain, 2005).

A tall d'exemple, Rosengrant (1987) va realitzar un experiment per determinar si l'habilitat d'escriure es podria predir mitjançant la proficiència oral. Per tant, els resultats d'aquest estudi tenen especial rellevància per al nostre. Tots els participants (N=9) eren

aprenents de rus nadius de parla anglesa i feia dos o tres anys que estudiaven la llengua en qüestió (aprox. 250 hores) a la universitat. La primera part de la prova consistia en una entrevista de 30 minuts conduïda per un instructor amb certificat ACTFL i basada en les *ACTFL Proficiency Guidelines* del 1986. La segona part era una composició en la qual els participants havien de reproduir les mateixes funcions que en l'entrevista. Els escrits s'havien de fer a casa amb l'ajut de diccionaris i llibres de referència i sense restricció de temps. En la correcció de les redaccions es van considerar les àrees següents: 1) nombre; 2) gènere; 3) cas; 4) persona; 5) aspecte; 7) conjugació; 8) verb reflexiu; 9) part de la parla; 10) ortografia; 11) puntuació; 12) ordre de les paraules; 13) tria de paraules; 14) anglicismes i 15) significat. Els resultats d'aquest estudi clarament suggerien una correlació entre la proficiència oral dels aprenents i la correcció gramatical de les seves composicions escrites; o sigui, com més baix era el nivell de la producció oral més errors hi havia en la producció escrita, i viceversa. La majoria dels errors es concentraven en el cas, l'ortografia i la tria de paraules.

D'aquí podem treure la conclusió que escriure en una L2 no tan sols és útil per a l'aprenent per practicar la L2 en totes les seves facetes, sinó que també serveix a l'investigador per descobrir com totes aquestes diferents facetes es desenvolupen a mesura que la llengua de l'aprenent es torna més fluida (Vespoor *et al.*, 2012). Malauradament, hi ha molt pocs estudis que examinin el desenvolupament en l'escriptura en la L2 d'aprenents en totes les seves facetes longitudinalment (Ortega i Byrnes, 2008; Ortega i Iberri-Shea, 2005). Tot i així, els pocs estudis longitudinals que existeixen han demostrat que els escriptors en una L2 demostren una clara tendència a desenvolupar diverses funcions lingüístiques en la seva escriptura (com ara l'ús del vocabulari, la complexitat gramatical i la precisió) gràcies a la IF, és a dir, mentre completen un curs (Casanave, 1994; Ishikawa, 1995; Kern i Schultz, 1992; Shaw i Liu, 1998), un pla d'estudis (Byrnes i Sinicrope, 2008; Liamkina, 2008), programes d'immersió (Bardovi-Härlig, 2002; Serrano i Howard, 2007) i estudis a l'estranger (Sasaki, 2004, 2007). Els resultats de tots aquests estudis mostren els importants efectes de la IF pel que fa als escriptors en una L2 (Baba i Nitta, 2014). Hem de ressaltar, però, que la majoria d'aquests estudis longitudinals tracten l'escriptura en l'anglès com a L2. Els estudis

sobre l'escriptura en altres llengües són molt escassos, sobretot en llengües tipològicament diferents de l'anglès (Reichelt, 1999). En el subapartat següent expliquem a què es deu aquesta tendència a fer l'estudi només sobre l'anglès per sobre de les altres llengües i quin és l'estat de la qüestió actual en la recerca sobre l'escriptura en una L2.

2.2. Visió general de la recerca sobre l'escriptura

Com hem explicat al capítol 1, en els darrers anys l'*output* ha guanyat protagonisme en la recerca sobre l'ASL. El punt de vista actual sobre l'ASL assenyala que l'exposició d'aprenents a l'*input* abundant no és suficient, i que s'ha d'impulsar els aprenents a utilitzar i produir la llengua meta (vegeu Ellis, 2003; 2005; Skehan, 1995; Swain, 1985; 1995). Per consegüent, això ha induït que es presti més atenció tant a la producció oral com a l'escripta. De fet, l'escriptura ha mostrat ser una activitat molt rellevant en el context d'IF, de vegades més que la producció oral. Manchón (2011) i Williams (2012) tenen el convenciment que l'escriptura en una L2 condueix al seu desenvolupament, perquè escriure en la llengua meta ajuda els aprenents a percebre i internalitzar el nou coneixement lingüístic, proporciona l'oportunitat d'automatitzar l'*output*, i consolida el coneixement i les hipòtesis, etc. Però què sabem sobre l'escriptura com a camp de recerca?

Es pot dir que la trajectòria de la recerca sobre l'escriptura en una L2 va començar als anys 70 de resultes del creixement del nombre d'estudiants internacionals en institucions d'educació superior als Estats Units a finals del 1950 i principis del 1960. També cal assenyalar que aquest moviment sorgeix com a reacció en contra dels corrents tradicionals, preocupats excessivament per la correcció gramatical, l'organització del text i altres aspectes textuais, o sigui, els corrents que contemplaven únicament el producte acabat (Nystrand *et al.*, 1993). En l'enfocament basat en *l'escriptura com a producte* es distingien dues perspectives en l'anàlisi del text (Rentel i King, 1983): 1) l'anàlisi microestructural, en què s'abordaven els aspectes formals del text (ortografia i formació de signes [lletres, paraules]); i 2) l'anàlisi macroestructural, que se centrava en l'estructura i en la cohesió textual (Fayol, 1991). En aquest darrer

enfocament es prestava especial atenció als aspectes sintàctics i lèxics del text.

Com hem mencionat, la dècada dels 70 va ser el punt de partida del moviment de *l'escriptura com a procés*, amb un nou èmfasi en la recerca sobre la composició i en l'ensenyament basat en el procés de l'escriptura (Emig, 1971; Graves, 1975; Perl, 1979; Zamel, 1976). Com destaca Manchón (2001), a partir d'aleshores, l'objectiu general de la investigació sobre l'escriptura en una L2 ha estat la creació de models pedagògics per a l'ensenyament d'aquesta habilitat. Molts d'aquests models han tractat d'elaborar tècniques d'instrucció per a la construcció del discurs o del text per tal d'ajudar els docents i els aprenents a tenir guies sobre els processos d'escriptura i composició. En termes generals, el que s'estudiava eren les característiques globals (macro) del text, com la seqüenciació de les idees i l'organització de la informació per escrit (Elbow, 1973; Graves, 1994; Murray, 1985). De fet, el concepte d'escriptura com a procés implica que l'escriptura està representada per una sèrie d'accions dutes a terme per aconseguir un resultat esperat. Aquestes accions poden incloure la planificació, la generació d'idees, l'organització, l'anàlisi, la síntesi i la revisió (Scott, 1996). La investigació sobre els diversos tipus de discurs (o text) s'ha incrementat progressivament des dels anys 70. Sobre l'aprenentatge de l'estructura textual s'han analitzat diversos aspectes: *a)* el seu caràcter evolutiu; *b)* la influència del medi social; *c)* la relació amb el llenguatge oral; *d)* l'efecte de l'ensenyament; i *e)* les actituds dels alumnes davant els diversos tipus de textos.

Tot i l'àmplia acceptació de l'enfocament de l'escriptura com a procés en el camp de l'ensenyament i aprenentatge de l'escriptura en una L2, aquesta perspectiva ha rebut importants crítiques. Una de les més contundents és la de Reid (1984), que afirma que l'enfocament de l'escriptura com a procés deixa de considerar importants aspectes de l'escriptura en una L2 com són les diferències individuals, el nivell de competència lingüística i el desenvolupament cognitiu dels aprenents, entre altres aspectes. De la mateixa manera, Horowitz (1986) qüestiona el fet que l'enfocament de l'escriptura com a procés no prepara els aprenents per a l'escriptura acadèmica i afegeix que deixa de considerar un

important component en el procés, com és el context sociocultural.⁴¹

Al finals dels anys 80 i començament dels 90, l'escriptura va guanyar encara més protagonisme i es va convertir en un camp d'estudis amb la seva pròpia infraestructura (Matsuda *et al.*, 2003),⁴² gràcies a un creixement dràstic en les matrícules dels estudiants d'anglès no nadius a tot el món. Com destaca Pincas (1982), en els últims vint anys l'enfocament centrat en el procés ha passat a tenir en compte l'enfocament centrat en el producte, que considera en la seva anàlisi el vocabulari, la sintaxi i la cohesió del text. Malgrat que el primer enfocament és més "popular" actualment (vegeu Chenoweth i Hayes, 2001; Leki, 2002; Manchón, 2001; Manchón *et al.*, 2000a; Manchón *et al.*, 2000b; Roca de Larios, 1999; Sasaki, 2000; Victorí, 1997), sobretot si es tracta de l'escriptura en L1, hi ha una manca de recerca sobre l'escriptura com a producte en els nivells d'aprenents principiants d'una L2, sobretot instruïts (però vegeu Harley i King, 1989; Leki, 1996; Lightbown i Spada, 1997; Reichelt, 1999).

Per tant, en aquesta tesi nosaltres pretenem omplir aquest buit en relació amb tres àmbits: l'escriptura en la L2, l'escriptura en la L2 com a producte i l'escriptura d'una llengua molt poc investigada, el rus. En el següent subapartat expliquem breument de quina manera es pot analitzar les mostres escrites i quines són les mesures que adoptem per a l'anàlisi del nostre corpus de redaccions.

2.3. El mesurament del desenvolupament en l'escriptura

Com hem destacat en el subapartat 2.2, l'escriptura, com a habilitat de producció, requereix un alt grau de precisió. Molts professors

⁴¹ La recerca sobre els contextos socials en l'escriptura en una L2 apareix principalment en forma d'estudis de casos d'estudiants d'escola de secundària i universitaris. Aquest enfocament considera l'escriptura com "un procés de desenvolupament individual en contextos socials particulars" (Cumming, 2001: 7).

⁴² En els últims deu anys, l'escriptura ha estat reconeguda com un important camp d'estudi. Així, l'últim *Handbook of Research on Teaching* (Richardson, 2001) inclou un ampli article dedicat a la revisió d'investigació sobre l'escriptura.

d'idiomes estan d'acord que l'escriptura en molts sentits és l'habilitat més difícil d'aprendre, en comparació amb altres habilitats lingüístiques (Hyland, 2003). Per tant, també és l'habilitat més difícil d'ensenyar i d'avaluar, sobretot si el professor de llengua no té prou experiència (Kroll, 1990). L'avaluació de les mostres escrites és una tasca molt delicada, per la qual cosa encara hi ha una gran controvèrsia sobre com posar la nota. Tradicionalment el rendiment en l'escriptura d'un aprenent es jutjava en comparació amb les mostres escrites dels altres alumnes. Actualment, però, gràcies als avenços en la recerca sobre l'escriptura, hi ha altres opcions d'anàlisi de la competència lingüística escrita dels aprenents.

Segons Torras *et al.* (1998), l'anàlisi del desenvolupament de la IL dels aprenents a través de les mostres escrites com a producte implica prendre decisions sobre la manera de descriure les característiques de la interllengua dels aprenents i de mesurar el canvi lingüístic a través del temps. Polio (2001) resumeix el conjunt de característiques que els investigadors de l'ASL consideren rellevants per mesurar els canvis en els textos d'escriptors en L2: la qualitat general, la precisió lingüística, la complexitat sintàctica, les característiques lèxiques, el contingut, la mecànica, la coherència i la funció del discurs, la fluïdesa i la correcció. Aquestes característiques es poden analitzar de dues maneres: qualitativament (a través de les rúbriques d'escala globals) o quantitativament (a través de les mesures objectives).

2.3.1. Mètodes d'avaluació qualitius

En relació amb les eines qualitatives, hi ha dos tipus d'escals globals: holístiques i analítiques. Les *holístiques* es fan servir per avaluar la qualitat global de la composició escrita i són molt fàcils d'utilitzar. Bàsicament, es tracta de llegir una vegada el text per obtenir-ne “una impressió general” i posteriorment proporcionar una única puntuació integrada que representa la qualitat global (Weigle, 2002). L'objectiu d'aquest mètode consisteix a avaluar la proficiència global d'un escriptor i reflecteix la idea que “*writing is a single entity which is best captured by a single scale that integrates the inherent qualities of the writing*” (Hyland, 2003: 227). Moltes de les rúbriques holístiques típiques es componen

d'una escala de sis valors basada en el *TOEFL Internet Based Test (iBT)* (vegeu l'annex I). Els valors van del 0 al 5, i cadascun té les seves pròpies característiques, que posen l'accent en el que els escriptors fan bé (White, 1994). Es poden trobar exemples de rúbriques holístiques a Cohen (1994), Hamp-Lyons (1991) i White (1994). Tot seguit, a la taula 1, es pot veure una mostra de rúbrica holística de Hyland (2003: 228).

Taula 1. Exemple de rúbrica holística (adaptat de Hyland, 2003: 228; traducció pròpia)

Grau	Característiques
A	La idea principal és clara i l'assaig està ben organitzat i és coherent. L'elecció del vocabulari és excel·lent i hi ha molt pocs errors gramaticals. Hi ha una bona ortografia i puntuació.
B	La idea principal és bastant clara i l'assaig està força ben organitzat i és relativament coherent. El vocabulari és bo i hi ha petits errors gramaticals. Hi ha alguns errors d'ortografia i puntuació.
C	La idea principal s'indica però no és clara. L'assaig no està gaire ben organitzat i presenta algunes deficiències de coherència. El vocabulari és regular. Hi ha alguns errors gramaticals de poca importància, i una sèrie d'errors d'ortografia i puntuació.
D	La idea principal és difícil d'identificar o no està relacionada amb el desenvolupament. L'assaig està mal organitzat i mostra falta de coherència. El vocabulari utilitzat és pobre i apareixen errors gramaticals amb freqüència. També hi ha freqüents errors d'ortografia i puntuació.
E	Falta la idea principal i l'assaig està mal organitzat i presenta una absència de coherència general. El vocabulari utilitzat és molt pobre i apareixen errors gramaticals amb molta freqüència. Hi ha molts errors d'ortografia i puntuació.

Les escales holístiques van ser criticades per diferents raons. Cohen (1994) resumeix totes els avantatges i desavantatges del mètode holístic en una taula, que representem a continuació.

Taula 2. Avantatges i desavantatges de les rúbriques holístiques (basat en Cohen, 1994: 317; traducció pròpia)

Avantatges	Desavantatges
Impressió global, no una sola habilitat.	No proporciona informació de diagnòstic.
Èmfasi en els assoliments, no en les deficiències.	La puntuació composta és difícilment interpretable.
El pes de l'atenció es pot assignar a certs criteris.	No preveu els diferents tipus de capacitats en les subhabilitats.
Encoratja l'avaluador a la discussió i l'acord.	Els avaluadors poden passar per alt algunes subhabilitats.
	Sanciona els intents d'utilitzar formes desafidores.
	Els assaigs més llargs poden obtenir una puntuació més alta.
	La puntuació global redueix la fiabilitat.
	Pot confondre la capacitat d'escriptura amb la proficiència en la llengua.

Els desavantatges de l'avaluació holística han empès a l'elaboració d'escalas de qualificació més detallades o *escalas analítiques*. Així, les característiques de la bona escriptura utilitzades prèviament es classifiquen en categories separades, i els avaluadors han de donar una puntuació per a cadascuna d'aquestes categories. Aquest procediment de puntuació és, per tant, més eficaç en la discriminació entre els textos. Les rúbriques de puntuació analítica són d'ús generalitzat avui en dia, i tenen escalas independents per al contingut, l'organització i la gramàtica; de vegades s'afegeixen escalas per al vocabulari i la mecànica per separat. A cadascuna d'aquestes parts se li assigna un valor numèric (Hyland, 2003). Les rúbriques de puntuació analítica també són útils com a eines de diagnòstic i d'ensenyament.⁴³

⁴³Els criteris de la matriu de valoració analítica poden ser introduïts al començament del curs per mostrar als aprenents com s'avaluarà la seva escriptura.

La mecànica de l'aplicació de les escales analítiques és més complexa que la de les escales holístiques. En les escales analítiques es demana als avaluadors valorar per separat els diferents aspectes d'una mostra escrita, en general a través de múltiples lectures, i reportar resultats per als diferents components o característiques. Les puntuacions d'aquestes característiques del text poden ser analitzades per separat o es poden sumar per arribar a una mesura global.⁴⁴ Una de les escales analítiques més utilitzades és l'anomenada *The ESL Composition Profile*, de Jacobs *et al.* (1981). Malgrat que aquesta escala s'utilitza des de ja fa més de trenta anys, segueix sent vigent per la seva fiabilitat.

L'escala de Jacobs *et al.* (1981) es compon de cinc unitats diferents associades amb la qualitat del text: el contingut, l'organització, el vocabulari, l'ús de la llengua i la mecànica (vegeu l'annex II). Els avaluadors han de qualificar cadascuna de les unitats amb una valoració de 4, des de l'"excel·lent" fins al "molt dolent". Les quatre valoracions tenen atribuïda la seva puntuació i les característiques de com han de ser el text/els descriptors. Com a crítica hauríem de destacar que aquesta escala no és aplicable a les mostres dels aprenents principiants ni a aquells que aprenen una llengua diferent de l'anglès, vist que s'ha desenvolupat per als estudiants de nivell universitari que aprenen l'anglès (Weigle, 2002). Conseqüentment, per al nostre estudi qualitatiu preliminar hem adaptat una escala de Friedl i Auer (2007) que és similar a la de Jacobs *et al.* (1981), però més adequada per a la competència lingüística escrita dels nostres participants, que són aprenents del rus com a L2 (vegeu la taula 3).

Taula 3. Escala de qualificacions de les narracions (adaptat de Friedl i Auer, 2007)

<p>Compliment de la tasca: contingut i rellevància; format del text, llargada i registre</p> <p>5. La tasca està totalment completada i el contingut és totalment rellevant; el format, la llargada i el registre són totalment apropiats.</p>

⁴⁴Aquestes escales són molt utilitzades en la recerca i les aules.

4. La tasca està pràcticament completada i el contingut és gairebé del tot rellevant; el format, la llargada i el registre són majoritàriament apropiats.
3. La tasca està completada adequadament però hi ha alguns buits d'informació o informació redundant; el format, la llargada i el registre són acceptables.
2. La tasca està completada parcialment i hi ha freqüents buits o informació redundant; el format, la llargada i el registre són sovint inadequats.
1. La tasca està completada en part i hi ha molts buits o repeticions innecessàries; el format, la llargada i el registre són inadequats.
0. No és susceptible d'avaluar.

Organització: estructura, paràgrafs, cohesió i coherència, edició i puntuació

5. L'estructura és totalment clara i tots els paràgrafs tenen significat; es fa un molt bon ús dels connectors i no hi ha errors d'edició; s'han tingut en compte les convencions de puntuació .
4. L'estructura generalment és clara i els paràgrafs estan ben formats; es fa un bon ús dels connectors i gairebé no hi ha errors d'edició; majoritàriament s'han tingut en compte les convencions de puntuació.
3. L'estructura és adequada però els paràgrafs de vegades estan mal formats; l'ús dels connectors és adequat però hi ha alguns errors d'edició i puntuació.
2. L'estructura global és limitada i els paràgrafs en general estan mal formats; l'ús dels connectors és limitat i hi ha freqüents errors d'edició i puntuació.
1. L'estructura global és pobre i no hi ha paràgrafs amb significat; l'ús dels connectors és escàs; hi ha molts errors d'edició i puntuació.
0. No és susceptible d'avaluar.

Gramàtica: correcció/errors, varietat d'estructures, disposició per utilitzar estructures complexes

5. L'ús d'estructures i de la gramàtica és correcte; gairebé no hi ha

- errors de concordança, temps, ordre de paraules, pronoms, etc.; el significat és totalment clar; s'observa una gran varietat d'estructures i un ús freqüent d'estructures complexes.
4. L'ús d'estructures i de la gramàtica és majoritàriament correcte; hi ha pocs errors de concordança, temps, ordre de paraules, etc.; el significat és generalment clar; s'observa una bona varietat d'estructures i disposició per utilitzar estructures complexes.
 3. L'ús d'estructures i de la gramàtica és adequat; hi ha alguns errors de concordança, temps, ordre de paraules, etc.; la varietat d'estructures és adequada; s'observa una certa disposició per utilitzar estructures complexes.
 2. L'ús d'estructures i de la gramàtica és limitat; hi ha freqüents errors de concordança, temps, ordre de paraules, etc.; el significat sovint no és clar; la varietat d'estructures és limitada; s'observa poca disposició per utilitzar estructures complexes.
 1. L'ús d'estructures i de la gramàtica és escàs; hi ha un gran nombre d'errors de concordança, temps, ordre de paraules, etc.; el significat molt sovint no és clar; la varietat d'estructures és escassa.
0. No és susceptible d'avaluar.

Vocabulari: varietat i tria de paraules, correcció, ortografia, comprensibilitat

5. La gamma de vocabulari és molt àmplia; es fa una molt bona tria de paraules; la forma i l'ús són correctes; no hi ha gairebé cap error d'ortografia; el significat és totalment clar.
4. La gamma de vocabulari és àmplia; es fa una bona tria de paraules; la forma i l'ús són majoritàriament correctes; hi ha pocs errors d'ortografia; el significat en general és clar.
3. La gamma de vocabulari i la tria de paraules són adequades; hi ha algunes repeticions; hi ha alguns errors de forma i d'ús; hi ha alguns errors d'ortografia; el significat de vegades no és clar; s'observen algunes traduccions de la llengua materna.
2. La gamma de vocabulari i la tria de paraules són limitades; hi ha freqüents repeticions; hi ha freqüents errors de forma i d'ús; hi ha freqüents errors d'ortografia; el significat sovint no és clar; s'observa una freqüent traducció de la llengua materna.
1. La gamma de vocabulari i la tria de paraules són escasses; el text

és molt repetitiu; hi ha nombrosos errors de forma i d'ús i nombrosos errors d'ortografia; s'observa molta traducció de la llengua materna.

0. No és susceptible d'avaluar.

Encara que aquestes escales són àmpliament utilitzades per mesurar la competència escrita entre els professors de segones llengües (vegeu l'exemple d'observació d'una classe d'escriptura de rus en el subapartat 5.2.3), no estan exemptes de crítiques. D'una banda, es creu que el procediment de la valoració és bastant subjectiu perquè depèn del criteri de l'avaluador (McNamara, 2009). Per això és convenient treballar amb escales analítiques conjuntament amb dos o tres jutges (especialistes en el tema d'interès) i establir pautes comunes que permetin calcular la fiabilitat intravaluadors i enteravaluadors. D'altra banda, hi ha alguns estudis empírics que posen en dubte la seva validesa, demostrant que aquestes anàlisis no són un bon indicador del desenvolupament o canvi (p. e.: Cohen, 1994; Bacha, 2001). A tall d'exemple, Hyland (2003: 229) ha notificat que la puntuació d'una categoria pot influir en les altres. Finalment, Cohen (1994) i McNamara (1996) han identificat els avantatges i desavantatges de les rúbriques analítiques, com es pot veure a la taula 4.

Taula 4. Avantatges i desavantatges de les rúbriques analítiques (basat en Cohen, 1994 i McNamara, 1996; traducció pròpia)

Avantatges	Desavantatges
Encoratja els avaluadors a treballar profundament amb les mateixes característiques.	Pot desviar l'atenció de l'efecte global de l'assaig.
Proporciona informació de diagnòstic.	La puntuació d'una característica del text pot influir en les altres.
És més fiable perquè permet obtenir puntuacions de diferents característiques del text.	Consumeix més temps en comparació amb el mètode holístic.
Els criteris detallats permeten que l'avaluador es formi	L'escriptura és més que la simple suma de les parts.

fàcilment.	
Preveu la fusió de categories en una de sola.	Afavoreix assajos on les dades escalables s'extreuen fàcilment.
Permet als professors donar prioritats als aspectes específics.	Els descriptors poden solapar-se o ser ambigus.

Per totes aquestes raons, els investigadors han proposat una àmplia varietat de mesures quantitatives que han mostrat ser molt més fiables (p. e.: Celaya *et al.*, 2001; Polio, 2001), ja que avaluen les mostres escrites d'una manera molt més enfocada. A tall d'exemple, Bacha (2001) va demostrar que, malgrat els alts coeficients d'interfiabletat i intrafiabletat, la puntuació holística revela poc sobre el rendiment dels aprenents en els diferents components de l'habilitat de l'escriptura (el contingut, l'organització, el vocabulari, el llenguatge i la mecànica), a diferència de l'anàlisi quantitativa, que és molt més precisa. Wolfe-Quintero *et al.* (1998) han classificat diferents mesures quantitatives en tres grans categories: complexitat (lèxica i sintàctica), correcció i fluïdesa. L'estudi empíric ha dotat aquests constructes amb els millors instruments, amb un alt grau de fiabletat i validesa. En el subapartat 2.3.2, tractem la importància de la complexitat, la correcció i la fluïdesa en el camp de l'ASL i, posteriorment, analitzem les qüestions teòriques i metodològiques de cadascuna de les dimensions per separat.

2.3.2. Mesures quantitatives: complexitat, correcció i fluïdesa en l'ASL

Es considera que l'origen de les tres dimensions se situa als anys 80, quan per primera vegada en l'àmbit de la pedagogia i en el context d'IF es va fer la distinció entre els termes *fluïdesa* i *correcció* amb la intenció d'investigar la producció oral. El primer que va parlar sobre aquesta dicotomia va ser Brumfit (1984), que va distingir entre l'activitat dirigida a la fluïdesa, per poder fomentar d'aquesta manera la producció espontània en la L2, i l'activitat orientada a la correcció, enfocada en la forma lingüística i la producció controlada d'estructures lingüístiques gramaticalment correctes en la L2.

El tercer component, la *complexitat*, el va afegir més tard Skehan (1996, 1998), que va proposar un model per a la L2 que per primera vegada reunia la *complexitat*, la *correcció* i la *fluïdesacom* a tres dimensions de la proficiència.⁴⁵ D'aquesta manera, la *complexitat* es defineix com la capacitat d'utilitzar una àmplia i variada gamma d'estructures morfosintàctiques i un lèxic sofisticat durant la utilització d'una segona llengua (Housen *et al.*, 2012); la *correcció* és l'habilitat de produir la llengua meta lliure d'errors, i la *fluïdesa* és l'habilitat de produir la L2 amb una rapidesa quasi nativa, sense pauses, vacil·lacions, interrupcions, falsos inicis, etc. (Ellis, 2003, 2008; Lennon, 1990; Skehan, 1998; Wolfe-Quintero *et al.*, 1998).

Des de l'any 1990 aquestes variables es van convertir en predominants en l'ASL. Molt sovint es feien servir conjuntament, en algunes ocasions com a variables dependents, per avaluar l'efecte d'altres variables independents, com ara diferències individuals, context d'instrucció, disseny de la tasca, etc. (p. e.: Collentine, 2004; Foster i Skehan, 1996; Mora, 2006; Norris i Ortega, 2000). Amb l'entrada del cognitivisme en la recerca sobre la L2, la complexitat, la correcció i la fluïdesa es van començar a investigar d'una manera separada les unes de les altres. Així, en alguns estudis (p. e.: Larsen-Freeman, 2006; Ortega, 2003; Skehan, 1998), les tres dimensions són tractades com a processos i mecanismes psicolingüístics subjacents de l'adquisició, la representació i el processament del sistema d'una L2 (Housen *et al.*, 2012).

Més tard, gràcies als avenços en la psicologia i la psicolingüística (p. e.: Levelt, 1989) es va demostrar que aquestes àrees fins i tot competien entre elles (Norris i Ortega, 2009; Skehan i Foster, 1997). En aquest seguit d'estudis, les dimensions de complexitat, correcció i fluïdesa es manifesten de diferents maneres depenent de les condicions de l'ús de la L2 i les diferències individuals de cada aprenent. Així, en alguns estudis (p. e.: Tedick, 1990; Polio i Shea, 2014; Mora i Valls-Ferrer, 2014) s'ha detectat que els aprenents no necessàriament progressen en les tres dimensions de la mateixa manera. Segons Foster i Skehan (1996), pot haver-hi una

⁴⁵ Entenem la noció de *proficiència* (*proficiency* en anglès) com a domini comú (o de distribució normal) de diverses habilitats lingüístiques d'una llengua entre diferents aprenents del mateix nivell (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998).

compensació entre la complexitat, la fluïdesa i la correcció. Concretament, els aprenents que intentin produir oracions més ràpidament i/o més complexes utilitzant llenguatge que no està totalment automatitzat són més propensos a emetre més errors (MacKay, 1982). Les causes d'aquest efecte poden ser diverses.

D'una banda, la desigualtat en el desenvolupament de les tres dimensions es podria derivar de l'atenció limitada de l'ésser humà. El model d'atenció com a capacitat limitada (*limited attentional capacity model*), de Skehan (1998), afirma que els humans tenen una capacitat de processament d'informació limitada, per la qual cosa els aprenents poden prioritzar la dimensió a què presten més atenció i perjudicar així les altres. En efecte, l'atenció dirigida a la complexitat augmenta les probabilitats que les formes noves s'incorporin al sistema no nadiu i l'atenció es focalitzi exclusivament en aquelles formes que estan en procés de reestructuració (Foster i Skehan, 1994). Per contra, la producció de la llengua és més ràpida si l'atenció està centrada en la fluïdesa, la qual cosa s'aconsegueix a costa de davallades en la correcció gramatical o l'ús de formes noves (Hamp-Lyons i Humming, 1991).

D'altra banda, el model d'atenció de recursos múltiples (*multiple resources attentional model*), de Robinson (2001b, 2005), proclama que els recursos d'atenció no són pas limitats. Al contrari, els aprenents presten l'atenció a múltiples aspectes simultàniament. Com a resultat, la complexitat i la correcció de la L2 van juntes. Aquesta relació es veu influenciada per l'augment de complexitat de la tasca i per la necessitat d'expressar idees més complexes, que impulsen cap endavant i simultàniament les dues àrees de rendiment, possiblement (però no necessàriament) a costa de la fluïdesa. Desafortunadament, cap d'aquests models ha estat avalat pels estudis empírics, ja que s'ha comprovat la gran dificultat de testar-los (Robinson i Gilabert, 2007; Hausen *et al.*, 2012). Per aquesta raó, les recerques més recents segueixen el criteri de la interconnectivitat⁴⁶ de les tres dimensions des de punt de vista de la visió teòrica de la TSD.

⁴⁶ Terme usat en l'article de Larsen-Freeman (2009) "Adjusting Expectations: The Study of Complexity, Accuracy, and Fluency in Second Language Acquisition".

De manera paral·lela, els darrers resultats de recerques empíriques han mostrat que el desenvolupament d'una L2 no és lineal i que les tres dimensions són "multivariades i dinàmiques" en la seva naturalesa (Spoelman i Vespoor, 2010: 547). Conseqüentment, en l'actualitat, es requereixen més estudis longitudinals que investiguin la no-linealitat i valorin la variabilitat, la interconnectivitat i les diferències (Larsen-Freeman, 2006), les perspectives ofertes per les teories de sistemes dinàmics i complexos (Vespoor, De Bot i Lowie, 2011). A tall d'exemple, Wolfe-Quintero *et al.* (1998) en el seu llibre sobre les mesures d'anàlisi d'escriptura reporten una relació no lineal entre la subordinació i el desenvolupament, amb increments en la subordinació en nivells més baixos i intermedis, i una disminució als nivells més alts. Norris i Ortega (2009) també troben interdependència i dinamicitat en les tres dimensions i la forma en què existeixen en una relació orgànica que hi ha entre ells. A més, mostren que mesurar la fluïdesa aïlladament mitjançant les mesures de grandària és problemàtic.

En definitiva, actualment aquestes tres dimensions de la producció de L2 són fonamentals en estudis sobre l'ASL perquè són les que capturen millor el desenvolupament multidimensional i dinàmic d'una segona llengua (Housen *et al.*, 2012) i es poden aplicar a diferents nivells lingüístics: fonologia, lèxic, morfologia, sintaxi, semàntica, discurs i pragmàtica. Tanmateix, els mètodes usats per analitzar aquestes tres dimensions cobreixen l'ampli espectre de mètodes de la lingüística aplicada, que engloba des de les mesures subjectives qualitatives fins a les mesures objectives quantitatives de la producció de la L2 (Ellis i Barkhuizen, 2005; Wolfe-Quintero *et al.*, 1998), que són les preferides en l'ASL. És més, la recerca empírica ha dotat cadascuna d'aquestes dimensions amb les millors mesures pel que fa a la fiabilitat i la validesa (Palloti, 2009).

Adicionalment, hem de destacar que aquests dominis tenen una estricta relació amb la teoria TSD, vist que tenen una important presència en els estudis empírics que inclouen els sistemes dinàmics. Així, Spoelman i Verspoor (2010) utilitzen les tècniques de TSD per examinar la correcció i la complexitat en el desenvolupament de mostres escrites proporcionades per un aprenent d'holandès de Finlàndia. Polat i Kim (2014) indaguen la relació que hi ha entre la correcció, la complexitat i la diversitat lèxica i el temps en la producció oral. Spoelman i Verpoor (2010),

Polat i Kim (2014), Verspoor, Lowie i De Bot (2008) i Larsen-Freeman (2006) han dut a terme recerca de cas, en què examinen el desenvolupament en les categories de la complexitat sintàctica i lèxica, la correcció i la fluïdesa.

Malauradament, molts estudis de camp no defineixen clarament i explícitament què significa cadascun dels tres termes i, en conseqüència, els termes *complexitat*, *correcció* i *fluïdesa* són usats amb diferents significats en diversos estudis. Aquests problemes d'interpretació dels significats han conduït a resultats d'estudis en alguns casos inconsistents (vegeu Housen i Kuiken, 2009; Norris i Ortega, 2009). Per aquest motiu, als subapartats consegüents volem precisar al màxim les tres dimensions i identificar les millors mesures per captar el rendiment de la llengua. Respecte d'això Palloti (2009) escriu:

“The answer is typically that the best measures are those that most clearly show variance among subjects, both over time and across tasks, correlating with other equally varying proficiency measures”.

2.3.2.1. Complexitat

Malgrat la seva importància en els estudis sobre l'ASL, el concepte de *complexitat* no té una definició generalment acceptada (Housen *et al.*, 2012). D'acord amb Bulté i Housen (2012), la contradicció en els resultats dels estudis sobre la complexitat pot explicar-se en part per la vaguetat de les definicions metalingüístiques i la varietat d'aspectes que es poden mesurar. Tanmateix, en la bibliografia sobre aquest concepte es poden distingir dues aproximacions. D'una banda, el terme s'utilitza en el camp de l'ASL per referir-se a les propietats de les tasques lingüístiques (*complexitat de la tasca*) i, de l'altra, per referir-se a les propietats de rendiment i proficiència en una L2 (*complexitat de la L2*) (p. e.: Robinson, 2001a; Skehan, 2001). La complexitat de la L2 a la vegada es pot interpretar de dues maneres: com a *complexitat cognitiva* i com a *complexitat lingüística* (Williams i Evans, 1998; Housen *et al.*, 2005; DeKeyser, 2008). La diferència essencial entre els dos tipus de complexitat és que la *complexitat cognitiva* és definida des de la perspectiva del parlant de la L2; en canvi, la *complexitat lingüística* és definida des de la perspectiva del sistema o dels trets de la L2.

Segons Hausen i Kuiken (2009), la *complexitat cognitiva* (o dificultat) es refereix a la dificultat relativa amb què els trets d'una L2 són processats en l'adquisició d'aquesta llengua. La *complexitat cognitiva* d'un tret de la L2 és una propietat variable i ve determinada pels factors dependents subjectius (p. e.: aptitud, memòria, motivació, etc.) i els factors més objectius, com ara l'*input* prominent o la seva *complexitat lingüística* inherent. En altres paraules, la *complexitat cognitiva* és una noció més àmplia que la *complexitat lingüística*, que és un dels (molts) factors que poden contribuir (però no necessàriament ho fan) a l'aprenentatge o la transformació de la dificultat.

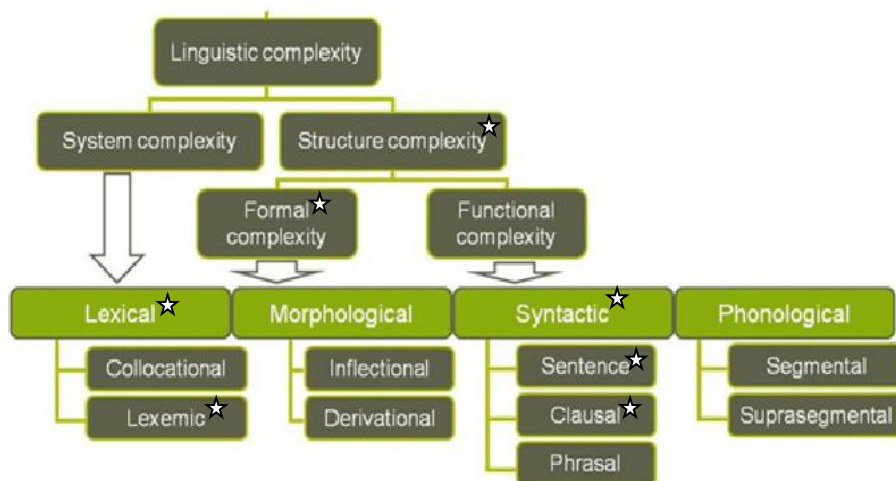
La *complexitat lingüística*, al seu torn, es pot tractar almenys de dues maneres diferents: com a propietat dinàmica del sistema d'IL de l'aprenent en general i com a propietat més estable dels elements lingüístics individuals que componen el sistema d'IL. En conseqüència, quan es considera com a part del sistema d'IL de l'aprenent, la *complexitat lingüística* ha estat comunament interpretada com a *mesura, complexitat, riquesa i diversitat* del sistema lingüístic de la IL de l'aprenent (Hausen i Kuiken, 2009). En canvi, quan es considera des de punt de vista de les característiques individual es podria parlar de *complexitat estructural*, que al seu torn es pot desglossar en *complexitat funcional* i *formal* d'un tret d'IL (Williams i Evans, 1988; DeKeyser, 1998; Hausen, *et al.*, 2005).

Com defineixen Bulté i Hausen (2012), la *complexitat funcional* es refereix al nombre de significats i funcions d'una estructura lingüística i al grau de transparència, o multiplicitat, de la correspondència entre la forma i els significats/funcions d'un tret lingüístic (p. e.: la *-s* final d'un mot en l'anglès pot significar/fer funció de: verb en tercera persona del present o substantiu en plural). La *complexitat formal* es pot definir en termes de la quantitat d'operacions a aplicar sobre una estructura de base per arribar a l'estructura objectiu (p. e.: si posem la *-s* final al substantiu es forma un plural; en canvi, si l'afegim a un verb formem un verb en tercera persona).

En la figura 1, que presenta la taxonomia dels constituents de la complexitat de la L2 de Bulté i Hausen (2012: 23), es poden veure

els components de la complexitat lingüística. Amb l'estrelleta es marquen els temes que ens ocupen en la nostra recerca.

Figura 1. Model taxonòmic de la complexitat de la L2 (Bulté i Housen, 2012: 23)



Com es pot observar en la figura 1, en aquest estudi situem l'enfocament en dues esferes d'anàlisi principals: la *complexitat sintàctica* i la *lèxica*. Conseqüentment, en els apartats següents volem especificar què entenem sota els termes de *complexitat sintàctica* i *lèxica*, per establir d'aquesta manera les mesures més adequades per a la seva anàlisi.

a) Complexitat sintàctica

En aquesta tesi abordem la *complexitat sintàctica*⁴⁷ de la mateixa manera que es fa en la recerca psicolingüística que associa la complexitat sintàctica a l'estructura de l'oració i entén la sintaxi com la conformitat dels enunciats, els seus elements i les combinacions, amb un determinat nombre de regles, algunes de les quals concerneixen l'organització de la frase, i d'altres, estructures més complexes, com les oracions compostes i els termes gramaticals que determinen les oracions entre preposicions (Mata, 1985). Per contra, la complexitat sintàctica s'associa a l'evolució de les estructures, de manera que s'incrementen les complexes en

⁴⁷ També anomenada *maduresa sintàctica* per Hunt (1970).

detriment de les simples. En altres paraules, l'objectiu més important de l'anàlisi de la complexitat sintàctica és esbrinar com de variades o sofisticades són les unitats de la producció (Ortega, 2003). Per això, els aprenents que disposin de més estructures sintàctiques tenen més capacitat de variar o reestructurar les seves decisions en la producció escrita.

Hi ha nombrosos estudis sobre la complexitat sintàctica que examinen les diferents maneres de mesurar-la (p. e.: Wolfe-Quintero *et al.*, 1998; Norris i Ortega, 2009) i diverses recerques empíriques sobre el desenvolupament de la sintaxi (p. e.: Bardovi-Harling, 1992), sobre l'efecte de les tasques sobre l'escriptura en la L2 (p. e.: Ishikawa, 1995, 2007; Kuiken i Vedder, 2007; Robinson, 2007), sobre la complexitat de la producció oral (p. e.: Skehen i Foster, 2005; Tavakoli i Foster, 2008), etc. Tot aquests estudis han pogut constatar que els instruments més utilitzats en l'anàlisi d'aquest domini lingüístic són les clàusules, les unitats terminals (unitat T o UT) i les oracions, que, segons Wolfe-Quintero *et al.* (1998), poden ser tractades de dues maneres: *a*) analitzant-les cadascuna en relació amb les altres (p. e.: clàusules per oració, clàusules dependents per les UT i UT per oració) o *b*) examinant una estructura gramatical específica en relació amb aquests elements (p. e.: les passives per oració o nominals per UT).

Malauradament, en la recopilació d'aquests estudis no hi ha consens sobre com es defineix cadascuna d'aquestes unitats de mesurament de la complexitat. A tall d'exemple, en alguns estudis existeixen diferents definicions de *clàusula*: unitat que consisteix d'un subjecte (explícit o implícit) més el predicat finit o no finit o d'un subjecte més el predicat unificat (Ishikawa, 2007: 142; Vyatkina, 2013: 18) i en d'altres ni tan sol es defineix què s'entén per clàusula (Polio, 2001: 97; Bulté i Housen, 2012: 39).

Així, per exemple, Hunt (1965: 15), en un dels seus estudis pioners, defineix la *clàusula* com “una estructura amb subjecte i verb finit”. En contra d'aquesta definició, Bulté i Housen (2012: 39) assenyalen que el desavantatge d'aquesta descripció és que exclou un ús essencial d'estructures complexes, les clàusules no finites, que són importants, perquè afecten els resultats de la investigació si s'analitzen com dues clàusules diferents. En conseqüència, nosaltres en aquesta tesi hem recorregut a la definició de *clàusula* que

ofereixen Berman i Slobin (1994: 660): “*Clàusula* és qualsevol unitat que conté un predicat unificat. Per *predicat unificat* s’entén un predicat que expressa una única situació (activitat, esdeveniment, estat)”. Els predicats inclouen tant verbs finits com no finits.

A part de la clàusula, en l’anàlisi de la producció escrita es fa servir la categoria de l’*oració* com a unitat de segmentació (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). Segons Hunt (1965), l’*oració* és un grup de paraules puntuades per l’escriptor. El problema de les oracions com a unitat de mesura de la complexitat és que en analitzar el llenguatge d’un aprenent els signes de puntuació que es fan servir per delimitar l’oració no sempre són consistents ni es troben ben localitzats. Per solucionar aquesta limitació, Hunt (1965) presenta la *unitat mínima terminable*, o *unitat T* (UT), com a unitat de mesurament comparatiu de la complexitat sintàctica de l’escriptura en la L1 de nens en edat escolar graduats. Hunt (1965: 20) defineix aquesta unitat com una “entitat que conté una clàusula independent amb les seves clàusules dependents⁴⁸ o altres segments que s’hi atribueixen”. Això vol dir que una oració amb dues clàusules principals coordinades s’ha de segmentar en dues UT.

Tot i que moltes de les mesures de la complexitat sintàctica en l’actualitat estan basades en les UT (Hunt, 1965; Gaies, 1980; Larsen-Freeman, 1983), en l’escriptura dels aprenents d’una L2 adults la quantitat d’anàlisis basades en les oracions segueix sent superior (Bardovi-Harlig, 2012). Encara que les UT tenen avantatges per a algunes mostres de llengua, l’anàlisi de la complexitat sintàctica de les composicions escrites pels adults de nivells avançats no sembla reflectir exactament els seus coneixements. L’oració posseeix un cert nivell de la realitat psicològica que permet als investigadors observar com els aprenents perceben l’estructura de les oracions de la llengua que aprenen. En contrast, les anàlisis amb les UT són sentències dividides artificialment. Addicionalment, l’anàlisi de les oracions, a diferència de les UT, reflecteix la complexitat de les conjuncions (Bardovi-Harlig, 2012).

⁴⁸ Una *clàusula dependent* es pot definir com a adverbial, adjectival i nominal (Kameen, 1979) o com a subordinada (Homburg, 1984).

Així mateix, les UT són criticades perquè es fixen només en la subordinació i no en la coordinació, de manera que Bardovi-Harling (1992) suggereix reconsiderar les oracions com a unitat bàsica d'anàlisi i proposa l'*índex de coordinació* (IC) per tal d'examinar la capacitat de coordinació dels estudiants d'una L2. Aquest mètode és més sensible amb la competència dels aprenents de nivells més baixos. L'IC es calcula dividint el nombre de *clàusules coordinades* d'una mostra escrita pel total de *clàusules combinades* (clàusules menys oracions). Les clàusules combinades es componen de les clàusules coordinades i subordinades. Aquest índex captura la ràtio de clàusules coordinades en relació amb les clàusules subordinades. Com a resultat, com més augmenta l'ús de les subordinades, més decreix l'índex de coordinació. Com que en el fons aquesta fórmula ens mostra el grau de domini de les subordinades, l'IC s'hauria de complementar amb mesures de quantificació de coordinació alternatives, com ara la divisió del nombre de clàusules coordinades pel nombre d'oracions o unitats (p. e.: UT o unitat AS⁴⁹).

Per tant, les mesures fonamentals de comparació amb les altres estructures en aquesta tesi són les *clàusules* i les *oracions*. Les clàusules, perquè són les que capturen millor el creixement de la complexitat sintàctica en les mostres dels principiants, ja que són més petites/curtes que les UT i permeten examinar la mostra a una escala més petita (Ishikawa, 1995). Les oracions, perquè són les unitats de producció psicològicament i pedagògicament més reals per als adults (Bardovi-Harling, 1992). Per saber com podem interpretar els resultats obtinguts cal especificar què significa “més complex”. Sobre aquest punt, Hunt (1965) constata que “més” sovint és senyal de més complexitat. Però “més” no sempre és sinònim de “millor” (Ortega, 2003). D'aquesta manera, creiem que la definició més precisa per referir-se al desenvolupament en la complexitat sintàctica és “llenguatge progressivament més elaborat” (Foster i Skehan, 1996: 303).

Segons Bulté i Housen (2012), mitjançant les mesures de la complexitat sintàctica típicament es pretén quantificar: la gamma d'estructures sintàctiques utilitzades, la longitud de les unitats, el

⁴⁹ La unitat AS s'utilitza en l'anàlisi de la producció oral i defineix com “una sola expressió que consisteix en una clàusula independent, o unitat subclausal, juntament amb qualsevol oració(ns) subordinada(des)” (Foster *et al.*, 2000: 365).

grau de complexitat estructural (“sofisticació”) d’una estructura sintàctica o la quantitat i el tipus de coordinació, subordinació i incrustació. La problemàtica d’aquestes mesures és que són ambigües, perquè capturen simultàniament diferents trets de la complexitat.

Així, d’una banda, les mesures de la llargada capturen la longitud mitjana d’algunes unitats (p. e.: oració, clàusula, UT, etc.) mitjançant la comptabilització del nombre de paraules o morfemes. El càlcul dels morfemes per unitat de producció, a més d’informar sobre la complexitat sintàctica estructural, ens mostra la complexitat morfològica (és a dir, inflexió i derivació). Les mesures de longitud són usades molt freqüentment en els estudis de L1 i L2 com a sistemes genèrics per mesurar complexitat sintàctica i gramatical o de proficiència lingüística en general (Bulté i Housen, 2012). Malgrat això, els estudis sobre les mesures de longitud en l’adquisició de la L2 han mostrat uns resultats heterogenis, perquè hi influeixen molts més factors (p. e.: individuals o de context) que en l’adquisició de la L1 (Bulté i Housen, 2012).

D’altra banda, les mesures de la subordinació sintàctica no solament capturen la diversitat lingüística (sintàctica), la profunditat i la composicionalitat, sinó també la dificultat, ja que les oracions subordinades són més difícils de processar cognitivament (Lord, 2002). Aquestes mesures també han estat qüestionades per la seva especificitat (Ellis i Barkhuizen, 2005; Norris i Ortega, 2009; Ortega, 2003; Verspoor *et al.*, 2008; Wolfe-Quintero *et al.*, 1998); per exemple, en els nivells de principiants, quan la complexitat sintàctica tot just s’estableix mitjançant la coordinació. Així, Holger (2004) assenyala que les oracions complexes s’originen en oracions simples que estan gradualment unides entre si mitjançant coordinació i subordinació. Conseqüentment, Norris i Ortega (2009) suggereixen calcular també l’*índex de coordinació* (IC) i la *longitud mitjana de la clàusula*.⁵⁰ Malauradament, les anàlisis basades en la longitud mitjana de la clàusula segueixen sent bastant vagues; a més, es consideren més vàlides per a les dades de la L1 que per a les de la L2 (David, Myles, Rogers i Rule, 2009).

⁵⁰ Nombre mitjà de paraules per clàusula.

Finalment, hi ha hagut diverses propostes sobre com es desenvolupa la complexitat sintàctica escrita, amb l’afirmació que els escriptors es mouen des de la coordinació fins a la subordinació en frases reduïdes (Hunt, 1965). En relació amb això, Bergman i Abrahamsson (2004) han creat una escala de tres nivells per a la descripció de les estructures sintàctiques en la L2. Per als principiants, les estructures d’oracions són simples i només amb elements d’unió bàsics (com ara: *i*, *però*, *sinó*, etc.). En el nivell intermedi, l’ús d’estructures d’oracions complexes augmenta, sobretot l’ús de les clàusules dependents, amb variació en l’ús d’elements d’enllaç. En aquest nivell les clàusules no finites comencen a aparèixer en la producció dels aprenents. El nivell dels aprenents avançats es caracteritza per l’ús variat de diferents estructures d’oracions amb múltiples clàusules dependents i no finites.

En conclusió, en aquesta recerca volem detectar si la descripció dels nivells en relació amb les estructures sintàctiques proposada per Bergman i Abrahamsson (2004) és aplicable als aprenents de rus com a L2. Per aconseguir aquest objectiu, procedim a la comptabilització de les estructures subordinades per oració (DepC/O), ja que segueix sent la mesura més freqüentment utilitzada en els estudis sobre L2 (Ellis i Brakhuizen, 2005; Skehan, 2009), i quantifiquem les coordenades per oració (Coord/O) i l’IC.

b) Complexitat lèxica⁵¹

“Without grammar very little can be conveyed, without vocabulary nothing can be conveyed” (Wilkins, 1976).

Durant dècades el lèxic ha estat un dels aspectes lingüístics que han rebut menys atenció en l’ensenyament d’una L2 (Nation, 2001). Els estudis de l’adquisició del lèxic s’han mantingut en nivells mínims i han estat subordinats a l’ensenyament de les estructures gramaticals o funcionals. Afortunadament, en la dècada dels 80 hi ha una revaloració del paper que el lèxic té en el domini d’una segona llengua. No obstant això, no és fins als 90 quan, com a

⁵¹ Seguint Bulté i Housen (2012) i Ellis i Barkhuizen (2005), en aquesta tesi el concepte de *complexitat lèxica* engloba tant la diversitat lèxica com la sofisticació lèxica. Per tant, entenem la complexitat lèxica com a mesura de l’ús d’un llenguatge ric i variat (Henrichs i Schoonen, 2009).

conseqüència de l'auge de la lingüística de corpus, es produeix un veritable punt d'inflexió. Fins i tot apareix un nou enfocament pedagògic, “*the lexical approach*” (Lewis, 1993), el lema del qual és que l'ensenyament del lèxic ha de ser prioritari per a la comunicació.

La importància de l'anàlisi del domini lèxic d'una L2 és evident a partir de diverses conclusions de recerques citades per Gass i Selinker (2001: 372), en les quals s'ha posat de manifest que (a) els errors en les unitats lèxiques constitueixen la major part dels errors d'una L2 i (b) aquest tipus d'errors és l'obstacle més significatiu per a la comunicació. Com afirma Zimmermann (1997: 13):

“native speakers can better understand ungrammatical utterances with accurate vocabulary than those with accurate grammar and inaccurate vocabulary”.

Actualment, en el sistema d'ensenyament d'una L2, el lèxic ocupa un lloc clau, atès que sense aquest aspecte no se'n pot presentar cap altre. Així mateix, és important estudiar la competència lèxica perquè una simple paraula, una unitat tan mínima i tan fàcil d'aprendre, és una representació mental de gran complexitat constituïda per un conjunt d'associacions. Com bé descriu Baralo (2005), la competència lèxica conté informació codificada corresponent a la forma de les paraules (fonètica, fonològica, ortogràfica, ortoèpica, morfològica), a la seva funció sintàctica (categoria i funció), al seu significat real figurat (semàntica), així com a la seva variació (sociolingüística) i al seu valor intencional i comunicatiu (pragmàtica).

La dimensió bàsica de la competència lèxica és l'amplitud del vocabulari. De fet, els alumnes amb un vocabulari ric són més proficients en una àmplia gamma d'estratègies lingüístiques que aquells que dominen menys vocabulari (Meara, 1996). Malgrat aquesta afirmació, hi ha relativament pocs estudis sobre l'amplitud del vocabulari en una L2; a més a més, encara són més escassos si es tracta d'estudis sobre l'adquisició d'una segona llengua en un context d'IF.

Al nostre estudi analitzem la complexitat lèxica en termes de diversitat de les unitats lèxiques, és a dir, l'aprenent que disposa

d'una àmplia quantitat d'unitats lèxiques distintes en la seva producció posseeix més capacitat per variar les seves eleccions amb més llibertat (Wolfe-Quintero *et al.*). Diverses recerques sobre l'anglès com a L2 indiquen que l'amplitud de vocabulari té una correlació positiva amb el nivell de proficiència general de la llengua i ofereix informació en relació amb la capacitat de comprensió (Staehr, 2009), la lectura (Laufer, 1992), la parla (Daller *et al.*, 2003), l'escriptura (Laufer i Nation, 1995) i el rendiment acadèmic en general (Harrington i Carey, 2009; Zareva *et al.*, 2005).

S'han proposat nombroses mesures per a l'anàlisi quantitativa de la complexitat lèxica (Malvern, Richards, Chipere i Durán, 2004), però, com destaquen Wolfe-Quintero *et al.* (1998: 101), la majoria d'aquestes mesures estan basades en la *type/token ratio* (TTR). La TTR es mesura dividint el nombre de paraules diferents (*types*) pel nombre total de paraules (*tokens*). Malgrat l'ús extensiu de la TTR, aquesta eina va ser criticada per ser extremadament vulnerable amb la llargada del text (Richards, 1987; Malvern i Richards, 2002). És a dir, com més llarga és la mostra escrita, més probable és que es repeteixi una quantitat més gran de paraules (Malvern i Richards, 1997) i, com a resultat, els textos més llargs automàticament obtenen una TTR més baixa. Per aquest motiu la TTR es complementa amb l'*índex de Guiraud* (IG) (Guiraud, 1954), que compensa la variació de la llargada del text i es calcula dividint els *types* per l'arrel quadrada de *tokens* ($IG = \text{types}/\sqrt{\text{tokens}}$). Com destaquen Van Hout i Vermeer (1988), gràcies a diferents estudis empírics l'IG ha demostrat ser una mesura més estable que la resta.

Més recentment la diversitat lèxica s'ha calculat mitjançant el paràmetre *D* (Malvern *et al.*, 2004), que permet detectar correctament la diversitat lèxica en textos relativament curts (Jarvis, 2002). De fet, el paràmetre *D* és comunament utilitzat per analitzar textos molt curts (de menys de 50 paraules), que creen problemes per a la TTR. El programa computacional anomenat Vocd que forma part del CLAN (MacWhinney, 2000) ofereix un procediment estandarditzat per al mesurament de *D* (vegeu Malvern *et al.*, 2004). Com més gran és la *D*, més gran és la diversitat d'un text. L'avantatge metodològic de *D* respecte a les altres mesures és que no depèn de la mida de la mostra i permet comparacions vàlides entre quantitats variables de dades lingüístiques (Malvern i

Richards, 2002a; Malvern *et al.*, 2004). Les dades de diverses fonts (des de nens fins a adults, des d'estudiants de la L2 fins a escriptors acadèmics, des de nens de desenvolupament normal fins a infants amb trastorns específics del llenguatge) han confirmat que *D* és capaç de demostrar les tendències evolutives observades (Durán *et al.*, 2004).

Malgrat aquests resultats positius i prometedors, *D* també va ser severament criticada per ser sensible a la longitud del text. Encara que Malvern i Richards (2002) afirmen que Vocd permet comparacions entre textos de longitud desigual, no tots els estudiosos estan convençuts que el factor de la longitud no hi tingui cap influència. Així, McCarthy i Jarvis (2007) comparen *D* amb tretze mètodes alternatius que mesuren la diversitat lèxica. Els investigadors arriben a la conclusió que *D* funciona millor que moltes altres alternatives, però que hi ha altres opcions acceptables, depenent de la llargada dels textos que es vol comparar. Per exemple, les seves anàlisis han mostrat que *D* és la segona millor eina per mesurar textos de 100 a 400 paraules, però, segons Strömquist *et al.* (2002), cal tenir cura en utilitzar-lo quan es comparen dades de diferents idiomes, ja que l'estructura morfològica de la llengua podria influir en el resultat de la comparació.

Finalment, hem decidit mesurar la complexitat lingüística del nostre corpus de redaccions mitjançant la TTR i l'IG. D'una banda, perquè aquestes mesures segueixen sent àmpliament utilitzades en els estudis sobre la proficiència de la llengua (Johansson, 2008). D'altra banda, perquè, com hem ressaltat anteriorment, en els estudis preliminars l'IG ha demostrat que és el més fiable en correlació amb altres aspectes de la complexitat lingüística (David, 2007). En canvi, no sabem si *D* és operativa amb una llengua com el rus, ja que no ens consta cap treball que hagi fet servir aquesta mesura per examinar aquesta llengua. Tanmateix, ens proposem analitzar aquest paràmetre en futurs estudis empírics amb rus.

2.3.2.2. Correcció

Probablement, la *correcció* és el component més analitzat, més consistent i més ben definit de la tridimensió de la complexitat, correcció i fluïdesa (Housen i Kuiken, 2009). En particular, la

correcció es podria definir simplement com “*freedom from error*” (Foster i Skehan, 1996) o “*how well the target language is produced in relation to the rule system of the target language*” (Skehan, 1996: 23). D’aquí podem deduir que, depenent de la interpretació per la qual s’opta, la correcció es pot examinar com allò que es fa correctament o incorrectament depenent de la norma o l’ús nadiu de la llengua. Malgrat que el concepte sembli fàcilment comprensible, pot ser problemàtic fer una interpretació estricta del terme i la seva aplicació en les dades de la L2 (Housen *et al.*, 2012), per una sèrie de raons que expliquem a continuació.

Com confirma Polio (1997) en el seu article sobre les mesures de la correcció lingüística en la recerca sobre l’escriptura en una L2,⁵² dintre del camp de l’ASL les mesures d’escriptura sovint són inadequades i els corresponents test de fiabilitat es reporten en escasses ocasions, per la qual cosa es qüestiona la seva validesa. Per aquest motiu, la investigadora es proposa examinar diverses mesures de la correcció lingüística per proporcionar instruccions als investigadors de camp. Amb aquest objectiu, realitza la seva pròpia recerca sobre un conjunt de 38 composicions escrites en una hora per estudiants universitaris en un programa acadèmic d’anglès com a L2 dels Estats Units. En total, Polio ha identificat, dintre de la bibliografia científica sobre el desenvolupament de l’ASL, tres tipus de mesures de la correcció lingüística o gramatical: *a)* les d’escala global o holística, *b)* les que quantifiquen el nombre d’unitats lliures d’errors i *c)* les que quantifiquen el nombre d’errors (amb classificació d’errors o sense). Tot seguit, presentem els resultats que ha obtingut Polio aplicant aquestes mesures al seu corpus de redaccions.

Les mesures d’escala global (que no considerem en aquesta tesi) es fan servir bàsicament per avaluar la correcció lingüística o gramatical com un component dintre dels altres (p. ex.: Hamp-Lyons i Henning 1991; Hedgcock i Lefkowitz, 1992), i són àmpliament utilitzades en l’avaluació de les mostres escrites, com per exemple en les directius per a la competència escrita de l’ACTFL o en les escales analítiques proposades per Jacobs *et al.*

⁵² Polio (1997) revisa estudis que utilitzen algun tipus de mesura de correcció escrita com una variable publicats entre 1984 i 1995 en set revistes de lingüística aplicada.

(1981). Malauradament, com destaca Polio (1997), els resultats de l'anàlisi de la fiabilitat intraavaluador i interavaluador d'aquests estudis mostren uns valors relativament baixos i inconsistents (que varien entre 0,77, 0,44 i 0,53). Per tant, aquests mètodes mesura no són els més indicades per tenir-les com a referent en l'anàlisi de la correcció.

Les unitats lliures d'errors avaluen la correcció mitjançant la comptabilització de les clàusules, UTs i oracions lliures d'errors. Les mesures típicament utilitzades en aquestes anàlisis són: la comptabilització del nombre d'UTs lliures d'errors per UT o el nombre de clàusules lliures d'errors per clàusula (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). Segons Polio (1997), aquests estudis són molt més objectius que els anteriors. De fet, la investigadora va trobar que la fiabilitat intraavaluador era relativament alta (per sobre de 0,90), igual que la fiabilitat interavaluadors (generalment per sobre de 0,80). Tot i així, aquestes mesures no estan exemptes de crítiques, en no tenir en compte la gravetat de l'error. Com constaten Wolfe-Quintero *et al.* (1998),⁵³ en la majoria dels estudis que han tractat les unitat lliures d'errors no queda clara la definició sobre què és un *error*, per la qual cosa aquestes mesures no poden demostrar fins a quin punt són realment fiables. Encara més, les unitats lliures d'errors com a mesura van ser criticades per Bardovi-Harling i Bofman (1989) perquè no revelen com estan distribuïts els errors dintre de la unitat analitzada, ja que no es tenen en compte els múltiples errors que hi pot haver, és a dir, és igual que hi hagi un error com dos o tres en la mateixa unitat.

En efecte, en alguns d'aquests estudis l'*error* és tractat des de les consideracions de gramaticalitat (es defineix l'*error* com a violació de la perspectiva/norma gramatical) i, en d'altres, des de les consideracions d'acceptabilitat (l'*error* es defineix com la violació de l'ús del parlant nadiu). El darrer enfocament es deriva de les teories en què l'escriptura es considera una habilitat comunicativa, en la qual hi pot haver errors gramaticals acceptables (p. e.: errors d'ortografia) per l'ús del parlant nadiu i, per tant, aquests errors afecten negativament la competència comunicativa de l'escriptor (Homburg, 1984). En altres paraules, els errors poden tenir diferent

⁵³ Wolfe-Quintero *et al.* (1998) examinen com les mesures de correcció indiquen el desenvolupament en 34 estudis diferents realitzats fins al 1996.

grau d'importància, que s'hauria de tenir en compte. Per consegüent, nosaltres adoptem la definició d'*error* seguint de Lennon (1990: 182):

“a linguistic form or combination of forms which, in the same context and under similar conditions of production, would, in all likelihood, not be produced by the speakers' native speaker counterpart”

Com ressalten Wolfe-Quintero *et al.*, (1998: 34), l'error sempre ha tingut un paper important en el desenvolupament de la L2. Com se sap dels estudis previs (portats a terme dintre de l'anàlisi contrastiva, l'anàlisi d'errors i l'anàlisi d'interllengua), l'error és un signe d'aprenentatge dintre de la interllengua dels aprenents (Corder, 1967), des del moment que es detecta que alguns errors són comuns i que reflecteixen estratègies universals d'aprenentatge. A partir d'aquesta observació, els errors ja no es consideren negatius, sinó un element molt important i aprofitable en el procés d'aprenentatge, que pot servir per a la finalitat didàctica. Als errors se'ls atribueix la funció de ser un pas ineludible en la trajectòria d'aprenentatge/adquisició d'una L2. Per tant, és lògic pensar que estudiar els errors proporciona informació sobre el funcionament de l'adquisició d'una llengua i l'estadi en el qual es troba l'aprenent en la seva interllengua. Com precisen Vespoor i Smiskova, (2012: 22):

For the second language teacher it is important to be aware of the fact that when learners first try out constructions, they may be very inconsistent and there is a great chance there will be errors: Errors are not a sign of bad teaching but a sign of good learning.

Per aquesta raó i indagant la importància de l'error, investigadors com Arthur (1979), Bardovi-Harling i Bofman (1989) i Homburg (1984) han desenvolupat un altre enfocament, que analitza la quantitat d'errors que es produeixen en relació amb les unitats de producció, com ara paraules, clàusules o UTs (p. e.: el nombre d'errors morfològics per clàusula). Novament, els estudis d'aquesta línia de recerca (p. e.: Homburg, 1984; Linnarud, 1986) van ser criticats pel fet de no especificar adequadament en què consisteix un error (que podria ser morfològic, lèxic o semàntic) i realitzar-ne una simple comptabilització (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). A banda d'això, només l'estudi de Bardovi-Harling i Bofman (1989) ha

informat sobre la seva fiabilitat. Aquesta taxonomia, igual que l'anterior, estava basada en les intuïcions dels investigadors, intuïcions que canviaven en cada investigació, perquè seguia faltant la determinació de la gravetat de l'error.

De manera paral·lela, Gaies (1980) proposa elaborar una jerarquia d'errors dintre de l'anàlisi de les UTs lliures d'errors. A partir d'aquí, es va decidir elaborar una tipologia d'error més precisa i que servís per a les recerques posteriors (p. e.: Homburg, 1984). En relació amb aquesta partida d'estudis (p. e.: Kroll, 1990; Konayashi i Rinnert, 1992; Frantzen, 1995), Polio (1997) constata que la fiabilitat per al nombre total d'errors era bastant alta (0,89-0,94), però la fiabilitat de la classificació d'errors específics era més baixa, ja que els avaluadors apliquen regles diferents per elaborar la seva pròpia classificació.

En aquest punt voldríem ressaltar que els problemes reportats en l'article de Polio (1997) persisteixen en molts estudis recents, que encara no informen sobre la seva fiabilitat, ni donen informació suficient per ser reproduïts. Així, Polio i Shea (2014), en la seva revisió d'estudis sobre correcció realitzats entre el 2000 i el 2011,⁵⁴ constaten que els coeficients de fiabilitat interavaluadors de totes les mesures, excepte per a les de tipus d'error específics, van ser superiors a 0,84, de manera que no sembla que cap de les mesures hagi de ser exclosa de ser utilitzada en la investigació. No obstant això, segueix sent necessari establir unes pautes molt específiques per a l'anàlisi de la fiabilitat i la definició dels termes.

En definitiva, les mesures més utilitzades i dotades de les millors valoracions de fiabilitat en la correcció són: les que calculen el nombre d'UT lliures d'errors i les de comptabilització d'errors per unitat (p. e.: paraula, clàusula, UT). Per consegüent, nosaltres en aquesta tesi hem optat per aquesta darrera mesura, afegint-hi una classificació d'errors específics, tenint en compte l'evidència que la fiabilitat s'incrementa amb l'ús d'un sistema jeràrquic que estableix

⁵⁴Polio i Shea (2014) porten a terme una recerca exhaustiva de nou revistes en els volums corresponents als anys 2000-2011. Aquestes revistes van ser *Applied Linguistics*, *Journal of Second Language Writing*, *Language Learning*, *Language Teaching*, *Language Teaching Research*, *The Modern Language Journal*, *Studies in Second Language Acquisition*, *System* i *TESOL Quarterly*. A més, es van fer cerques en altres fonts externes.

regles clares sobre l'abast d'un error (James, 1998; Polio, 1997). Seguint els suggeriments de Polio i Shea (2014), no considerem les unitats lliures d'errors per dues raons. En primer lloc, perquè les unitats lliures d'errors podrien ser inapropiades per a principiants que fan errors en cadascuna de les oracions. Efectivament, seria fàcil aconseguir fiabilitat però no proporcionaria cap informació sobre com de correcta és l'escriptura d'aquests estudiants. En segon lloc, podríem aconseguir l'efecte contrari al desitjat, ja que si els estudiants de nivell de competència baix escrivissin frases més curtes podrien ser capaços d'aconseguir puntuacions més altes en una eina de mesura lliure d'errors que els estudiants més avançats.

2.3.2.3. Fluïdesa

Habitualment, la fluïdesa es relaciona més amb la producció oral, ja que es refereix a la dimensió de temps, és a dir, a la velocitat de processament, la qual al seu torn es calcula com el nombre de pauses, repeticions, silencis o reformulacions (Ellis, 2003). Així, la fluïdesa s'ha definit com a "*native-like rapidity*" (Lennon, 1990); com "*the processing of language in real time*" (Schmidt, 1992); o com "*the production of language in real time without undue pausing o hesitation*" (Ellis i Barkhuizen, 2005). La majoria d'aquests factors no poden ser avaluats fàcilment en el context de la llengua escrita, llevat de la longitud màxima de text produït sota restriccions de temps, és a dir, les paraules o altres unitats per minut, un càlcul que va demostrar ser eficient (Pérez-Vidal i Juan-Garau, 2009). Aquesta mesura és un bon indicador de referència de la proficiència, ja que alguns estudis han demostrat que la longitud del text, o la quantitat de text, augmenta amb la proficiència i tendeix a tenir una alta correlació amb les avaluacions subjectives en la investigació empírica (Weigle, 2002; Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). A diferència de les mesures de complexitat i correcció, el càlcul de la fluïdesa és, per tant, bastant simple, i es pot dur a terme fins i tot mitjançant MSWord.

Convé ressaltar que Wolfe-Quintero *et al.* (1998) van proposar una alternativa al càlcul de paraules o altres unitat per minut, argumentant que totes les mesures de longitud (p. e.: longitud mitjana de l'oració, UT o clàusula) podrien servir per mesurar la fluïdesa. Els investigadors precisen:

[...]fluency means that more words and more structures are accessed in a limited time, whereas a lack of fluency means that only a few words or structures are accessed. [...]. Fluency is not a measure of how sophisticated or accurate the words or structures are, but a measure of the sheer number of words or structural units a writer is able to include in their writing within a particular period time (p. 14).

Malgrat que aquesta interpretació de la fluïdesa es pren com a referència en molts estudis, és àmpliament refutada pel fet de crear confusió amb les mesures de la complexitat (p. e.: Ortega, 2003).

2.4. Estudis empírics sobre el rus

Després d'haver presentat el rol de la competència lingüística escrita en el camp de l'ASL i d'haver considerat diferents mètodes d'anàlisi, a continuació voldríem exposar la recopilació d'alguns estudis empírics existents sobre el rus. Primerament, presentem recerques sobre l'escriptura en rus com a L2. Segonament, mostrem els estudis relacionats amb el nostre subtema, que és l'adquisició de la flexió nominal en rus. A causa de l'escassetat d'estudis sobre l'adquisició dels casos russos, hem presentat treballs tant de rus com a L1 com de rus com a L2.

2.4.1. La competència lingüística escrita en rus com a L2

Desafortunadament, ens consta només un únic estudi que realment s'aproxima al tema de recerca proposat, l'anàlisi del desenvolupament de la competència lingüística escrita en rus com a L2, de Henry (1996).⁵⁵ Henry du a terme una anàlisi transversal amb 67 autobiografies curtes d'aprenents estatunidencs de rus de quatre nivells (des de l'inicial fins a l'intermedi). A la seva recerca, la investigadora analitza les dades sota el prisma de les directius ACTFL de proficiència per a l'escriptura (*ACTFL Proficiency Guidelines for Writing*⁵⁶), per poder descriure d'aquesta manera els

⁵⁵ S'han revisat les bases de dades SCOPUS, WILEY, OXFORD, SCIEDIRECT, MENDELEY, etc.

⁵⁶ Per més informació vegeu: <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012>

nivells de desenvolupament inicials del rus. Totes les redaccions són escrites en deu minuts de classe sense ajuda de diccionaris ni material didàctic. Les dades són analitzades tant qualitativament com quantitativament.

Per avaluar la qualitat global de les composicions, es demana a dues professores amb experiència en ensenyament de rus separar el corpus en quatre parts del millor aprenent al pitjor. La comparació de les avaluacions amb les dades de l'anàlisi quantitativa realitzada posteriorment confirma que les jutges han seguit acuradament el que se'ls demanava (focalitzar l'atenció en la correcció, la llargada, la informació transmesa, etc.).

Per a l'anàlisi quantitativa, es compten les paraules de cada redacció per minut, la qual cosa dona la indicació de la velocitat (o fluïdesa) amb què els aprenents de rus poden realitzar una tasca. A més a més, per considerar la fluïdesa sintàctica, es comptabilitzen les UT de les 67 redaccions. En l'estudi, la UT es considera una clàusula independent amb els seus modificadors, seguint les directius de Hunt (1967) a la seva discriminació de nivells d'escriptura en l'anglès de nadius, o de Morgan (1985) al seu treball sobre l'escriptura en una L2. El nombre de paraules per UT es considera més valuós que el nombre mitjà de paraules per frase, perquè això evita la inflació causada per sobrecomposició i per la manca de la puntuació final de la frase (Cooper *et al.*, 1984). Addicionalment, a les redaccions es calcula el nombre i el percentatge de les UT correctes de cada redacció. No es tolera cap error, cosa que suposa una tècnica de mesura de la correcció consistent.

Els resultats demostren que les directrius esmentades no són del tot precises amb les llengües que no siguin l'anglès i amb els nivells inicials d'adquisició. Per exemple, sembla que la velocitat d'escriptura disminueixen els principiants en el seu intent de dominar l'alfabet ciríl·lic. La mitjana de la llargada de les UT varia entre 3,5 paraules i 10,8 paraules; en comparació amb la llargada de les UT en l'escriptura de nadius de l'anglès, que està entre 12,0 i 24,9 paraules per UT (Cooper *et al.*, 1984: 31), és significativament molt més baixa.

Pel que fa a la correcció (errors en la formació de lletres, l'ortografia, la puntuació, la sintaxi, la morfologia i la tria de lèxic), no es va trobar cap diferència significativa entre grups (anàlisi de la variància amb Tukey HSD de comparació múltiple com la prova *post-hoc test*). Tots els tipus d'errors són presents a les autobiografies de tots els nivells, el percentatge d'Uts lliures d'errors oscil·la entre 0 i 75, i el nombre d'UTs correctes per 100 paraules està entre 0 i 14.

La resta d'estudis trobats que consideren d'alguna manera l'escriptura en rus l'analitzen per diferents propòsits. Per exemple, Rifkin (2005) i Brown *et al.* (2009) a través de les mostres escrites pretenen examinar l'efectivitat dels mètodes didàctics emprats; Thompson (1996) i Pavlenko (2005), establir el nivell de proficiència. No ens aturarem a explicar aquests estudis perquè ni els objectius ni els mètodes emprats coincideixen amb la recerca que es planteja en aquesta tesi.

Tot seguit es presenten els estudis empírics relacionats amb el nostre subtema d'interès, que és el desenvolupament de la flexió nominal en rus.

2.4.2. L'adquisició de la flexió nominal⁵⁷ en rus

Com destaquen en els seus estudis Babyonyshev (1993), Rubinstein (1995), Kempe i MacWhinney (1998) i Gor i Jackson (2013), l'adquisició de la flexió nominal en rus per part dels aprenents adults no nadius és un tema molt poc estudiat en el camp de l'ASL. A més, els escassos treballs que existeixen sobre el tema⁵⁸ s'emmarquen majoritàriament en les tradicionals teories generativistes i funcionalistes. D'una banda, els generativistes expliquen que la dificultat en l'adquisició de la flexió nominal resideix en l'absència d'accés dels adults a la GU, de manera que se centren completament en els efectes de la transferència de la L1. Per tant, en els casos en què la L1 i L2 no coincideixin en les categories gramaticals, l'adquisició d'aquest element gramatical podria ser

⁵⁷ D'ara endavant, FN.

⁵⁸ S'han revisat les bases de dades SCOPUS, WILEY, OXFORD, SCIEDIRECT, MENDELEY, etc.

inconcebible. D'altra banda, els funcionalistes, que a diferència dels primers busquen la similitud en l'adquisició entre la L1 i L2, declaren que aquesta dificultat és resultat d'una càrrega cognitiva excessiva a causa de la pressió comunicativa, així com de la debilitat de senyals morfosintàctics. Abans de presentar els treballs sobre l'adquisició de la flexió nominal en rus per part d'aprenents de L2 adults, voldríem destacar alguns estudis sobre el mateix fenomen en russos nadius.

2.4.2.1 La flexió nominal en rus com a L1

Com ens consta a través de la revisió de diferents estudis sobre l'adquisició del cas en rus, el primer que va analitzar els errors en la flexió nominal en un nen rus nadiu va ser Gvozdev (1981). A través d'observacions en un dietari l'investigador va intentar identificar els límits d'edat en què es produïa l'adquisició de diferents casos. Gvozdev conclou que un nen aprèn els casos cap als dos anys, però no els utilitza correctament fins als sis. A més, Gvozdev va poder observar que els errors en la parla del nen no eren resultat d'una confusió entre els casos, sinó de la utilització incorrecta de les diverses terminacions d'un mateix cas.

D'altra banda, Babyonyshev (1993) va dur a terme un estudi amb l'objectiu de completar les dades de Gvozdev a través de les mostres orals de dos nens de 1,6 i 2 anys. En aquest treball Babyonyshev subratlla sobretot la manca d'estudis empírics, sense els quals és impossible construir una teoria lingüística sòlida. La investigadora va reportar que els nens utilitzen l'acusatiu en el 90% dels casos en què aquest és un context obligatori lèxicament, però només el 62,5% dels casos eren correctes quan l'acusatiu era regit per una preposició (Babyonyshev, 1993: 27). Addicionalment, els resultats van mostrar que els nens adquireixen el genitiu estructural marcat en la posició del complement del nom (p. e.: "la vaca del Vània") relativament tard; només el 68,4% de les produccions del genitiu en el context estructural obligatori eren correctes, enfront del 80% de casos correctes quan el genitiu és obligatori lèxicament (Babyonyshev, 1993: 31). Babyonyshev conclou que "*the children have full mastery of nominative and accusative structural cases, from the moment of the appearance of the arguments that require them*" (Babyonyshev, 1993: 38), cosa que dóna suport als generativistes que es basen en el coneixement innat de la GU. A

banda d'això, Babyonyshev demostra que els nens presenten ple domini dels datius, amb un 87,5% dels casos correctes en els contextos inherents obligatoris. Malauradament, en el seu corpus no es van trobar ocurrences ni de l'instrumental ni del preposicional, ja que la tasca no condicionava prou a l'ús d'aquests dos casos. Aquestes dades en gran part es corresponen amb les de Gvozdev (1981).

Una altre investigador que va proporcionar certa informació sobre els errors de cas en el desenvolupament de la llengua russa va ser Zeitlin (2000). Aquest investigador també consolida els resultats de Gvozdev (1981) i Babyonyshev (1993), i ressalta que els nens comencen a utilitzar els casos a una edat molt primerenca i, malgrat que cometen errors en alguns casos, pràcticament no presenten dificultat en les funcions d'aquests.

Finalment, ens consta l'estudi de Polinsky (2007), en què l'adquisició del sistema de casos per part de nens s'observa en relació amb la qüestió del coneixement congènit i adquirit, l'ordre d'adquisició dels casos i la utilització de les normes durant l'adquisició dels casos de substantius. Polinsky compara l'adquisició del rus per part dels nens russos monolingües amb els nens bilingües, immigrants russos als EUA. La investigadora també es basa en les conclusions sobre l'ordre de casos reportats per Gvozdev (1961), així com en els resultats de Schultz (1995), que mostren que els nens russos aconsegueixen una exactitud d'un 93% en l'ús de formes de cas nominatiu i acusatiu cap a l'edat de dos anys (Polinsky, 2007: 14). Polinsky notifica que els aprenents de rus com a L1 fan un nombre significatiu d'errors en "*inherent or quirky case marking*" en les construccions amb el subjecte en datiu i l'objecte en instrumental. Les seves dades avalen les prediccions dels funcionalistes, segons les quals els aprenents de rus com a L1 primer haurien d'adquirir el cas lèxic (és a dir, el cas que ve determinat pel significat del verb) i posteriorment el cas estructural (el cas que depèn de l'estructura sintàctica).

2.4.2.2 La flexió nominal en rus com a L2

Un dels primers a dur a terme un estudi sobre l'adquisició del cas en rus com a L2 va ser Rubinstein (1995). Aquest investigador es va inspirar en les observacions de Gvozdev (1981) i pretenia esbrinar

si els aprenents de rus com a L2 adults passaven per les mateixes etapes que els nens russos nadius en l'adquisició dels casos. En l'estudi de Rubinstein hi van participar 136 estudiants dels EUA adults que aprenien rus com a L2 a l'Institut de Defensa d'Idiomes (Defense Language Institute). La meitat d'aquests estudiants havien completat 21-22 (més de 450 h d'IF) setmanes d'IF intensiva, mentre que la resta n'havien completat 41-44 (més de 900 h d'IF).

Als participants se'ls va demanar fer una entrevista oral en rus a través d'un instrument d'avaluació que condicionava els aprenents a produir les terminacions dels sis casos russos. Rubenstein va detectar que els aprenents primer assolien l'ús correcte del preposicional i l'acusatiu, mentre que els casos genitiu i instrumental presentaven un nivell de dificultat intermedi, i el datiu era el que presentava la màxima dificultat. Rubenstein no va informar sobre l'adquisició del cas nominatiu, perquè és la forma que surt en el diccionari. Hem de ressaltar que aquests resultats clarament no encaixen amb la teoria generativista, vist que en anglès l'únic cas marcat és l'acusatiu en els pronoms personals. És a dir, seria lògic que els aprenents estatunidencs fessin errors en tots els casos sense preferència.

A banda d'això, l'ordre reportat per Rubinstein difereix significativament dels resultats dels estudis existents sobre l'adquisició del sistema de casos en rus com a L1. En relació amb això l'investigador declara:

According to Gvozdev (1948/1961), whose work is known as 'the most careful and intensive longitudinal study of a child's language development ever published anywhere' (Slobin, 1966: 132), the process of distinguishing various case forms by L1 learners begins with contrasting Nom, Acc and Gen. The order of appearance of the case forms in the speech of L1 learners is as follows: 1. Nom, Acc and Gen; 2. Dat and Prep; 3. Instr (Rubinstein, 1995).

A tot això, Rubinstein conclou que cap factor pot explicar completament els patrons que va trobar en l'adquisició del sistema de casos en rus com a L2:

Probably the relative accuracy of the cases in learner speech can be accounted for by an aggregated effect of such factors as morphological

simplicity, semantic simplicity, order of presentation, external and internal frequencies, and transfer of L1 (Rubinstein, 1995).

Més tard, Kempe i MacWhinney (1998), influenciats per l'estudi de Rubinstein, van analitzar la comprensió de les formes de casos flexius entre el rus i l'alemany per part d'aprenents adults universitaris amb l'anglès com a L1 des de la perspectiva funcionalista. Les dades de la producció oral es van recollir a través del procediment de proporcionar unes imatges als aprenents (que recentment havien estudiat o bé rus o bé alemany). L'estudi va demostrar que els aprenents de rus comencen a utilitzar els marcadors de casos abans que els aprenents d'alemany, cosa que es pot deure al fet que el rus, en ser més complex morfològicament (sis casos) que l'alemany (quatre casos), té les terminacions més marcades. Els aprenents de rus produïen menys errors en les sentències OVS marcades amb el cas que els aprenents d'alemany. Els darrers eren més propensos a seleccionar erròniament l'objecte directe (acusatiu) com a agent quan apareixia per primera vegada en l'oració. D'aquesta manera, els autors van concloure que per a l'adquisició d'una L2 és més necessari l'*input* que l'accés a la GU.

En un estudi més recent, Kempe i Brooks (2008) van estudiar l'adquisició dels casos en rus per part dels aprenents de parla anglesa des de la perspectiva funcionalista. En aquest estudi als adults sense instrucció prèvia en rus se'ls va exposar a una sèrie de substantius amb la terminació morfològicament transparent (Experiment 1) o amb la marca de gènere del nominatiu no transparent (Experiment 2). Posteriorment, aquests aprenents havien d'aprendre l'ús de dos casos oblics: als de l'Experiment 1 se'ls va ensenyar el genitiu i el datiu, i als de l'Experiment 2 se'ls va ensenyar l'instrumental i el preposicional. Els resultats de l'experiment van mostrar que els aprenents de l'Experiment 1 tenien més èxit en l'aplicació de les terminacions als mots que els de l'Experiment 2. No obstant això, la diferència entre els grups era més petita del que s'havia esperat, ja que l'expectativa era que els aprenents de l'Experiment 1 aconseguissin extreure les regles fonamentals del funcionament del sistema de la flexió de casos del rus. Els autors van concloure:

Adult learners benefit from regularity when learning morphological patterns but do not necessarily generate rules, as the complexity of

morphological variation in inflecting-fusional systems [such as Russian inflectional endings on nouns and other determiner phrase elements] inevitably requires a considerable degree of item-based learning (Kempe i Brooks, 2008: 703).

Finalment, respecte als estudis amb aprenents parlants d'espanyol i/o català, només ens en consta un sobre l'adquisició de la flexió nominal en rus. En concret, es tracta d'una anàlisi dels errors i l'evolució d'aquests errors en el procés d'adquisició del cas en rus (Quero-Gervilla, 2005). Tots els participants (N=56) eren castellanoparlants i procedien de diferents universitats espanyoles (a excepció del grup de la Universitat de Barcelona, que constava de cinc aprenents bilingües català/castellà), on estudiaven rus en diferents cursos/nivells: 9 participants eren del primer nivell, 22 del segon i 25 del tercer.

A tots els aprenents se'ls va demanar realitzar dues tasques. En primer lloc, s'havia d'omplir un test destinat específicament a detectar els errors en el cas i elaborat a partir dels significats recollits en el *Пороговый уровень. Русский Язык. Том 1. Повседневное общение, Porogovyi uroven'. Russkij Jazyk. Tom 1. Povsednevnoe obščenie* (El nivell lliandar. Idioma rus. volum 1) editat pel Consell d'Europa. Aquest volum constitueix una descripció del material gramatical, lèxic i comunicatiu necessari per garantir la competència comunicativa mínima de l'estranger en situacions de la vida quotidiana en rus (Volkova, Korchaguina *et al.*, 1996). En segon lloc, s'havia d'escriure una redacció sobre el tema "Què us agrada fer durant el temps lliure". Dels resultats més importants que va reportar Quero-Gervilla (2005) podem destacar que hi ha un augment significatiu en la longitud de la redacció del primer nivell al segon. L'adquisició dels casos va en l'ordre següent: 1) nominatiu; 2) acusatiu; 3) genitiu; 4) preposicional, 5) instrumental i, finalment, 6) datiu (que difereix en certa manera dels resultats de Rubistein, 1995). La majoria dels errors en el nominatiu són de significat,⁵⁹ motivats per la definició incorrecta del gènere o el nombre del substantiu. En l'acusatiu prevalen els errors de significat,⁶⁰ derivats de la confusió entre l'animat/inanimat. La

⁵⁹ Error dintre del cas: la terminació és del cas adequat, però hi ha alguna errada.

⁶⁰ Error fora del cas: la terminació és completament errònia o d'un altre cas.

majoria dels errors en el genitiu, l'instrumental i el preposicional són de significant i es deuen a l'analogia. Pel que fa al datiu, és complicat de treure'n conclusions pel poc l'ús d'aquest cas.

Altres treballs localitzats al territori d'Espanya són majoritàriament contrastius, i s'hi analitza la diferència d'alguna particularitat lingüística entre el rus i el castellà sense procedir a l'avaluació del procés d'aprenentatge. Per exemple, Vercher García (2008) realitza un estudi comparatiu de partícules modals de les dues llengües; Ruiz-Zorrilla Cruzate (2005) investiga i compara els subjectes formals i semàntics de fraseologia russa i castellana. La resta d'estudis són purament descriptius i tracten sobre alguna peculiaritat gramatical del rus, com per exemple l'estudi "Sobre la relació entre les marques aspectuals morfològiques i aspecte lèxic en nominalització de verbal del rus", de Valdivia, Castellví i Taulé (2010); o "Situació del rus en el conjunt de les relacions tipològiques temps-aspecte: una visió pragmàtica", de Calvo Pérez (2000), entre d'altres (p. e.: Vals, 2004; Drosdov i Díez, 2002; etc.).

2.5. Resum: la competència lingüística escrita en la L2 i la seva anàlisi

En aquest capítol hem considerat la competència lingüística escrita en el camp de l'ASL i diferents mètodes per avaluar-la. Hem introduït el capítol explicant la importància d'aquesta destresa lingüística per a l'adquisició del llenguatge en un context d'IF. Com resumeixen Byrnes (2011) i Manchón i Larios (2011), l'anàlisi de l'escriptura és important per dues raons principals. En primer lloc, la teoria i la investigació en l'ASL no poden obviar el paper crucial que les pràctiques d'alfabetització tenen en l'experiència dels professors i aprenents de segones llengües en una gran varietat d'entorns d'ensenyament, sobretot en llengua estrangera. En segon lloc, hi ha prou evidència empírica acumulada que demostra el potencial de la pràctica de producció escrita en l'ASL (vegeu Byrnes i Manchón, 2012; Manchón, 2011a; Williams, 2008, 2012). Això significa que actualment està generalment acceptat que l'escriptura té un paper primordial en l'aprenentatge/adquisició d'una L2, ja que serveix per transmetre, transformar i assolir l'*input* proporcionat a l'aula, i que fins i tot pot precedir la producció oral.

En aquest capítol també hem descrit breument la trajectòria de la recerca en la competència lingüística escrita des del seu origen fins a l'actualitat. A grans trets, als anys 70 l'èmfasi es posava en el producte de l'escriptura; als anys 80 el punt de vista dominant era el cognitiu i psicològic, centrat en els processos de l'escriptura; finalment, a partir dels anys 90 s'ha experimentat un interès més gran pels elements socials, contextuals i didàctics de l'expressió escrita (Salvador Mata, 2008). Aquestes recerques sobre l'escriptura s'han focalitzat principalment en tres camps: *a)* la qualitat dels textos que produeixen els aprenents, *b)* els processos que es produeixen a l'hora de compondre textos i *c)* sobretot els contextos socioculturals en els quals es produeix l'adquisició (Cumming, 2001). És a dir, alguns estudis s'han fixat en l'escriptura com a procés i d'altres en l'escriptura com a producte (Celaya i Tragant, 1997; Ishiwaka, 1995; Sasaki i Hirose, 1996).

Consegüentment, també hem presentat diferents mètodes d'anàlisi de l'avaluació del desenvolupament en l'escriptura. Aquests mètodes es poden dividir en dos: qualitatiu i quantitatiu. D'una banda, per avaluar la qualitat de la mostra escrita es fan servir les rúbriques holístiques i analítiques. D'acord amb Weigle (2002), l'enfocament holístic ofereix una impressió general del text; en canvi, l'enfocament analític es basa en escales separades de les característiques generals d'escriptura. D'altra banda, les mesures quantitatives són molt més objectives i permeten centrar l'atenció en determinades característiques del text. Actualment, es considera que les mesures quantitatives que capturen millor el desenvolupament multidimensional d'una L2 són aquelles que tenen en compte les dimensions de la complexitat, la correcció i la fluïdesa (Housen *et al.*, 2012). A més, la recerca empírica ha dotat cadascuna d'aquestes dimensions amb les millors eines per mesurar la fiabilitat i la validesa (Palloti, 2009).

Totes aquestes qüestions sobre l'escriptura i la seva anàlisi que hem anat comentant al llarg del capítol ens han permès prendre decisions respecte al mètode d'anàlisi de les dades. En definitiva, en aquesta tesi hem decidit centrar-nos en l'anàlisi del desenvolupament de la competència lingüística escrita com a producte mitjançant les mesures quantitatives en termes de complexitat, correcció i fluïdesa. A més, com que aquestes tres dimensions permeten centrar-se en els

trets específics d'un text, dintre de la correcció hem enfocat la nostra atenció únicament en la flexió nominal del rus.

Per consegüent, en aquest capítol, a part de descriure alguns estudis sobre el desenvolupament de la competència lingüística escrita, hem fet un repàs dels estudis existents sobre l'adquisició dels casos russos tant per part de nadius com per part d'aprenents de rus com a L2. En aquesta revisió hem pogut constatar que hi ha una clara manca d'estudis sobre el fenomen del nostre interès. A banda d'això, la majoria dels estudis trobats s'emmarquen en els corrents teòrics generativistes i funcionalistes. No hem trobat cap estudi que adoptés una perspectiva teòrica alternativa. A més, gran part d'aquests estudis obtenen resultats a través de la comparació del sistema d'adquisició dels nens amb el dels aprenents de la L2 adults.

No obstant això, la revisió dels estudis sobre l'adquisició dels casos en rus ens ha permès arribar a una assumpció generalitzada: els adults difereixen dels nens tant en l'ordre d'adquisició dels casos com en els seus errors. Així, per exemple, Rubinstein (1995) va trobar que els seus aprenents de parla anglesa transferien els errors de la seva L1. L'investigador afirma que la millora en *l'adquisició de la llengua russa es nota en la disminució dels errors, però no en la qualitat de l'error*. Amb aquesta assumpció concloem el capítol 2 i passem al capítol 3, en què descrivim i comparem els sistemes de flexió nominal del rus i el català, per poder veure d'aquesta manera a què es deu aquesta dificultat en l'adquisició dels casos russos.

CAPÍTOL 3

LA FLEXIÓ NOMINAL

El rus i el català són llengües tipològicament diferents, però amb un origen indoeuropeu comú. Per tant, podem dir que entre el rus i el català hi ha una certa connexió genètica, encara que llunyana (Chernova i Roca, 2010). Pel que fa a la morfologia, el tema central de la tesi, el rus es distingeix del català pel fet de tenir un sistema de declinació més complex, amb sis casos, que en català s'expressen mitjançant preposicions (Voicu, 2004). Comencem aquest capítol explicant aquesta distinció entre el rus i el català. En l'apartat 3.1 descrivim el sistema de flexió nominal del rus, mentre que en l'apartat 3.2 presentem el sistema del català. Finalitzem el capítol amb una comparació entre els dos sistemes de flexió nominal (3.3), per establir així les diferències i similituds entre les dues llengües.

3.1. La flexió nominal en rus

Dintre de la flexió nominal en rus hi ha tres categories gramaticals variables que canvien de terminació depenent del cas (o declinació) que regeix el context, que són substantius, adjectius i pronoms. Aquestes categories variables es formen afegint al lexema o arrel, que és relativament estable (Timberlike, 2004), morfemes gramaticals de gènere, nombre i cas gramatical. Voldríem precisar que en rus hi ha tres gèneres (femení, masculí i neutre), dos nombres (singular i plural) i sis casos gramaticals (nominal, genitiu,

datiu, acusatiu, preposicional i instrumental), a més de la categoria animat/inanimat, que alguns consideren com a subgènere (Ruiz-Zorrilla Cruzate *et al.*, 2002).

Així, per declinar, l'aprenent de rus, primer, ha de pensar a quin *tipus de flexió* —que caracteritza tot un grup de paraules— pertany el mot. Es considera que en rus hi ha tres declinacions per als substantius que depenen del gènere. És a dir, a la *primera declinació* li corresponen tots els noms masculins sense desinència en nominatiu (p. e.: кот, *kot*⁶¹, ‘gat’) i tots els neutres (p. e.: солнце, *solnce*, ‘sol’); la *segona declinació* inclou totes les paraules acabades en les vocals -а, я: а, ja, majoritàriament femenines (p. e.: школа, *škola*, ‘escola’); i dintre de la *tercera declinació* hi ha tots els femenins acabats en signe moll⁶²-ь:’ (p. e.: медаль, *medal*, ‘medalla’) (per a més informació sobre els gèneres i els tipus de declinació vegeu el subapartat 3.1.1.3).

En segon lloc, l'aprenent ha de tenir en compte les sis formes distintes que expressen cada cas, les quals, a més, varien depenent de si la paraula acaba en una consonant dura o molla. En altres paraules, si la darrera consonant de l'arrel és dura (p.e.: телевизор, *televizor*, ‘televisor’), el paradigma de la declinació es forma a partir de terminacions que no alteren la pronunciació de la consonant mencionada (tret del cas preposicional singular, que acaba en -е: *e*⁶³). En canvi, si la darrera consonant de l'arrel és molla (p. e.: календарь, *kalendar*, ‘calendari’), el paradigma de la declinació es forma a partir de les vocals que palatalitzen la consonant, com -е, -и: -е, -і o les vocals iotitzades -я, -ѐ, -ю: -ja, -ě, -ju. També pot ser que el mot presenti una *terminació mixta*, o sigui, que combini els dos paradigmes (p. e.: сердце, *serdce*, ‘cor’). El paradigma mixt és propi dels substantius el tema dels quals acaba en una de les vuit consonants no integrades o parcialment integrades

⁶¹ En aquesta tesi es fa servir la transliteració internacional ISO, que és la més utilitzada en publicacions especialitzades i acadèmiques (Institut d'Estudis Catalans, 1996).

⁶² En rus hi ha dos signes que no representen cap so: el signe dur (ѣ) i el signe moll (ѝ). L'única funció d'aquests signes és indicar si la consonant que acompanyen es palatalitza o no. No obstant això, els dos signes formen part de l'alfabet rus.

⁶³ En rus es pronuncia sempre com a *e* iotitzada: [ie].

en l'oposició palatalitzat / no palatalitzat (-ж, -ч, -ш, -щ, -ц, -г, -к, -х: -ž, -č, -š, -šč, -c, -g, -k, -ch), amb petites variants segons la consonant en qüestió (Vidal Fernández, 1997). Simultàniament a tot això, l'aprenent ha de tenir en compte si és una paraula en singular o en plural (vegeu les variants de paradigma de les declinacions a la taula 5).

Taula 5. Variants de paradigmes dels casos russos

	Singular		
Cas	Paradigma dur	Paradigma moll	Paradigma mixt
	телевизор <i>televizor</i> , 'televisor'	календарь <i>kalendar'</i> , 'calendari'	сердце <i>serdce</i> , 'cor'
Nom.	телевизор- Ø	Календар- ь (')	сердц -е (e)
Gen.	телевизор- а (a)	календар- я (ja)	сердц -а (a)
Dat.	телевизор- у (u)	календар- ю (ju)	сердц -у (u)
Ac.	телевизор- Ø	календар- я (ja)	сердц -е (e)
Ins.	телевизор- ом (om)	календар- ём (ём)	сердц -ем (em)
Prep.	телевизор- е (e)	календар- е (e)	сердц -е (e)
	Plural		
Nom.	телевизор- ы (y)	календар- и (i)	сердц -а (a)
Gen.	телевизор- ов (ov)	календар- ей (ej)	сердц е ⁶⁴
Dat.	телевизор- ам (am)	календар- ям (jam)	сердц -ам (am)
Ac.	телевизор- ы (y)	календар- ей (ej)	сердц -а (a)
Ins.	телевизор- ами (ami)	календар- ями (jami)	сердц -ами (ami)
Prep.	телевизор- ах (ach)	календар- ях (yach)	сердц -ах (ach)
<p>Observació: Ø – Significa que la paraula no té desinència. () – Transliteració internacional ISO de la terminació. я, ё, ю: ja, ě, ju són les mateixes vocals russes а, о, у: а, е, u iotitzades, que indiquen que la consonant que precedeixen és palatalitzada.</p>			

Seguint l'estudi de Rubinstein (1995), en aquesta recerca ens hem centrat únicament en la declinació del substantiu, que descrivim a continuació.

⁶⁴En rus molt sovint apareix una *e* epentètica entre dues consonants en posició final.

3.1.1. Substantiu

En els apartats següents es descriu detalladament quines característiques té cada morfema gramatical dels substantius: gènere, nombre, cas i animació/inanimació (la darrera s'examina dins l'apartat de declinació 3.1.1.3.2).

3.1.1.1. Gènere

En rus hi ha tres gèneres: *masculí*, *femení* i *neutre*. El gènere es pot determinar a través de la terminació del cas nominatiu. Així, per regla general, els substantius masculins en nominatiu no tenen desinència, o sigui, poden acabar en **consonant**, en el signe dur (**Ъ**), en el signe moll (**ь**) o en **-й**: ⁶⁵ (Vidal Fernández, 1997); els femenins acaben en les vocals **-а**, **-я**: **-а**, **-ја**; i els neutres en **-о**, **-ѐ**, **-е**: **-о**, **-ѐ**, **-е**. Les excepcions són les paraules masculines acabades en **-а**, **-я**: **-а**, **-ја**, el significat lèxic de les quals temàticament pertany al gènere masculí (p. e.: папа (masc., sing.), *papa*, 'papà'); i les paraules que acaben en signe moll (**ь**) i una prepalatal **-ж**, **-ч**, **-ш**, **-щ**: **-ж**, **-ч**, **-ш**, **-щ**, que són sempre femenines (p. e.: ночь (fem. sing.), *noč*, 'nit'); en la resta de casos, ens poden treure del dubte les concordances amb els adjectius i els verbs (p. e.: красивый гость (masc., sing.), *krasivyj gost*, 'un convidat mascó'; красивая тетрадь (fem., sing.), *krasivajatetrad*, 'una llibreta maca') o el diccionari (vegeu-ne més exemples a la taula 6).

Així també, algunes paraules que designen professions, com ara врач (masc.), *vrač*, 'metge', poden ser utilitzades en referència a les dones amb una concordança de terminacions del femení del verb o l'adjectiu: она хорошая врач, *ona chorošaja vrač*, 'ella és⁶⁶ una bona metgessa'; он хороший врач, *on chorošyi vrač*, 'ell és un bon metge'. Aquest tipus de paraules s'anomenen de *gènere referencial*.

⁶⁵ -й: -j es considera una semivocal.

⁶⁶ El present d'indicatiu del rus es distingeix per l'absència del verb copulatiu.

Taula 6. Categoria del gènere en singular

	Masculí	Femení	Neutre
1	-Ø (zero) гость, <i>gost</i> , 'convidat'	-а, -я: <i>-a, -ja</i> газета, <i>gazeta</i> , 'diari'	-о, -ё, -е: <i>-o, -ë, -e</i> море, <i>more</i> , 'mar'
2	-а, -я: <i>-a, -ja</i> дядя, <i>djadja</i> , 'oncle'	-Ø мать, <i>mat</i> , 'mare'	
Observació: les paraules de la segona fila són excepcions de la regla general; a més, no són productives, és a dir, no es poden formar paraules noves.			

Les desinències de gènere són pertinents només en singular. En plural les diferències genèriques s'esborren. És a dir, una paraula de gènere femení com девушки (fem.; pl.), *devuški*, 'noies', acaba de la mateixa manera que una paraula masculina com парни (masc.; pl.), *parni*, 'nois' (per a més informació sobre el nombre, vegeu l'apartat 3.1.1.2).

3.1.1.2. Nombre

La categoria del **nombre** en rus distingeix, igual que en català, dues formes: *singular* i *plural*. D'una banda, per regla general, les paraules *masculines* i *femenines* acaben en **-и, -і** o **-ы, -у** (испанки (fem. pl.), *ispanki*, 'espanyoles' (fem. pl); испанцы (masc. pl.), *ispanycy*, 'espanyoles' (masc. pl.)). La **-и, -і** es posa després de les consonants palatalitzades, les consonants guturals **-г, -к, -х:** **-г, -к, -ч** i les fricatives **-ш, -ж:** **-š, -ž**; consegüentment, la **-ы, у** acompanya la resta de les consonants. Les paraules *neutres* acaben en **-а** (p. e.: письмо (neutr., sing.), *pis'mo*, 'carta' → письма, *pis'ma*, 'cartes' (neutre, pl.)). L'excepció la representen algunes paraules invariables, que normalment són paraules d'origen estranger (p. e.: кофе, *kofe*, 'cafè'; метро, *metro*, 'metro'; пальто, *pal'to*, 'abric'; etc.). D'altra banda, el nombre es reflecteix en la concordança amb l'adjectiu atributiu (p. e.: красные (adj., pl.) розы (nom, pl.), *krasnye rozy*, 'roses vermelles') i, en cas que el nom sigui el substantiu principal de l'oració, es marca a través del verb finit (p. e.: девушки (nom, pl.) работают (verb, 3a pers. pl.,

pres. indic.), *devuški rabotajut*, ‘les noies treballen’) o en la forma del passat (p. e.: они (pron., pl.) были (verb, 3a pers., pl., passat⁶⁷) дома, *oni byli doma*, ‘ells eren a casa’).

3.1.1.3. Declinació⁶⁸

Com hem comentat a la introducció d’aquest apartat, en rus es distingeixen **tres tipus de declinacions de substantiu**, que en la majoria de casos es distribueixen entorn dels gèneres, de manera que tenim els tipus de declinació següents (Vidal Fernández, 1997) (vegeu també la taula 7):

1a declinació: inclou els substantius *masculins amb desinència zero* i tots els substantius *neutres*.

2a declinació: inclou els substantius acabats en **-а, -я: -а, -ја**. La majoria de substantius d’aquesta declinació són *femenins*. Hi ha, però, un grup significatiu de substantius de gènere masculí: es tracta sempre de noms animats que indiquen persones de sexe masculí; mantenen les concordances dels adjectius i les formes verbals del passat en masculí.

3a declinació: inclou tots els *femenins* acabats en signe moll (**ь**).

Taula 7. Tipus de declinacions dels substantius

Declinació		
1a	masculí (Ø)	neutre (tots)
	текст, <i>tekst</i> , ‘text’	окно, <i>okno</i> , ‘finestra’
2a	masculí (-а /-я)	femení
	мужчина, <i>mužčina</i> , ‘home’	река, <i>reka</i> , ‘riu’
3a	femení (-ь)	
	ночь, <i>noč’</i> , ‘nit’	
	боль, <i>bol’</i> , ‘dolor’	

⁶⁷ Creiem adequat indicar que en rus només hi ha una forma de passat.

⁶⁸ S’ha de destacar que, dins del sistema de declinació del rus, hi ha moltes irregularitats i excepcions que no explicarem en aquest apartat a causa de la seva extensió. Intentarem descriure aquestes excepcions a mesura que avancem en la investigació dintre de la part analítica.

3.1.1.3.1. Variants de paradigmes

Tot seguit, exposem les característiques específiques dels paradigmes de les declinacions de cadascun dels tres tipus.

El *1r tipus de declinació* es distingeix pels trets següents:

a) Té tres paradigmes: *dur* —paraules acabades en consonant dura o en una vocal que no palatalitza la consonant—; *moll* —paraules acabades en les vocals iotitzades o en el signe tou *ь*—; o *mixt* —l’arrel acaba en una de les vuit consonants: **-ж, -ч, -ш, -щ, -ц, -г, -к, -х**: **-ž, -č, -šč, -c, -g, -k, -ch**—. La diferència és simplement ortogràfica.

b) No posseeix formes distintes per a l’*acusatiu singular*, que és idèntic o bé al *nominatiu inanimat* o bé al *genitiu animat*.

c) Acaba en **-ом, -ём, -ем**: **-om, -ëm, -em** l’*instrumental singular*.

d) Té les terminacions preferides per al *nominatiu plural* **-и, -і** i *genitiu plural* **-ов, -ей**: **-ov, -ei** (Timberlike, 2004).

e) L’excepció en els paradigmes la representen les paraules acabades en dues vocals (p. e.: здание, *zdanie*, ‘edifici’), que en *preposicional plural* acaben en **-ии**: **-ii**, i en *genitiu plural* en **-ий**: **-ij**.

A continuació, a la taula 8, es representem algunes de les terminacions més habituals de la *1a declinació*.

Taula 8. Variants de paradigmes de la 1a declinació

	Singular	
Cas	Paradigma dur	Paradigma moll
	плакат, <i>plakat</i> , ‘cartell’	король, <i>korol’</i> , ‘rei’
Nom.	плакат -Ø	корол -ь (’)
Gen.	плакат -а (a)	корол -я (ja)
Dat.	плакат -у (u)	корол -ю (ju)

Ac.	плакат - Ø	корол - я (ja)
Ins.	плакат - ом (om)	корол - ём (ëm)
Prep.	плакат - е (e)	корол - е (e)
Plural		
Nom.	плакат - ы (y)	корол - и (i)
Gen.	плакат - ов (ov)	корол - ей (ej)
Dat.	плакат - ам (am)	корол - ям (jam)
Ac.	плакат - ы (y)	корол - ей (ej)
Ins.	плакат - ами (ami)	корол - ями (jami)
Prep.	плакат - ах (ach)	корол - ях (jach)

El 2n tipus de declinació es caracteritza pels trets següents:

a) Novament, té tres paradigmes, *dur*, *moll* i *mixt*, que es diferencien únicament per l'ortografia.

b) Distingeix el *nominatiu* i l'*acusatiu* en el *singular*.

c) Comparteix la mateixa terminació en el *datiu* i el *preposicional singular*.

d) L'*acusatiu plural* es fusiona amb el *nominatiu plural* (inanimats) o el *genitiu plural* (animats).

e) De manera semblant al 1r tipus de declinació, l'excepció la representen les paraules acabades en dues vocals (p. e.: *история*, *istorja*, 'història'). Aquests mots en el *datiu* i *preposicional singular* acaben en **-ии**, **-ii**.

Seguidament, a la **taula 9** es poden veure totes les terminacions de la 2a declinació.

Taula 9. Variants de paradigmes de la 2a declinació

Singular		
Cas	Paradigma dur	Paradigma moll
	лампа, <i>lampa</i> , 'llum'	неделя, <i>nedelja</i> , 'setmana'
Nom.	ламп - а (a)	недел - я (ja)

Gen.	ламп -ы (y)	недел -и (i)
Dat.	ламп -е (e)	недел -е (e)
Ac.	ламп -у (u)	недел -ю (ju)
Ins.	ламп -ой (oj)	недел -ей (ej)
Prep.	ламп -е (e)	недел -е (e)
	Plural	
Nom.	ламп -ы (y)	недел -и (i)
Gen.	ламп -∅	недель- ∅
Dat.	ламп -ам (am)	недел -ям (jam)
Ac.	ламп -ы (y)	недел -и (i)
Ins.	ламп -ами (ami)	недел -ями (jami)
Prep.	ламп -ах (ach)	недел -ях (jach)

El 3r tipus de declinació es caracteritza pels trets següents:

- a) Té només el *paradigma moll* o *mixt*.
- b) Posseeix, en la majoria dels casos, la desinència **∅** en *nominatiu singular*, **-ю**, **-ju** en *instrumental singular*.
- c) Les desinències més freqüents en *nominatiu plural* són **-и**, **-i**, **-i-ей**, **-ej** en *genitiu plural*.

En la taula 10 es descriuen les terminacions més habituals.

Taula 10. Variants de paradigmes de la 3a declinació

	Singular
Cas	Paradigma moll
	тетрадь, <i>tetrad</i> , ‘llibreta’
Nom.	тетрадь -∅
Gen.	тетрад -и (i)
Dat.	тетрад -и (i)
Ac.	тетрадь -∅
Ins.	тетрадь -ю (ju)
Prep.	тетрад -и (i)
	Plural
Nom.	тетрад -и (i)

Gen.	тетрад -ей (ej)
Dat.	тетрад -ям (jam)
Ac.	тетрад -и (i)
Ins.	тетрад -ями (jami)
Prep.	тетрад -ях (jach)

3.1.1.3.2. Comentari a les declinacions: categoria d'animació/inanimació

Cal remarcar també que la declinació es veu afectada per la categoria morfològica d'**animació/inanimació**. La categoria d'animació s'expressa mitjançant la coincidència de la forma del *genitiu* amb la forma de l'acusatiu en singular en les paraules de gènere masculí de la 1a declinació (p. e.: у меня нет брата (gen. sing.), *u menja net brata*, 'no tinc cap germà'; вижу брата (acus., sing.), *vižu brata*, 'veig el germà') i en plural en tots els substantius animats (p. e.: у нас нет животных (gen., pl.), *u nas net žyvoťnych*, 'no tenim animals'; вижу животных (acus., pl.), *vižu žyvoťnych*, 'veig animals'). Per tant, es manifesta allà on la coincidència de forma entre nominatiu i acusatiu podria dificultar la diferenciació entre subjecte i objecte (Vidal Fernández, 1997).

3.2. Funcions de cada cas dintre d'una oració

En aquest apartat detallarem les funcions que pot desenvolupar cada cas dintre d'una oració.

3.2.1. Nominatiu

El nominatiu es diferencia de la resta dels casos pel fet de ser autònom. Les seves funcions es limiten a les funcions de subjecte i predicat, excepte quan va acompanyat dels verbs *zvat'*, 'dir-se', i *называться*, *nazyvat'sya*, 'anomenar-se'. En aquesta ocasió fa funció de complement del predicat (vegeu la taula 11).

Taula 11. Funcions del nominatiu

Funció	Significat	Exemple
1) Subjecte	Subjecte amb predicat/verb.	<i>Девочка</i> играет, <i>Devočka igraet</i> , 'La noia

		juga’.
2) Subjecte	Subjecte amb predicat/adjectiu o pronom possessiu.	Лекция интересная, <i>Lekcija interesnaja</i> , ‘La lliçó és ⁶⁹ interessant’/ Эта книга моя, <i>Eta kniga moja</i> , ‘Aquest llibre és meu’.
3) Subjecte	Subjecte amb predicat/substantiu.	Виктор - студент, <i>Viktor - student</i> , ‘El Víctor és estudiant’.
4) Subjecte	Subjecte en l’oració sense predicat.	Вот мой сосед , <i>Vot moj sosed</i> , ‘Aquí hi ha el meu veí’.
5) Subjecte	Subjecte amb predicat/adjectiu en forma completa o breu.	Преподаватель свободен, <i>Prepodavatel’ svobodен</i> , ‘El professor està disponible’.
6) Subjecte	Subjecte en oracions passives.	Письмо отправлено почтальёном, <i>Pis’mo otpravleno poçtal’ënom</i> , ‘La carta ha estat enviada pel carter’.
7) Subjecte	Indicant l’objecte de possessió amb el verb copulatiu есть, <i>est</i> , ‘ser’.	У меня есть машина , <i>U menya est’ mašina</i> , ‘Tinc cotxe’.
8) Subjecte	Paraula introductòria.	Желанья! .. <i>Что пользы напрасно и вечно желать? (Лермонтов). Želan’ja!.. Čto pol’zy naprasno y večno želat’?</i> ‘Els desitjos!... De què serveix esperar sempre i en va?’ (Lérmontov) (trad. pròpia).

⁶⁹ Recordem que en rus el present d’indicatiu s’expressa mitjançant l’absència del verb copulatiu.

9) Subjecte	Paraules aïllades que funcionen com a oracions independents.	Ночь. День., <i>Noč. Den’.</i> , ‘Dia. Nit.’
10) Predicat nominal	Designant persones o coses amb subjecte это, <i>eto</i> , ‘això’.	Это мой учебник , <i>Eto moj učebnik</i> , ‘Aquest llibre és meu’.
11) Predicat nominal	Designant persones o coses en present amb subjecte / substantiu o pronom personal.	Он - москвич , <i>On - moskvič</i> , ‘Ell és moscovita’.
12) Invocació	De vocatiu.	Таня , ты написала письмо?, <i>Tanja, ty napisala pis’mo?</i> , ‘Tània, has escrit la carta?’.
13) Complement predicatiu	Com a forma/denominació d’algun subjecte o objecte amb verbs звать, <i>zvat’</i> , ‘dir-se’, і называться, <i>nazyvat’sya</i> , ‘anomenar-se’	Меня зовут Владимир , <i>Menja zovut Vladimir</i> , ‘Em dic Vladimir’ этот город называется Волгоград , <i>Etot gorod nazyvaetsja Volgograd</i> , ‘Aquesta ciutat s’anomena Volgograd’.

3.2.2. Genitiu

El genitiu és un cas dependent, és a dir, sempre precedeix un nom o un verb. Podeu veure totes les funcions d’aquest cas sense preposicions a la taula 12 i amb les preposicions en la taula 13.

Taula 12. Funcions del genitiu

1) Complement del nom	Expressions de possessió.	Очки отца , <i>Očki otca</i> , ‘Les ulleres del pare’.
2) Complement del nom	Designant persones o coses.	Мужчина среднего роста , <i>Mužčina srednego rosta</i> , ‘Un

		home de mitjana edat’.
3) Complement del nom	Amb substantius derivats de verbs amb significat de moviment o estat.	Разговор друзей , Razgovor družej, ‘La conversa dels amics’.
4) Complement del nom	Per designar l’objecte agent després del substantiu.	Это здание театра , <i>Eto zdanie teatra</i> , ‘És l’edifici del teatre’.
5) Predicat nominal	Després dels adjectius i adverbis en grau comparatiu.	Маша выше Саши , <i>Maša vyše Saši</i> , ‘La Maixa és més alta que el Saixa’.
6) Complement de nom/ Complement directe	Partitiu.	Кусок пирога , <i>Kusok piroga</i> , ‘Un tros del pastís’, принеси мне чаю , <i>Prinesi mne čaj</i> , ‘Porta’m te’.
7) Subjecte	Amb numerals cardinals.	Десять человек , <i>Desjat’ čelovek</i> , ‘Deu persones’.
8) Subjecte	Amb adverbis amb significat de quantitat.	Много людей , <i>Mnogo ljudej</i> , ‘Molta gent’.
9) Subjecte	Amb verbs de significat divers però generalment amb una idea de quantitat.	Забот хватает, <i>Zabot chvataet</i> , ‘Ja hi ha prou preocupacions’.
10) Complement directe	Amb verbs en forma negativa.	Не читал этой книги , <i>Ne čital etoj knigi</i> , ‘No ha llegit aquest llibre’.
11) Complement directe	Amb alguns verbs en forma no negativa.	Ждать приезда , <i>ždat’ priezda</i> , ‘Esperar l’arribada’.
12) Complement directe	Amb substantius derivats de verbs amb significat de moviment.	Чтение книги , <i>čtenie knigi</i> , ‘Lectura de llibre’.
13) Predicat verbal	Amb nocions abstractes. Fraseologia.	Он не имеет права так говорить, <i>On ne imeet prava tak govorit’</i> , ‘Ell

		no té dret de parlar així’.
14) Complement circumstancial	Indicant una data.	Первого сентября, <i>Pervogo sentyabrya</i> , ‘Al primer de setembre’.

Taula 13. Funcions del genitiu amb preposicions

1) Complement circumstancial	Complement de lloc amb la preposició <i>y, u</i> , ‘a casa de’ ⁷⁰ si la referència és una persona.	Летом дети живут у бабушки, <i>Letom deti žyvut u babyški</i> , ‘A l’estiu els nens viuen a casa de l’àvia’.
2) Complement circumstancial	Per descriure la persona que posseeix alguna cosa amb la preposició <i>y, u</i> , ‘tenir alguna cosa’. ⁷¹	У Андрея хорошее настроение, <i>U Andreja chorochoe nastroenie</i> , ‘L’Adndrei està de bon humor’.
3) Complement circumstancial	Direcció amb les preposicions <i>c, s</i> , ‘de’; <i>из, iz</i> , ‘de’; <i>от, ot</i> , ‘de’.	Студенты выходят из университета, <i>Studenty vychodyat iz universiteta</i> , ‘Els estudiants surten de la universitat’.
4) Complement circumstancial	Indica el lloc on es troba la persona o l’objecte, o on es produeix l’acció, amb les preposicions <i>y, u</i> , ‘a casa de’; <i>недалеко от, nedaleko ot</i> , ‘a prop de’; <i>справа от, sprava ot</i> , ‘a la dreta de’; <i>слева от, sleva ot</i> , ‘a l’esquerra de’; <i>посреди, posredi</i> ,	Станция метро находится недалеко от моего дома, <i>Stancija metro nachoditsya nedaleko ot moego doma</i> , ‘L’estació del metro és a prop de casa meva’.

⁷⁰ La preposició *y, u*, té altres significat en català que explicarem més endavant.

⁷¹ El concepte de *possessió* s’entén en rus com l’existència d’una cosa en relació amb una persona; per tant, s’expressa mitjançant l’estructura de l’objecte existent-possesit en nominatiu, fent de subjecte. El “lloc” on existeix l’objecte és en aquest cas una persona, i s’indica en genitiu regit per la preposició *y, u*.

	‘enmig de’; напротив, <i>naprotiv</i> , ‘al davant de’; вдоль, <i>vdol’</i> , al llarg de; вокруг, <i>vokrug</i> , ‘al voltant’.	
5) Complement circumstancial	Per expressar relacions temporals amb les preposicions от... до, <i>ot...do</i> , ‘des de... fins a’.	Урок будет от одиннадцати до часа , <i>urok budet ot odinadcati do časa</i> , ‘La classe serà des de les onze fins a la una’.
6) Complement circumstancial	Per expressar relacions temporals amb les preposicions до, <i>do</i> , ‘des de’; во время, <i>vo vremja</i> , ‘durant’; после, <i>posle</i> , ‘després’.	После обеда мы пошли гулять, <i>Posle obeda my pošli guljat’</i> , ‘Després de dinar hem anat a passejar’.
7) Complement circumstancial	Direcció amb la preposició от, <i>ot</i> , ‘des de / des de la casa’.	Таня вернулась домой от мамы , <i>Tanja vernulas’ domoj ot mamy</i> , ‘La Tània ha tornat a casa des de casa la seva mare’.
8) Complement indirecte	Per designar la persona o l’objecte a favor dels quals es realitza l’acció amb la preposició для, <i>dlja</i> , ‘per’.	Ваня купил книгу для друга , <i>Vanja kupil knigu dlja druga</i> , ‘El Vània ha comprat el llibre per a l’amic’.
9) Complement circumstancial	Per expressar l’objecte de l’acció amb la preposició для, <i>dlja</i> , ‘per’.	Мы сделали перерыв для отдыха , <i>My sdelali pereryv dlja otdyča</i> , ‘Hem fet una pausa per descansar’.
10) Complement del nom	Per expressar l’absència de la persona o cosa amb la	Чай без сахара , <i>čajbez sachara</i> , ‘Te sense sucre’.

	preposició без, <i>bez</i> , 'sense'.	
11) Complement del nom/Subjecte (pronom)	Amb les preposicions <i>кроме, krome</i> , 'excepte', i <i>вместо, vmesto</i> , 'en lloc de'.	Все, кроме меня , остались дома, <i>Vse, krome menja, ostalis' doma</i> , 'Tots, excepte jo, s'han quedat a casa'.

3.2.3. Datiu

El datiu sol marcar l'objecte indirecte. El datiu designa la persona o cosa en què recau parcialment l'acció verbal (vegeu la taula 14).

Taula 14. Funcions del datiu

1) Complement indirecte	Per expressar la persona o cosa a la qual va dirigida l'acció.	Он даёт цветы невесте , <i>On daët cvety neveste</i> , 'Ell dona les flors a la novia'.
2) Complement indirecte / Subjecte	En les oracions impersonals amb adverbis predicatius <i>нужно, nužno</i> , 'necessari'; <i>можно, možno</i> , 'possible'; <i>нельзя, nel'zja</i> , 'no es pot'; <i>трудно, trudno</i> , 'difícil'; etc. per designar l'agent.	Мне нужно идти домой, <i>Mne nužno idti domoj</i> , 'He d'anar a casa'
3) Complement indirecte / Subjecte	El subjecte en construccions que indiquen l'edat.	Михаилу двадцать лет, <i>Mochailu dvadcat' let</i> , 'El Mikhaïl té vint anys'.
4) Complement indirecte / Nucli del predicat	En les oracions amb adverbi predicatiu.	Детям холодно, <i>Detjam cholodno</i> , 'Els nens tenen fred'.
5) Complement indirecte / Subjecte	En oracions amb un infinitiu fent de predicat, amb valor modal.	Вам этого не увидеть, <i>Vam etogo ne uvidet'</i> , 'Vostè ja no ho veurà'.
6) Complement indirecte /	Amb alguns verbs de valor modal,	Мне пришлось уйти, <i>Mne prišlos' uiti</i> , 'He

Subjecte	usats en 3a pers. sing. o en passat neutre, amb valor impersonal.	hagut de marxar’.
7) Complement indirecte / Subjecte	Amb alguns verbs pronominals usats en la 3a pers. sing. amb valor impersonal.	Мне хочется пить, <i>Mne chočetsja pit’</i> , ‘Tinc ganes de beure’.
8) Complement indirecte / Subjecte	Amb pronoms i adverbis negatius predicatius.	Андрею не с кем разговаривать по-английски, <i>Andreju ne s kem razgovarivat’ po-anglijski</i> , ‘L’ Andrei no té ningú amb qui parlar en anglès’.
9) Complement indirecte / Subjecte	Amb el verb нравиться/понравиться, <i>nravit’sja / ponravit’sja</i> , ‘agradar’.	Нине нравятся цветы, <i>Nine nravjatsya cvety</i> , ‘A la Nina li agraden les flors’.
10) Complement circumstancial	Amb substantius animats i pronoms personals amb la preposició к, <i>k</i> , ‘a casa de’ ⁷² .	Я иду к подруге, <i>Ja edu k podruge</i> , ‘Vaig a casa de l’amiga’.
11) Complement circumstancial	Amb verbs de moviment amb els prefixos под-, <i>pod-</i> , i про-, <i>pro</i> ⁷³ .	Подойти к вокзалу, <i>podojti k vokzalu</i> , ‘Apropar-se a l’estació de tren’.
12) Complement circumstancial	Després dels verbs de moviment, per expressar la persona o cosa a la qual va dirigida l’acció amb la preposició к, <i>k</i> , ‘a’.	Ко мне пришли друзья, <i>Ko mne prišli друз’ja</i> , ‘Els amics han vingut a casa meva’.

⁷² La preposició к, *k* també pot significar ‘cap a’, ‘a’, ‘a prop de’, ‘per’, ‘per a’, ‘per tal de’.

⁷³ No hi ha un equivalent en català.

13) Complement circumstancial	Després dels verbs de moviment, per expressar el lloc del moviment amb la preposició <i>по</i> , <i>по</i> , ‘per’ ⁷⁴ .	Мальчик идет по дороге , <i>Mal’čik idët po doroge</i> , ‘El noi va pel camí’
14) Complement del nom	Desenvolupant el paper d’atribut.	Экзамен по французкому языку , <i>Ekzamen po francuzkomu jazyku</i> , ‘L’examen de llengua francesa’.
15) Complement circumstancial	La preposició <i>по</i> , <i>по</i> , ‘a/ a través de / mitjançant’ (en aquest cas) pot denotar els mitjans d’enllaç o comunicació seguida de les paraules телефон, <i>telefon</i> , ‘telèfon’; радио, <i>radio</i> , ‘ràdio’; телевизор, <i>televizor</i> , ‘televisor’; почта, <i>počta</i> , ‘correu’, en algunes expressions.	Смотреть новости по телевизору , <i>Smotret’ novosti po televizoru</i> , ‘Mirar les notícies al televisor’.
16) Complement directe	Amb les construccions amb adjectius en forma breu нужен (-a (sing., fem.); -ы (pl.)), <i>nužen</i> , ‘necessari’, i рад (-a (sing., fem.); -ы (pl.)), <i>rad</i> , ‘alegre’.	Я рад твоему приезду , <i>ja rad tvoemu priesdu</i> , ‘M’alegro que hakis vingut’.
17) Complement del règim verbal	Amb la preposició <i>к</i> , ‘a’ (en aquesta	Мы готовимся к экзаменам , <i>my</i>

⁷⁴ La preposició *по*, *по*, també pot significar ‘fins a’; ‘en cerca de’; ‘en’; ‘de’; ‘respecte a’; ‘cap a’; etc.

	ocasió) després dels verbs готовиться, <i>gotovit'sja</i> , 'preparar-se'; привыкать, <i>privykat'</i> , 'acostumar-se', i després de l'adjectiu de forma breu готов (-a (sing., fem.); -ы (pl.)), <i>gotov</i> , 'estar preparat'.	<i>gotovimsja k ekzamenam</i> , 'Ens estem preparant per als exàmens'.
--	---	--

3.2.4. Acusatiu

L'acusatiu sol marcar l'objecte directe. L'acusatiu indica la persona o cosa en què recau immediatament l'acció verbal. També pot connotar l'espai i el temps en què s'ha desenvolupat una acció verbal, la quantitat i la mesura. Per veure le funcions de l'acusatiu sense preposicions vegeu la taula 15 i amb preposicions la taula 16.

Taula 15. Funcions de l'acusatiu

1) Complement directe	Amb els verbs d'activitat (física o mental) видеть, <i>videt'</i> , 'veure'; слушать, <i>slušat'</i> , 'escoltar/sentir'; любить, <i>ljubit'</i> , 'estimar'; ждать, <i>ždat'</i> , 'esperar'; искать, <i>iskat'</i> , 'buscar'; находить, <i>nachodit'</i> , 'trobar'; приглашать, <i>priglašat'</i> , 'invitar'; фотографировать, <i>fotografirovat'</i> , 'fotografiar'.	Я вижу мальчика, <i>Ja vižu mal'čika</i> , 'Veig el noi'.
-----------------------	---	---

2) Complement directe	Després dels verbs transitius en forma negativa.	Я не купил словарь , <i>Ja ne kupil slovar</i> , ‘No he comprat el diccionari’.
3) Complement circumstancial	Expressions de temps, amb sentit de duració (как давно?, <i>kak davno?</i> ‘quant de temps?’; как долго?, <i>kak dolgo?</i> , ‘per quant de temps?’; etc.)	Я хожу на танцы каждую неделю , <i>Ja chožu na tancy každyju nedelju</i> , ‘Vaig a dansa cada setmana’.
4) Subjecte	Amb verbs que indiquen afeccions físiques o sentiments, usats en 3a pers. sing. o en passat neutre amb valor impersonal.	Больного тошнит, <i>Bol'nogo tošnit</i> , ‘El malalt té basques’.

Taula 16. Funcions de l’acusatiu amb preposicions

1) Complement circumstancial	Expressions de direcció amb les prep. в, <i>v</i> , ‘en’; на, <i>na</i> , ‘sobre’; под, <i>pod</i> , ‘sota’, і за, <i>za</i> , ‘darrere’. ⁷⁵	Дети идут в школу , <i>Deti idut v školu</i> , ‘Els nens van a l’escola’.
2) Complement circumstancial	Acusatiu de temps (dies de la setmana, hores i minuts).	В этот день мы ходили в театр, <i>V etot den’ my chodili v teatr</i> , ‘Aquest dia vam anar a l’escola’.
3) Complement circumstancial	Per expressar un període de temps amb la preposició за, <i>za</i> , ‘en/durant’.	Я написал реферат за неделю , <i>Ja napisal referat za nedelju</i> , ‘He escrit l’assaig en una setmana’.

⁷⁵ Aquestes preposicions tenen molts altres significats que especifiquem al llarg de la tesi.

4) Complement circumstancial	Per expressar que l'acció es dirigeix d'una banda a l'altra de l'objecte amb la preposició <i>через</i> , <i>čerez</i> , 'a través'.	Мы перешли через улицу , <i>My pereshli čerez ulicu</i> , 'Hem creuat el carrer' ('Hem passat a través del carrer' (trad. literal)).
5) Complement circumstancial	Per indicar un període de temps amb la preposició <i>через</i> , <i>čerez</i> , 'd'aquí a/durant' (en aquest cas).	Гости приедут через неделю , <i>Gosti priedut čerez nedelju</i> , 'Els convidats arriben d'aquí a una setmana'.
6) Complement de règim verbal	Per designar l'objecte de què es tracta o en què es pensa amb la preposició <i>про</i> , <i>pro</i> , 'sobre/de'.	Друг рассказал мне про свою семью , <i>Drug skazal mne pro svoju sem'ju</i> , 'L'amic m'ha parlat sobre la seva família'.
7) Complement de règim verbal	Després dels verbs <i>благодарить</i> , <i>blagodarit</i> , 'agrair'; <i>платить</i> , <i>platit</i> , 'pagar'; etc., amb la preposició <i>за</i> , <i>za</i> , 'per' (en aquest cas).	Мы заплатили за билет , <i>My zaplatili za билет</i> , 'Hem pagat pel billet'.

3.2.5. Instrumental

L'instrumental respon a les preguntes "com", "amb què" i "amb qui", i en la majoria de casos fa funció de complement circumstancial (vegeu la taula 17).

Taula 17. Funcions de l'instrumental

1) Complement circumstancial	Instrument amb el qual es realitza l'acció.	Я пишу ручкой , <i>Ja pišu ručkoj</i> , 'Escriu amb bolígraf'.
2) Complement circumstancial	Per designar la persona amb la qual es realitza l'acció amb la	Дети общаются с учителем , <i>Deti obščajutsja s učitelem</i> ,

	preposició <i>c, s</i> , ‘amb’.	‘Els nens conversen amb el professor’.
3) Complement circumstancial	Per expressar el mode de l’acció amb la preposició <i>c, s</i> , ‘amb’.	Я слушаю музыку с наслаждением , <i>Ja slušaju muzyku s nasloždeniem</i> , ‘Escolto música amb plaer’.
4) Complement circumstancial	Per marcar el lloc per on es trasllada un moviment.	Мы шли лесом , <i>My šli lesom</i> , ‘Caminàvem a través del bosc’.
5) Complement circumstancial	Amb les parts del dia i les estacions.	Они вернулись утром , <i>oni vernulis’ utrom</i> , ‘han tornat al matí’
6) Complement circumstancial	Mètode o forma d’actuació.	Петь басом , <i>Pet’ basom</i> , ‘Cantar amb veu de baix’.
7) Complement circumstancial	Mesures de temps o quantitat.	Не видимся годами , <i>Ne vidimsja godami</i> , ‘No ens veiem durant anys’.
8) Complement circumstancial	Amb les preposicions <i>над, nad</i> , ‘sobre’; <i>под, pod</i> , ‘sota’; <i>за, za</i> , ‘darrere/fora’; <i>перед, pered</i> , ‘davant’; <i>между, meždu</i> , entre; etc., designant el lloc.	Мы живём за городом , <i>My živëm za gorodom</i> , ‘Vivim fora de la ciutat’.
9) Complement circumstancial	Amb verbs de moviment determinant la finalitat del moviment amb la preposició <i>за, za</i> , ‘per’ (en aquest cas).	Она пошла в магазин за хлебом , <i>Ona pošla za chlebom</i> , ‘Ha anat a buscar el pa’.
11) Predicat nominal	Amb els verbs <i>интересоваться, interesovat’sja</i> , ‘interessar-se’; <i>заниматься, zanimat’sja</i> , ‘fer’; <i>работать, rabotat’</i> ,	Миша занимается спортом , <i>Miša zamimaetsja sportom</i> , ‘El Miša fa esport’.

	‘treballar’.	
12) Complement de règim verbal	Amb els adjectius en forma breu доволен (-a (fem., sing.); -ы (pl.)), <i>dovolen</i> , ‘satisfet’.	Отец доволен сыном , <i>Otec dovolen synom</i> , ‘El pare està satisfet amb el seu fill’.
13) Complement de règim verbal	Després del verb поздравлять-поздравить, <i>pozdravljat’ - pozdravit’</i> , ‘felicitar’, amb la preposició с, s, ‘amb’.	Поздравляю вас с днём рождения , <i>Pozdravljaju s dnëm roždenija</i> , ‘Felicito per l’aniversari’.
14) Complement de règim verbal	Amb els verbs работать, <i>rabotat’</i> , ‘treballar’, i думать, <i>dumat’</i> , ‘pensar’, juntament amb la preposició над, <i>nad</i> , ‘en’ (en aquest cas).	Студенты долго думали над задачей , <i>Studenty dolgo dumali nad zadačej</i> , ‘Els estudiants pensen en el problema’.
15) Agent	Com l’agent en les construccions passives.	Врачами рекомендуется отдых, <i>Vračami rekomenduetsja otdych</i> , ‘Els metges recomanen repòs’.
16) Predicat nominal	Oracions amb el verb copulatiu быть, <i>byt’</i> , ‘ser/estar’ ⁷⁶ en passat o futur.	Он был хорошим человеком , <i>On byl chorošym čelovekom</i> , ‘Ell era una bona persona’.
17) Predicat nominal	Per expressar la professió d’una persona amb els verbs copulatius быть, <i>byt’</i> , ‘ser/estar’; стать, <i>stat’</i> , ‘tornar-se’, i altres.	Она хочет быть балериной , <i>Ona chočet byt’ balerinoj</i> , ‘Ella vol ser ballarina’.

⁷⁶ En rus no hi ha distinció entre els verbs *ser* i *estar*.

3.2.6. Preposicional

El preposicional sempre fa funció de complement circumstancial i no es pot emprar sense preposicions (vegeu la taula 18).

Taula 18. Funcions del preposicional

1) Complement circumstancial	Explicatiu amb la preposició <i>о, о</i> , ‘de/sobre’ ⁷⁷ .	Говорить о работе , <i>Govorit’ o rabote</i> , ‘Parlar de feina’.
2) Complement circumstancial	Indicació de posició i lloc amb les preposicions <i>в, в</i> , ‘en’, <i>и на, на</i> , ‘sobre’ (en aquest cas).	Я живу в Москве , <i>Ja živu v Moskve</i> , ‘Visc a Moscou’.
3) Complement circumstancial	Amb mesos, anys i segles (<i>в, в</i> , ‘en’ + preposicional).	В августе , <i>V avguste</i> , ‘Al mes d’agost’.
4) Complement circumstancial	Expressions de temps, setmanes (<i>на, на</i> , ‘durant’+ <i>неделя</i> en preposicional).	На этой неделе , <i>Na etoj nedele</i> , ‘(Durant) aquesta setmana’.
5) Complement circumstancial	Per designar els mitjans de transport (amb el verb <i>ехать, ечат</i> , ‘anar amb un vehicle’). Amb la preposició <i>на, на</i> , ‘en’.	Он придет домой на автобусе , <i>On priedet domoj na avtobuse</i> , ‘Ell vindrà a casa en autobús’.

Després d’haver presentat d’una manera detallada la descripció del sistema de flexió nominal del rus⁷⁸ i explicar les funcions de cada cas dintre de les oracions, en l’apartat següent voldríem descriure el

⁷⁷ La preposició *о, о*, té altres significats que explicarem més endavant.

⁷⁸ Tal com es presenta als aprenents de rus com a llengua estrangera a les aules.

mateix sistema del català per fer la consegüent comparació entre les dues llengües objecte d'estudi.

3.3. La flexió nominal en català⁷⁹

Dintre de la descripció de la flexió nominal del català tenim en compte les quatre categories gramaticals que admeten morfemes flexius: substantius, adjectius, determinants i pronoms. Aquestes categories només posseeixen dos morfemes gramaticals, el gènere i el nombre, cadascun dels quals pot tenir dos valors (masculí i femení en el cas del gènere, singular i plural en el nombre) (Clau, 2002). El subapartat 3.3.1, dedicat als substantius, consta de dues parts, destinades a la descripció dels seus dos paradigmes flexius, el gènere (3.3.1.1) i el nombre (3.3.1.2). En el subapartat 3.3.2 hem descrit els determinants, com a element que acompanya els substantius.

3.3.1. Substantiu

A continuació descrivim els paradigmes flexius del substantiu en català.

3.3.1.1. Gènere

Els substantius del català presenten un paradigma del gènere format per dues úniques formes inherents, masculina i femenina. Així, la gran majoria de noms masculins no presenten marca explícita de gènere i solen acabar en un segment no vocàlic: en consonant (p. e.: *gat*) o en semivocal (p. e.: *noi*) (Clau, 2002). També hi ha una sèrie de masculins acabats en vocals àtones *-e* o *-o* (p. e.: *sogre*; *gerro*). L'excepció són algunes paraules acabades en vocal, ortogràficament i fonèticament, però que tenen una consonant final en la representació fonològica (p. e.: *pa* [masc., sing.] → *panet*).

Pel que fa als femenins, la majoria dels mots acaben en *-a* (p. e.: *casa*), però hi ha certes variacions respecte de la regla general provocades en la majoria de casos per fenòmens fonològics. Un exemple d'això són paraules que tenen el radical acabat en vocal *-u* i que en passar al femení adopten una *-v-* (p. e.: *hereu* - *hereva*); o

⁷⁹ En aquesta descripció només tenim en compte la variació del català central.

parelles de noms que experimenten una alternança en la consonant final del radical que s'explica pel fenomen d'ensordiment d'obstruents en situació final (p. e.: *llop* - *lloba*), etc.

Alguns noms, tant masculins com femenins, s'aparten del model majoritari i tenen una terminació que no correpon (p. e.: *artista* [masc., sing.]; *dia* [masc., sing.]; *llum* [fem., sing.]; *anàlisi* [fem., sing.]). Els dubtes sobre el gènere d'aquestes paraules ens els pot resoldre un diccionari.

3.3.1.2. Nombre

La categoria gramatical del nombre en els substantius es distingeix, en la majoria de casos, per la consonant *-s* al final del mot (p. e.: *anell* [sing.] → *anells* [pl.]), més una alternança ortogràfica en els femenins (p. e.: *casa* → *cases*). No obstant això, igual que en el cas del gènere, també hi ha alguns casos d'alternances provocades per fenòmens fonològics (p. e.: *camió* → *camions*; *cas* → *casos*; *nas* → *nassos*; etc.), que no tornarem a especificar.

L'altra excepció la representen algunes paraules que es poden utilitzar en la forma singular i plural indistintament (p. e.: *pantaló* [sing.] - *pantalons* [pl.]), i els noms continus, col·lectius o abstractes, en què la pluralització sol implicar canvis estilístics o expressius (p. e.: *l'aire/els aires*; *l'aigua/les aigües*; etc.). També hi ha casos en què la distinció singular/plural comporta un canvi de significat del nom (p. e.: *ullera* - *ulleres*) (Clua, 2002).

I, finalment, hi ha alguns noms que són invariables, que tenen la mateixa forma tant per al singular com per al plural (p. e.: *l'índex* → *els índex*; *el rentaplats* → *els rentaplats*; etc.); i els noms defectius, que només s'utilitzen en singular (p. e.: *la gent*, *la fam*, *la salut*, etc.) o en plural (p. e.: *les postres*, *les tisoires*, *les pinces*, etc.).

3.3.2. Determinants

Els determinants en català són una categoria morfològica que agrupa elements que tenen diferent comportament sintàctic i diversa càrrega semàntica i pertany a les categories variables que admeten flexió de gènere i nombre. Tot seguit, exposem d'una manera breu les característiques i formes dels articles i d'alguns dels pronoms.

3.3.2.1. Article

Com havíem esmentat anteriorment, no podem tractar la flexió nominal del català sense considerar els articles (definit i indefinit), ja que aquests són un element gramatical inseparable dels substantius que informa sobre el seu gènere i nombre mitjançant la modificació de la seva forma.

3.3.2.1.1. Article definit i indefinit

A les taules 19 i 20 es poden observar les formes que adopta l'article definit i indefinit en català.

Taula 19. Les diverses formes de l'article definit (Colomina i Castanyer, 2002)

masc. sing.	fem. sing.	neutre	masc. pl.	fem. pl.	context
el	la	el (lo) ⁸⁰	els	les	consonant/semivocal
l'	l'/la ⁸¹	l' (lo) ⁸²	els	les	vocal

Taula 20. Distintes formes de l'article indefinit

masc. sing.	fem. sing.	masc. pl.	fem. pl.
un	una	uns	unes

3.4. Resum: comparació de la flexió nominal del rus i del català⁸³

Com a resum d'aquest apartat voldríem fer una comparació entre els dos sistemes, cosa que permet veure les diferències entre les dues

⁸⁰ És una forma no recollida per la normativa

⁸¹ No s'apostrofa davant de *i/u* no accentuades.

⁸² *Lo* s'utilitza únicament en el llenguatge col·loquial.

⁸³ Destaquem que no hem trobat treballs que contrastin les llengües en qüestió en aquest aspecte. Com a suport, per portar a terme la comparació, ens hem basat en un treball existent que contrasta el rus amb el francès (Gak, 1988).

llengües. Hem de destacar que, a més de les diferències gramaticals que descrivim més avall, l'altra dificultat amb què es troben els aprenents de rus és l'alfabet ciríl·lic, que té 33 grafies, de les quals 20 corresponen a consonants, 10 a vocals, una, й, representa la semivocal *j*, i també hi ha dos signes, el dur i el moll (Chernova i Roca, 2010).

A la taula 21 es poden contrastar les categories gramaticals del substantiu en català i en rus.

Taula 21. Categories gramaticals del rus i el català

Categories	Rus	Català
1. Gènere	+	+
2. Nombre	+	+
3. Animació	+	-
4. Determinació	-	(+) ⁸⁴
5. Parcialitat	+	(+)
6. Declinació	+	-

A partir d'aquestes distincions podem deduir que els alumnes catalanoparlants es trobaran amb els **obstacles** següents:

- Els substantius del rus tenen **cinc categories gramaticals** (gènere, nombre, animació, parcialitat, declinació); en canvi, en català només n'hi ha dues (gènere i nombre). A continuació presentem exemples d'aquestes diferències.
- En rus hi ha **tres gèneres** (femení, masculí i neutre); en canvi, en català només n'hi ha dos. A part, no tots els noms coincideixen en gènere en traslladar-los d'una llengua a l'altra.

Exemples:

Солнце, *solnce* (neutre) → sol (masculí).

Книга, *kniga* (femení) → llibre (masculí).

⁸⁴Entre parèntesis apareix el significat que en català es transmet mitjançant l'article.

- En rus, igual que en català, només hi ha dues distincions en el **nombre**: singular i plural. No obstant això, hem de destacar que no tots els substantius coincideixen en nombre a l'hora de transferir-los. En aquest cas, ens referim a les paraules que només tenen forma singular (noms de substàncies, col·lectius, etc.) o plural (*pluralia tantum*).

Exemples:

Мебель, *mebel'* (sing.) → els mobles (plural).

Чернила, *černila* (plural) → la tinta (singular).

- La categoria d'**animació** (animat/inanimat) en rus s'expressa mitjançant l'oposició de formes de l'acusatiu. En canvi, en català aquesta categoria és absent.

Exemples:

Я смотрю картинк**и** (acus., inan., pl.), *Ja smotrju kartinku*, 'Estic mirant els dibuixos'.

Я смотрю на мальчик**ов** (gen., anim., pl.), *Jasmotrju na mal'čikov*, 'Estic mirant els nois'.

- En la llengua russa **no hi ha articles**. En rus aquesta categoria en la majoria de casos és predeterminada mitjançant un ordre específic de paraules en l'oració, mitjançant alguns pronoms (indefinites, determinatius, etc.) o mitjançant adjectius quantitius determinatius.

Exemples:

Мальчик бежал, *Mal'čik bežal*, 'El noi corria'.

Бежал мальчик, *Bežal mal'čik*, 'Un noi corria'.

Бежал какой-то мальчик, *Bežal kakoj-to mal'čik*, 'Corria un [no sé quin] noi'.

- La determinació de **quantitat** (complet/part) en català s'expressa mitjançant determinants; en canvi, en rus s'expressa mitjançant l'oposició del paradigma d'acusatiu amb el de genitiu.

Exemples:

Acusatiu: Дай мне пирог, *Daj mne pirog*, ‘Dóna’m el pastís’.

Genitiu: Дай мне пирога, *Daj mne piroga*, ‘Dóna’m [un tros] del pastís’.

- A més a més, moltes de les **preposicions** del català tenen més d’una connotació en rus. Per exemple, els substantius que designen edificis, locals, ciutats o països normalment s’usen per expressar la direcció del moviment amb la preposició **в**, *v*, ‘a’; en canvi, els substantius que posseeixen un significat comú i denoten accions o activitats generalment s’utilitzen amb la preposició **на**, *na*, ‘a’ (vegeu la taula 22).

Exemples:

Я учусь **в** университете, *Ja učus’ v universitete*, ‘Estudio a la universitat’.

Я иду **на** собрание, *Ja idu na sobranie*, ‘Vaig a la reunió’.

Taula 22. Preposicions

Preposició del català	Preposició del rus	Significat	Cas que regeix
a	на	a sobre de	prep./acus.
	в (во)	dins/en	prep./acus.
	к (ко)	cap a / apropar-se	datiu

- A part, el rus conté algunes **paraules de procedència estrangera invariables**, que s’han d’aprendre de memòria.

Exemples:

Одно пальто, *Odno pal’to*, ‘Un abric’.

Два пальто, *Dva pal’to*, ‘Dos abrics’.

- Una altra de les interferències que es produeixen és conseqüència del fet que en català l’acusatiu d’objecte animat i el datiu del destinatari s’expressen de forma idèntica, mitjançant la preposició *a* (Voicu, 2004).

Exemple:

Acusatiu	A qui?	Koro? <i>Kogo?</i>
Datiu	A qui?	Komy? <i>Komu?</i>

La coincidència d'aquestes formes en català provoca que els aprenents no distingeixin l'expressió d'objecte i destinatari, és a dir, que es confonguin en l'ús dels casos acusatiu i datiu.

Exemple:

Acusatiu	Veig (a) ⁸⁵ la germana.
Datiu	Escriu una carta al germà.

Amb aquest capítol sobre la flexió nominal del rus i del català i la seva comparació concloem la part teòrica i procedim a la part II d'aquesta tesi, la del nostre estudi empíric. Aquesta part consta de quatre capítols principals. En el primer capítol de la part II (capítol 4), especificuem els objectius i les preguntes de recerca, que guien el capítol del mètode (capítol 5), els resultats (capítol 6) i, finalment, el capítol de les conclusions i futures recerques (capítol 7).

⁸⁵ Malgrat que en català normatiu aquests casos no van amb preposició 'a', sí que col·loquialment sovint es pronuncia la 'a'.

PART II. L'ESTUDI

CAPÍTOL 4

OBJECTIUS I PREGUNTES DE RECERCA

En aquest capítol de tres apartats, en primer lloc, introduïm l'estudi (4.1) a través de la justificació de la seva importància. En segon lloc, especifiquem els objectius d'aquesta recerca (4.2), establerts a partir de la revisió dels estudis empírics. Finalment, formulem les preguntes de recerca (4.3) que serveixen de guia per a l'anàlisi de dades quantitatiu i qualitatiu i a les quals hem arribat a partir de la revisió dels estudis relacionats amb el tema que tractem en aquesta tesi.

4.1. Introducció a l'estudi

En el capítol 1 hem explicat una de les tendències teòriques més actuals en l'anàlisi de la competència lingüística escrita, la teoria dels sistemes dinàmics (Manchón, 2011*a*). Voldríem precisar que la TSD sobretot és un model d'anàlisi de la competència lingüística escrita. Com hem destacat, és un enfocament que combina diverses explicacions teòriques cognitivistes i emergentistes i en què la variabilitat té un paper primordial en la trajectòria de l'adquisició de llengües (Verspoor *et al.*, 2012). És una perspectiva innovadora que permet interpretar els resultats des de múltiples maneres, però desafortunadament encara amb poc suport empíric (De Bot, Lowie i Verspoor, 2011), ja que deixa moltes qüestions obertes. A banda

d'això, ens consten molt pocs estudis que treballin amb dades de llengües diferents de l'anglès i cap és de rus, de manera que **el nostre primer objectiu és aportar dades sobre el desenvolupament del rus com a L2 des de l'actual visió de la TSD.**

En el capítol 2 hem assenyalat la importància de la recerca sobre l'escriptura, sobretot si es tracta d'un context d'IF (Brown *et al.*, 2011), com també la manca d'estudis que examinin el desenvolupament d'aquesta destresa en totes les seves facetes longitudinalment (Cumming, 2001; Ortega i Iberri-Shea, 2005; Ortega i Byrnes, 2008). Tot i així, els pocs estudis longitudinals que existeixen han demostrat que els escriptors en L2 tendeixen a desenvolupar diverses funcions lingüístiques en la seva escriptura (com ara l'ús del vocabulari, la complexitat gramatical i la precisió) mentre completen un curs (Casanave, 1994; Ishikawa, 1995; Kern i Schultz, 1992; Shaw i Liu, 1998), un pla d'estudis (Byrnes i Sinicrope, 2008; Liamkina, 2008), programes d'immersió (Pérez-Vidal, *et al.*, 2000; Bardovi-Härlig, 2002; Serrano i Howard, 2007) i estudis a l'estranger (Sasaki, 2004, 2007; Pérez Vidal i Juan-Garau, 2009; Pérez-Vidal i Barquin, 2014). En aquesta ocasió novament ens hem adonat que la majoria d'aquests estudis longitudinals tracten l'escriptura en anglès com a L2. La recerca feta sobre l'escriptura en altres llengües és molt escassa, sobretot en llengües tipològicament diferents de l'anglès (Reichert, 1999). Conseqüentment, el nostre **segon objectiu és dur a terme un estudi longitudinal sobre el desenvolupament de la competència lingüística escrita en rus com a L2 des d'una perspectiva descriptiva, no la tradicional GU.**

En el capítol 3 ens hem centrat en la flexió nominal del rus per diverses raons. D'una banda, hem vist que és un tema que segueix sent poc estudiat, malgrat la seva importància (Rubinstein, 1995). Hi ha una evident manca de treballs pel que fa a l'aprenentatge del sistema de casos tant per part dels aprenents de la L1 com pel que fa als de la L2 (Kempe, 2008). D'altra banda, a través de la revisió dels escassos estudis empírics existents sobre el rus, ens hem adonat que pràcticament totes les recerques s'emmarquen en els corrents teòrics tradicionals, generativistes i funcionalistes. Per aquest motiu, **el nostre tercer i darrer objectiu és analitzar el procés de**

L'adquisició dels casos del rus com a L2 en els textos escrits dels aprenents.

Els següents apartats descriuen els objectius específics i les preguntes de recerca formulades per a aquest estudi.

4.2. Objectius específics

L'*objectiu principal* d'aquest estudi és investigar el desenvolupament de la competència lingüística escrita de rus com a L2 en quatre grups d'aprenents de nivells consecutius de l'EOI després de 150 h d'IF, mitjançant l'anàlisi de les diferències en els resultats generals de cada grup.

El punt de partida és el model tridimensional del domini de la L2 que inclou la complexitat, la correcció i la fluïdesa (Skehan, 1989). Aquestes dimensions generalment han mostrat una millora a mesura que augmenta la proficiència (Norris i Ortega, 2009; Ortega, 2003; Polio, 2001; Wolfe-Quintero *et al.*, 1998).

Es tracta d'un *estudi longitudinal i transversal* que s'enfoca en la variabilitat intraindividual i interindividual i en les interaccions entre les mesures de complexitat, correcció i fluïdesa. Hem de destacar que l'aplicació d'una perspectiva dinàmica per explorar les dades significa que s'estudien les tendències que emergeixen de l'ús de la llengua. La perspectiva dels SD assumeix que sempre hi ha variació entre els aprenents, fins i tot entre aquells que es troben en la mateixa "fase" del desenvolupament. Per això, controlem les causes més conegudes de la variació dins dels grups d'aprenents tant com sigui possible, aquestes causes poden ser: diferents edats, primeres llengües, nivell d'estudis, etc. Hem seleccionat participants amb antecedents molt similars i els hem demanat escriure textos curts en circumstàncies similars. D'altra banda, hem recollit dades de russos nadius que han realitzat la mateixa tasca en les mateixes condicions, cosa que ens permet veure si el rendiment dels no nadius després de 150 h d'IF s'aproxima al dels nadius.

En resum, els nostres *objectius més específics* són:

- 1) Establir quins textos produeixen en termes de complexitat, correcció i fluïdesa els aprenents dels nivells compresos entre l'1 i el 4 de rus com a L2 en els dos temps de recollida.
- 2) Mostrar quines de les característiques del text en termes de complexitat, correcció i fluïdesa es distingeixen en els quatre grups de nivell de rus com a L2 entre els dos temps de recollida.
- 3) Determinar quins canvis en els subsistemes a través de les etapes poden indicar el procés de desenvolupament del rus com a L2 en els quatre grups de nivell.
- 4) Explorar el procés d'adquisició dels casos en rus en 150 h d'IF en els quatre grups de nivell. Assenyalar quins casos es dominen en cadascun dels quatre nivells en els dos temps de recollida.

Per complir els nostres objectius hem realitzat en total quatre recollides de dades (més de 650 mostres escrites) a l'escola d'idiomes en dos anys acadèmics. De tot aquest corpus hem seleccionat els participants longitudinals amb les característiques similars. Posteriorment, les mostres escollides han estat analitzades per tres avaluadors especialitzats en rus mitjançant una escala analítica i s'ha decidit triar 83 aprenents de rus que han realitzat la prova en dos temps amb 150 h d'IF de diferència (vegeu l'apartat 5.3).

4.3. Preguntes de recerca

Els objectius proposats ens han permès formular dos preguntes de recerca principals, que condueixen les anàlisis, els resultats i la discussió que es presentaran en els capítols 5 i 6. Cadascuna d'aquestes preguntes es divideix en subpreguntes més concretes. La primera pregunta fa referència a l'efecte del temps (150 h d'IF) en l'escriptura dels aprenents de rus com a L2. La segona pregunta pretén se centra en l'adquisició del sistema de casos en rus com a L2 i la comparació dels guanys amb la competència dels nadius. Les tres preguntes s'exposen a continuació.

(PR1) Els aprenents de rus com a L2 presenten canvis en la seva competència lingüística escrita en termes de complexitat, correcció i fluïdesa després de 150 h d'IF, en el cas de quatre grups de nivells consecutius (1-4) en context d'IF?

- (PR1a) Hi ha canvis significatius en les àrees de complexitat, correcció i fluïdesa en cadascun dels quatre grups d'aprenents de rus mesurats longitudinalment després de 150 h d'IF?
- (PR1b) Hi ha diferències significatives entre els quatre grups no nadius quan els mesurem transversalment?
- (PR1c) Les dimensions de complexitat, correcció i fluïdesa segueixen diferents patrons de desenvolupament en cadascun dels quatre grups d'aprenents?
- (PR1d) Els guanys dels aprenents de rus com a L2 en els tres dominis després de 150 h d'IF s'aproximen al nivell de competència lingüística escrita dels nadius?

(PR2) Quina és la distribució i el grau de correcció en l'ús dels diferents casos (nominatiu, genitiu, datiu, acusatiu, instrumental, preposicional) utilitzats per part dels aprenents de rus com a L2 en cadascun dels quatre grups de nivell de rus (1-4), pel que fa a la seva producció escrita després de 150 h d'IF?

- (PR2a) Com es distribueix l'ús dels casos en la producció escrita dels aprenents dels quatre grups de rus com a L2 (1-4) després de 150 h d'IF? En quina mesura s'apropa a la del grup nadiu?
- PR2b) Els errors en els casos dels aprenents de rus com a L2 disminueixen o canvien de qualitat després de 150 h d'IF en cadascun dels quatre grups de nivell (1-4)?

CAPÍTOL 5

EL MÈTODE

En aquest capítol de set apartats s'especifica el mètode que s'ha emprat per dur a terme la recerca empírica. L'apartat 5.1 es dedica a la caracterització dels participants i l'apartat 5.2 al context. Al subapartat 5.2.2 es descriu el professorat del centre. Al subapartat 5.2.3, l'observació d'una classe d'escriptura real. En l'apartat 5.3 es descriu el disseny. Consegüentment, a l'apartat 5.4 es presenten els instruments confeccionats expressament per obtenir la màxima informació sobre els participants, llevat de les raons del seu interès recent per estudiar rus. Al subapartat 5.4.1 es descriu el qüestionari del perfil lingüístic i la seva confecció. El subapartat 5.4.2 tracta sobre la tasca escrita, estandarditzada a partir d'una prova pilot (5.4.2.1). A l'apartat 5.5 expliquem la recollida i l'administració dels tests. A l'apartat 5.6 presentem els resultats d'una anàlisi qualitativa preliminar, l'objectiu de la qual era fer una primera aproximació a les dades i arribar a una sèrie de decisions per a la consegüent anàlisi quantitativa. L'apartat 5.7 es destina a l'anàlisi de les dades: transcripció (5.7.1); mesures adoptades per a l'anàlisi (5.7.2) i codificació de les redaccions (5.7.3) i mètodes quantitatius (5.7).

5.1. Participants

Com hem mencionat anteriorment, aquest apartat es dedica a la descripció detallada dels participants que han col·laborat en aquesta recerca, posant un èmfasi especial en algunes dades personals (edat, primeres llengües, segones llengües), en la seva dedicació al rus (hores, activitats, interès) i en el context en què aprenen la llengua (metodologia, professorat, observació real d'una lliçó d'escriptura). Cal assenyalar que gran part d'aquesta informació l'hem extret dels qüestionaris dissenyats expressament per obtenir les característiques dels aprenents de rus de l'EOI, la qual cosa és important atesa la novetat en l'interès per aprendre rus.

Per tant, els participants en aquest estudi són 83 adults bilingües català/castellà de quatre nivells consecutius de rus (del 1r al 4t) del programa curricular extensiu d'una escola d'idiomes oficial (EOI) de Catalunya (vegeu la descripció del programa a l'apartat 4.2). Els participants es van classificar en quatre grups seguint la classificació de l'EOI, en què es fa un examen oficial al final de cada curs acadèmic. A la taula 23 es pot veure el nombre d'alumnes en cada grup i l'equivalència dels nivells de l'escola amb els del Marc Europeu Comú de Referència (MECR),⁸⁶ conforme a la informació publicada al web de l'EOI.

Taula 23. Nombre de participants per nivell i equivalència del nivell de l'escola d'idiomes amb els nivells del MECR.

Escola Oficial d'Idiomes	
Grup/Nivell	Nombre d'alumnes
1 (A1)	30
2 (A2)	24
3 (B1.1)	17
4 (B1.2)	12
Total	83

⁸⁶ El Marc Europeu Comú de Referència per a les Llengües del Consell d'Europa (MECR) estableix les bases d'un sistema europeu comú d'aprenentatge i avaluació de segones o terceres llengües. Així, els objectius i continguts en aquest àmbit es distribueixen en sis nivells que són referents comuns per valorar el domini de les llengües, des de l'A1, que correspon al nivell més bàsic de coneixement de la llengua, fins al C2, el màxim nivell de competència de la L2 (Consell Europeu, 2001).

Segons la informació dels qüestionaris de perfil lingüístic (vegeu l'annex 3), tots els participants són adults; la franja d'edat se situa entre els 18 anys (mín.) i els 60 (màx.), i l'edat mitjana és de ~34 anys. Els gèneres són bastant equilibrats, ja que hi ha un 52% de dones (N=43) i un 48% d'homes (N=40). A la taula 24 podeu veure la distribució dels participants per franges d'edat.

Taula 24. Distribució dels participants per franges d'edat

Franja d'edat	Percentatge de participants
18-29	31%
30-39	51%
40-49	12%
50-60	6%

Tal com es pot veure a la taula 24, la majoria dels participants (el 51%) es troben en la franja d'edat compresa entre 30 i 39 anys, un 31% tenen entre 18 i 29 anys, el 12 % entre 40 i 49 i només un 6% tenen entre 50 i 60 anys; per tant, les dues terceres parts dels participants es troben en dues franges d'edat consecutives.

Pel que fa a les llengües primeres, hem de destacar que el ~90% dels participants han realitzat els estudis d'educació secundària al territori de Catalunya. Cal esmentar que no hem exclòs el 10% restant perquè dominen el català, ja sigui perquè han fet els estudis superiors en aquesta llengua o, en el cas de participants de més de 50 anys, perquè el parlen a casa, malgrat que no l'hagin pogut estudiar a l'escola. Així, el ~88 % confirmen haver realitzat estudis superiors a Catalunya.

En relació amb les segones llengües, el 100% dels participants declaren que el rus és una llengua sempre afegida a l'anglès i les altres llengües. Això es pot deure al fet que el rus és una llengua de recent interès per l'auge econòmic actual i el creixent turisme provinent de Rússia. D'aquesta manera, alguns participants, a més de l'anglès, dominen de dues a cinc llengües més, per exemple: el ~57% dominen també el francès, el ~20 % l'alemany i el ~16% l'italià, entre altres llengües. A la taula 25 es mostra el nombre de llengües que coneixen els participants del nostre estudi.

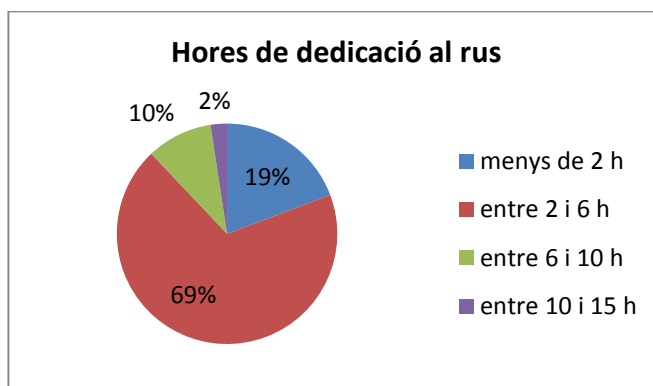
Taula 25. Nombre de llengües que dominen els participants

Nombre de llengües	Percentatge de participants
1	33%
2	26%
3	25%
4	11%
5 i més	5%

Sobre el rus, tots els participants seleccionats per l'estudi han començat a estudiar la llengua a l'escola d'idiomes al mateix temps. No s'ha seleccionat cap repetidor. Tanmateix, el 48% dels participants havien fet classes particulars o cursos de rus en altres escoles al llarg de la seva vida, però cap n'havia fet més d'un any en total. El 34% dels participants han viatjat a Rússia o a algun país de parla russa, la majoria d'aquestes estades no superen un mes.

A continuació, presentem les dades sobre la dedicació setmanal dels nostres participants a l'estudi de la llengua russa fora de les hores de classe, com ells ho afirmen al qüestionari de valoració de les competències d'escriptura acadèmica dels estudiants (vegeu l'annex 4).

Gràfic 1. Hores setmanals de dedicació al rus fora de les hores de classe



Com es pot veure al gràfic de dalt, el ~19% dels participants afirmen que dediquen a l'aprenentatge del rus fora de les hores de

classes menys de dues hores de temps, el ~69% entre dues i sis hores, el ~10% entre sis i deu hores i només el ~2% entre deu i quinze hores. A la taula 26 es pot veure a quines activitats es dediquen durant aquestes hores d'estudi del rus.

Taula 26. Activitats en rus que duen a terme els participants fora de les hores de classe

	Molt sovint	Sovint	De vegades	Gairebé mai	Mai
Exercicis curts (pregunta-resposta)	19%	54%	24%	2%	1%
Exercicis llargs (escriure un o més paràgrafs)	4%	34%	48%	11%	3%
Llegir apunts	25%	43%	24%	7%	1%
Llegir llibres per a l'assignatura	1%	26%	34%	23%	16%
Escriure treballs	7%	22%	43%	18%	10%
Buscar vocabulari que no coneixeu	20%	42%	26%	11%	1%
Mirar pel·lícules	2%	7%	33%	31%	27%
Escoltar música	10%	16%	24%	32%	18%

La taula 26 mostra que a casa els aprenents de rus sovint fan exercicis curts, llegeixen apunts o busquen vocabulari que no coneixen; de vegades fan exercicis llargs, llegeixen llibres per a l'assignatura, escriuen treballs o miren pel·lícules. A més, el 49% han destacat que fan servir el rus fora de l'àmbit acadèmic: el 54% tenen amics russos, el 41% tenen feina amb clients russos, el 27% tenen una parella russa, el 24% intenten parlar amb els companys de classe en rus, el 22% parlen per Internet amb gent de Rússia i el 4% fan un intercanvi amb una persona que té coneixements de rus. Aquesta informació possiblement mostra la maduresa d'aquest alumnat.

Respecte a la motivació per aprendre rus, el 60% declaren que l'estudien per la mera curiositat per la llengua, el 35%, a més, ho

fan per les perspectives de futur laboral i el 28% s'interessen per la cultura del país. Altres percentatges molt inferiors de les motivacions corresponen a l'interès per viatjar (6%), raons familiars (4%), de parella (2%), d'estudis (2%) i d'altres.

5.1.1. Grup de control

Per al nostre estudi, disposem d'un grup de control de participants nadius (n=30) provinents de la Universitat Estatal de Moscou, d'edats compreses entre els 18 i els 25 anys, la majoria dels quals, el 80%, són dones (n=24) i el 20 % homes (n=6). Hem pres com a model de referència els parlants nadius, vist que en els estudis que aborden les àrees de la complexitat, la correcció i la fluïdesa és una pràctica comunament estesa.

5.2. Les escoles oficials d'idiomes⁸⁷ i el programa de llengües

En aquest apartat descrivim detalladament el context en què hem recollit les dades, o sigui, l'escola d'idiomes. En la descripció s'inclou: l'objectiu d'aquest tipus d'escoles, el pla d'ensenyament, la constitució dels cursos, la metodologia emprada per a l'ensenyament de les LE, etc. Als subapartats 5.2.1 i 5.2.2 especifiquem breument la preparació del professorat i la comunicació que s'hi ha mantingut. Per finalitzar, a l'apartat 5.2.3, exposem una observació d'una lliçó d'escriptura real, que ens dona una visió més completa de com s'ensenya l'escriptura en aquest context determinat.

Per tant, les dades per a aquest estudi es recullen en una Escola Oficial d'Idiomes (EOI) a Catalunya. Les EOIs són centres públics destinats a l'aprenentatge de llengües per a persones adultes. La finalitat dels ensenyaments d'idiomes que s'hi imparteixen és el desenvolupament de:

- la capacitat de l'alumnat en l'ús efectiu de l'idioma com a vehicle de comunicació general,

⁸⁷ D'ara endavant, EOI.

- el reconeixement i el respecte a la diversitat lingüística i cultural com a eina de diàleg entre els pobles.⁸⁸

El prerrequisit per entrar en una escola oficial és haver completat com a mínim els dos primers cicles de l'Educació Secundària Obligatòria (ESO) a Espanya o un equivalent a l'estranger.

El pla d'ensenyament de les llengües en aquest tipus d'escoles està predeterminat per la normativa vigent i segueix un tractament curricular que varia depenent de la llengua que s'hi imparteix⁸⁹. Aquest programa inclou classes d'escriptura després de cada lliçó del llibre de text (vegeu l'observació d'una classe d'escriptura real al subapartat 5.2.3).

Els cursos ordinaris (150 h anuals dividides en dos trimestres de 75 h d'IF cadascun) tenen com a finalitat dotar l'alumnat d'un domini general de l'idioma, en nivells progressius. Són cursos presencials que segueixen el pla d'estudis comú a totes les escoles oficials de l'estat espanyol i que porten a l'obtenció dels certificats oficials. **L'assistència es considera absolutament necessària** per al bon aprofitament individual i de grup i per a una adequada avaluació de l'alumne. Els alumnes tenen el deure d'assistir regularment a classe. És imprescindible una assistència superior al 65% per poder ser **avaluat de forma contínua**.

Per això, es parteix d'un model de llengua d'ús, cosa que suposa el desenvolupament i l'activació conjunta de competències tant de tipus general com lingüístiques, sociolingüístiques i pragmàtiques. D'aquest concepte de llengua, i en consonància amb els nivells de referència desenvolupats pel Consell d'Europa, es deriven els objectius, els continguts i els criteris d'avaluació que s'apliquen a les escoles oficials d'idiomes catalanes. El pla d'estudis

⁸⁸ Informació extreta de la pàgina web oficial de la Generalitat: <http://www20.gencat.cat/portal/site/queestudiar/menuitem.e32cbab633a72f5cd56a1c76b0c0e1a0/?vgnextoid=16e2647629f2b210VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=16e2647629f2b210VgnVCM2000009b0c1e0aRCRD&vgnnextmt=default>

⁸⁹ El programa/guia per a cada nivell de rus es pot veure en aquesta pàgina: <https://www.eoibd.cat/idiomes/rus/guies-dels-cursos/>

desenvolupa la finalitat dels ensenyaments d'idiomes que s'hi imparteixen, que és capacitar l'alumnat en l'ús efectiu de l'idioma com a vehicle de comunicació general.

Les classes tenen lloc dos cops per setmana, en dies alterns. La durada d'una classe és de 2 hores 30 minuts amb una pausa de 10 minuts entremig. Normalment per classe no hi pot haver més de trenta alumnes. Al departament de rus d'aquesta escola concreta, en el moment de les recollides de dades, hi havia cinc grups de rus de nivell bàsic, tres de segon nivell, tres de tercer (dos de 3A i un de 3B), un de quart i un de cinquè. Podem dir que el decreixement en el nombre de participants del nostre estudi des del primer grup fins al quart reflecteix el decreixement real en la proporció d'alumnes a l'escola.

Durant l'any acadèmic, els alumnes des del 1r fins al 4t any⁹⁰ segueixen el llibre de text *Ruso para hispanohablantes* (Noguera *et al.*, 2011), a més d'algun llibre d'exercicis, material d'elaboració pròpia i lectures obligatòries.⁹¹ Addicionalment, els aprenents de rus acostumen a tenir dotze lliçons sobre escriptura durant el curs de 150 h d'IF, després d'haver acabat un tema determinat del llibre de text (p. e.: el vocabulari de les salutacions, presentacions i acomiadaments). Els alumnes escriuen tant a classe, normalment en grup, com a casa, individualment. Apartir del segon any d'aprenentatge de la llengua, als alumnes se'ls demana escriure prop de **125 paraules en 30 minuts** sense utilitzar cap material didàctic ni apunts (tampoc a casa). Aquest format es manté fins a l'últim curs.⁹²

5.2.1. Professorat

Creiem que per tractar el context no tan sols és important descriure la metodologia, sinó també informar-se sobre la qualitat del

⁹⁰ El quart any es considera un 3B, en realitat, o un B1.2 segons el MECR.

⁹¹ Vegeu la llista dels llibres obligatoris del departament de rus a la pàgina web: <https://www.eoibd.cat/wp-content/uploads/2014/09/Rus-llibres.pdf>.

⁹² Tota aquesta informació ens l'ha proporcionat generosament el personal docent del centre, al qual voldríem agrair aquesta ajuda incondicional.

personal docent que imparteix les classes. Així, en el moment de la recollida de dades a l'escola hi havia cinc professores nadiues de rus. Totes elles complien els requisits que exigia una escola d'idiomes d'aquest tipus: tenir com a mínim una llicenciatura, disposar d'acreditació de la formació pedagògica i didàctica, haver passat la prova de capacitació i tenir certificat de suficiència de català. Hem de dir que el personal no solament és altament qualificat, sinó que, a més, està molt implicat en la recerca i ha col·laborat generosament en tot el procés de les recollides de dades, que especifiquem a continuació.

5.2.2. Comunicació i col·laboració amb el professorat del centre

El contacte amb el professorat del departament de rus de l'EOI s'estableix als inicis de l'any acadèmic 2011-2012 mitjançant correspondència electrònica. Des d'un punt de vista personal, la cap del departament i professora de rus ens proporciona amb entusiasme tot el suport necessari per a aquesta recerca doctoral. En general, la comunicació amb tot el professorat ha estat fluida i propera. Des d'un punt de vista formal, el grup de recerca consolidat ALLENCAM i la seva investigadora principal, la Dra. Carmen Pérez Vidal, van emetre diversos certificats de reconeixement de suport a la recerca (vegeu l'annex 5). Sobre la recollida, a través de la col·laboració amb el departament de rus es va arribar als següents acords:

- la recollida de dades es realitza en tres temps durant un any natural en una hora de classe;
- els tests els administra el mateix personal docent de rus seguint les pautes establertes (vegeu l'annex 6), per no alterar l'ordre habitual de la classe;
- s'acorda també un dia per a l'observació d'una lliçó d'escriptura, que s'exposa tot seguit.

5.2.3. Observació de classe: descripció d'una lliçó d'escriptura⁹³

Hem observat una lliçó d'escriptura d'alumnes de 2n any de rus amb 150 h d'IF acumulades al principi de curs, al mes d'octubre. Era la primera vegada que els alumnes realitzaven aquest tipus d'activitat, vist que durant el primer any bàsicament aprenen a escriure en l'alfabet ciríl·lic i a escriure vocabulari i el cas dels noms, adjectius, numerals i pronoms⁹⁴. Com ens va indicar la docent, una lliçó d'escriptura habitual es compon de tres fases:

- a) Instruccions per a la tasca escrita: límit de temps, organització, material.
- b) Desenvolupament de la tasca descrita: treball en grup o individual.
- c) Correcció i valoració de la tasca escrita: entre tota la classe o per part de la docent.

Tot seguit especifiquem com es van desenvolupar les tres fases en aquesta lliçó en concret.

a) Instruccions per a la tasca escrita

En aquesta ocasió la lliçó d'escriptura era una activitat de dues hores en què els participants miren uns dibuixos animats elaborats expressament per a l'aprenentatge de rus com a LE, cosa que es nota per la repetició de les mateixes paraules i expressions. El vocabulari utilitzat als dibuixos és el que ja han estudiat anteriorment mitjançant els exercicis específics i el llibre de text. Els alumnes reben instruccions primer en rus i després traduïdes al català. Durant la classe la docent els recomana repetides vegades escriure frases simples que coneixen i no fer servir construccions noves que no dominen pel nivell que tenen.

⁹³ Novament, voldríem agrair al personal docent del departament de rus que ens permetés realitzar aquesta observació.

⁹⁴ Podeu veure el programa del 1r nivell en aquesta pàgina web:
<https://www.eoibd.cat/wp-content/uploads/2015/09/Rus-programa-1r.pdf>

Seguidament, la docent reparteix un full amb la tasca i la primera frase en rus, que els aprenents han d'utilitzar com a inici d'una composició d'aproximadament 125 paraules que han d'escriure conjuntament en grups de quatre persones en 30 minuts sense utilitzar cap material d'ajuda, només paper i bolígraf. La docent els comenta que hauria d'escriure només un membre del grup i la resta fer suggeriments. A més a més, els recomana fer una planificació o fer una pluja d'idees abans de començar i no escriure cap esborrany, ja que no disposen de gaire temps. Malgrat aquest comentari, pràcticament ningú fa la planificació de l'escrit.

b) Desenvolupament de la tasca escrita

Excepcionalment, **els alumnes interactuen entre ells tant en català com en rus**, i uns quants en castellà (vist que a la classe hi ha gent de fora). No obstant això, els dubtes sobre la gramàtica i l'ortografia dels mots es resolen en la llengua materna.

Mentre els participants discuteixen sobre què posen a la composició, la docent passa de grup en grup ajudant en la formació de paraules (sobretot els costa la declinació, tant de noms com d'adjectius) i el lèxic. Així, se senten construccions com ara: Онаприготовила *вкусна (adv.) обед, *Ona prigotovila vkusna obed*, 'Ella ha preparat un dinar gustós', en lloc de Онаприготовилавкусный (adj.) обед, *ona prigotovila vkusnyj obed*. Els components dels grups corregeixen els errors i solucionen els dubtes entre tots. En general la professora aconsella no complicar-se amb els verbs de moviment perquè encara no els dominen. A més, se'ls encoratja a ser valents i no deixar les paraules mig escrites per por a no dominar els casos.

En acabar els 30 minuts de discussió, es recullen tots els escrits i es fa una pausa de 5 minuts.

c) Valoració i correcció de la tasca escrita

A la tornada del descans, les redaccions es projecten una per una a la pantalla perquè les vegi tota la classe i les analitzi com si ells mateixos fossin professors. Com que és la primera vegada que fan aquesta mena d'activitat, als alumnes se'ls explica en detall el

criteri amb el qual es corregeixen les redaccions a partir d'aleshores. A la taula 27 es mostren les parts de les quals es compon la qualificació global⁹⁵ i la definició de cadascuna d'aquestes parts.

Taula 27. Qualificació del departament de rus de l'EOI: components de la nota global

Components de la nota global	Criteri	Escala de valors
1. Valoració global (VG)	Valoració de la primera lectura ràpida del text; dit d'una altra manera, si el contingut es llegeix sense dificultat i interrupció.	Aquesta categoria es valora amb un màxim de 4 sobre 10.
2. Riquesa lingüística (RL)	Valoració de la varietat de lèxic i de l'ús de subordinades.	Aquesta categoria es valora amb un màxim de 3 sobre 10.
3. Correcció (C)	Valoració dels errors gramaticals i de l'ortografia.	Aquesta categoria es valora amb un màxim de 3 sobre 10, malgrat que la docent remarca que per a ella és més important la RL.

Font: Departament de rus de l'EOI

Així, per valorar les mostres escrites, en primer lloc, es demana la col·laboració de tots per realitzar la primera lectura ràpida del text i opinar sobre la valoració global (VG) de la tasca. En el moment de valorar la VG, l'atenció dels alumnes s'enfoca en "l'estructura", que s'entén com la facilitat per seguir el fil de l'argument. S'ha de puntualitzar que cap de les composicions té l'estructura habitual d'una narració: la presentació, el nus i el desenllaç. Tots són textos de frases seguides sense paràgrafs, als quals no es presta gens d'atenció. A més a més, s'afavoreixen les frases curtes de tipus: ЕгозовутНик. Никзнаком с папой, *Ego zovut Nik. Nik znakom s papoj*, 'Ell es diu Nik. El Nik coneix el pare'.

⁹⁵ Com ens va comentar la docent, aquesta qualificació s'aplica a totes les redaccions, fins i tot a les que es fan a casa.

En segon lloc, es considera la riquesa lèxica. Com que el temps per valorar el lèxic de totes les redaccions és limitat, en aquest cas concert es procedeix a la comptabilització de paraules. Crida l'atenció la curta extensió de les redaccions, ja que quasi cap arriba a les 125 paraules (n'hi ha una que té només 70 paraules). La docent, des de la pròpia experiència, comenta que les redaccions en grup solen ser més curtes, però amb menys errades que les que es fan individualment.

En tercer lloc, es procedeix a corregir paraula per paraula insistint sobretot en la declinació dels substantius i la conjugació dels verbs de moviment, els quals, segons la docent, són els més problemàtics per als aprenents de rus. De fet, la majoria dels errors que es corregeixen es deuen sobretot a l'ús incorrecte dels casos, a les confusions en la preposició i la consegüent equivocació del cas que regeix, a la conjugació verbal, etc. Tota la correcció es realitza en català.

I finalment, en acabar de corregir, la professora procedeix a explicar com es fa un planificació o una pluja d'idees i com es pot fer una redacció més extensa, mostrant un exemple propi. La docent els mostra com es fa l'esquema mitjançant l'ús de paraules soltes (que és el mateix que la pluja d'idees). En cas que l'escrit quedi massa curt, els ensenya com afegir més idees i fer preguntes (què, qui, com, etc.) sobre aquestes per poder complementar la composició. Per acabar la lliçó, la docent demana que repeteixin la mateixa tasca a casa. Els recomana que es posin una alarma i facin la redacció en 30 minuts. En cas que no aconseguixin escriure les 125 paraules, han de repetir-ho tantes vegades com calgui fins que ho aconseguixin. Per acabar, els reparteix les instruccions en rus i passa a la lliçó següent.

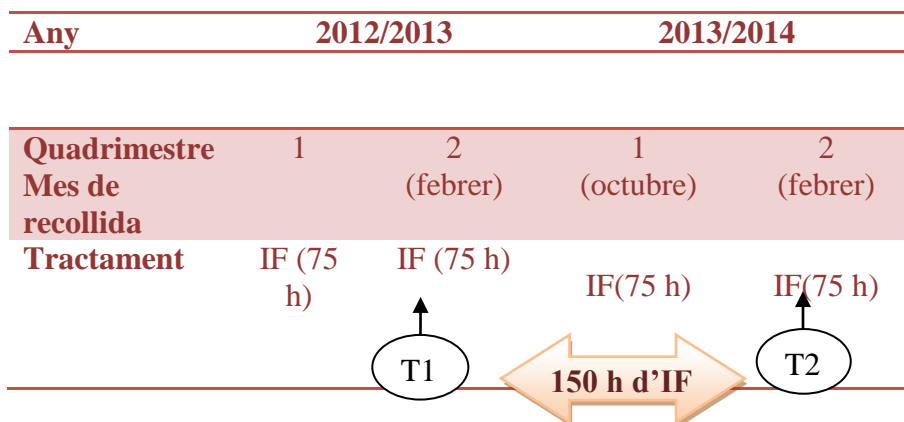
La percepció de la lliçó en general és molt satisfactòria, malgrat que es percep una certa inseguretats amb la terminació de les paraules, o sigui, la declinació dels substantius i la conjugació dels verbs. La impressió és d'una classe molt interactiva i dinàmica, que es veu per la implicació dels estudiants en la tasca, la qual cosa és sens dubte mèrit de la professionalització i l'experiència de la docent. Amb això acabem la descripció del context i tornem a les parts més

tècniques de l'apartat de mètode: el disseny, els instruments i les recollides de dades, entre d'altres.

5.3. Disseny

Es tracta d'un disseny longitudinal de mesures repetides, és a dir, tots els participants reben les mateixes tasques i en les mateixes condicions en dos temps, amb una diferència de 150 h d'IF entre el pretest i el posttest. La data de la recollida del temps 1 (T1) se situa al principi (mes de febrer) del segon quadrimestre del curs acadèmic 2012-2013, i no al començament del curs, per recomanació del mateix professorat del centre, perquè els aprenents nous comencen a dominar correctament l'alfabet ciríl·lic i manegen un volum de lèxic suficient a partir de 75 h d'IF. Conseqüentment, el temps 2 (T2) se situa al mes de febrer de l'any acadèmic següent, 2013-2014 (150 h d'IF després). L'estructura de la recollida de dades es pot veure a la figura 2.

Figura 2. Disseny de l'estudi adaptat de Pérez-Vidal i Juan Garau (2009: 277)



Malgrat que aquest tipus de disseny és àmpliament utilitzat en els estudis sobre ASL (p. e.: Pérez-Vidal i Juan-Garau, 2009; Barquin, 2012; Lara, 2014; etc.), no està exclòs de crítiques per l'ús dels mateixos instruments en repetides ocasions, que pot provocar un efecte de repetició de la tasca i influir en els progressos reals. Tanmateix, aquest disseny es pot justificar per una sèrie d'avantatges: a) permet reduir la variabilitat entre els subjectes

(Shuttleworth, 2009); *b*) permet reduir els efectes de les diferències individuals (Howitt i Cramer, 2011) i *c*) permet treballar amb una quantitat limitada de subjectes (Minke, 1997).

5.4. Instruments

En els següents subapartats presentem detalladament cadascun dels instruments que hem utilitzat per obtenir les dades. Comencem la descripció presentant les consideracions generals que hem tingut en compte a l'hora de confeccionar el qüestionari de perfil lingüístic. Posteriorment, especifiquem el contingut del qüestionari mencionat. En el subapartat 5.4.2 expliquem de què tracta la tasca escrita i com l'hem elaborat a partir de la prova pilot.

5.4.1. Confecció del qüestionari de perfil lingüístic

El qüestionari s'elabora seguint les recomanacions de Dörnyei (2003) següents: confeccionar unes preguntes que siguin concises i fàcilment interpretades, i que donin la possibilitat d'obtenir respostes de la màxima precisió possible a la informació desitjada; a més, les dades obtingudes han de ser fàcilment processades posteriorment. Els altres suggeriments de Dörnyei (2003) que també hem aplicat al nostre qüestionari són:

1. La *llargada* del qüestionari ha de ser de quatre pàgines com a màxim i s'ha de complir en un màxim de 30 minuts.
2. El *disseny* del qüestionari ha de ser i semblar curt. Amb aquest objectiu, s'ha de reduir al màxim la quantitat de lletra en les preguntes, que han d'anar numerades per donar efecte d'ordre.
3. El qüestionari ha de ser totalment *anònim*. A la primera pàgina s'ha d'especificar als participants que cap de les seves dades personals serà revelada. I perquè els participants se sentin completament lliures per contestar preguntes que podrien semblar compromeses (p. e.: avaluar positivament o negativament els estudis que estan cursant), s'ha de precisar que les respostes no seran jutjades en cap moment.

4. Contínuament s'ha d'*agrair* la participació en l'estudi, tant al principi com al final del qüestionari. Així mateix, es pot donar l'opció d'obtenir els resultats de l'enquesta un cop estigui feta l'anàlisi.

5. En cas que la recerca sigui quantitativa, quasi totes les preguntes haurien de ser tancades, perquè les respostes puguin ser codificades com a xifres i processades mitjançant ordinador.

5.4.1.1. Qüestionari de perfil lingüístic

El qüestionari de perfil lingüístic (d'ara endavant, QPL) s'administra a tots els grups en la primera recollida de dades (T1) per poder seleccionar els participants i engloba només aquella informació que és rellevant per a la recerca en qüestió. Per confeccionar el qüestionari, a més de seguir les recomanacions de Dörnyei (2003), hem adaptat al nostre estudi el QPL del projecte de recerca SALA-ALLEN CAM.⁹⁶ Així, el QPL que hem elaborat es pot dividir en tres parts substancials, excloent-ne l'apartat de la informació bàsica sobre els participants (edat, sexe, lloc de naixement i estudis). El QPL es pot trobar a l'annex 3.

La primera part engloba preguntes sobre l'experiència prèvia en llengües (abans de començar a estudiar rus). L'apartat comença per la pregunta sobre les llengües primeres, on els participants han d'establir el percentatge d'utilització habitual d'aquestes. Posteriorment, han d'avaluar el seu coneixement de totes les altres llengües que dominen i posar la informació primordial sobre aquestes (anys d'estudi, percentatge d'utilització, certificats, etc.).

La segona part inclou la informació sobre el rus. Les primeres qüestions tracten sobre on, com i quan l'alumne ha començat a estudiar la llengua. El segon bloc conté preguntes sobre les estades

⁹⁶ L'ALLEN CAM (Adquisició de Llengües des de la Catalunya Multilingüe) és el grup de recerca consolidat de la Generalitat de Catalunya (SGR 140) especialitzat en adquisició de llengües a la UPF, on té la base des del 2004 (per a més informació vegeu: <http://www.upf.edu/allencam/>).

Els objectius del projecte SALA són els següents: l'adquisició de llengües en estades a l'estranger (ES), la instrucció formal (IF) i l'enfocament integrat de continguts i llengües estrangeres (EICLE).

en països de parla russa i el tercer sobre l'aprenentatge addicional que realitzen els alumnes pel seu compte.

En la tercera part apareixen preguntes relacionades amb la motivació que ha induït els participants a estudiar una llengua relativament distant com pot ser el rus (vegeu l'annex III).

5.4.2. Composició

Amb l'objectiu de mesurar el progrés en la producció escrita, als participants se'ls administra una tasca escrita, perfeccionada i estandarditzada a partir de la prova pilot (vegeu l'apartat 5.4.2.1). En aquesta tasca se'ls demana escriure una narració mitjançant unes imatges proporcionades per l'investigador (vegeu l'annex 7). La trama de les imatges està formada per cinc vinyetes i transcorre en una biblioteca, on es veuen tres personatges principals, dos homes i una dona, que sabem que són principals perquè apareixen en totes les imatges. En canvi, els tres personatges secundaris apareixen de segon pla només en dues. L'argument de les imatges suggereix que la protagonista deixa la seva parella per l'altre home, que li sembla més interessant.

Les instruccions estan en tres llengües i en el següent ordre: rus, català i castellà, per evitar malentesos. Per començar, els participants realitzen el primer exercici en un màxim de 30 minuts. La instrucció exacta és:

Escriviu una narració basant-vos en les accions de les vinyetes del full adjunt. És important que intenteu desenvolupar una **història** lligada a partir de l'**acció** que transcorre en **totes i cadascuna** de les vinyetes, sense oblidar-ne cap. Organitzeu el text en paràgrafs (TENIU 30 min).

Seguidament, els alumnes completen el segon exercici, en què textualment se'ls demana:

Inventeu un final per a la història. Escriviu un paràgraf d'un mínim de 5 oracions (TENIU 10 min).

5.4.2.1. Descripció de la prova pilot

La prova pilot es va realitzar en un grup del sisè nivell de rus (N=20) el febrer del 2011. La tria d'aquest grup no va ser casual, ja que és el màxim nivell de domini de rus que es pot assolir en aquesta escola i, per tant, ens permet saber fins on poden arribar els coneixements de rus dels nostres subjectes.

Així, per poder comprovar el funcionament correcte de la tasca escrita, als vint subjectes se'ls van demanar dues tasques: en 30 minuts de classe escriure (1) un relat a partir de les imatges recomanades pel mateix personal docent de l'escola (vegeu l'annex 7) i (2) donar una opinió sobre un tema relacionat. Les instruccions es van donar exclusivament en rus, vist que les lliçons en aquest nivell s'imparteixen només en rus. A sota teniu la traducció de les instruccions al català:

1. Escriviu un relat a través de les imatges adjuntes;

2. Escriviu sobre quines carreres universitàries escullen les dones al vostre país i quin creieu que és el motiu d'aquesta elecció.

El gènere i el tema de l'escrit, la narració d'un relat a través d'unes imatges, es va escollir en relació amb el nivell de tots els participants, de manera que no quedés discriminat cap grup. Els participants havien d'estar familiaritzats amb el tema, tenir prou coneixement del lèxic requerit per la tasca i poder escriure un text d'una extensió i qualitat que servís per a la nostra anàlisi. Es va pensar en una tasca que motivés suficientment l'alumne —ja que la motivació té un paper important en el procés d'escriptura— i que l'obligués a escriure una quantitat de lèxic adequat. A més a més, aquest tipus de text, que no limita la creativitat, ens mostra les diferències personals de cada participant.

Les narratives d'aquest tipus donen la possibilitat de controlar els diversos paràmetres que es volen analitzar, ja que tots els participants descriuen la mateixa acció, per la qual cosa les seves eleccions lèxiques són significativament comparables entre grups

(Pavlenko i Driagina, 2007). En efecte, estudis anteriors han mostrat que la complexitat argumental provoca la utilització d'un llenguatge amb més subordinacions, així que les narracions estructurades han mostrat ser més correctes i fluides que les narracions lliures d'estructura (p. e.: Tavakali i Foster, 2008).

La prova pilot ens va permetre prendre una sèrie de decisions de millora que van influir en la confecció de les instruccions finals per a la composició:

1. Es va decidir donar instruccions més precises: demanar que escrivissin com a mínim una frase per vinyeta, perquè els relats tinguessin una extensió mínima i no variessin excessivament de llargada.
2. Es va optar per no incloure la pregunta d'opinió, ja que als primers nivells no se'ls ha instruït per escriure aquesta mena de textos, ni tampoc tenen prou temps en 30 minuts.
3. Es va acordar demanar que escrivissin el final de la història de les vinyetes per si acabaven abans d'hora la descripció de les imatges.
4. Es va decidir donar un límit de temps concret per realitzar cadascuna de les dues tasques.

En l'apartat següent especificuem quin procediment vam seguir per administrar els tests descrits.

5.5. Recollida de dades i administració dels tests⁹⁷

Abans de procedir a les recollides de dades, els professors del centre van informarels alumnes sobre l'estudi i la data de realització amb l'objectiu de motivar-los a participar-hi. Posteriorment, en el dia i l'hora concertats, van explicar als alumnes com havien de realitzar la prova i l'ordre que havien de seguir. Així, en la primer recollida (T1) (vegeu la figura 2 a l'apartat 5.3), tots els participants van

⁹⁷ Voldríem destacar que en total vam confeccionar i recollir tres qüestionaris diferents al llarg de quatre recollides repartides en dos anys: qüestionari de perfil lingüístic, qüestionari de motivació i qüestionari de valoració de les competències d'escriptura acadèmica dels estudiants. Esperem analitzar les dades d'aquests qüestionaris en futures recerques (vegeu l'apartat 7.3).

emplenar el QPL (vegeu la descripció del QPL al subapartat 5.4.1.1). Després d'omplir el qüestionari en 10 minuts,⁹⁸ als participants se'ls va demanar escriure una composició basant-se en unes imatges en un màxim de 40 minuts (vegeu el subapartat 5.4.2). En la segona recollida (T2), que es va fer en les mateixes condicions que la primera, es va procedir a seguir les mateixes pautes que la primera vegada: després d'omplir el qüestionari en 10 minuts,⁹⁹ els participants van escriure composicions sobre les mateixes imatges que la primera vegada amb el mateix límit de temps (40 min). A la taula 28 es pot veure el cronograma de l'administració dels instruments de la recollida.

Taula 28. Administració dels instruments de recollida de dades

T1 (febrer 2012-2013)/ T2 (febrer 2013-2014)
<ol style="list-style-type: none">1. Qüestionari de perfil lingüístic (QPL) (10 min)2. Composició - història a partir d'imatges (40 min)

Com a agraïment per la seva participació després de cada recollida, a tots els aprenents se'ls van retornar les redaccions amb una correcció exhaustiva de la gramàtica i la sintaxi, tot adaptant-se al nivell de rus dels participants en el moment de la recollida, i se'ls va donar una opció de tutoria personalitzada per resoldre dubtes relacionats amb la llengua russa.

D'altra banda, al grup dels nadius se'ls va demanar escriure composicions sobre les mateixes imatges i en les mateixes condicions, en 40 minuts de classe sense ajuda de material didàctic addicional.¹⁰⁰ Malauradament, no va ser possible demanar al grup

⁹⁸ Informació avaladaper una prova pilot prèvia.

⁹⁹ En aquesta ocasió el QPL l'havien d'omplir només aquells que no ho havien fet anteriorment.

¹⁰⁰ Voldríem agrair a Iulia Nikolaevna Krainova, professora de la Universitat Estatal de Moscou, que ens hagi prestat la seva ajuda incondicional en la recollida de dades dels participants nadius.

dels nadius omplir el qüestionari per qüestions de distància. No obstant això, sabem del cert que tots els participants són russos nadius universitaris de segon curs de Psicologia.

5.6. Anàlisi preliminar qualitativa

Un cop vam recollir totes les dades (vegeu l'apartat 5.5), vam voler inspeccionar el corpus per obtenir la primera impressió de les dades amb què treballàvem. A través d'aquesta primera investigació vam poder decidir quina de les mostres agafaríem per a l'anàlisi quantitativa consegüent i establir el nivell de proficiència dels aprenents de rus de l'EOI. Amb aquest objectiu, vam procedir a realitzar una anàlisi qualitativa mitjançant l'escala holística de Friedl i Auer (2007). Com ho havíem explicat al capítol 2, vam escollir aquesta escala perquè s'adapta millor al nivell de proficiència dels nostres participants que, per exemple, l'escala de Jacobs *et al.* (1981),¹⁰¹ molt utilitzada en els estudis sobre l'escriptura en l'ASL, però elaborada exclusivament per als estudiants universitaris de nivells avançats (Weigle, 2002).

Recordem que en l'escala de valors de Friedl i Auer (2007) s'observen els aspectes del compliment de la tasca (contingut i rellevància; format del text, llargada i registre), l'organització (estructura, paràgrafs, cohesió i coherència, edició i puntuació), la gramàtica (correcció/errors, varietat d'estructures, disposició per utilitzar estructures complexes) i el vocabulari (varietat i tria de paraules, correcció, ortografia, comprensibilitat). Cadascun d'aquests aspectes es valora mitjançant una escala de valors del 0 al 5. En conseqüència, la valoració màxima que es pot obtenir del conjunt dels quatre aspectes és un 20 (vegeu l'annex 8). A la taula 29, es pot veure què significa cadascun dels valors.

Taula 29. Escala de qualificacions de les composicions escrites (adaptat de Friedl i Auer, 2007)

5	La tasca està totalment completada, el contingut és totalment rellevant; el format, la llargada i el registre són totalment apropiats.
---	--

¹⁰¹ Una escala holística de referència per a molts estudis (Polio, 2001).

4	La tasca està pràcticament completada, el contingut és gairebé del tot rellevant; el format, la llargada i el registre són majoritàriament apropiats.
3	La tasca està completada adequadament, hi ha alguns buits d'informació o informació redundant; el format, la llargada i el registre són acceptables.
2	La tasca està completada parcialment, hi ha freqüents buits o informació redundant; el format, la llargada i el registre són sovint inadequats.
1	La tasca està completada en part, hi ha molts buits o repeticions innecessàries; el format, la llargada i el registre són inadequats.
0	La tasca no és susceptible de ser avaluada.

Com destaca McNamara (2009), aquest procediment és subjectiu perquè a les composicions escrites se'ls dóna una nota global que depèn en certa manera de les conviccions de l'opinió del qui corregeix. Per aquest motiu vam corroborar la fiabilitat de la puntuació amb dos especialistes en rus nadius, els quals van analitzar un 10% de les composicions aleatori mitjançant la mateixa escala de valors. A tots dos especialistes se'ls va donar unes indicacions precises per corregir perquè no hi hagin diferències. Tot seguit, exposem breument aquest estudi preliminar i els seus resultats significatius, juntament amb el resultat del test de fiabilitat.

Participants

76 adults bilingües castellà/català de quatre nivells de rus consecutius.¹⁰² Hem de subratllar que és una part dels mateixos participants descrits anteriorment en l'aparat 5.1. A la taula 30 es pot veure la distribució dels participants per nivells.

¹⁰² El nombre de participants és diferent del de l'anàlisi quantitativa perquè en aquesta ocasió es van destriar aquells aprenents que van realitzar la prova en tres períodes de temps.

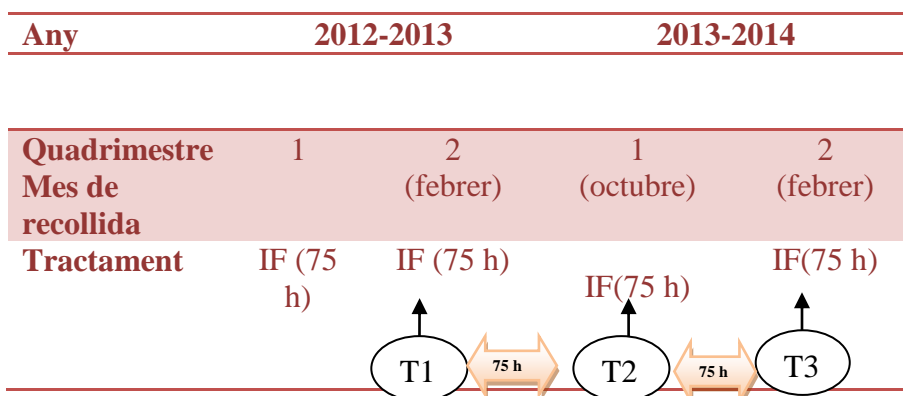
Taula 30. Nombre de participants per nivells i equivalència del nivell de l'escola d'idiomes amb els nivells del MECR.

Escola Oficial d'Idiomes	
Grup/Nivell	Nombre d'alumnes
1 (A1)	33
2 (A2)	29
3 (B1.1)	6
4 (B1.2)	8
Total	76

Disseny

A diferència de l'anàlisi quantitativa, en aquesta ocasió hem seguit els mateixos aprenents durant tres temps de recollida. La data de la recollida del temps 1 (T1) se situa al principi (mes de febrer) del segon quadrimestre del curs acadèmic 2012-2013; el temps 2 (T2) s'ubica al principi del primer trimestre (octubre) de l'any acadèmic següent, 2013-2014 (75 h d'IF després); i el temps 3 (T3) té lloc al mes de febrer del mateix any acadèmic 2013-2014 (150 h d'IF després de la primera recollida). L'estructura de la recollida de dades es pot veure a la figura 2.

Figura 3. Disseny de l'estudi adaptat de Pérez-Vidal i Juan Garau (2009: 277)



Anàlisi

Les dades, prèviament buidades en l'Excel, s'analitzen mitjançant el paquet estadístic SPSS 11.5.1 per a Windows. A causa de la naturalesa ordinal de les variables, que no mostren una distribució normal, **es duen a terme proves no paramètriques**, que especifiquem en els resultats.

Resultats

Reiterem que aquí només revelem els resultats significatius de l'anàlisi qualitativa; aquesta és la primera aproximació a les dades per a la posterior anàlisi quantitativa, més elaborada. En primer lloc, mostrem els resultats de l'anàlisi de fiabilitat. En segon lloc, exposem els resultats de l'anàlisi en qüestió.

- Prova de fiabilitat de l'anàlisi qualitativa

El càlcul del coeficient de correlació intraclasse (CCI), que mesura la fiabilitat de l'anàlisi (Shrout i Fleiss, 1979), ha donat un **alfa de Cronbach alt ($\alpha = .92$)**. Aquest resultat indica que l'avaluació integral de les composicions era correcta.

- Resultats de l'anàlisi qualitativa

Les proves de Friedman mostren una millora significativa general en els tres temps de recollida en **el compliment de la tasca (C)** i **l'organització (O) del grup 2 ($p < 0,001$)**. En la resta dels nivells no s'observa cap resultat significatiu.

Les comparacions per parelles amb ajustament Bonferroni (nivell alfa = 0,017) dutes a terme per mitjà de **proves de Wilcoxon Signed-Rank** mostren que el grup 2 ($n=29$) **experimenta un progrés significatiu en el compliment de tasques (C) de T1 a T2 (75 h d'IF) ($p = 0,005$, $r = -.37$) i en l'organització del text (O) de T1 a T2 (75 h de FI) ($p = 0,009$, $r = -0,034$)**.

Taula 31. Resultats significatius de l'anàlisi qualitativa preliminar

	C_T2 - C_T1	O_T2 - O_T1	G_T2 - G_T1	V_T2 - V_T1
Z	-2,837 ^a	-2,615	-,201 ^a	-1,144
Asymp.	0,005**	0,009**	0,840	0,253
Sig. (2-tailed)				
	C_T3 - C_T2	O_T3 - O_T2	G_T3 - G_T2	V_T3 - V_T2
Z	-2,373 ^a	-1,128	-1,615 ^a	-,244
Asymp .	0,018	0,259	0,106	0,807
Sig. (2-tailed)				

Observació: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$;

Conclusió i discussió

Els resultats d'aquest primer estudi preliminar mostren que només hi ha progrés significatiu en el grup 2 (nivell A2). Hem de recordar que aquest és un grup que posseeix un nivell de competència en les dimensions de l'escriptura relacionades amb el compliment de la tasca i l'organització del discurs relativament baix, vist que aquestes dimensions no es tenen en compte en el programa d'ensenyament de l'EOI fins al segon any.

Tanmateix, aquest fet està en consonància amb els resultats àmpliament reportats en la bibliografia d'ASL, en què el màxim desenvolupament de L2 es produeix en els nivells inferiors i supera el desenvolupament dels nivells superiors, que queden estancats. Com confirma DeKeyser (2014: 316), “[...] *all practice reaches a point of diminishing returns: a point after which progress is still made for a very long time, but at a much slower pace than initially, in terms of both reaction time and error rate, or - to use the largely equivalent terms in applied linguistics - fluency and accuracy*”. Aquesta afirmació també ha estat avalada en diferents estudis sobre estades a l'estranger (Beattie, Valls-Ferrer i Pérez-Vidal, 2014; Valls-Ferrer i Mora, 2014). Veurem si aquesta predicció es manté en l'anàlisi quantitativa

5.7. Anàlisi de les composicions

En aquest apartat es descriu el procediment emprat per a la transcripció del nostre corpus de composicions (5.7.1). A continuació es proposen les mesures per a l'anàlisi de quatre subdimensions (5.7.2): la complexitat sintàctica (5.7.2.1), la complexitat lèxica (5.7.2.2), la correcció, amb un èmfasi especial en el cas dels substantius (5.7.2.3), i la fluïdesa (5.7.2.4). Tot seguit s'explica el procés de codificació (5.7.3). Finalment, es descriuen l'anàlisi quantitativa (5.7.4) i els instruments emprats en l'anàlisi estadística (5.7.2.5).

5.7.1. Transcripció de llengua amb alfabet ciríl·lic

El corpus recollit per aquest estudi inclou 198 redaccions escrites en rus (29.316 paraules en total), 168 de bilingües català/castellà i 30 de parlants russos nadius. Totes les composicions han estat transcrites dels originals escrits a mà al format Microsoft Word per aquesta investigadora. El procés de transcripció ha requerit arribar a una sèrie de decisions que creiem convenient presentar, ja que influeixen directament en la codificació i l'anàlisi estadística posterior. Un dels aspectes importants per al posterior procediment de codificació ha estat l'establiment de criteris estrictes per a la transcripció d'una llengua amb alfabet ciríl·lic.

En primer lloc, per introduir les composicions al format Microsoft Word, hem fet servir les convencions de transcripció CHAT¹⁰³ bàsiques, descrites a MacWhinney (2000). Segons aquestes convencions, les dades s'han d'introduir en una plantilla específica, separant cadascuna de les frases en una línia nova, per poder passar-les posteriorment al format *.txt*. A més, ens hem hagut d'adaptar a les restriccions de puntuació del CHAT, que no accepta tots els signes de puntuació; així, per exemple, hem hagut de delimitar cada frase amb un únic punt, encara que l'aprenent no hagi posat cap signe de puntuació o n'hagi posat més d'un (p. e.: tres punts).

¹⁰³ El format CHAT és un conjunt estàndard de regles i l'arxiu resultat del programa CLAN (Computerized Language Analysis Software), un programa d'anàlisi de dades que s'utilitza per analitzar les transcripcions. Per obtenir-ne més informació, aneu a <http://chilides.psy.cmu.edu/>.

En segon lloc, hem desactivat el corrector automàtic i hem procurat ser al màxim de fidedignes a l'escriptura dels nostres participants, tenint en compte la dificultat que representa escriure en l'alfabet ciríl·lic per als bilingües català/castellà. Així, hem decidit no transliterar les lletres o les paraules senceres que els aprenents han posat en la seva llengua nadiua, perquè considerem que aquest tipus d'errades es podrien deure a la transferència de la primera llengua o al desconeixement de l'equivalent lèxic en la llengua meta (p. e.: они **morts***, *oni morts*, 'estan morts', en lloc de они **умерли**, *oni umerli*).¹⁰⁴ Tampoc hem modificat les errades que es deuen a la confusió entre el so i la representació escrita d'una paraula (per exemple, un error típic dels bilingües català/castellà és la confusió entre els sons [b] i [v]: **вивлиотека***, *vivlioteka*, 'biblioteca', en lloc de **библиотека**, *biblioteka*); etc. Aquestes decisions ens permeten veure quins aspectes de la llengua (de gramàtica o vocabulari) representen un obstacle per als aprenents de rus.

Finalment, en els casos en què la paraula manuscrita era difícilment llegible, hem recorregut a l'ajuda d'altres especialistes en rus o, quan ha estat impossible la lectura, hi hem posat un xxx; afortunadament, això ha passat en molt rares ocasions.

5.7.2. Mesures adaptades per a l'anàlisi

Les composicions s'analitzen quantitativament mitjançant diverses mesures analítiques que avaluen les quatre subdimensions de l'escriptura: complexitat sintàctica i lèxica, correcció i fluïdesa. Les mesures adoptades en aquest estudi es basen en Wolfe-Quintero *et al.* (1998), en què es presenten les mesures analítiques més utilitzades i les que millor capturen el desenvolupament de l'escriptura. També hem tingut en compte la recerca de SALA sobre l'escriptura en l'anglès com a L2 (p. e.: Pérez Vidal i Juan Garau, 2009; Celaya *et al.*, 2001). Addicionalment, ens hem basat en els estudis més recents sobre les quatre subdimensions presentats a Housen *et al.* (2012), a partir dels quals hem fet una selecció de

¹⁰⁴ Tots els exemples presentats són extrets del corpus de redaccions analitzades en aquesta tesi.

mesures per al nostre estudi, basant-nos en el seu poder de discriminació.

Les mesures proposades per Wolfe-Quintero *et al.* (1998) són distribuïdes al voltant de les freqüències, les ràtios i els índexs. Totes les unitats analitzades en aquesta anàlisi són ràtios perquè aquestes es poden relacionar amb les altres unitats de referència (p. e.: nombre de paraules per clàusula, nombre d'errors per clàusula, etc.); a més, són més fàcilment computables. Conseqüentment, es creu que les ràtios són més complexes però més fiables a la vegada, i per aquesta raó són més utilitzades en l'àmbit de l'ASL que les freqüències.

En els subapartats següents s'especifiquen quines mesures concretes hem triat per mesurar la complexitat sintàctica i lèxica, la correcció i la fluïdesa.

5.7.2.1. Complexitat sintàctica

En la seva revisió dels estudis precedents, Wolfe-Quintero *et al.* (1998) identifiquen el valor de les mesures basades en clàusules (arguments). Aquests autors ens proposen una sèrie de mesures de complexitat sintàctica, donant preferència a l'índex de coordinació (IC), que s'obté dividint el total de clàusules coordinades independents pel total de clàusules combinades (és a dir, subordinades + coordinades). Com més baixos són els valors, més complexitat hi ha.

Com constata Polio (2001), és important tenir clar què és una *clàusula*, vist que en diferents estudis aquesta partícula és tractada d'una manera desigual. Així doncs, les clàusules en termes generals corresponen a una proposició que consisteix en un predicat que gairebé sempre coincideix amb el verb principal (conjugat o no conjugat) i tots els seus arguments. Com havíem declarat anteriorment (vegeu el subapartat 2.3.1.1), nosaltres adoptem la definició de Berman i Slobin (1994) segons els quals una *clàusula* és: “Qualsevol unitat que conté un predicat unificat. Per *predicat unificat* s'entén un predicat que expressa una única situació (activitat, esdeveniment, estat)”. Els predicats inclouen tant verbs finits com no finits. En general, les clàusules contenen un únic

element verbal. Aquells predicats on el verb estigui elidit també es consideren clàusules.¹⁰⁵ La clàusula independent és la principal de l'oració i conté una idea completa, mentre que la dependent, o subordinada, no té significat per si mateixa sense la primera; i la coordinada és l'annexa i pot estar al mateix nivell que la independent o la dependent (Greenbaum i Quirk, 1973).

Per complementar l'anàlisi i seguint la perspectiva multidimensional de Norris i Ortega (2009), hem mesurat la coordinació, dividint el nombre total de coordinades pel total d'oracions (Coord/O) i clàusules (Coord/C); i la subordinació, dividint el nombre de clàusules dependents per total d'oracions (DepC/O) i clàusules (DepC/C). Hem de destacar que les mesures de subordinació són àmpliament utilitzades en els estudis d'ASL, en què es postula que el grau de subordinació reflecteix el nivell de domini de la llengua: 0 sigui, + subordinades = + competència lingüística (Wolfe-Quintero *et al.*, 1998). Aquesta suposició prové dels resultats dels estudis que mostren que la subordinació és més difícil de dominar que la coordinació (p. e.: Lord, 2002) (vegeu la taula 32).

Taula 32. Mesures de la complexitat sintàctica

Domini	Mesures	Abreviatures	Mecànica
Complexitat sintàctica	Índex de coordinació	IC	Clan/Excel
	Clàusules coordinades/O i /C	Coord	
	Clàusules dependents/O i /C	DepC	

5.7.2.2. Complexitat lèxica

Per mesurar la complexitat lèxica s'han fet servir dues mesures bàsiques, la *type/token ratio* (TTR), o sigui, el nombre de paraules diferents pel total de paraules (Ortega, 1999), i l'índex de Guiraud

¹⁰⁵ En rus en el present s'elideixen els verbs copulatius *ser* i *estar*.

(IG) (Guiraud, 1954). L'IG de la riquesa lèxica és una mesura àmpliament emprada en el camp de l'ASL (Levkina i Gilibert, 2012) i es calcula dividint el nombre de *types* (paraules diferents) per l'arrel quadrada de *tokens* (total de paraules) ($types/\sqrt{tokens}$). Tal com ja havíem explicat al subapartat 2.3.2.1, aquest índex es considera més apropiat que el TTR (Vermeer, 2000), vist que el TTR és extremadament sensible a la llargada dels textos, ja que té problemes amb les paraules funcionals (p. e.: determinants, preposicions, adverbis, etc.), que són molt freqüents. Conseqüentment, això significa que quan el text és més llarg la invariabilitat de TTR disminueix (Schmid *et al.*, 2011). L'avantatge de l'índex de Guiraud resideix en el fet que incloent l'arrel quadrada de *tokens* es compensen les diferències de la llargada del text.

Taula 33. Mesures de la complexitat lèxica

Domini	Mesures	Abreviacions	Mecànica
Riquesa lèxica	<i>Type/token ratio</i>	TTR	Clan
	Índex de Giraud	IG	Clan/Excel

5.7.2.4. Correcció

Per mesurar la correcció, enfront dels estudis que comptabilitzen UT lliures d'errors (p. e.: Foster i Skehan, 1996; Skehan i Foster, 1997; Mehnert, 1998; etc.), hem seguit les recomanacions de Polio (1997) i hem adaptat les mesures dels estudis que consideren els errors (p. e.: Fischer, 1984; Zhang, 1987; Kepner, 1991; etc.) i la seva classificació per tipologies (p. e.: Bardovi-Harling i Bofman, 1989; Chastain, 1990; Frantzen, 1995; etc.). Polio (1997) afirma que la comptabilització dels errors és una mesura més fiable, ja que distingeix entre un i més errors per UT o per clàusula, en el nostre cas.

D'aquesta manera, en l'estudi tenim dos nivells d'aprofundiment en la dimensió de correcció en el cas. El primer nivell és el més general, on es comptabilitza la ràtio d'errors en cadascun dels casos pel total d'ocurrències d'aquests casos (p. e.: errors en el

preposicional pel total d'ocurrències d'aquest cas). Hem de puntualitzar que ens centrem únicament en la terminació, no en la paraula sencera, és a dir, no hem comptat els errors en l'arrel de la paraula o els prefixos perquè no són element de cas. Entenem com a error “l'error fet en l'estructura prèviament estudiada a classe” (Fischer, 1984).

En el segon nivell d'anàlisi de la correcció es procedeix a la classificació tipològica dels errors en el cas. A causa de l'escassetat de recerca sobre el rus, per elaborar la classificació ens hem basat en només dos estudis sobre els errors en la flexió nominal de rus produïts pels aprenents de rus com a L2, de Rubinstein (1995) i Quero-Gervilla (2005). Per tant, dintre de la terminació distingim els *errors de dintre del cas* (GrE¹⁰⁶:dc) —quan el cas és correcte, però per exemple hi ha una confusió en l'ortografia o una hipergeneralització d'una regla dels altres casos—; els *errors de fora del cas* (GrE:fc) —quan el paradigma de la declinació és d'un altre cas o és absent—; i els *errors de forma primària* (GrE:fp) —que coincideixen amb la forma del cas nominatiu, quan hi hauria d'haver una altra terminació—. Hem estimat la ràtio d'aquests tres tipus d'errors per substantiu, per determinar quin d'aquests tres preval en els estadis de rus observats en aquest estudi.

Adicionalment, hem calculat la proporció d'errors per l'ús de cada cas, la qual cosa ens permet veure com progressen els aprenents en el domini de cadascun dels casos intragrups i intergrups. Per raons que s'expliquen en els resultats (vegeu el capítol 6), només considerem estadísticament els errors en el nominatiu, l'acusatiu i el preposicional. La resta de casos s'analitzen qualitativament, especificant el percentatge del tipus d'error en cadascun.

Taula 34. Mesures de la correcció

Domini	Mesures	Abreviacions	Mecànica
Correcció	• Errors per paraula	E/P	Excel
	• Errors per clàusula	E/C	
	• Errors per substantiu	E/S	

¹⁰⁶ GrE: error gramatical.

	<ul style="list-style-type: none"> • Errors dintre de cas per substantiu 	GrE:dc/S	
	<ul style="list-style-type: none"> • Errors fora de cas per substantiu 	GrE:fc/S	
	<ul style="list-style-type: none"> • Errors de forma primària per substantiu 	GrE:fp/S	
	<ul style="list-style-type: none"> • Errors en el nominatiu per total d'ocurrències del nominatiu 	GrE:nom/S	
	<ul style="list-style-type: none"> • Errors en el genitiu per total d'ocurrències del genitiu 	GrE:gen/S	
	<ul style="list-style-type: none"> • Errors en el datiu per total d'ocurrències del datiu 	GrE:dat/S	
	<ul style="list-style-type: none"> • Errors en l'acusatiu per total d'ocurrències de l'acusatiu 	GrE:acus/S	
	<ul style="list-style-type: none"> • Errors en l'instrumental per total d'ocurrències de l'instrumental 	GrE:inst/S	
	<ul style="list-style-type: none"> • Errors en el preposicional per total d'ocurrències del preposicional 	GrE:prep/S	

Tal com ja s'ha explicat en l'apartat 2.3, en aquesta recerca ens centrem en la flexió nominal; no obstant això, també hem volgut identificar els verbs, tant correctes (v) com erronis (GrE:v), ja que aquest element gramatical té una influència directa en els

substantius —regeix el cas—. Una elecció errònia del verb o error/omissió de la preposició que acompanya un verb determinat pot comportar una elecció errònia del paradigma de la declinació del substantiu (p. e.: Разговаривал Машу* (acus.), *Razgovarival Mašu*, ‘Parlava amb la Maixa’, en lloc de Разговаривал с Машей (inst.), *Razgovarival s Mašej*). És a dir, en algunes ocasions, hem marcat com a errònia tota la construcció V + prep. D’altra banda, no hem marcat cada verb per separat, sinó que hem seguit el criteri de la noció de predicat unificat; així, hem decidit que totes les oracions amb V + V (inf.) són una sola clàusula i les hem marcat com un únic verb (p. e.: Иван решил читать (V + inf.) книгу, *Ivan rešil čitat’ knigu*, ‘L’Ivan ha decidit llegir el llibre’). També hem marcat com a error l’elisió innecessària del verb (p. e.: А Олег (hi falta el verb) в библиотеке, *A Oleg v biblioteke*, ‘Però l’Oleg s’ha quedat a la biblioteca’, en lloc de А Олег остался (verb) в библиотеке, *A Oleg ostalsya v biblioteke*).

Hem de precisar que no hem considerat erronis els verbs mal escrits o mal transliterats, o sigui, els errors de significant (p. e.: выходяли*, *vychodjali*, ‘sortien’, en lloc de выходили, *vychodili*), sinó els errors de significat: d’aspecte (p. e.: Однажды они встречались* (imperfectiu) в библиотеке*, *Oднажды они vstrečalis’ v biblioteke*, ‘Una vegada es trobaven* a la biblioteca’, en lloc de Однажды они встретились (perfectiu) в библиотеке, *однажды они vstretilis v biblioteke*, ‘Una vegada es van trobar a la biblioteca’); de temps (p. e.: Однажды они занимаются* (present), *Oднажды они zanimajutsja*, ‘Una vegada ells estudien*’, en lloc de Однажды они занимались (passat), *Oднажды они zanimalis’*, ‘Una vegada ells estudiaven’); de nombre (p. e.: Будут (pl.) экзамен (sing.), *Budut ekzamen*, ‘Hi hauran* un examen’ en lloc de Будет экзамен, *Budet ekzamen*, ‘Hi haurà un examen’), etc.

5.7.2.4. Fluïdesa

Com subratllen Wolfe-Quintero *et al.* (1998), en els estudis d’escriptura la fluïdesa no ha rebut una atenció tan significativa com en els estudis sobre la producció oral. No obstant això, hem mesurat aquest aspecte mitjançant la comptabilització de les paraules i oracions produïdes en cadascuna de les redaccions i dividint-les per 40' (el límit de temps en què s’havia de realitzar la composició) per

mitjà de l'Excel, vist que tots els participants tenien el mateix temps per complir la tasca escrita, seguint Freed *et al.* (2003) i Pérez-Vidal i Juan-Garau (2009). El nombre de paraules (P) s'obté gràcies a la comptabilització automàtica del Microsoft Word (MCWord) després d'haver eliminat totes les paraules no transliterades. Les contraccions o les paraules amb guiónet s'han comptabilitzat com a paraules separades. El nombre d'oracions (O) s'ha obtingut a través de les dades generades del CLAN. Entenem com a oració una estructura delimitada amb un punt, signe d'interrogació o exclamació. En algunes ocasions ha estat feina de la investigadora identificar les oracions d'acord amb l'estructura sintàctica en cas que l'aprenent no hagi posat signe de puntuació.

Taula 35. Mesures de fluïdesa

Domini	Mesures	Abreviatura	Mecànica
Fluïdesa	Nombre de paraules/40'	P	MSWord/Excel
	Nombre d'oracions/40'	O	Clan/Excel

5.7.3. Procés de codificació

Després d'haver completat el procés de transcripció, i haver-nos dotat d'un model d'anàlisi, els arxius s'han transformat al format CHAT per mesurar aquells paràmetres que ens permeten identificar perfils de progrés dels participants pel que fa als diferents aspectes d'una composició escrita que hem decidit analitzar, tal com acabem de presentar. Les mesures es concreten en codis per introduir a la transcripció i calcular-ne les freqüències. El CHAT permet als usuaris entrar els codis en un línia just a sota de cada frase transcrita de manera que, a continuació, automàticament, es poden comptar les freqüències de cada codi entrat en un resum generat (vegeu un exemple de la codificació més abaix).

Els errors els ha identificat i codificat manualment la investigadora, llegint les redaccions frase per frase en el CLAN. La identificació de l'error es basa en els coneixements gramaticals de la investigadora, que és nadiua de rus i llicenciada en Filologia Eslava,

i en la descripció de la flexió nominal feta anteriorment (vegeu el capítol 3). Com que la identificació dels errors la realitza un únic investigador, no ha calgut comprovar-ne la fiabilitat. No obstant això, totes les decisions preses en relació amb la codificació s'han consultat amb un altre especialista en rus.

Per tant, per mesurar la complexitat sintàctica s'han creat codis que identifiquen l'oració (O), les clàusules independents (C), les clàusules dependents (DepC), les clàusules coordinades (Coord) i les oracions sense verb finit (OM) (p. e.: В библиотеке., *v biblioteke*, 'A la biblioteca.'). En el mateix moment que s'introdueixen els codis que serveixen per mesurar la complexitat sintàctica, s'assenyalen els verbs (correcte (v) vs. incorrecte (GrE:v)) i els casos. En el moment que s'identifica un substantiu s'assenyala si la flexió és correcta, posant només la marca del cas (p. e.: nom) o si és incorrecte (p. e.: GrE:nom). En cas incorrecte, identifiquem si l'error és dintre del cas (GrE:dc), fora del cas (GrE:fc) o de forma primària (GrE:fp). Finalment, identifiquem quin tipus d'error és: d'ortografia (GrE:ort), d'hipergeneralització (GrE:hg), de semblança sintagmàtica (GrE:ss), etc. A continuació teniu un exemple real de codificació d'una redacció del nostre corpus.

```
@Begin
@Languages:   rus
@Participants:  STU Student
@ID:   rus|Abga03|STU||||Student|||
*STU:  Марина и Олег в библиотеке.
%cod: $$ $C $nom $nom $prep
*STU:  Они учат русский язык, потому что скоро они будут экзамен.
%cod: $$ $C $v $acus $DepC $GrE:v $acus
*STU:  Вдруг пришёл Марк.
%cod: $$ $C $v $nom
*STU:  Он поздоровался с Олегом.
%cod: $$ $C $v $inst
*STU:  Марк тоже учится в школе языков.
%cod: $$ $C $nom $v $prep $gen
*STU:  Он не знаком с Мариной, поэтому Олег познакомится Марина с
Марком.
%cod: $$ $C $v $inst $DepC $nom $GrE:v $GrE:acus$GrE:fp $inst
*STU:  Марине очень понравится Марк.
%cod: $$ $C $dat $GrE:v $nom
*STU:  Они долго говорят о политике и литературе.
%cod: $$ $C $v $prep $prep
```

*STU: Когда они говорят, Олег читает.
 %cod: \$\$ \$DepC \$v \$C \$nom \$v
 *STU: Потом Марина и Марк попрощались с Олегом и они вместе пойдут в столовую.
 %cod: \$\$ \$C \$nom \$nom \$v \$inst \$Coord \$GrE:v \$GrE:acus\$GrE:dc\$GrE:ort
 *STU: А Олег в библиотеке.
 %cod: \$\$ \$C \$GrE:v \$nom \$prep
 *STU: Марине не нравится говорить с Марком.
 %cod: \$\$ \$C \$dat \$v \$inst
 *STU: Она говорит Олега: пойдём учить.
 %cod: \$\$ \$C \$v \$GrE:dat\$GrE:fc\$GrE:hg \$DepC \$v
 *STU: Марк не хочет учить и он попрощался с Мариной и Олегом.
 %cod: \$\$ \$C \$nom \$v \$Coord \$GrE:v \$inst \$inst
 @End

A la taula 36 podeu veure la llista dels codis emprats en l'anàlisi amb la seva definició i exemples de les redaccions dels nostres participants.

Taula 36. Llista de codis

Codi	(Tots els tipus d'errors es marquen amb GrE.)	Exemple
O	Oració delimitada amb un punt.	Каждый вечер Маша ходила в библиотеку, <i>Každyj večer Maša chodila v biblioteku</i> , 'La Maixa cada dia anava a la biblioteca'.
C	Clàusula independent o principal: pot funcionar com una oració simple perquè expressa un pensament complet encara que se la separi de l'oració complexa. És considerada una oració per si sola.	Они были в библиотеке , <i>onibyli v biblioteke</i> , ' Ells eren a la biblioteca '.
DepC	Clàusula dependent o subordinada: la seva funció és subordinar una idea secundària a una de principal.	Они были в библиотеке, когда пришёл Ваня , <i>Onibyli v biblioteke, kogda prišel Vanja</i> , 'Ells eren a la biblioteca quan va

		arribar el Vània’.
Coord	Clàusula coordinada: involucra la unió de clàusules independents o dependents amb una de les conjuncions coordinades.	Они были в библиотеке, когда пришёл Ваня и стал с ними разговаривать , <i>Oni byli v biblioteke, kogda prišel Vanja i stal s nimi razgovarivat’</i> , ‘Els eren a la biblioteca quan va arribar el Vània i va començar a parlar amb ells’.
v	Verb finit o construcció Verb + inf.	Они решили выйти (v + inf.), <i>Oni reshili vyjti</i> , ‘Van decidir sortir’.
GrE:v	Error de significat en el verb: aspecte, temps, gènere, nombre, etc.	Она (pron./fem.) вернулся* (v/masc.) <i>домой</i> , <i>Ona vernulsja domoj</i> , ‘Ella va tornar a casa’.
Nivell de correcció 1: cas		
nom	Ús del nominatiu correcte.	
acus	Ús de l’acusatiu correcte.	
dat	Ús del datiu correcte.	
gen	Ús del genitiu correcte.	
inst	Ús de l’instrumental correcte.	
prep	Ús del preposicional correcte.	
GrE:nom	Error en l’ús del nominatiu.	
GrE:acus	Error en l’ús de l’acusatiu.	
GrE:dat	Error en l’ús del datiu.	
GrE:gen	Error en el genitiu.	
GrE:inst	Error en l’instrumental.	
GrE:prep	Error en el preposicional.	
Nivell de correcció 2: error		
GrE:dc	Error dintre del cas: la forma errònia té alguna marca del cas requerit.	Начинала новую жизн* , <i>Načinala novuju žizn</i> , ‘Va començar una vida nova’, en lloc de начинала новую жизнь* , <i>Načinala novuju žizn’</i> . L’aprenent

		sap que és l'acusatiu, però s'equivoca en la transcripció.
GrE:fc	Error fora del cas: la marca és de l'altre cas.	Пришёл в библиотеке* (prep.), <i>Prišel v biblioteke</i> , 'Va venir a la biblioteca', en lloc de пришёл в библиотеку (acus.), <i>Prišel v biblioteku</i> .
GrE:fp	Forma primària: forma que coincideix amb el nominatiu (singular o plural).	Он читал книга* (nom.), <i>On čital kniga</i> , 'Ell llegia un llibre', en lloc de он читал книгу (acus.), <i>On čital knigu</i> .
Nivell de correcció 3: tipus d'error		
GrE:ort	Error ortogràfic dintre de la terminació de substantiu.	С Маркем*, <i>s Markem</i> , 'amb el Marc', en lloc de с Марком, <i>s Markom</i> .
GrE:hg	Hipergeneralització: generalització d'una regla de la L2 i aplicació en casos en els quals no s'hauria d'aplicar.	Книгов, <i>knigov</i> , 'llibres', està declinat com si fos un masculí genitiu en lloc de femení genitiu книг, <i>knig</i> .
GrE:ss	Semblança sintagmàtica: influència de la forma precedent.	В центре городе*, <i>v centre gorode</i> , 'Al centre de la ciutat', en lloc de В центре города, <i>V centre goroda</i> .
GrE:trans	Errors causats per la transferència de la L1. La transliteració directa de l'estructura de la L1 és incorrecta en rus.	Случать мусика*, <i>slučat' musika</i> , 'Escoltar la música', en lloc de Слушать музыку, <i>Slušat' muziku</i> .
GrE:ns	Error en el nombre del substantiu: singular/plural.	Начались подготовки* (pl.) к выпускным экзаменам, <i>Načalis' podgotovki k vypusknym ekzamenam</i> , 'Ha començat

		la preparació per als exàmens', en lloc de <i>началась подготовка (sing.) к экзаменам, Načalas' podgotovka k ekzamenam.</i>
GrE:gs	Error en el gènere del substantiu: masculí/femení.	Он ударился о край бордюры (terminació del masculí)*, <i>On udarilsja o krajbordjury</i> , 'Es va donar un cop amb el cantell de la vorera', en lloc de 'Он ударился о край бордюра (terminació del femení), <i>On udarilsja o krajbordjura.</i>
GrE:cs	Error en la categoria del substantiu: animat/inanimat.	Мужчи н ов*, <i>mužčinov</i> , 'homes', en lloc de мужчин, <i>mužčin</i> : l'aprenent l'ha declinat com si fos masculí inanimat.
GrE:oc	Omissió del cas o la terminació.	Юра идиот в в ивл ю тек*, <i>Jura idiot v vivljutek</i> , 'El Iura va a la biblioteca', en lloc de Юраидёт в библиотеку, <i>Jura idët v bibljuteku.</i>

5.7.4. Anàlisi quantitativa

Abans d'analitzar les dades mitjançant el paquet estadístic SPSS 11.5.1 per a Windows, s'introdueixen totes en un full de càlcul de Microsoft Excel per poder calcular les següents mesures:

- el nombre total de paraules per 40 minuts,
- el total d'oracions per 40 minuts, les clàusules coordinades per oració,
- les clàusules dependents per oració, el total de clàusules per oració,

- l'índex de coordinació,
- el total de verbs erronis per verb,
- el total de casos correctes,
- el total d'errors en cada cas,
- la *types/tokens* ratio,
- els *types* per l'arrel quadrada de *tokens*.

Per comptabilitzar els errors, que eren molt variats i no es podien sotmetre a l'anàlisi estadística —hi havia errors fora de cas, dintre de cas i de forma primària—, el nombre absolut d'aquestes ocurrències en cada text es va convertir en percentatges. Per exemple, si un text contenia deu errors en el nominatiu, cinc dels quals eren de fora de cas, tres de dintre i dos de forma primària, els percentatges relatius serien 50% de dintre de cas, 30% de fora de cas i 20% de forma primària.

CAPÍTOL 6

RESULTATS

En aquest capítol es presenten els resultats que ens permetran respondre a les dues preguntes de recerca presentades en el capítol 5, amb les seves corresponents subpreguntes. A continuació d'una presentació general de les dades que ocupa l'apartat 6.1., en l'apartat 6.2 es presenten els resultats corresponents a la primera pregunta de recerca (PR1), obtinguts mitjançant l'anàlisi quantitativa. En l'apartat 6.3 s'exposen els resultats de la segona pregunta de recerca (PR2), extrets de l'anàlisi qualitativa.

Pel que fa a l'anàlisi quantitativa corresponent a la PR1, en l'apartat 6.2 es presenten els resultats de les subpreguntes incloses en aquesta pregunta que tracten els paràmetres analitzats en les àrees de complexitat, correcció i fluïdesa pel que fa a la producció escrita dels aprenents de la mostra analitzada. Les respostes a les subpreguntes ens permetran reprendre i intentar respondre la pregunta global, qüestió que ocuparà la primera part del capítol 7. És a dir, en aquest capítol, en primer lloc, al subapartat 6.2.1.,

s'exposen els resultats de l'anàlisi estadística global. En segon lloc, s'ofereixen els resultats pel que fa a les quatre subpreguntes (PR1a, PR1b, PR1c, PR1d) agrupats en els tres àmbits de competència, complexitat, correcció i fluïdesa i que inclouen els resultats relatius al'efecte de *Temps* (o sigui, 150 h d'IF) (PR1a); l'efecte de *Grup* (o sigui, les diferències entre els grups); la interacció de *Temps x Grup* (o sigui, es comparen els guanys entre els diversos grups); (PR1b) les anàlisis descriptives o de les tendències, que mostren els guanys i les pèrdues després de 150 h d'IF, tant significatius com no significatius (PR1c); i, finalment, els resultats de la comparació entre els aprenents no nadius i la producció dels parlants russos nadius (PR1d).

Quant a l'anàlisi qualitativa que ens permetrà obtenir resultats per tal de respondre a la PR2, al subapartat 6.3.1 presentem els resultats relatius a la subpregunta PR2a en què es planteja si la distribució en la varietat de l'ús dels casos en cadascun dels grups no nadius (N=83) en els dos temps de recollida respectivament augmenta en percentatge d'ús, i si és diferent de la del grup de nadius (N=30). A continuació, al subapartat 6.3.2, es presenten els resultats de la subpregunta PR2b, en què descrivim l'evolució dels errors (o sigui, la quantitat i la qualitat) en cadascun dels casos en els dos temps de recollida dels quatre grups no nadius. Cal recordar que no podem fer la comparació de la correcció amb la producció dels nadius perquè aquests no fan errors en els casos. En paral·lel a la PR1, les respostes a les subpreguntes de la PR2 ens permetran adreçar i intentar respondre la pregunta global, qüestió que ocuparà la segona part del capítol 7.

Pel que fa a l'anàlisi quantitativa corresponent a la PR1, en l'apartat 6.2 es presenten els resultats de les subpreguntes incloses en aquesta pregunta, que tracten dels paràmetres analitzats en les àrees de complexitat, correcció i fluïdesa pel que fa a la producció escrita dels aprenents de la mostra analitzada. Les respostes a les subpreguntes ens permetran adreçar i intentar respondre la pregunta global, qüestió que es discutirà en la primera part del capítol 7. És a dir, en aquest capítol, en primer lloc, al subapartat 6.2.1., s'exposen els resultats de l'anàlisi estadística global. En segon lloc, al subapartat 6.2.2., s'ofereixen els resultats pel que fa a les quatre subpreguntes (PR1a, PR1b, PR1c, PR1d), agrupats en els tres àmbits de competència lingüística escrita: complexitat, correcció i

fluïdesa. Inclouen els resultats relatius a l'efecte de *Temps* (o sigui, 150 h d'IF) (PR1a); l'efecte de *Grup* (o sigui, les diferències entre els grups) i la interacció de *Temps x Grup* (o sigui, es comparen els guanys entre els diversos grups) (PR1b); les anàlisi descriptives o de les tendències, que mostren els guanys i les pèrdues després de 150 h d'IF, tant significatius com no significatius (PR1c); i, finalment, la comparació entre aprenents no nadius i la producció dels parlants russos nadius (PR1d).

Quant a l'anàlisi qualitativa que ens permetrà obtenir resultats per tal de respondre a la PR2, al subapartat 6.3.1 presentem els resultats relatius a la subpregunta PR2a en què es planteja si la distribució en la varietat de l'ús dels casos en cadascun dels grups no nadius (N=83) en els dos temps de recollida, respectivament, augmenta en percentatge d'ús, i si és diferent de la del grup de nadius (N=30). A continuació, al subapartat 6.3.2, es presenten els resultats de la subpregunta PR2b, en què descrivim l'evolució dels errors (o sigui, la quantitat i la qualitat) en cadascun dels casos en els dos temps de recollida dels quatre grups no nadius. Cal recordar que no podem fer la comparació de la correcció amb la producció dels nadius perquè aquests no fan errors en els casos. En paral·lel a la PR1, les respostes a les subpreguntes de la PR2 ens permetran adreçar i intentar respondre la pregunta global, qüestió que es discutirà en la segona part del capítol 7.

Abans de procedir a la descripció dels resultats de l'anàlisi quantitativa i qualitativa, tal com s'ha mencionat, a l'apartat 6.1 que segueix expliquem l'anàlisi estadística preliminar, és a dir, les anàlisis de normalitat de distribució de les variables dependents, que són els paràmetres de mesura de les àrees de complexitat, correcció i fluïdesa.

6.1. Tractament preliminar de les dades

Totes les proves estadístiques que es detallen als apartats següents s'han realitzat amb el programari d'anàlisi estadística IBM SPSS Statistics (versió 19). S'han fet proves de normalitat preliminars (Kolmogorov-Smirnov i Shapiro-Wilk) per tal d'explorar la distribució de cadascuna de les variables dependents, cosa que ens ha permès triar la prova estadística més apropiada. Quan la

distribució és normal es fan servir tests paramètrics (anàlisis ANOVA de dos factors i d'un factor i proves T). En cas contrari, s'usen tests no paramètrics (Kruskal-Wallis i Wilcoxon). Finalment, les dades que no es poden sotmetre a anàlisi estadística (p. e.: els errors en alguns dels casos), perquè els aprenents cometien molt pocs errors d'aquest tipus i es dona un rang de valors molt limitat, es descriuen qualitativament. Per a totes les proves s'ha establert el nivell de significació $p < 0,05$.

Les mesures que han mostrat una distribució normal i que s'han analitzat a través dels test paramètrics són les següents: IC, Total C/O, DepC/O, Coord/O, TTR, IG, Total GrE:v/v, N_p/40m, O/40m. Les que no han mostrat una distribució normal i s'han analitzat a través dels tests no paramètrics són les següents mesures de correcció: Total GrE/nom; Total GrE/acus; Total GrE/prep. Les mesures que no s'han sotmès a l'anàlisi estadística per la seva escassetat són les següents, s'inclouen dins l'apartat de correcció: Total GrE/dat, Total GrE/gen, Total GrE/inst. Aquestes darreres mesures es descriuen detalladament a l'apartat 6.3.

A continuació es presenten els resultats de l'anàlisi de dades pel que fa a les dues preguntes de recerca d'aquest estudi.

6.2. PR1) L'efecte de 150 h d'IF sobre l'escriptura dels aprenents de rus com a L2

En aquest apartat es presenten els resultats relatius a la primera pregunta de recerca i les quatre supreguntes que inclou (PR1). Es detallen a continuació a tall de recordatori:

(PR1) Els aprenents de rus com a L2 presenten canvis en la seva competència lingüística escrita en termes de complexitat, correcció i fluïdesa després de 150 h d'IF, en el cas de quatre grups de nivells consecutius (1-4) en context d'IF?

- (PR1a) Hi ha canvis significatius en les àrees de complexitat, correcció i fluïdesa en cadascun dels quatre grups d'aprenents de rus mesurats longitudinalment després de 150 h d'IF?

- (PR1b) Hi ha diferències significatives entre els quatre grups no nadius quan els mesurem transversalment?
- (PR1c) Les dimensions de complexitat, correcció i fluïdesa segueixen diferents patrons de desenvolupament en cadascun dels quatre grups d'aprenents?
- (PR1d) Els guanys dels aprenents de rus com a L2 en els tres dominis després de 150 h d'IF s'aproximen al nivell de competència lingüística escrita dels nadius?

L'apartat està compost de dos subapartats. Al primer s'exposa una visió general dels estadístics descriptius per a cadascuna de les mesures analitzades, així com dels efectes principals obtinguts mitjançant les proves ANOVA de dos factors (subapartat 6.2.1). Al segon les dades s'analitzen més detalladament, considerant cadascuna de les variables dependents (és a dir, les mesures dels tres dominis de l'escriptura, complexitat, correcció i fluïdesa) per separat (6.2.2).

Per contestar aquesta primera pregunta de recerca i les seves subpreguntes hem treballat amb les dades de diferents maneres. Primer, hem aplicat proves ANOVA de dos factors amb el *Temps* (T1 vs. T2) com a variable independent intrasubjectes i *Grup* (G1, G2, G3, G4, GN) com a variable independent intersubjectes. Les proves ANOVA ens han permès detectar els efectes globals de *Temps* (150 h d'IF) i de *Grup* (els nivells de competència lingüística), i explorar la possible interacció entre aquestes dues variables. Les mesures de complexitat, correcció i fluïdesa en pretest i posttest han servit com a variables dependents. Seguidament, per tal d'explorar més a fons els factors de *Temps* i *Grup* per separat, s'han realitzat anàlisis addicionals (proves T per a mostres relacionades i ANOVA d'un factor amb comparacions múltiples per a mostres independents). La discussió de resultats i la resposta a la PR1 s'inclou en el capítol 7, com ja s'ha mencionat.

6.2.1. Resultats: visió general

Com hem dit anteriorment, per començar s'ofereix una visió general de les mitjanes i les desviacions estàndard per a cadascuna de les mesures de complexitat, correcció i fluïdesa analitzades, i els efectes principals de les proves ANOVA de dos factors.

Per tant, a la taula 37, es presenten les mitjanes i les desviacions estàndard de totes les mesures de competència lingüística escrita que hem fet servir per als dos temps de recollida de dades. Hem de precisar que algunes mesures de correcció (Total GrE/dat; GrE/gen; GrE/inst) no s'han sotmès a l'anàlisi estadística per l'escassetat d'ocurrències, ja que l'ús d'aquests casos en general és poc freqüent. Aquestes mesures s'analitzen qualitativament a l'apartat 6.3.

Taula 37. Mitjanes i desviacions estàndard (entre parèntesis) de les mesures de complexitat, correcció i fluïdesa de l'escriptura

Mesures	Grups no nadius								GN (30)
	G1 (N=30)		G2 (N=24)		G3 (N=17)		G4 (N=12)		
	T1	T2	T1	T2	T1	T2	T1	T2	
Complexitat lèxica									
TTR	0,61 (0,09)	0,63 (0,05)	0,65 (0,05)	0,67 (0,05)	0,63 (0,05)	0,66 (0,05)	0,67 (0,04)	0,66 (0,06)	0,73 (0,06)
IG	5,52 (0,90)	7,03 (0,87)	7,52 (0,94)	7,93 (0,94)	7,16 (1,08)	7,59 (0,76)	8,18 (0,73)	8,27 (1,14)	11,53 (1,70)
Complexitat sintàctica									
IC	0,53 (0,27)	0,45 (0,19)	0,39 (0,17)	0,39 (0,17)	0,39 (0,13)	0,42 (0,16)	0,44 (0,16)	0,37 (0,17)	0,38 (0,16)
Total C/O	1,45 (0,32)	1,72 (0,50)	1,92 (0,44)	1,93 (0,45)	2,04 (0,63)	1,90 (0,45)	1,92 (0,47)	1,97 (0,50)	1,92 (0,32)
DepC/O	0,19 (0,16)	0,40 (0,28)	0,54 (0,26)	0,54 (0,25)	0,61 (0,36)	0,52 (0,28)	0,52 (0,37)	0,58 (0,28)	0,54 (0,19)
Coord/O	0,26 (0,23)	0,35 (0,25)	0,37 (0,26)	0,39 (0,29)	0,42 (0,29)	0,38 (0,22)	0,39 (0,19)	0,39 (0,28)	0,38 (0,23)
Correcció									
Total GrE:v/v	0,30 (0,20)	0,30 (0,20)	0,33 (0,14)	0,31 (0,14)	0,36 (0,09)	0,25 (0,16)	0,23 (0,10)	0,27 (0,11)	-
Total GrE/nom	0,10 (0,11)	0,05 (0,07)	0,04 (0,07)	0,03 (0,06)	0,03 (0,06)	0,03 (0,05)	0,06 (0,07)	0,06 (0,08)	-
Total GrE/acus	0,33 (0,37)	0,28 (0,27)	0,18 (0,16)	0,21 (0,23)	0,14 (0,18)	0,24 (0,19)	0,19 (0,12)	0,12 (0,13)	-

Total GrE/prep	0,16 (0,21)	0,12 (0,15)	0,14 (0,22)	0,15 (0,17)	0,10 (0,19)	0,08 (0,08)	0,16 (0,18)	0,04 (0,09)	-
Fluïdesa									
N_p/40m	2,15 (0,74)	3,23 (1,01)	3,38 (1,05)	3,59 (0,93)	3,48 (0,91)	3,32 (0,79)	3,74 (0,73)	3,95 (1,03)	6,52 (2,49)
O/40m	0,35 (0,12)	0,39 (0,14)	0,37 (0,11)	0,39 (0,10)	0,35 (0,11)	0,37 (0,16)	0,40 (0,11)	0,58 (0,21)	0,58 (0,21)

Observació: TTR –*Type/Token* ratio; IG – Índex de Guiraud; IC – índex de coordinació; Total C/O – total de coordinades per oració; DepC/O – dependents per oració; Coord/O – coordinades per oració; Total GrE:v/v – total de verbs erronis per verb; Total de GrE/nom – total d’errors per nominatiu; Total GrE/acus – total d’errors per acusatiu; Total GrE/prep – total d’errors per preposicional; N_p/40m – nombre de paraules per 40 minuts; O/40m – oracions per 40 minuts; GN – grup de nadius

A la taula 38 es poden observar els efectes globals de *Temps* (T1 vs. T2) sobre la competència lingüística escrita per a les mesures analitzades dels cinc grups. Recordem que, pel que fa a la correcció, de tot el conjunt de les mesures, l’única mesura que ha mostrat una distribució normal és Total GrE:v/v; la resta de les mesures s’han analitzat a través de les proves no paramètriques o bé mitjançant una anàlisiqualitativa.¹⁰⁷

Taula 38. Efecte de *Temps* (150 h d’IF) en el desenvolupament de l’escriptura

ANOVA de dos factors	<i>F</i> (1)	<i>p</i>	η^2
Complexitat sintàctica			
IC	1,096	0,297	0,010
TotalC/O	1,062	0,305	0,010
DepC/O	1,821	0,180	0,017
Coord/O	0,307	0,581	0,003
Complexitat lèxica			
TTR	3,572	0,061	0,032
IG	33,679	<0,001***	0,238

¹⁰⁷ Les mesures Total GrE/nom, Total GrE/acus i Total GrE/pres’analitzen mitjançant tests no paramètrics. La resta de mesures de correcció (Total GrE/nom, Total GrE/gen, Total GrE/dat, Total GrE/acus, Total GrE/inst, Total GrE/prep) analitzen qualitativament (vegeu l’apartat 6.3).

Correcció			
Total GrEv/v	0,821	0,368	0,010
Fluïdesa			
N_p/40m	10,889	0,001***	0,092
O/40m	2,199	0,141	0,020

Observació: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; TTR – *Type/Token* ratio; IG – Índex de Guiraud; IC – índex de coordinació; Total C/O – total de coordenades per oració; DepC/O – dependents per oració; Coord/O – coordenades per oració; Total GrE:v/v – total de verbs erronis per verb; Total de GrE/nom – total d'errors per nominatiu; Total GrE/acus – total d'errors per acusatiu; Total GrE/prep – total d'errors per preposicional; N_p/40m – nombre de paraules per 40 minuts; O/40m – oracions per 40 minuts

Com es pot apreciar a la taula 38, les anàlisi estadístiques revelen un efecte significatiu del factor *Temps* en l'índex de Guiraud (IG) i en el nombre de paraules per 40 minuts (N_p/40m). Els valors eta al quadrat parcial indiquen un efecte de gran impacte en cas de l'IG ($\eta^2=0,238$) i un efecte d'impacte moderat en el cas de N_p/40m ($\eta^2=0,092$). Analitzem més detalladament aquestes dades als subapartats 6.2.2.2.2 i 6.2.2.4.2.

A la taula 39 es pot apreciar l'efecte de *Grup* (nivell) en el desenvolupament de la competència lingüística escrita.

Taula 39. Efecte de *Grup* (G1, G2, G3, G4, GN) en el desenvolupament de l'escriptura

ANOVA de dos factors	$F(4)$	p	η^2
Complexitat sintàctica			
IC	2,453	0,050	0,083
Total C/O	4,588	0,002**	0,145
DepC/O	7,549	<0,001***	0,219
Coord/O	0,736	0,569	0,027
Complexitat lèxica			
TTR	15,615	<0,001***	0,366
IG	93,403	<0,001***	0,776
Correcció			

Total GrE:v/v	0,986	0,404	0,036
Fluïdesa			
N_p/40m	29,943	<0,001***	0,526
O/40m	11,125	<0,001***	0,292

Observació: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; TTR – *Type/Token ratio*; IG – Índex de Guiraud; IC – índex de coordinació; Total C/O – total de coordinades per oració; DepC/O – dependents per oració; Coord/O – coordinades per oració; Total GrE:v/v – total de verbs erronis per verb; Total de GrE/nom – total d’errors per nominatiu; Total GrE/acus – total d’errors per acusatiu; Total GrE/prep – total d’errors per preposicional; N_p/40m – nombre de paraules per 40 minuts; O/40m – oracions per 40 minuts

Com es pot observar a la taula 39, s’ha obtingut un efecte significatiu del factor *Grup* en dues mesures de complexitat sintàctica: el total de clàusules per oració (Total C/O) i les clàusules dependents per oració (DepC/O); en les mesures de complexitat lèxica: la *type/token ratio* (TTR) i l’índex de Guiraud (IG); i en les mesures de fluïdesa: el nombre de paraules per 40 minuts (N_p/40m) i nombre d’oracions 40 minuts (O/40m). Els valors eta al quadrat parcial mostren un efecte de gran impacte en totes les mesures: Total C/O ($\eta^2=0,145$), DepC/O ($\eta^2=0,219$), TTR ($\eta^2=0,366$), IG ($\eta^2=0,776$), N_p/40m ($\eta^2=0,526$) i O/40m ($\eta^2=0,292$). Aquestes dades es tracten més detalladament al subapartat 6.2.2.

Després d’haver determinat els efectes globals de *Temps* i *Grup*, podem esbrinar si hi ha interaccions significatives entre aquests factors (vegeu la taula 40), és a dir, si els guanys d’alguns dels grups són significativament diferents.

Taula 40. Interacció dels efectes de *Temps x Grup*

ANOVA de dos factors	$F(1,4)$	p	η^2
Complexitat sintàctica			
IC	0,760	0,554	0,027
Total C/O	3,504	0,010*	0,115
DepC/O	4,351	0,003**	0,139
Coord/O	1,140	0,342	0,040

Complexitat			
lèxica			
TTR	0,997	0,413	0,036
IG	14,370	<0,001***	0,347
Correcció			
Total GrE:v/v	1,498	0,222	0,054
Fluïdesa			
N_p/40m	9,551	<0,001***	0,261
O/40m	0,525	0,718	0,019

Observació: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$; TTR – *Type/Token* ratio; IG – Índex de Guiraud; IC – índex de coordinació; Total C/O – total de coordenades per oració; DepC/O – dependents per oració; Coord/O – coordenades per oració; Total GrE:v/v – total de verbs erronis per verb; Total de GrE/nom – total d’errors per nominatiu; Total GrE/acus – total d’errors per acusatiu; Total GrE/prep – total d’errors per preposicional; N_p/40m – nombre de paraules per 40 minuts; O/40m – oracions per 40 minuts

A la taula 40 s’observa que hi ha una interacció significativa entre *Temps* i *Grupen* dues mesures de complexitat sintàctica (Total C/O i DepC/O), una mesura de complexitat lèxica (IG) i una mesura de fluïdesa (N_p/40m). Els valors eta al quadrat parcial mostren un efecte d’impacte moderat en Total C/O ($\eta^2=0,115$) i DepC/O ($\eta^2=0,139$), i un efecte de gran impacte en IG ($\eta^2=0,347$) i N_p/40m ($\eta^2=0,261$). Al subapartat 6.2.2, aquestes dades es descriuen més específicament.

Resumint, les proves ANOVA de dos factors han revelat un efecte significatiu de gran impacte de *Temps* (factor intrasubjectes) pel que fa a l’IG i un efecte significatiu d’impacte moderat pel que fa a N_p/40m. En relació amb l’efecte de *Grup* (factor intersubjectes), les proves estadístiques han mostrat valors de gran impacte pel que fa a Total C/O, DepC/O, TTR, IG, N_p/40m i O/40m i d’impacte moderat l’IC. La interacció de *Temps x Grup* ha donat valors significatius de gran impacte en les mesures IG i N_p/40, i valors significatius d’impacte moderat en les mesures Total C/O, DepC/O.

Un cop presentada una visió general de l’anàlisi de les dades amb què treballem, procedim a la descripció detallada de cadascuna de les mesures emprades en l’anàlisi per separat i en comparació amb la producció dels nadius.

6.2.2. Resultats: mesures de complexitat, correcció i fluïdesa

A través dels resultats estadístics presentats a continuació es pretén respondre a les quatre subpreguntes (PR1a, PR1b, PR1c, PR1d) que formen la primera pregunta de recerca (PR1). Els resultats es presenten de la següent manera: en primer lloc, s'exposen els resultats de l'anàlisi estadística global (descrita en el subapartat 6.2.1); en segon lloc, s'explica l'efecte de *Temps* (o sigui, 150 h d'IF); en tercer lloc, es descriu l'efecte de *Grup* (o sigui, les diferències entre els grups); en quart lloc, s'analitza la interacció de *Temps x Grup* (o sigui, es comparen els guanys entre els diversos grups); en cinquè lloc, es fan les anàlisis descriptives o de les tendències, que mostren els guanys i les pèrdues després de 150 h d'IF, tant significatius com no significatius; i, finalment, es procedeix a compararels resultats dels aprenents no nadius amb la producció dels russos nadius. La discussió de resultats i la resposta a la PR1 s'inclou en el capítol 7, com ja s'ha mencionat.

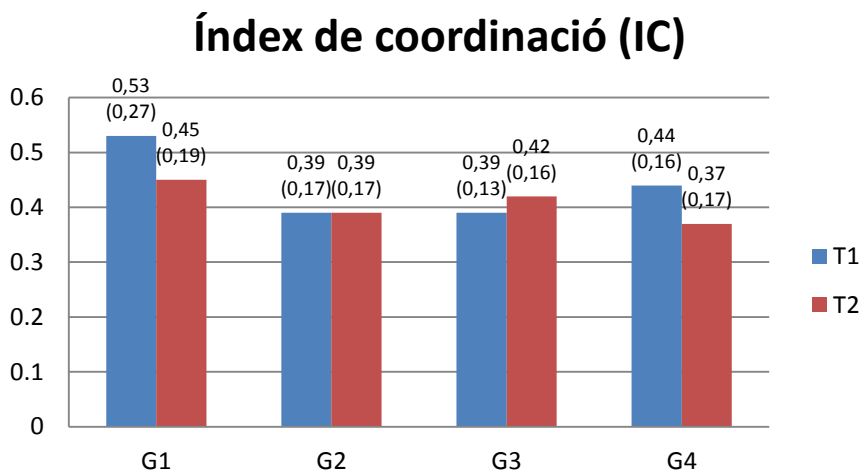
6.2.2.1. Complexitat sintàctica

Per mesurar la complexitat sintàctica hem comptabilitzat l'índex de coordinació (IC), el total de clàusules per oració (Total C/O), les clàusules dependents per oració (DepC/O) i les clàusules coordinades per oració (Coord/O). Als següents subapartats presentem els resultats de l'anàlisi estadística per a cadascuna d'aquestes mesures i la seva comparació amb la producció dels russos nadius.

6.2.2.1.1. Índex de coordinació

Al gràfic 2 es mostren les mitjanes i la desviació estàndard de l'IC dels quatre grups d'aprenents de rus com a L2.

Gràfic 2. Mitjanes i desviacions estàndard (entre parèntesis) de l'IC en el T1 i el T2 en els quatre grups no nadius



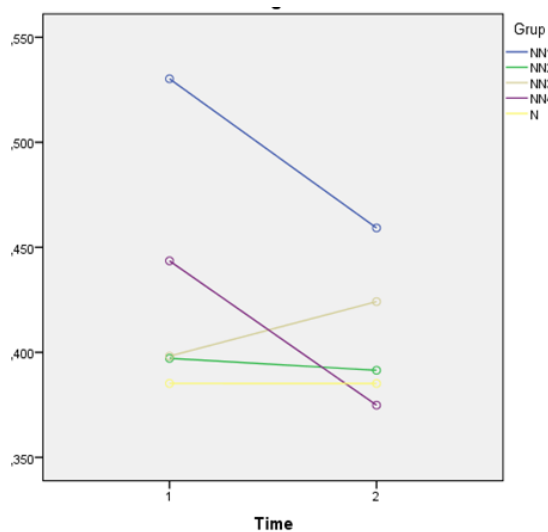
Recordem que l'IC s'obté dividint les coordinacions de clàusules independents pel nombre de clàusules combinades (clàusules coordinades + clàusules subordinades). D'aquí s'assumeix que, com més baix és l'IC, més granés l'ús de subordinació. **La prova ANOVA de dos factors amb l'IC com a variable dependent, Temps com a factor intrasubjectes i Grup com a factor intersubjectes no ha donat valors significatius.** És a dir, no hi ha efecte de *Temps* (és a dir, de 150 h d'IF), ni efecte de *Grup* (o sigui, diferències entre els grups), ni interacció de *Temps x Grup* (o sigui, guanys entre els diversos grups) en cap dels quatre grups no nadius (vegeu també el subapartat 6.2.1).

No obstant això, com es pot veure al gràfic 2, tal com s'esperava, en el T2 l'IC en alguns grups mostra una tendència descendent. Així, per exemple, en el cas del G1, el pas de 0,53 en el T1 a 0,45 en el T2 significa que hi ha un guany de 0,08. En canvi, el G2 no mostra cap canvi i es queda en el mateix valor de 0,39. El G3, al contrari dels altres grups, empitjora en l'IC i ascendeix de 0,39 en el T1 a 0,42 en el T2; això significa una pèrdua de 0,03. Finalment, el G4 decreix en el seu IC de 0,44 en el T1 a 0,37 en el T2, tendència que evidencia un guany de 0,07.

Pel que fa a la comparació de les mitjanes de l'IC dels quatre grups no nadius amb la mitjana del grup nadiu, l'**ANOVA de dos factors**

amb IC com a variable dependent, Grup com a variable intersubjectes i Temps com a variable intrasubjectes no ha revelat un efecte global significatiu de Grup ni interacció de Temps x Grup, cosa que significa que no hi ha diferències significatives entre els quatre grups de no radius i el grup de radius ni al T1 ni al T2, és a dir, els no radius fan servir més o menys la mateixa quantitat de coordenades.

Gràfic 2.1. Desenvolupament de l'IC en els quatre grups no radius i mitjana dels radius



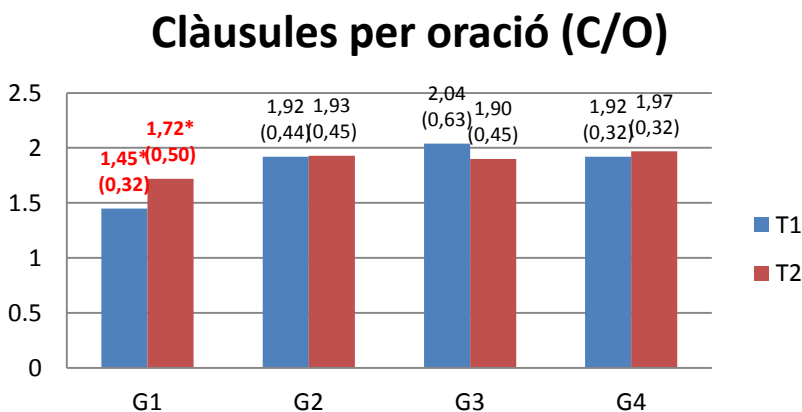
Tot i que les diferències pel que fa a l'IC no són significatives entre els grups de no radius i el grup de russos radius, al gràfic 2.1 podem observar les següents tendències: el G1, malgrat mostrar una direcció positiva en la disminució de l'IC, és el que més allunyat es troba dels radius tant en el T1 com en el T2; el G2 és el que més s'assimila a la competència dels radius en els dos temps; el G3, que en un principi estava igual que el G2, incrementa l'IC en el T2 i s'allunya dels radius. Finalment, el G4, a diferència del que s'hauria d'esperar, comença en el T1 amb un IC més alt que el G2 i G3, i queda per sota dels radius en el T2. En definitiva, els patrons de desenvolupament en cada grup per aquesta mesura mostren diferents direccions: el G1 i el G2 mostren una direcció cap a l'IC dels radius; en canvi, el G3 se n'allunya i el G4 els sobrepassa.

A través d'aquests resultats podem intentar donar una resposta a les quatre subpreguntes de la primera pregunta de recerca (PR1). Per tant, (PR1a) cap dels quatre grups no nadius mostra canvis significatius en l'IC després de 150 h d'IF. (PR1b) Tampoc es mostren diferències significatives pel que fa a l'IC entre els grups transversalment. (PR1c) Cadascun dels quatre grups no nadius segueix una direcció de desenvolupament de l'IC diferent, i hi ha tant progressos com retrocessos depenent del grup. (PR1d) Finalment, en comparació amb la producció dels nadius, el G1 va en una direcció positiva, però es troba molt més lluny que els altres grups tant en el T1 com en el T2; el G2 sembla que va més en la línia dels nadius; el G3 empitjora i s'allunya dels nadius en el T2; i el G4 sobrepassa els nadius, és a dir, mostra un nivell més baix de l'IC que els nadius en el T2.

6.2.2.1.2. Clàusules per oració

Al gràfic 3 es presenten les mitjanes i les desviacions estàndard de C/O per als quatre grups no nadius de rus en el T1 i el T2.

Gràfic 3. Mitjanes i desviacions estàndard (entre parèntesis) de C/O en el T1 i el T2 en els quatre grups no nadius



La prova ANOVA de dos factors amb C/O com a variable dependent, *Temps* com a factor intrasubjectes i *Grup* com a factor intersubjectes ha mostrat que no hi ha un efecte global significatiu de *Temps* (o sigui, 150 h d'IF), però hi ha un efecte

global significatiu de Grup ($F(4)=4,588$ $p=,002$ $\eta^2=0,145$) i un efecte de Temps x Grup ($F(1,4)=3,504$ $p=0,010$ $\eta^2=0,115$).

Les proves T per a mostres relacionades amb Temps com a factor intrasubjectes han mostrat un increment significatiu entre el T1 i el T2 per al G1 [$t(29)=-3,002$ $p=0,005$ $\eta^2=0,237$], però cap canvi significatiu per a la resta de grups no nadius. Aquests resultats suggereixen que 150 h d'IF incideixen significativament en l'ús de les clàusules en el primer nivell de rus.

Posteriors proves ANOVA amb Grup com a factor intersubjectes i comparacions múltiples amb correcció de Games-Howell (T1) i Gabriel (T2)¹⁰⁸ han revelat que la mitjana del G1 en el T1 (1,45) és significativament més baixa que la de la resta dels grups en el mateix temps (G1 vs. G2 $p=0,001$; G1 vs. G3 $p=0,013$; G1 vs. G4 $p=0,045$) (vegeu el subapartat 6.2.1). No hem trobat diferències significatives entre el G1 i la resta dels grups en el T2, cosa que significa que en aquest grup s'ha produït un creixement positiu en la quantitat total de clàusules per oració.

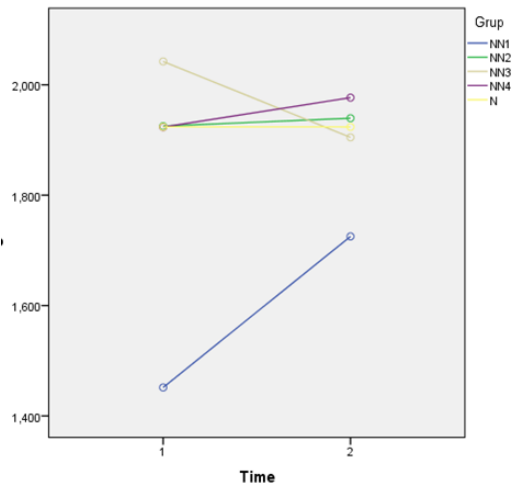
Segons el gràfic 3, el G1 augmenta de 1,45 en el T1 a 1,72 en el T2, que és un guany de 0,45. El G2 millora de 1,92 en el T1 a 1,93 en el T2, cosa que significa un guany de 0,01 després de 150 h d'IF. En canvi, el G3 novament mostra decreixement i passa d'un 2,04 en el T1 a un 1,90 en el T2, que és una pèrdua de 0,14. Finalment, el G4 puja en l'ús de clàusules per oració d'1,92 a 1,97, i guanya d'aquesta manera un 0,05.

Pel que fa a la comparació de les mitjanes dels quatre grups no nadius amb la producció dels nadius, posteriors proves ANOVA d'un factor amb Total C/O com a variable dependent i Grup (G1, G2, G3, G4, GN) com a variable intersubjectes han mostrat un efecte significatiu de Grup al T1 ($F(4)=7,711$ $p<0,001$ $\eta^2=0,222$) però no al T2 ($F(4)=1,252$ $p=0,293$ $\eta^2=0,044$). Les comparacions múltiples amb correcció de Games-Howell han revelat que la mitjana del G1 és significativament més baixa que la mitjana de la resta dels grups en el T1, incloent-hi

¹⁰⁸ Atès el nombre desigual de subjectes als diferents grups, s'ha optat per la correcció de Gabriel (en cas de variàncies iguals entre els grups) i la correcció de Games-Howell (en cas de variàncies diferents).

el grup de nadius ($p < 0,001$), però no hi ha diferència significativa entre el G1 i la resta dels grups en el T2.

Gràfic 3.1. Desenvolupament de Total C/O en els quatre grups no nadius i mitjana dels nadius



Tal com es mostra al gràfic 3.1, el G1 és el que es troba més lluny dels nadius tant en el T1 com en el T2, malgrat que presenta un increment significatiu positiu. El G2 i el G4 es troben més o menys en la mateixa línia que els nadius i el G3 presenta un moderat declivi en l'ús de les clàusules des d'un punt àlgid en el T1 i apropant-se cap als nadius en el T2. Respecte al G3 podem comentar que el que en principi semblava un declivi negatiu en realitat és el contrari, vist que s'apropen a la competència dels nadius.

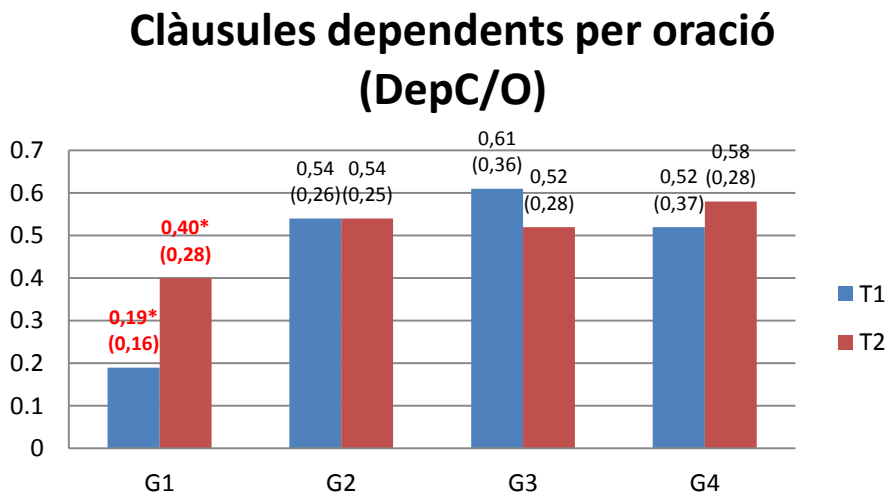
A través d'aquestes dades podem intentar donar una resposta a les quatre subpreguntes de la primera pregunta de recerca (PR1) de la següent manera: (PR1a) les 150 h d'IF produeixen un efecte significatiu en la mesura de Total C/O només en el G1; (PR1b) si comparem els grups transversalment, la mitjana del G1 és significativament més baixa que la mitjana de tots els grups (inclosos els nadius) en el T1, però no en el T2; la resta dels grups no mostren diferències significatives entre ells; (PR1c) els quatre grups mostren patrons de desenvolupament diferents pel que fa als progressos i retrocessos; (PR1d) finalment, si fem una comparació

amb la producció dels nadius (vegeu el gràfic 3.1), es pot observar que l'únic grup que es troba lluny tant en el T1 com en el T2, malgrat desenvolupar-se en bona direcció, és el G1; la resta dels grups es troben més o menys en la mateixa línia de producció dels nadius.

6.2.2.1.3. Clàusules dependents per oració

Al gràfic 4 es presenten les mitjanes i desviacions estàndard de DepC/O produïdes pels quatre grups no nadius de rus.

Gràfic 4. Mitjanes i desviacions estàndard de DepC/O en el T1 i el T2 en els quatregrups no nadius



La prova ANOVA de dos factors amb DepC/O com a variable dependent, *Temps* com a factor intrasubjecte i *Grup* com a factor intersubjecte ha mostrat que no hi ha efecte de *Temps*, però sí que hi ha un efecte significatiu de *Grup* ($F(4)=7,549$ $p<0,001$ $\eta^2=0,219$) i una interacció significativa de *Temps* x *Grup* ($F(1,4)=4,351$ $p=0,003$ $\eta^2=0,139$).

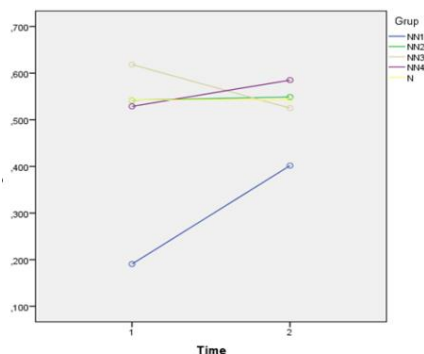
Les proves T per a mostres relacionades amb *Temps* com a factor intrasubjectes indiquen que hi ha un increment significatiu entre el T1 i el T2 per al G1 [$t(29)=-3,772$ $p=0,001$ $\eta^2=0,329$]. La resta dels grups no nadius no mostren canvis significatius després de 150 d d'IF en aquesta mesura.

Posteriors proves ANOVA d'un factor amb el Grup com a variable intersubjectes i comparacions múltiples amb correcció de Games-Howell (T1) i Gabriel (T2) han mostrat que la mitjana del G1 és significativament més baixa que la mitjana del G2 ($p<0,001$) i el G3 ($p=0,002$) en el T1. Però no hi ha diferència significativa entre el G1 i la resta de grups en el T2, cosa que significa un desenvolupament positiu en l'ús de clàusules dependents en el G1 després de 150 h d'IF.

Segons el gràfic 4, el G1 millora de 0,19 en el T1 a 0,14 en el T2, un guany de 0,21. El G2 novament mostra estabilitat i manté el mateix valor (0,54) en els dos temps. El G3 repeteix el patró de decreixement i baixa de 0,61 en el T1 a 0,52 en el T2, cosa que indica una pèrdua de 0,09. Finalment, el G4 torna a mostrar creixement i ascendeix de 0,52 en el T1 a 0,58 en el T2; per tant, guanya un 0,06.

Pel que fa a la comparació de les mitjanes dels quatre grups no nadius amb la producció dels nadius, **posteriors ANOVA d'un factor amb DepC/O com a variable dependent i Grup (G1, G2, G3, G4, GN) com a variable intersubjectes han mostrat un efecte significatiu de Grup en el T1 ($F(4)=11,340$ $p<0,001$ $\eta^2=0,296$) però no en el T2 ($F(4)=1,891$ $p=0,117$ $\eta^2=0,065$). Les comparacions múltiples amb correcció de Games-Howell han revelat que la mitjana del G1 és significativament més baixa que la mitjana del grup de nadius ($p<0,001$) i que la mitjana del G2 ($p<0,001$) i del G3 ($p=0,002$) en el T1, però no hi ha diferència significativa entre el G1 i els altres grups en el T2. La resta dels grups no nadius no han mostrat diferències significatives en relació amb la competència dels nadius.**

Gràfic 4.1. Desenvolupament de DepC/O en els quatre grups no nadius i mitjana dels nadius



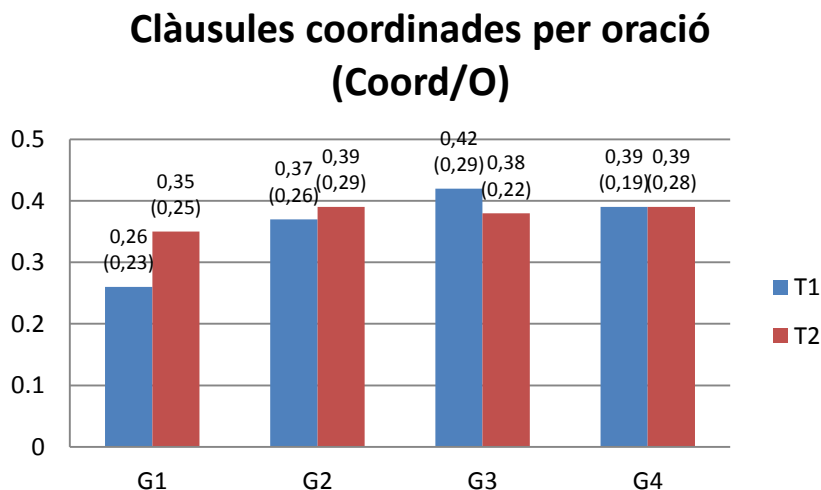
Com es pot veure al gràfic 4.1, el G1 torna a ser el grup que més es diferencia de la resta, ja que comença al punt de desenvolupament més baix en el T1 i canvia significativament en direcció a la competència dels nadius en el T2. El G2 i el G4 es troben més o menys en la mateixa línia que els nadius i el G3 presenta un moderat declivi en l'ús de les clàusules i s'apropa als nadius.

A través d'aquests resultats podem intentar donar una resposta a les quatre subpreguntes de la PR1. (PR1a) L'únic grup que mostra un desenvolupament significatiu després de 150 h d'IF és el G1; la resta de grups no nadius no mostren efectes significatius de *Temps*. (PR1b) La mitjana del G1 és significativament més baixa que la mitjana del G2 i el G3 en el T1, però no en el T2; la resta de grups no mostren diferències significatives. (PR1c) Els patrons de desenvolupament de les DepC/O mostren diferents direccions depenent del grup, és a dir, hi ha tant progressos com retrocessos. (PR1d) Finalment, en comparació amb la producció dels nadius, s'observen les següents tendències: el G1 és el que està més lluny de la competència dels nadius, malgrat que mostra un desenvolupament positiu des del valor significativament més baix que els nadius en el T1 fins al valor no significativament més baix que els nadius en el T2; la resta de grups es troben més o menys en la mateixa línia que els nadius, és a dir, no hi ha diferència significatives.

6.2.2.1.4. Clàusules coordinades per oració

Al gràfic 5 es presenten les mitjanes i les desviacions estàndard de Coord/O per als quatre grups noadius de rus.

Gràfic 5. Mitjanes i desviacions estàndard (entre parèntesis) de Coord/O en el T1 i el T2 en els quatre grups noadius

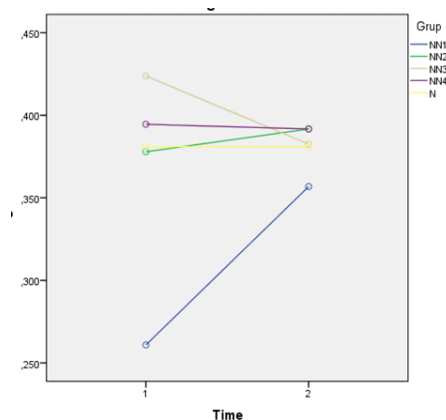


La prova ANOVA de dos factors amb la mesura de Coord/O com a variable dependent, *Temps* com a factor intrasubjectes i *Grup* com a factor intersubjectes no ha indicat cap efecte significatiu de *Temps*, ni efecte de *Grup*, ni efecte d'interacció *Temps x Grup* (vegeu l'apartat 6.2.1).

Malgrat que no hi ha canvis estadísticament significatius, un cop més es poden observar certs patrons de desenvolupament després de 150 h d'IF similars a les altres mesures de la complexitat sintàctica. Per tant, el G1 augmenta de 0,26 en el T1 a 0,35, i guanya d'aquesta manera un 0,09. El G2 aquesta vegada mostra un cert guany, i passa de 0,37 en el T1 a 0,39 en el T2, de manera que la diferència entre els dos temps és d'un 0,02. El G3 torna a presentar una davallada (similar a les mesures Total C/O i DepC/O) de 0,42 en el T1 a 0,38 en el T2, la qual cosa suposa una pèrdua de 0,04. Finalment, el G4 aquesta vegada no mostra canvis, ja que el valor 0,39 del T1 es manté en el T2.

Pel que fa a la comparació de les mitjanes dels quatre grups no nadius amb la producció dels nadius, l'ANOVA de dos factors amb **Coord/O** com a variable dependent, **Grup** com a variable intersubjectes i **Temps** com a variable intrasubjectes no ha mostrat cap efecte significatiu de **Grup** ni **Temps x Grup** (vegeu l'apartat 6.2.1).

Gràfic 5.1. Desenvolupament de Coord/O en els quatre grups no nadius i mitjana dels nadius



Tot i que no hi ha diferències significatives entre els grups de no nadius i el grup de nadius, al gràfic 5.1 es poden veure uns patrons de desenvolupament molts similars als de C/O i DepC/O. El G1 és el que més canvi mostra, ja que passa del valor més baix en el T1 a un increment en direcció a la competència dels nadius en el T2. El G2 mostra pràcticament el mateix nivell que els nadius en els dos temps. El G3, al contrari, descendeix del valor més alt en el T1 en direcció a la competència dels nadius en el T2. Finalment, el G4 es troba per sobre dels nadius tant en el T1 com en el T2, amb pràcticament la mateixa mitjana en els dos temps.

Per tant, podem intentar donar una resposta a les quatre subpreguntes de la primera pregunta de recerca (PR1) de la següent manera: (PR1a) no hi ha efecte significatiu de 150 h d'IF pel que fa a coordenades per oració en cap dels quatre grups no nadius; (PR1b) tampoc hi ha diferències significatives entre els quatre grups; (PR1c) els patrons de desenvolupament són diferents en cada grup;

(PR1d) tornem a tenir tendències similars a les de les dues mesures de complexitat sintàctica anteriors (C/O i Dep/C), ja que el G1 és el que es troba més lluny de la competència dels nadius, malgrat que mostra un desenvolupament positiu des d'un valor més baix que els nadius en el T1 fins a un valor que s'aproxima als nadius en el T2; la resta dels grups es troben més o menys en la mateixa línia que els nadius, i mostren variacions no significatives estadísticament.

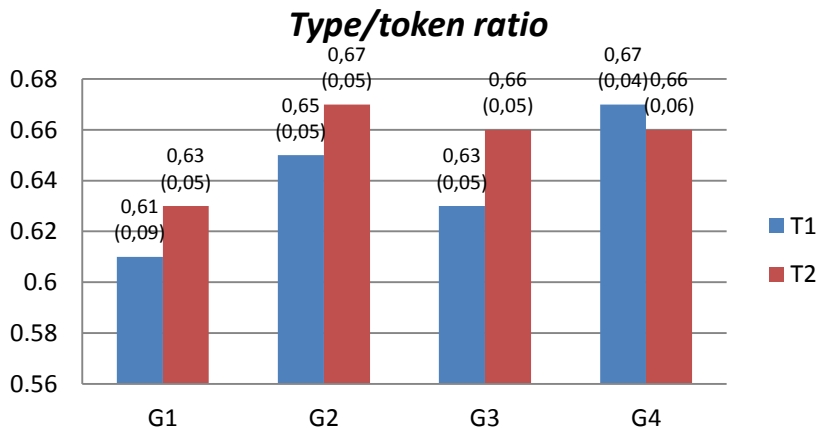
6.2.2.2. Complexitat lèxica

En aquest subapartat descrivim els resultats de l'anàlisi estadística de dues mesures de complexitat lèxica: la *type/token ratio* (TTR) i l'índex de Guiraud (IG).

6.2.2.2.1. *Type/token ratio*

Al gràfic 6 es presenten les mitjanes i les desviacions estàndard de la *type* (paraules diferents)/*token* (total de paraules) *ratio* (TTR).

Gràfic 6. Mitjanes i desviacions estàndard (entre parèntesis) de TTR en el T1 i el T2 en els quatre grups no nadius



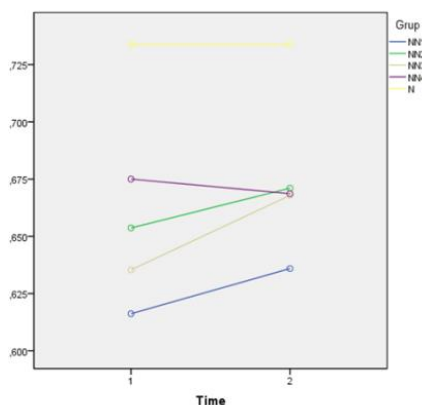
La prova ANOVA de dos factors amb la mesura de TTR com a variable dependent, *Temps* com a factor intrasubjectes i *Grup* com a factor intersubjectes no ha indicat cap efecte significatiu de *Temps* ni de *Temps x Grup*. Hi ha un efecte global de *Grup* ($F(4)=15,615$ $p<,001$ $\eta^2=0,366$) a causa de la diferència

significativa entre els nadius i els grups no nadius (vegeu l'apartat 6.2.1).

Malgrat que els resultats no són significatius, tal com es pot observar al gràfic 6, hi ha un lleu creixement entre el T1 i el T2 en tres grups. Així, el G1 ascendeix de 0,61 en el T1 a 0,63 en el T2, de manera que guanya un 0,02; el G2 augmenta de 0,65 a 0,67, i guanya també 0,02; el G3 puja del 0,63 al 0,66, i guanya 0,03. En canvi, el G4 descendeix de 0,67 a 0,66, una pèrdua de 0,01.

Pel que fa a la comparació de les mitjanes dels quatre grups no nadius amb la producció dels nadius, **posteriors proves ANOVA d'un factor amb TTR com a variable independent i Grup (G1, G2, G3, G4, GN) com a variable intersubjectes han mostrat un efecte significatiu de Grup en el T1 ($F(4)=12,293$ $p<0,001$ $\eta^2=0,313$) i també en el T2 ($F(4)=10,758$ $p<0,001$ $\eta^2=0,285$). Les comparacions múltiples amb correcció de Games-Howell (T1) i Gabriel (T2) han revelat que la mitjana del grup nadiu és significativament més alta que la mitjana dels grups no nadius en el T1 (GN vs. G1, G2, G3 $p<0,001$; GN vs. G4 $p=0,012$) i en el T2 (GN vs. G1 $p<0,001$; GN vs. G2, G3 $p<0,010$; GN vs. G4 $p=0,013$).**

Gràfic 6.1. Desenvolupament de TTR en els quatre grups no nadius i mitjana dels nadius



El gràfic 6.1 mostra clarament que cap grup dels no nadius arriba a la competència dels nadius pel que fa a la TTR. Tanmateix, el G1, el G2 i el G3 mostren una tendència de creixement en direcció a la

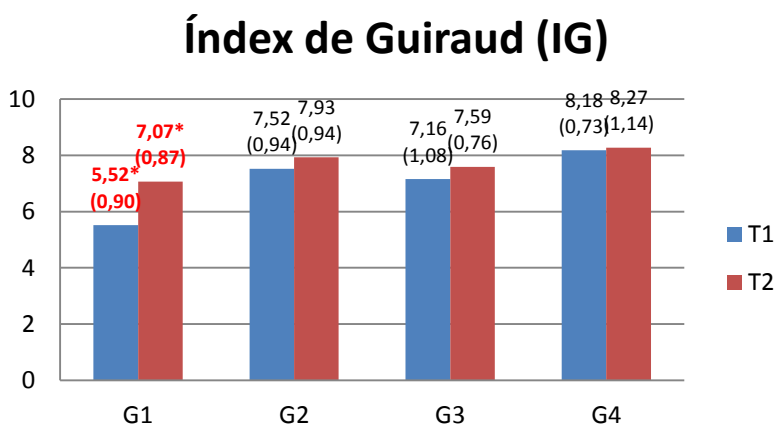
competència dels nadius. El G4 mostra un declivi moderat i s'apropa d'aquesta manera al nivell dels G2 i G3 en el T2.

A través d'aquests resultats podem intentar donar una resposta a les quatre subpreguntes de la primera pregunta de recerca (PR1). Per tant, (PR1a) no hi ha efectes significatius de temps en la TTR en cap dels quatre grups no nadius. (PR1b) Tampoc hi ha diferències significatives entre els quatre grups. (PR1c) D'altra banda, s'observen tendències de desenvolupament positives no significatives en el G1, el G2 i el G3, però una lleu davallada en el T2 en el G4; per tant, aquest grup mostra un patró de desenvolupament diferent dels altres grups no nadius. (PR1d) Finalment, tots els grups no nadius presenten una mitjana de TTR significativament més baixa que el grup nadiu tant en el T1 com en el T2.

6.2.2.2.2. Índex Guiraud

Al gràfic 7 es presenten les mitjanes i les desviacions estàndard de l'índex de Guiraud (IG), que s'obté mitjançant la divisió del nombre total de *types* (paraules diferents) per l'arrel quadrada de *tokens* (total de paraules).

Gràfic 7. Mitjanes i desviacions estàndard (entre parèntesis) de l'índex de Guiraud en el T1 i el T2 en els quatre grups no nadius



La prova ANOVA de dos factors amb l'IG com a variable dependent, *Temps* com a variable intrasubjectes i *Grup* com a

variable intersubjectes ha mostrat que hi ha un efecte global significatiu de *Temps* ($F(1)=33,679$ $p<0,001$ $\eta^2=0,238$) i de *Grup* ($F(4)=93,403$ $p<0,001$ $\eta^2=0,776$), i de *Temps x Grup* ($F(1,4)=14,370$ $p<0,001$ $\eta^2=0,347$).

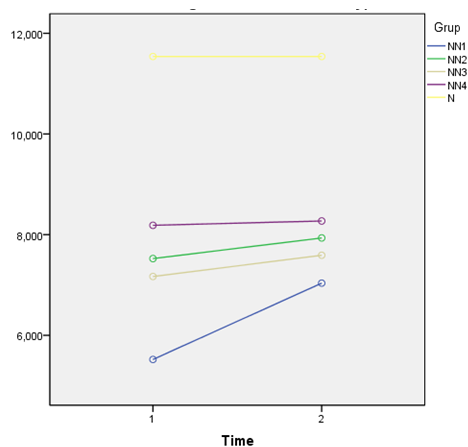
Les proves T per a mostres relacionades amb *Temps* com a variable intrasubjectes han revelat un increment significatiu entre el T1 i el T2 per al G1 [$t(29)=-9,358$ $p<0,001$ $\eta^2=0,751$]. La resta dels grups no nadius no han mostrat cap efecte significatiu de *Temps*.

Posteriors proves ANOVA d'un factor amb *Grup* com a variable intersubjectes i comparacions múltiples amb correcció de Games-Howell han revelat que la mitjana del G1 és significativament més baixa que la mitjana de la resta dels grups no nadius en el T1 ($p<0,001$). En el T2 la mitjana del G1 es manté significativament més baixa que les del G2 ($p=0,007$) i el G4 ($p=0,028$), però no significativament més baixa que la del G3 ($p=0,178$).

Com es pot constatar al gràfic 7, entre els diversos grups hi ha guanys més grans i més petits entre el pretest i el posttest. El grup que més progressa torna a ser el G1, que passa del 5,52 al 7,07; per tant, hi ha un guany significatiu d'1,55. El G2 ascendeix de 7,52 a 7,93, i obté un guany de 0,41. El G3 passa de 7,16 a 7,59, un guany de 0,43. Finalment, el G4 augmenta el seu IG de 8,18 a 8,27, i mostra, doncs, un lleu creixement de 0,09.

Pel que fa a la comparació de les mitjanes dels quatre grups no nadius amb la producció dels nadius, posteriors proves ANOVA d'un factor amb l'IG com a variable dependent i *Grup* (G1, G2, G3, G4, GN) com a variable intersubjectes han mostrat un efecte significatiu de *Grup* en el T1 ($F(4)=101,854$ $p<0,001$ $\eta^2=0,790$) i també en el T2 ($F(4)=64,883$ $p<0,001$ $\eta^2=0,706$). Les comparacions múltiples amb correcció de Games-Howell han indicat que la mitjana del grup de nadius és significativament més alta que la mitjana dels grups no nadius en el T1 i el T2 ($p<0,001$).

Gràfic 7.1. Desenvolupament de l'IGen els quatre grups no nadius i mitjana dels nadius



Com suggereixen els resultats estadístics i la representació del gràfic 7.1, cap dels grups no nadius s'aproxima al nivell de la producció dels nadius. L'únic grup que mostra un cert canvi en direcció positiva és el G1; la resta semblen estabilitzats en un mateix nivell tant en el T1 com en el T2.

A través d'aquests resultats podem intentar donar una resposta a les quatre subpreguntes de la primera pregunta de recerca (PR1). (PR1a) Les 150 h d'IF han tingut un efecte significatiu en l'IG del G1; la resta dels grups no mostren cap efecte significatiu de *Temps*. (PR1b) La mitjana de l'IG del G1 és significativament més baixa que la mitjana dels altres tres grups en el T1 i que la del G2 i el G4 en el T2. (PR1c) Tots quatre grups no nadius mostren un patró de desenvolupament positiu, malgrat que l'únic grup que presenta un valor significatiu és el G1. (PR1d) La direcció del desenvolupament en l'IG no arriba a la producció dels nadius en cap dels quatre grups ni en el T1 ni en el T2.

6.2.2.3. Correcció

Recordem que hem mesurat la correcció a través de la comptabilització del total de verbs erronis pel total de verbs (Total GrE:v/v), del total d'errors en el cas nominatiu (Total GrE/nom), del total d'errors en el cas acusatiu (Total GrE/acus) i del total

d'errors en el cas preposicional (Total GrE/prep). Els errors en la resta dels casos no s'han pogut sotmetre a l'anàlisi estadística per la seva poca presència en les composicions dels participants. Aquests casos s'analitzen qualitativament al subapartat 6.3.2.

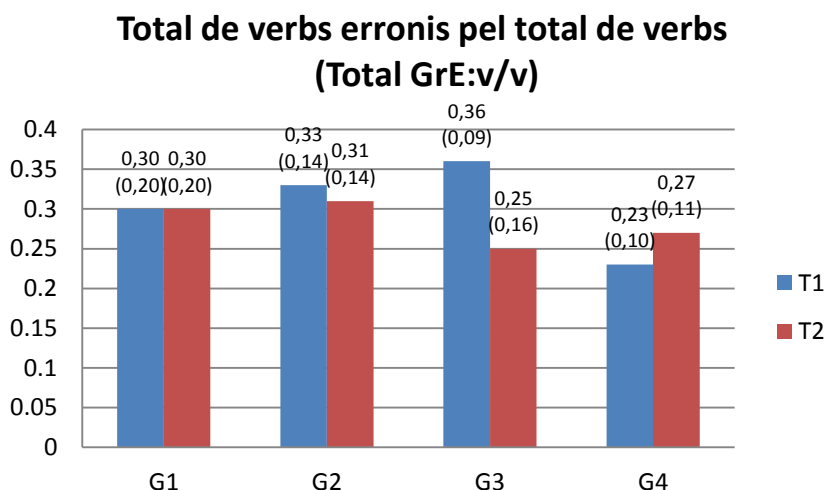
Les proves Kolmogórov-Smirnov i Shapiro-Wilkhan han revelat que les mesures Total GrE/nom, Total GrE/acus i Total GrE/prep no tenen una distribució normal, per la qual cosa s'ha procedit a la realització de proves no paramètriques.

A tot això, hem d'afegir que no podem comparar aquestes dades amb la competència dels nadius perquè no hem detectat cap error en els verbs o les terminacions dels casos en les redaccions dels nadius.

6.2.2.3.1. Total de verbs erronis pel total de verbs

Al gràfic 8 s'indiquen les mitjanes i les desviacions estàndard del nombre total de verbs erronis pel total de verbs (Total GrE:v/v).

Gràfic 8. Mitjanes i desviacions estàndard (entre parèntesis) de Total GrE:v/v en el T1 i el T2 en els quatre grups no nadius.



La prova ANOVA de dos factors amb la mesura de Total GrE:v/v com a variable dependent, *Temps* com a factor intrasubjectes i *Grup* com a factor intersubjectes no ha indicat

cap efecte significatiu de *Temps*, ni cap efecte de *Grup*, ni cap interacció *Temps x Grup* (vegeu l'apartat 6.2.1).

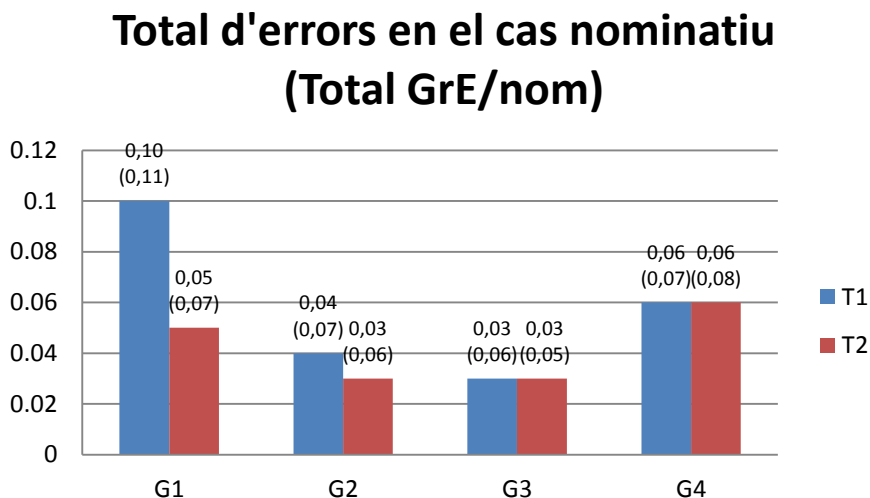
Tot i que els resultats no són significatius, al gràfic 8 es pot observar que el G1 mostra una proporció estable del Total GrE:v/v després de 150 h d'IF (0,30). En canvi, el G2 manifesta un lleu decreixement de verbs erronis, de 0,33 en el T1 a 0,31, que és un guany de 0,02. El G3 també mostra un canvi; en aquest cas, una disminució de 0,36 en el T1 a 0,25 en el T2, que suposa un guany de 0,11. Finalment, a diferència de la resta dels grups, el G4 perd 0,04, en passar de 0,23 verbs erronis en el T1 a 0,27 verbs erronis en el T2. En definitiva, el grup que mostra un canvi més notable és el G3.

Aquests resultats ens permeten respondre a les quatre subpreguntes de la primera pregunta de recerca (PR1). (PR1a) No hi ha cap canvi significatiu pel que fa al total de GrE:v/v en cap dels quatre grups no nadius després de 150 h d'IF. (PR1b) Tampoc hi ha diferències significatives entre els quatre grups. (PR1c) Cadascun dels quatre grups mostra diferents patrons de desenvolupament pel que fa al Total GrE:v/v; o sigui, hi ha tant guanys com pèrdues. (PR1d) Els grups no nadius no arriben a la competència dels nadius després de 150 h d'IF, vist que els nadius no produeixen errors en els verbs i els no nadius sí en fan.

6.2.2.3.2. Total d'errors en el cas nominatiu

Al gràfic 9 s'indiquen les mitjanes i les desviacions estàndard del nombre total d'errors en el nominatiu (Total GrE/nom).

Gràfic 9. Mitjanes i desviacions estàndard (entre parèntesis) del Total GrE/nom en el T1 i el T2 en els quatre grups no nadius



D'una banda, els tests **Kruskal-Wallis** per a mesures independents amb TotalGrE/nom com a variable dependent no han mostrat cap efecte de *Grup* ni en el T1 ($\chi^2(3)=6,736$ $p=0,081$) ni en el T2 ($\chi^2(3)=1,973$ $p=0,578$). D'altra banda, els tests **Wilcoxon** per a mesures repetides tampoc han indicat cap efecte de *Temps* per a cap dels grups (G1: $Z=-1,615$ $p=0,106$; G2: $Z=-0,559$ $p=0,576$; G3: $Z=0$ $p=1$; G4: $Z=0$ $p=1$).

Tot i aquests resultats, del gràfic 9 es pot destacar que el grup que mostra més canvi és el G1, que passa de 0,10 en el T1 a 0,05 en el T2, de manera que guanya 0,05. La resta dels grups es mantenen pràcticament estables entre els dos temps: el G2 disminueix únicament 0,01 en la quantitat d'errors en el nominatiu; el G3 es manté en el 0,03; finalment, el G4 es queda en el 0,06 en els dos temps. El grup que menys errors produeix és el G3.

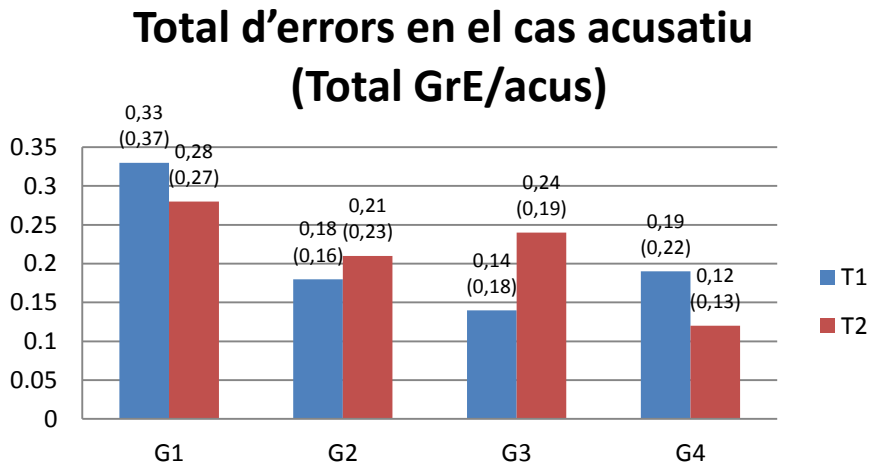
A través d'aquestes dades podem intentar donar respostes a les quatre subpreguntes de la primera pregunta de recerca (PR1). (PR1a) 150 h d'IF no incideixen significativament en el Total GrE/nom en cap dels quatre grups no nadius. (PR1b) Tampoc no hi ha cap diferència significativa entre els quatre grups no nadius. (PR1c) Cadascun dels quatre grups no nadius mostra un patró de

desenvolupament diferent, és a dir, hi ha tant guanys com pèrdues. (PR1d) La direcció del desenvolupament en el Total GrE/nom no arriba a la producció dels nadius, vist que els nadius no produeixen errors en el cas.

6.2.2.3.3. Totals d'errors en el cas acusatiu

Al gràfic 10 s'indiquen les mitjanes i les desviacions estàndard del nombre total d'errors peltotal d'ocurrències de l'acusatiu (Total GrE/acus).

Gràfic 10. Mitjanes i desviacions estàndard (entre parèntesis) del Total GrE/acus en el T1 i el T2 en els quatre grups no nadius.



D'una banda, els tests **Kruskal-Wallis** per a mesures independents amb Total GrE/acus com a variable dependent no han mostrat cap efecte de *Grup* ni en el T1 ($\chi^2(3)=2,159$ $p=0,540$) ni en el T2 ($\chi^2(3)=3,242$ $p=0,356$). D'altra banda, els tests **Wilcoxon** per a mesures repetides tampoc han indicat cap efecte de *Temps* per a cap dels grups (G1: $Z=-0,678$ $p=0,498$; G2: $Z=-0,805$ $p=0,421$; G3: $Z=-1,412$ $p=0,158$; G4: $Z=-0,868$ $p=0,386$).

Tot i que els resultats no són significatius, com es pot veure al gràfic 10, el G1 produeix més errors en l'acusatiu que la resta dels grups, tant en el T1 (0,33) com en el T2 (0,28). Tanmateix, aquest grup disminueix moderadament la freqüència dels errors entre els dos

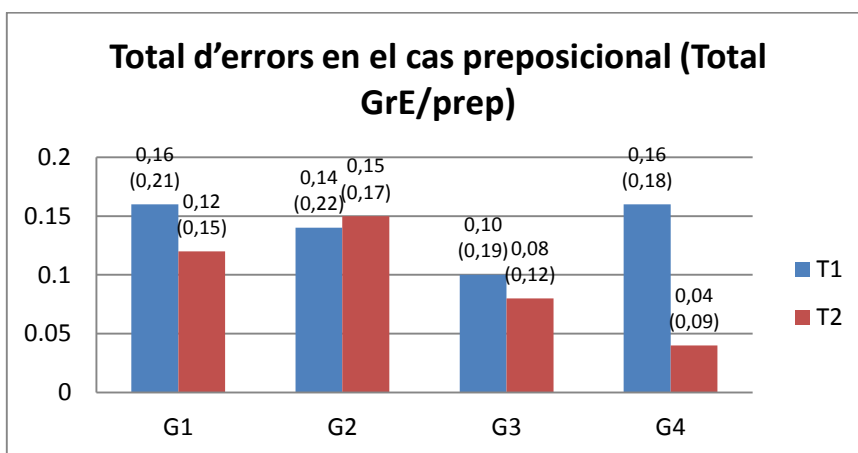
temps en 0,05. El G2, al contrari, empitjora lleugerament i ascendeix de 0,18 en el T1 a 0,21 en el T2, de manera que perd 0,03. El G3 també augmenta en la freqüència dels errors i passa de 0,14 en el T1 a 0,24 en el T2; per tant perd 0,10. Finalment, el G4 millora de 0,19 en el T1 a 0,12 en el T2, de manera que guanya 0,07. En definitiva, el G3 és el que presenta més canvi en aquesta mesura de correcció.

A través d'aquestes dades podem intentar donar una resposta a les quatre subpreguntes de la primera pregunta de recerca (PR1). (PR1a) 150 h d'IF no incideixen significativament en el Total GrE/acus en cap dels quatre grups no nadius. (PR1b) Tampoc hi ha cap diferència significativa pel que fa al Total GrE/acus entre els quatre grups no nadius. (PR1c) Cadascun dels quatre grups no nadius mostra un patró de desenvolupament diferent, és a dir, hi ha tant guanys com pèrdues. (PR1d) La direcció del desenvolupament en el Total GrE/nom no arriba a la producció dels nadius, vist que els nadius no produeixen errors en el cas.

6.2.2.3.4. Total d'errors en el cas preposicional

Al gràfic 11 s'indiquen les mitjanes i les desviacions estàndard del nombre total d'errors pel total d'ocurrències de preposicional (Total GrE/prep).

Gràfic 11. Mitjanes i desviacions estàndard (entre parèntesis) del Total GrE/prep en el T1 i el T2 en els quatre grups no nadius.



D'una banda, els tests **Kruskal-Wallis per a mesures independents amb Total GrE/prep com a variable dependent no han mostrat cap efecte de Grup ni en el T1 ($\chi^2(3)=1,275 p=0,735$) ni en el T2 ($\chi^2(3)=4,731 p=0,193$). D'altra banda, els tests **Wilcoxon per a mesures repetides tampoc han indicat cap efecte de Temps per a cap dels grups (G1: $Z=-0,715 p=0,475$; G2: $Z=-0,155 p=0,876$; G3: $Z=0 p=1$; G4: $Z=-1,703 p=0,089$).****

El gràfic 11 revela que el G1 disminueix en la quantitat d'errors de 0,16 en el T1 a 0,12 en el T2, de manera que millora en 0,04. El G2 augmenta de 0,14 a 0,15, de manera que perd 0,01. El G3 disminueix en la quantitat d'errors de 0,10 en el T1 a 0,08, de manera que guanya 0,02. El G4 millora de 0,16 en el T1 a 0,04 en el T2, la qual cosa representa un guany de 0,12. D'aquí es pot concloure que el grup que més canvi mostra és el G4.

A través d'aquestes dades podem intentar donar una resposta a les quatre subpreguntes de la primera pregunta de recerca (PR1). (PR1a) 150 h d'IF no incideixen significativament en el Total GrE/prep en cap dels quatre grups no nadius. (PR1b) Tampoc hi ha cap diferència significativa pel que fa al Total GrE/prep entre els quatre grups no nadius. (PR1c) Cadascun dels quatre grups no nadius mostra un patró de desenvolupament diferent; en altres paraules, hi ha tant guanys com pèrdues. (PR1d) La direcció del desenvolupament en el Total GrE/prep no arriba a la producció dels nadius, ja que els nadius no produeixen errors en el cas.

6.2.2.4. Fluïdesa

Amb l'objectiu de mesurar la fluïdesa hem comptabilitzat el nombre total de paraules i oracions per 40 minuts. Les composicions dels participants no nadius oscil·len entre 50 i 220 paraules, amb una mitjana de 130 paraules per redacció. El nombre d'oracions produïdes per composició se situa entre 6 i 39, amb una mitjana de 15 oracions per composició. La descripció de les mitjanes de paraules i oracions produïdes en cada temps de recollida ha mostrat un creixement continu fins al G3, on es produeix una lleu davallada i una recuperació posterior en el G4, tant en el T1 com en el T2,

cosa que suggereix un creixement general en la fluïdesa en el temps (vegeu la taula 41).

Taula 41. Mitjana de paraules (P) i oracions (O) per redacció dels cinc grups

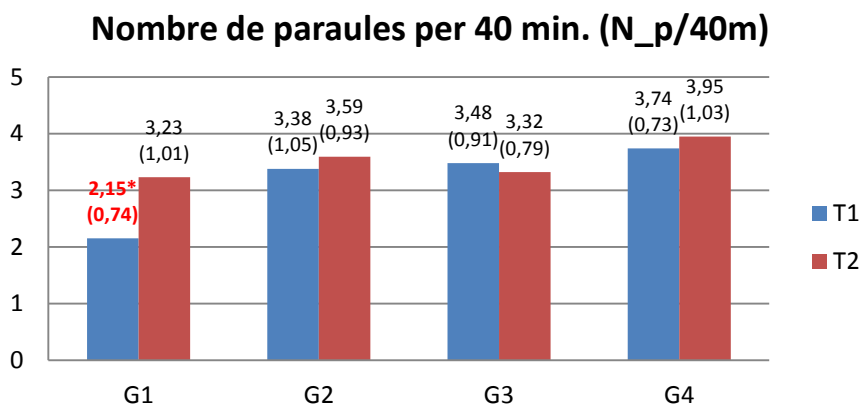
	G1_T1	G1_T2	G2_T1	G2_T2	G3_T1	G3_T2	G4_T1	G4_T2	GN
P	86	129	135	144	139	132	150	158	261
O	14	16	15	16	14	15	16	16	23

A continuació s'exposa l'anàlisi estadística de les dues mesures més detalladament.

6.2.2.4.1. Nombre de paraules per 40 minuts

Al gràfic 12 es poden veure les mitjanes i les desviacions estàndard del nombre total de paraules per 40 minuts (N_p/40m).

Gràfic 12. Mitjanes i desviacions estàndard (entre parèntesis) del N_p/40m en el T1 i el T2 en els quatre grups no nadius



La prova ANOVA de dos factors amb N_p/40m com a variable dependent, *Temps* com a variable intrasubjectes i *Grup* com a variable intersubjectes ha mostrat que hi ha un efecte global significatiu de *Temps* ($F(1)= 10,889$ $p=0,001$ $\eta^2=0,092$); un efecte global significatiu de *Grup* ($F(4)= 29,943$ $p<0,001$ $\eta^2=0,526$) i un efecte significatiu de *Temps x Grup* ($F(1,4)=9,551$ $p<0,001$ $\eta^2=0,261$).

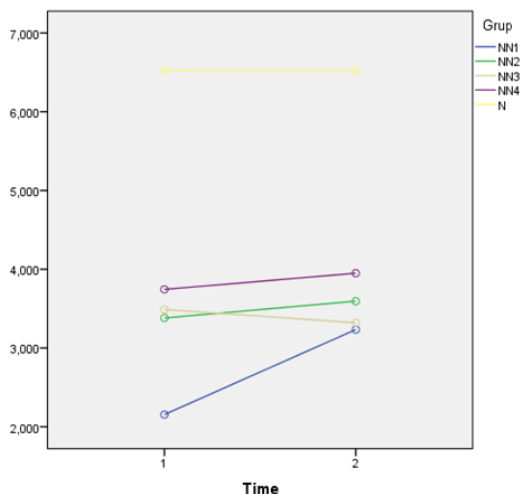
Les proves T per a mostres relacionades amb Temps com a variable intrasubjectes han revelat un increment significatiu entre el T1 i el T2 només per al G1 [$t(29)=-7,501$ $p<0,001$ $\eta^2=0,659$]. La resta dels grups no mostren canvis significatius entre els dos temps.

Posteriors proves ANOVA d'un factor amb Grup com a variable intersubjectes i comparacions múltiples amb correcció de Games-Howell (T1) i Gabriel (T2) han revelat diferències significatives entre el G1 i la resta dels grups de no nadius en el T1 ($p<0,001$) però no en el T2. La resta de grups no nadius no revelen diferències significatives entre ells.

Pel que fa a les tendències del desenvolupament, el gràfic 12 mostra creixement en tots els grups, menys el G3. El G1 novament mostra un guany significatiu en ascendir de 2,15 paraules per minut en el T1 a 3,23; el guany és de 1,08. El G2 fa un progrés més moderat, de 3,38 en el T1 a 3,59 en el T2; el guany és de 0,21. El G3 decreix de 3,48 a 3,32; la pèrdua és de 0,16. Finalment, el G4 ascendeix de 3,75 a 3,95; per tant, el benefici de 150 h d'IF per a aquest grup és de 0,21.

Pel que fa a la comparació de les mitjanes dels quatre grups no nadius amb la producció dels nadius, **posteriors proves ANOVA d'un factor amb N_p/40m com a variable dependent i Grup (G1, G2, G3, G4, GN) com a variable intersubjectes han mostrat un efecte significatiu de Grup en el T1 ($F(4)=34,434$ $p<0,001$ $\eta^2=0,561$) i també en el T2 ($F(4)=22,789$ $p<0,001$ $\eta^2=,458$). Les comparacions múltiples amb correcció de Games-Howell han mostrat que la mitjana del grup nadiu és significativament més alta que la mitjana dels no nadius tant en el T1 com en el T2 ($p<0,001$).**

Gràfic 12.1. Desenvolupament de N_p/40m en els quatre grups no nadius i mitjana dels nadius.



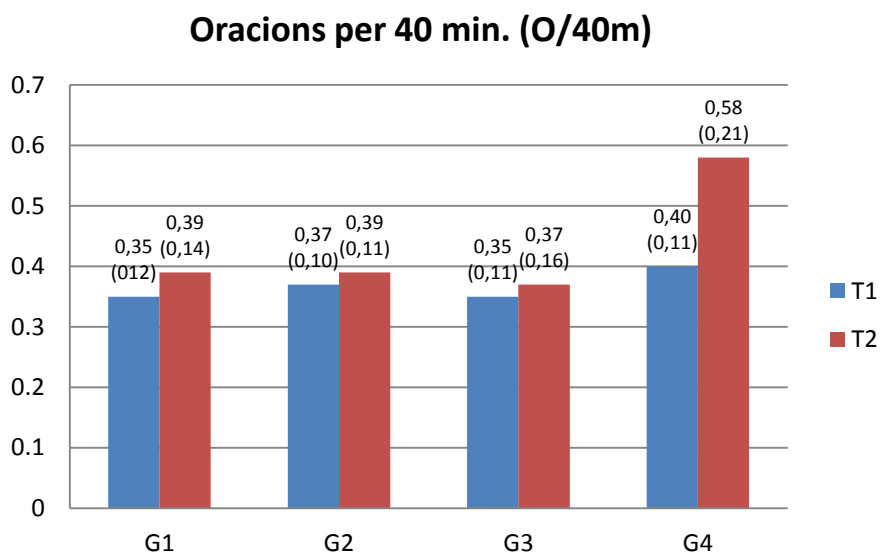
Com es pot veure al gràfic 12.1, cap dels grups no nadius arriba al nivell de competència dels nadius. El G2, el G3 i el G4 sembla que es troben en l'estat atractor, sense mostrar canvis importants. El G1 torna a mostrar un salt des d'una mitjana significativament més baixa que la resta dels grups en el T1 fins al nivell del G3 en el T2.

A través d'aquests resultats podem intentar contestar a les quatre subpreguntes de la primera pregunta de recerca (PR1). (PR1a) 150 h d'IF han tingut un efecte significatiu pel que fa a N_p/40m en el G1; la resta dels grups no han mostrat canvis significatius. (PR1b) El G1 mostra una mitjana significativament més baixa en el T1 que la resta de grups no nadius, però no hi ha diferència significativa en el T2. La resta de grups no nadius no mostren diferències entre ells. (PR1c) El G1 mostra un desenvolupament positiu significatiu; el G2 i el G4 mostren un desenvolupament positiu no significatiu; el G3 mostra un patró de desenvolupament negatiu no significatiu. (PR1d) Cap dels grups no nadius arriba a la producció dels nadius després de 150 h d'IF.

6.2.2.4.2. Nombre d'oracions per 40 minuts

Al gràfic 13 s'indiquen les mitjanes i les desviacions estàndard del nombre total d'oracions per 40 minuts (O/40m).

Gràfic 13. Mitjanes i desviacions estàndard (entre parèntesis) d'O/40m en el T1 i el T2 en els quatre grups no nadius.



La prova ANOVA de dos factors amb O/40m com a variable dependent, *Temps* com a factor intrasubjectes i *Grup* com a factor intersubjectes no ha indicat cap efecte significatiu de *Temps* ni interacció de *Temps x Grup*, però sí un efecte global significatiu de *Grup* ($F(4)= 11,125$ $p<0,001$ $\eta^2=0,292$) (vegeu l'apartat 6.2.1).

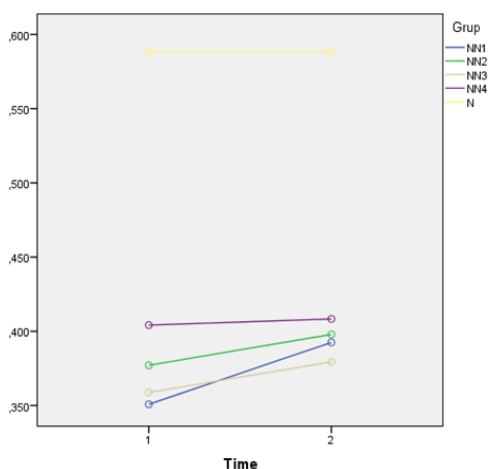
Posteriors proves ANOVA d'un factor amb *Grup* com a variable intersubjectes i comparacions múltiples amb l'ajustament de Games-Howell (T1) i Gabriel (T2) no han mostrat diferències significatives entre els grups no nadius (però sí entre els nadius i els no nadius).

Tot i els resultats no significatius en els grups no nadius, tots els grups revelen un lleu ascens del T1 al T2. El G1 augmenta de 0,35 a 0,39, i guanya 0,04. El G2 passa de 0,37 a 0,39, de manera que

guanya 0,02. El G3 ascendeix de 0,35 a 0,37, la qual cosa suposa un guany de 0,02. El G4 és el que més variació mostra, en registrar un augment de 0,40 a 0,58, que representa una millora de 0,18.

Pel que fa a la comparació de les mitjanes dels quatre grups no nadius amb la producció dels nadius, **posteriors proves ANOVA d'un factor amb O/40m com a variable dependent i Grup (G1, G2, G3, G4, GN) com a variable intersubjectes han mostrat un efecte significatiu de Grup en el T1 ($F(4)=12,285$ $p<0,001$ $\eta^2=0,313$) i també en el T2 ($F(4)=7,560$ $p<0,001$ $\eta^2=0,219$). Les comparacions múltiples amb correcció de Games-Howell (T1) i Gabriel (T2) han revelat que la mitjana del grup nadiu és significativament més alta que la mitjana dels grups no nadius en el T1 (GN vs. G1, G2, G3 $p<0,001$; GN vs. G4 $p=0,007$) i en el T2 (GN vs. G1 $p<0,001$; GN vs. G2, G3 $p=0,001$; GN vs. G4 $p=0,016$).**

Gràfic 13.1. Desenvolupament de O/40men comparació amb la producció dels nadius



A través del gràfic 13.1 podem veure que els grups no nadius es troben molt lluny de la competència dels nadius. Els grups G2, G3 i G4 semblen estar en l'estat atractor, vist que mostren un canvi quasi imperceptible. De nou, el G1 fa un salt i passa del valor més baix en el T1 a la competència del G2 en el T2.

A través d'aquestes dades podem donar les respostes a les quatre subpreguntes de la primera pregunta de recerca (PR1). (PR1a) 150 h d'IF no incideixen significativament en l'O/40m en cap dels quatre grups no nadius. (PR1b) Els quatre grups no nadius no mostren cap diferència significativa pel que fa a la mesura O/40m entre ells. (PR1c) Els quatre grups mostren aproximadament els mateixos patrons de desenvolupament; en altres paraules, es presenten guanys no significatius. (PR1d) Cap dels quatre grups arriba a la competència dels nadius en O/40m després de 150 h d'IF.

La discussió de resultats i la resposta a la PR1 general es desenvolupa en el capítol 7, com ja s'ha mencionat. A continuació passem a presentar els resultats pel que fa a la PR2.

6.3. (PR2) Desenvolupament dels casos en rus com a L2

En aquest apartat presentem els resultats de la segona pregunta de recerca (PR2), que tracta sobre el desenvolupament dels casos en rus, i les seves conseqüents subpreguntes. A tal fi, fem una descripció qualitativa del desenvolupament dels casos en les composicions dels quatre grups d'aprenents de rus com a L2. La pregunta i les subpreguntes es detallen a continuació a tall de recordatori:

(PR2) Quina és la distribució i el grau de correcció en l'ús dels diferents casos (nominatiu, genitiu, datiu, acusatiu, instrumental, preposicional) utilitzats per part dels aprenents de rus com a L2 en cadascun dels quatre grups de nivell de rus (1-4), pel que fa a la seva producció escrita després de 150 h d'IF?

- (PR2a) Com es distribueix l'ús dels casos en la producció escrita dels aprenents dels quatre grups de rus com a L2 (1-4) després de 150 h d'IF? En quina mesura s'apropa a la del grup nadiu?
- (PR2b) Els errors en els casos dels aprenents de rus com a L2 disminueixen o canvien de qualitat després de 150 h d'IF en cadascun dels quatre grups de nivell (1-4)?

Per complir l'objectiu, primerament, al subapartat 6.3.1, presentem resultats relatius a la PR2a amb la que es planteja si la distribució de l'ús dels casos en cada grup dels no nadius (N=83) corresponent als dos temps de recollida de dades és diferent, i si s'aproxima a la del grup de nadius (N=30). A continuació, al subapartat 6.3.2, es presenten els resultats de la PR2b en què descrivim l'evolució dels errors (o sigui, la quantitat i la qualitat) en cadascun dels casos en els dos temps de recollida de dades dels quatre grups no nadius. Convé recordar que no podem analitzar comparativament la correcció del grup de no nadius i la del grup de nadius perquè aquests no fan errors en els casos. La discussió de resultats i la resposta a la PR2 s'inclou en el capítol 7, com ja s'ha mencionat.

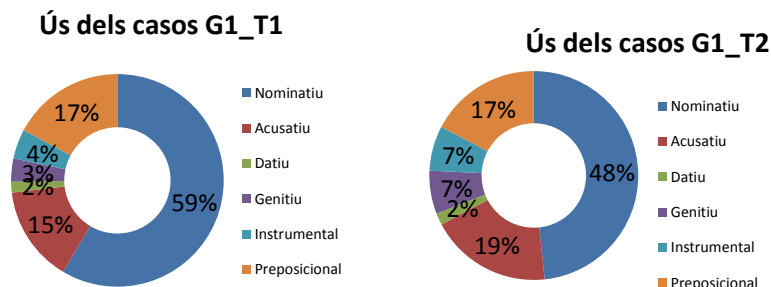
6.3.1. PR2a) Resultats: distribució dels casos en els quatre grups no nadius i en el grup nadiu

En aquest subapartat presentem els resultats sobre el desenvolupament dels casos calculat en percentatge d'ús, per acadascun dels quatre grups no nadius en els dos temps de recollida i per al grup nadiu. La descripció dels gràfics en el cas dels no nadius segueix l'ordre següent: 1) descripció de la distribució dels casos en el T1; 2) descripció i comparació de la distribució dels casos entre el T1 i el T2. Acabem el subapartat amb la descripció de la distribució dels casos en la producció dels nadius i la comparació d'aquesta producció amb la dels quatre grups no nadius.

6.3.1.1. Distribució dels casos en el G1 (Nivell A1 MECR)

En els gràfics 14a i 14b es mostra la distribució en percentatges d'ús dels sis casos en el grup 1 no nadiu en els dos temps de recollida de dades.

Gràfic 14a. Ús dels casos en el G1_T1 **Gràfic 14b.** Ús dels casos en el G1_T2



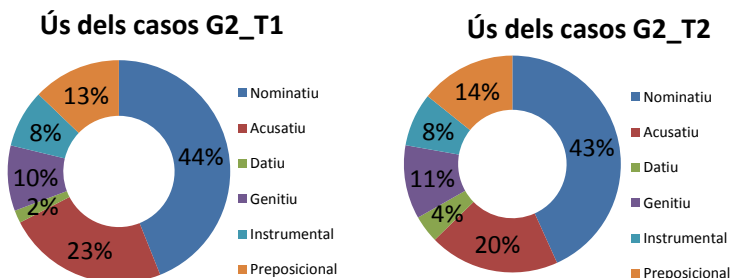
El gràfic 14a mostra que en el G1_T1, després del nominatiu, el cas més representat (59% d'usos), vénen el preposicional (17% d'usos) i l'acusatiu (15% d'usos). La representació més baixa en les redaccions pertany als casos instrumental (4% d'usos), genitiu (3% d'usos) i datiu (2% d'usos).

Segons el gràfic 14b, en el G1_T2 augmenta lleugerament l'ús de l'acusatiu (19%), que es col·loca en la segona posició; del genitiu i del instrumental (7% en ambdós casos); és manté l'ús del preposicional (17%) i del datiu (2%); i disminueix moderadament l'ús del nominatiu, malgrat que aquest segueix sent el cas més present en comparació amb la resta (48%).

6.3.1.2. Distribució dels casos en el G2 (Nivell A2 MECR)

En els gràfics 15a i 15b es mostra la distribució en percentatges dels sis casos en el grup 2 no nadiu, en els dos temps de recollida de dades.

Gràfic 15a. Ús dels casos en el G2_T1 **Gràfic 15b.** Ús dels casos en el G2_T2



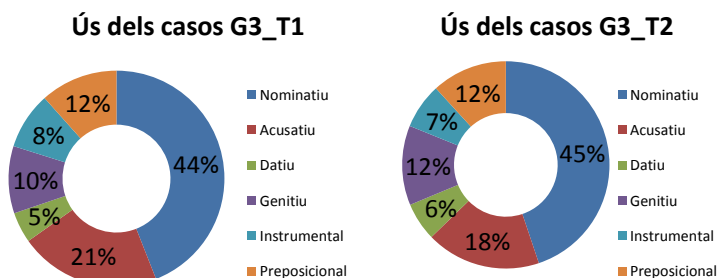
Com es pot observar al gràfic 15a, els aprenents del G2_T1 fan servir en un 44% de vegades el cas nominatiu. El segon cas amb més presència és l'acusatiu (23%), seguit del preposicional (13%), el genitiu (10%) i l'instrumental (8%). El cas amb menys presència torna a ser el datiu (2%).

Al gràfic 15b es pot veure que G2_T2 augmenta moderadament en l'ús dels casos preposicional (14%), genitiu (11%) i datiu (4%); es manté en l'ús de l'instrumental (8%); i disminueix en l'ús del nominatiu (43%) i l'acusatiu (20%).

6.3.1.3. Distribució dels casos en el G3 (Nivell B1.1 MECR)

En els gràfics 16a i 16b es mostra la distribució en percentatges dels sis casos en el grup 3 no nadiu en els dos temps de recollida de dades.

Gràfic 16a. Ús dels casos en el G3_T1 **Gràfic 16b.** Ús dels casos en el G3_T2



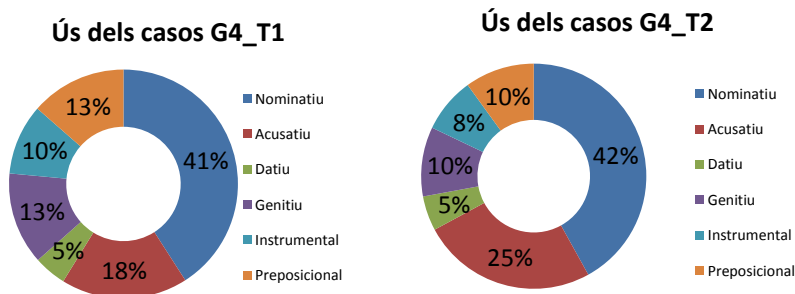
Com es pot veure al gràfic 16a, el G3_T1 fa servir un 44% del cas nominatiu i un 21% de cas acusatiu, un 12% del cas preposicional, un 10% del cas genitiu, un 8% de l'instrumental i un 5% del datiu.

Si comparem els gràfics 16a i 16b, podem veure que el G3_T2 augmenta moderadament en l'ús del nominatiu (45%), del genitiu (12%) i del datiu (6%), es mantenen igual en l'ús del preposicional (12%), però disminueixen en l'ús de l'acusatiu (18%) i l'instrumental (7%). Per tant, podem dir que el G3 presenta tant progressos com retrocessos entre els dos temps.

6.3.1.4. Distribució dels casos en el G4 (Nivell B1.2 MECR)

En els gràfics 17a i 17b es mostra la distribució en percentatges dels sis casos en el grup 4 no nadiu en els dos temps de recollida de dades.

Gràfic 17a. Ús dels casos en el G4_T1 **Gràfic 17b.** Ús dels casos en el G4_T2



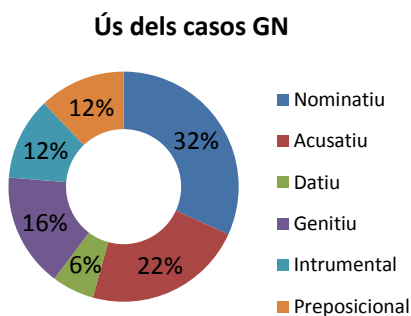
Segons el gràfic 17a, el G4_T1 fa servir un 41% de nominatiu, un 18% d'acusatiu, un 13% de genitiu i un 13% de preposicional, un 10% d'instrumental i un 5% de datiu.

Segons el gràfic 17b, el G4_T2 fa servir un 42% de nominatiu, un 25% d'acusatiu, un 10% de genitiu i un 10% de prepositiu, un 8% d'instrumental i, finalment, un 5% de datiu. Si comparem els dos gràfics, es pot veure que aquest grup presenta tant guanys com pèrdues.

6.3.1.5. Distribució dels casos en el grup nadiu i comparació amb la distribució dels casos en els grups no nadius

En el gràfic 18 es mostra la distribució en percentatges dels sis casos en el grup nadiu.

Gràfic 18. Ús dels casos en el GN



Per confirmar si les tendències observades pel que fa al desenvolupament en l'ús dels casos en la producció escrita dels aprenents de rus L2 són positives o negatives, les hem comparades amb la producció de parlants nadius del rus (N=30). Segons el gràfic 18, el cas que té més representació en la producció dels nadius, malgrat que en menys proporció que en els grups de no nadius, és el nominatiu (32%). Tot i que cap grup dels no nadius s'aproxima al percentatge dels nadius, **podem dir que el grup que s'hi acostava més és el G4 (41% en el T1 i 42% en el T2), i que el grup que es troba més lluny és el G1 (59% en el T1 i 48% en el T2)**; la resta de grups mostren variabilitat respecte a l'aproximació a la producció dels nadius.

El segon cas amb més representació en les composicions dels nadius és l'acusatiu (22%). Si ho comparem amb els resultats dels grups no nadius, en tots els nivells s'utilitza aproximadament un 20% d'acusatiu, tret del G1_T1, en el qual l'acusatiu es fa servir en un 15% i el G4_T2, en el qual l'acusatiu es fa servir en un 25%. Aquest fet significa que **els no nadius s'aproximen als nadius en el percentatge d'ús de l'acusatiu**, malgrat que hi ha alguns alts i baixos.

En el tercer lloc **pel que fa al seu ús per part del grup nadiu es troba** el genitiu (16%). Si ho comparem amb els grups dels no nadius (vegeu gràfics 14a-17b) aquest cas es troba en tercera o quarta posició i varia entre el 7% i el 13%. Tot i que cap dels grups mostra el mateix percentatge d'ús del genitiu, podem dir que **el grup que més s'acosta als nadius és el G2_T1 (13%) i el que n'està més allunyat és el G1_T1 (3%)**.

Tornant al grup nadiu, el cas genitiu va seguit del preposicional i l'instrumental, amb un 12% en tots dos casos. Si comparem aquests percentatges amb la producció dels no nadius, trobem que el preposicional és més freqüent que l'instrumental en les seves redaccions. Així, els aprenents de rus com a L2 fan servir el preposicional entre un 10% i un 13%, excepte el G1_T1 i el G1_T2, en què trobem una representació d'un 17% d'aquest cas. Quant a l'instrumental, els no nadius el fan servir entre un 7% i un 10%, excepte el G1_T1, que el fa servir en un 4% dels casos, cosa que significaria que encara no l'ha assimilat. Hem de precisar que el preposicional es forma més fàcilment que l'instrumental, ja que només cal afegir una *-e* al final (vegeu l'apartat 3.2.6), per la qual cosa és lògic que els no nadius l'utilitzin més. Tornarem a tractar aquest tema en la discussió (vegeu el capítol 7).

Finalment, els nadius fan servir el datiu en un 6%. Si ho comparem amb els no nadius, també trobem que és el cas menys utilitzat en comparació amb la resta dels casos. Els no nadius el fan servir entre un 4% i un 6%, a l'excepció del G1_T1, el G1_T2 i el G2_T2, en els quals aquest cas té una presència de només un 2%.

En resum, en cadascun dels cinc grups trobem el següent ordre de distribució:

Taula 42.Ordre de la distribució dels casos (G1-G4, GN)

Grup	Ordre de distribució dels casos
G1_T1	1) Nominatiu, 2) preposicional, 3) acusatiu, 4) instrumental, 5) genitiu, 6) datiu
G1_T2	

	1) Nominatiu, 2) acusatiu, 3) preposicional, 4) genitiu i instrumental, 5) datiu
G2_T1 G2_T2 G3_T1	1) Nominatiu, 2) acusatiu, 3) preposicional, 4) genitiu, 5) instrumental, 6) datiu
G3_T2	1) Nominatiu, 2) acusatiu, 3) instrumental i preposicional, 4) genitiu, 5) datiu
G4_T1 G4_T2	1) Nominatiu, 2) acusatiu, 3) genitiu i preposicional, 4) instrumental, 5) datiu
GN	1) Nominatiu, 2) acusatiu, 3) genitiu, 4) instrumental i preposicional, 5) datiu

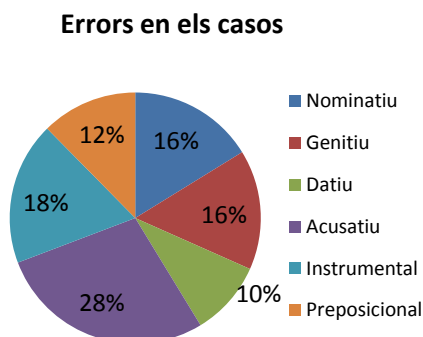
Tal com apareix a la taula 42, tots els grups (excepte el G1_T1) coincideixen en les primeres posicions del nominatiu i l'acusatiu, i tots els grups sense excepció - en la darrera posició del datiu. En canvi, trobem variació de posicions quant als casos genitiu, instrumental i preposicional. Pel que fa al percentatge d'ús de cada cas, podem precisar que els aprenents de rus com a L2 sembla que s'apropen a la competència dels nadius, però passant per alts i baixos. Així mateix, destaquem que el G1 torna a mostrar més diferències amb els altres grups en el T1, però s'assimila a la producció dels altres en el T2. Discutim a què es pot deure aquesta diferència d'ordre entre els grups no nadius i el grup nadiu al capítol 7.

6.3.2. PR2b) Resultats: errors en cada cas

En aquest subapartat considerem la quantitat i qualitat dels errors en cada cas i la seva evolució en 150 h d'IF en els grups no nadius. Recordem que la pregunta exacta a la qual volíem respondre a través d'aquesta anàlisi és: *Els errors en els casos dels aprenents de rus com a L2 disminueixen o canvien de qualitat després de 150 h d'IF en cadascun dels quatre grups de nivell (1-4)?*

Si es reuneixen els errors dels G1-G4, en total han comés 913 errors, dels quals un 28% són de l'acusatiu, un 18% són de l'instrumental, un 16% són del genitiu, un 16% del nominatiu, un 12% del preposicional i un 10% del datiu (vegeu el gràfic 19).

Gràfic 19. Proporció dels errors en les redaccions dels grups no nadius (G1-G4)



Als subapartats següents es presenten dades sobre els tipus d'errors en cadascun dels sis casos i la seva evolució després de 150 h d'IF en els quatre grups no nadius per separat. Els resultats es descriuen primer longitudinalment (intragrup) i després transversalment (intergrup).

6.3.2.1. Errors en el cas nominatiu

Com hem descrit al subapartat 6.2.2.3, les proves no paramètriques no han revelat valors significatius ni de *Temps* ni de *Grup* pel que fa als errors en el nominatiu. No obstant això, hem pogut veure que el G1 és el que mostra una evolució més positiva en comparació amb els altres tres grups no nadius (passa de la mitjana d'errors en el nominatiu 0,10 en el T1 a la mitjana 0,05 en el T2). Aquesta tendència a la disminució dels errors es manté fins al G3_T2, que arriba al valor de 0,03; curiosament, en el G4, els errors en el nominatiu augmenten moderadament fins a 0,06 (vegeu el gràfic al subapartat 6.2.2.3.2)

Hem de recordar que els errors en el cas nominatiu són només un 16% del total d'errors analitzats, malgrat que aquest cas és el més

representatiu en tots els grups. A la taula 43, es representen els percentatges d'errors de dintre del cas, quan hi ha una marca del cas correcte, però hi ha una errada dintre de la terminació; i de fora del cas, quan la terminació del cas és completament errònia, o sigui, és d'un altre cas. En aquesta ocasió no hem comptabilitzat els errors de forma primària, ja que aquesta coincideix amb la forma del nominatiu.

Taula 43. Tipus d'errors en el cas nominatiu

Erroros en el cas nominatiu				
	T1		T2	
Grup/Tipus d'error	Dintre del cas	Fora del cas	Dintre del cas	Fora del cas
G1	85%	15%	67%	33%
G2	74%	26%	64%	36%
G3	45%	55%	55%	45%
G4	13%	87%	40%	60%

Com es pot veure a la taula 43, la majoria dels errors en el cas nominatiu del G1_T1 són de dintre del cas (85%) i només el 15% són de fora del cas. En el G1_T2 disminueixen moderadament els errors de dintre del cas (67%) i augmenten els errors de fora del cas (33%). En el G2 es mostra una tendència similar al G1 en el T1 la majoria d'errors són de dintre del cas (75%), i només el 26% són errors de fora de cas; en el T2, novament, hi ha un descens lleu en comparació amb el T1 d'errors de dintre del cas (64%) i un ascens dels errors de fora del cas (36%). En el G3 els dos tipus d'errors estan distribuïts quasi igual en els dos temps (45%/55% i 55%/45%), amb un ascens dels errors de dintre del cas i descens en els errors de fora de cas en el T2. En el G4_T1 la majoria d'errors són de fora del cas (87%) i el 13% són de dintre del cas; en el T2 disminueixen els errors de fora del cas (60%) i augmenten els errors de dintre del cas (40%).

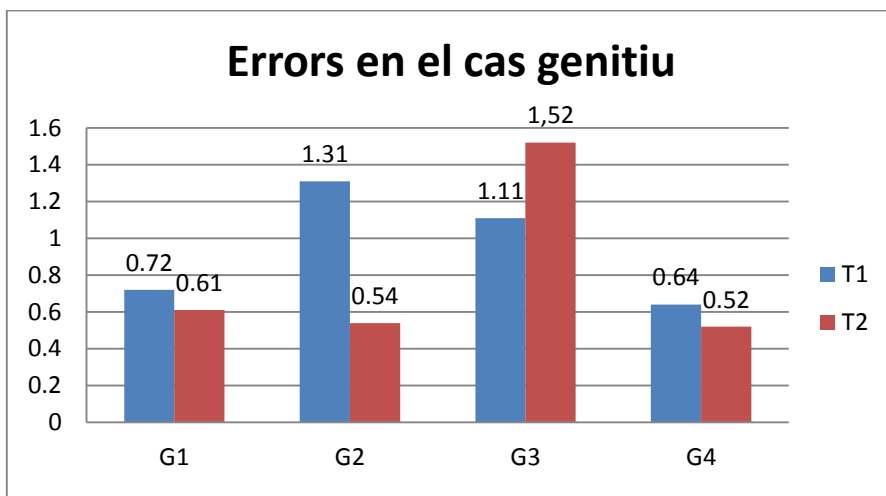
Si observem les dades de la taula 43 transversalment, veiem una alta variabilitat d'errors en el nominatiu dels dos tipus. No obstant això, podríem destacar que el G1_T1 fa més errors dintre del cas que la resta de grups no nadius (85%), cosa que es pot deure al fet que aquests alumnes encara no dominen la grafia. EL G1 i el G2 en

general fan més errors de dintre del cas que els grups G3 i G4, en els quals augmenten els errors de fora de cas.

6.3.2.2. Errors en el cas genitiu

Els errors en el genitiu no s'han pogut analitzar estadísticament, a causa de la seva escassetat. Per consegüent, no podem confirmar que les tendències trobades pel que fa al tipus d'error siguin generalitzables. Tot i així, al gràfic 20 es pot observar el desenvolupament dels errors en el genitiu en cadascun dels quatre grups en els dos temps de recollida de dades.

Gràfic 20. Mitjana d'errors en el genitiu dels quatre grups no nadius



Com es pot veure al gràfic 20, en el G1 els errors en el genitiu disminueixen lleugerament del 0,72 en el T1 al 0,61 en el T2. En el G2 els errors en el genitiu disminueixen de l'1,31 en el T1 al 0,54 en el T2. En el G3, al contrari dels grups anteriors, els errors en el genitiu augmenten de l'1,11 en el T1 a l'1,52 en el T2. En el G4, novament, els errors disminueixen del 0,64 en el T1 al 0,52 en el T2.

Transversalment tornem a trobar molta variabilitat. En el G1, el G2 i el G4 hi ha guanys de diferents magnituds; en canvi, en el G3 detectem pèrdua, o sigui, un augment dels errors. A la taula 44, a

través dels percentatges, es representa el tipus d'errors en el genitiu en cadascun dels quatre grups no nadius.

Taula 44. Tipus d'errors en el cas genitiu

Errors en el genitiu						
	T1			T2		
Grup/Tipus d'error	Dintre del cas	Fora del cas	Forma primària	Dintre del cas	Fora del cas	Forma primària
G1	19%	33%	48%	20%	35%	45%
G2	38%	24%	38%	25%	42%	33%
G3	26%	37%	37%	11%	50%	39%
G4	29%	25%	46%	0%	33%	67%

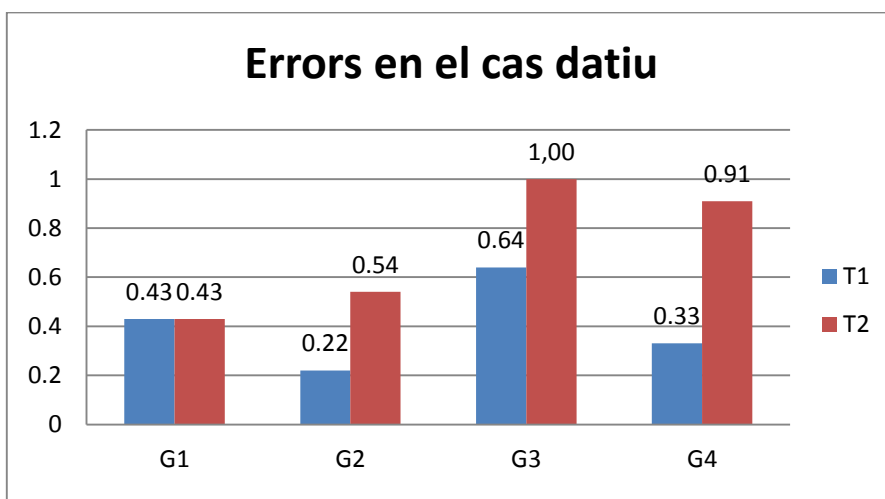
Segons les dades de la taula 44, la majoria dels errors en el G1_T1 són de forma primària amb un 48%, el 33% són de fora del cas i el 19% són de dintre del cas. En el G1_T2 segueixen predominant els errors de forma primària, tot i que amb menys proporció (45%); els segueixen els errors de fora del cas (35%) i els de dintre del cas (20%). En el G2_T1 un 38% són tant dels errors de dintre del cas com de forma primària i el 24% són de fora del cas. En el G2_T2 augmenten els errors de fora del cas (42%), ascendeixen d'una manera lleu els errors de forma primària (33%) i disminueixen els errors de dintre del cas (25%). En el G3_T1 un 37% són errors de fora del cas i un altre 37% són errors de forma primària, mentre que el 26% són errors de dintre del cas. En el G2_T2 augmenten els errors de fora del cas (50%) i els errors de forma primària (39%), i disminueixen els errors de dintre del cas (11%). Finalment, en el G4_T1 la majoria dels errors són de forma primària (46%), un 29% són de dintre del cas i un 25% són de fora del cas. En el G4_T2 de nou trobem que la majoria dels errors són de forma primària (67%), que el 33% són de fora del cas i que no hi ha cap error de dintre del cas.

Transversalment hi ha molta variabilitat entre els grups pel que fa a progressos i retrocessos. No obstant això, segons la taula 44, la majoria dels errors en el genitiu són de fora del cas i de forma primària.

6.3.2.3. Errors en el cas datiu

El datiu és un cas molt poc freqüent tant en les redaccions dels no nadius com en les dels nadius. Per tant, els errors trobats també són molt escassos (només el 10% de tots els errors trobats). De fet, els errors d'aquest cas no s'han pogut sotmetre a l'anàlisi estadística. Per consegüent, no podem confirmar que les tendències observades siguin generalitzables. No obstant això, al gràfic 21 es mostra la mitjana d'errors en el datiu en el T1 i el T2 en els quatre grups no nadius.

Gràfic 21. Mitjana d'errors en el cas datiu dels quatre grups no nadius



Com es pot veure al gràfic 21, el G1 mostra la mateixa mitjana d'errors en els dos temps. El G2 puja del 0,22 en el T1 al 0,54 en el T2. El G3 ascendeix del 0,64 en el T1 a l'1,00 en el T2. Finalment, el G4 augmenta del 0,33 en el T1 al 0,91 en el T2. Per tant, excepte el G1, en la resta dels grups els errors en el datiu augmenten després de 150 h d'IF.

Si observem el gràfic 21 transversalment podem observar que hi ha un ascens negatiu en la quantitat d'errors en gairebé tots els grups, excepte el G1. L'augment dels errors en aquest cas no necessàriament indica una tendència negativa, ja que aquest fet es pot deure a l'augment de l'ús del datiu en general a mesura que

creix la llargada de les redaccions. Tractem el tema més específicament en el capítol 7.

A la taula 45, a través dels percentatges, es representa el tipus d'errors del datiu en cadascun dels quatre grups no nadius.

Taula 45. Tipus d'errors en el cas datiu

Erroros en el cas datiu						
	T1			T2		
Grup/Tipus d'error	Dintre del cas	Fora del cas	Forma primària	Dintre del cas	Fora del cas	Forma primària
G1	16%	15%	69%	14%	72%	14%
G2	14%	22%	64%	0%	46%	54%
G3	9%	55%	36%	6%	59%	35%
G4	67%	0%	33%	30%	30%	40%

Tal com es pot veure a la taula 45, la majoria dels errors en el datiu en el G1_T1 són de forma primària (69%), o sigui, els aprenents de rus no dominen encara la declinació d'aquest cas. El 16% dels errors en el G1_T1 són de dintre del cas i el 15% són de fora del cas. En el G1_T2 es mostra una tendència positiva, vist que disminueixen els errors de forma primària (14%) i augmenten els errors d'altres tipus: el 72% són de fora del cas i el 14% de dintre de cas. Considerem que en aquesta ocasió l'augment dels errors de fora del cas és positiu perquè és possible que els aprenents estiguin experimentant. Quant al G2, ens trobem que en el T1 la majoria d'errors són de forma primària, el 22% són de fora del cas i el 14% són de dintre del cas. En el T2 el G2 no ha fet cap error de dintre del cas, però hi ha un 54% d'errors de forma primària i un 46% de fora del cas. En el G3_T1 la majoria dels errors són de fora del cas (55%), un 36% són de forma primària i un 9% són de dintre del cas. En el G3_T2 augmenten els errors de fora de cas (59%) i disminueixen moderadament els errors de forma primària (54%) i de dintre de cas (6%) Finalment, en el G4_T1 el 67% són de dintre del cas, el 33% de forma primària i no hi ha cap error de fora del cas. En canvi, en el G4_T2 el 40% d'errors són de forma primària, un 30% són de fora del cas i l'altre 30% és de dintre del cas.

Novament, igual que en el cas nominatiu, ens trobem amb una variabilitat d'errors en el datiu alta entre els diversos grups. No

sembla que hi hagi cap tendència específica; a més, com que la freqüència d'ús d'aquest cas és molt escassa, no podem observar patrons de desenvolupament sistemàtics, més enllà de la variabilitat. Tanmateix, com és d'esperar, podem veure que el G1_T1 mostra un valor d'errors de forma primària més alt que la resta de grups no nadius.

6.3.2.4. Errors en el cas acusatiu

Tal com havíem descrit al subapartat 6.2.2.3.3, els tests no paramètrics no han revelat valors significatius ni de *Temps* ni de *Grup* pel que fa als errors en l'acusatiu. Tanmateix, el G1 produeix més errors en l'acusatiu que la resta dels grups, tant en el T1 (0,33) com en el T2 (0,28), tot i que s'observa una lleu disminució de 0,05. El G2, per contra, empitjora lleugerament i ascendeix de 0,18 en el T1 a 0,21 en el T2, de manera que perd 0,03. El G3 també augmenta en la freqüència dels errors i passa de 0,14 en el T1 a 0,24 en el T2; per tant, perd 0,10. Finalment, el G4 millora de 0,19 en el T1 a 0,12 en el T2, de manera que guanya 0,07. En definitiva, el G3 és el que presenta més canvi en aquesta mesura de correcció (vegeu el gràfic al subapartat 6.2.2.3.3)

Taula 46. Tipus d'errors en el cas acusatiu

Errors en el cas acusatiu						
	T1			T2		
Grup/Tipus d'error	Dintre del cas	Fora del cas	Forma primària	Dintre del cas	Fora del cas	Forma primària
G1	7%	9%	84%	28%	45%	27%
G2	6%	59%	35%	13%	50%	37%
G3	0%	77%	23%	17%	35%	48%
G4	9%	55%	36%	8%	34%	58%

Quant al tipus d'error en el cas acusatiu, a la taula 46 podem veure que la majoria dels errors en el G1_T1 són de forma primària (84%), és a dir, en aquest nivell els aprenents encara no saben declinar els substantius en la forma de l'acusatiu. Els errors de fora del cas (9%) o de dintre del cas (7%) són molt menys freqüents. En el G1_T2 disminueixen considerablement els errors de forma primària (27%) i s'incrementen els errors de fora del cas (45%) i de dintre del cas (28%). Aquest canvi es pot considerar positiu, vist

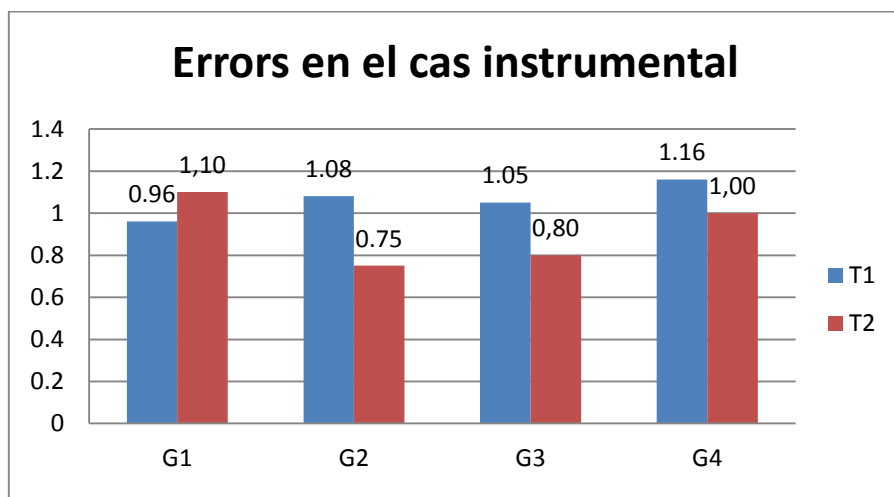
que això pot significar que els aprenents es troben en un moment d'autoorganització. Pel que fa al G2_T1, la majoria dels errors són de fora del cas (59%), un 35% són de forma primària i un 6% són de dintre del cas. Que hi hagi tan pocs errors de dintre del cas significa que els aprenents de rus com a L2 encara no l'han assimilat i estan experimentant. En el G2_T2 ens trobem amb una moderada disminució d'errors de fora del cas (del 59% al 50%), però amb un augment dels errors de forma primària (del 35% al 37%) i de dintre del cas (del 6% al 13%). El G3_T1 realitza un 77% d'errors fora del cas, un 23% de forma primària i no hi ha cap error de dintre del cas. En el G3_T2 es produeix un empitjorament i augmenten els errors de forma primària (48%), disminueixen considerablement els errors de fora del cas (35%) i apareixen errors de dintre del cas (17%). En el G4_T1 el 55% dels errors són de fora del cas, el 36% són de forma primària i el 9% són de dintre del cas. En el T2 augmenten els errors de forma primària (58%) i disminueixen els errors de fora del cas (34%) i els errors de dintre del cas (8%).

Transversalment s'observa una variabilitat alta en els tres tipus d'errors en l'acusatiu. Com es podia esperar, el G1_T1 produeix més errors de forma primària que la resta de grups no nadius. En canvi, el G1_T2 hi ha més errors de fora de cas, vol dir que ha canviat la qualitat de l'error i els aprenents d'aquest grup estan experimentant. En els dos temps del G2, el G3 i el G4 els errors es distribueixen majoritàriament entre els errors de fora de cas i els errors de forma primària.

6.3.2.5. Errors en el cas instrumental

Els errors en l'instrumental tampoc s'han analitzat estadísticament per la seva escassetat. Per tant, no podem confirmar que les tendències trobades pel que fa al tipus d'errors siguin generalitzables. Tot i així, al gràfic 22 es pot observar el desenvolupament dels errors en l'instrumental en cadascun dels quatre grups en els dos temps de recollida de dades.

Gràfic 22. Mitjana d'errors en el cas instrumental dels quatre grups no nadius



Segons el gràfic 22, el G1 augmenta lleugerament del 0,96 en el T1 a l'1,10 en el T2 en els errors de l'instrumental; el G2 disminueix de l'1,08 en el T1 al 0,75 en el T2; el G3 descendeix de l'1,05 en el T1 al 0,80 en el T2; finalment, el G4 mostra un descens de l'1,16 en el T1 a l'1,00 en el T2.

Transversalment, sembla que els errors en l'instrumental es mantinguin estabilitzats, ja que la variabilitat entre els grups és baixa. A la taula 47 es representen en percentatges els tipus d'errors en l'instrumental en cadascun dels quatre grups no nadius.

Taula 47. Tipus d'errors en el cas instrumental

Errors en el cas instrumental						
Grup/Tipus d'error	T1			T2		
	Dintre del cas	Fora del cas	Forma primària	Dintre del cas	Fora del cas	Forma primària
G1	11%	11%	78%	41%	32%	27%
G2	29%	25%	46%	38%	31%	31%
G3	22%	33%	45%	27%	46%	27%
G4	43%	43%	14%	23%	46%	31%

Tal com es veu a la taula 47, la majoria dels errors en el G1_T1 són de forma primària (78%), l'11% són de dintre del cas i l'altre 11%

són de fora de cas. En el G1_T2 augmenten els errors de dintre del cas (41%) i de fora del cas (32%), i, en canvi, disminueixen considerablement els errors de forma primària (27%), cosa que considerem un desenvolupament positiu, perquè els aprenents podrien estar experimentant amb aquest cas. En el G2_T1 la majoria dels errors tornen a ser de forma primària (46%), el 29% són de dintre del cas i el 25% són de fora del cas. En el G2_T2 augmenten els errors de dintre del cas (38%) i els errors de fora del cas (31%), i disminueixen els errors de forma primària (31%). En el G3_T1 la majoria dels errors novament són de forma primària (45%), el 33% són de fora del cas i el 22% són de dintre del cas. En el G3_T2 augmenten els errors de fora del cas (46%) i els errors de dintre del cas (27%) i disminueixen els errors de forma primària (27%). En el G4_T1 un 43% són errors de dintre del cas, un altre 43% són errors de fora del cas i un 14% són errors de forma primària. Finalment, en el G4_T2 augmenten molt lleument els errors de fora del cas (46%) i els errors de forma primària (31%), i disminueixen els errors de dintre del cas (23%). Podem dir que les 150 h d'IF han influït positivament en el G1, el G2 i el G3, vist que aquests grups passen de tenir una majoria d'errors de forma primària en el T1 (és a dir, formes no declinades) a errors de tres tipus, la qual cosa podria significar que els aprenents d'aquests nivell estan experimentant amb aquest cas.

Si ens fixem en els percentatges transversalment, podem observar una variabilitat alta entre els grups quant al tipus d'errors en l'instrumental. I com es podia esperar, el G1_T1 produeix més errors de forma primària (78%) que la resta de grups no nadius. En canvi, en el G1_T2 la qualitat d'error canvi i es distribueix entre els tres tipus: dintre del cas (41%), fora del cas (32%) i de forma primària (27%). Pel que fa al G2, el G3 i el G4, la variabilitat de la qualitat dels errors es manté alta entre els dos temps. Hem de destacar que l'instrumental és de formació complexa (vegeu el subapartat 3.2.5), i, per tant, és lògic que els aprenents de rus com a L2 evitin utilitzar-lo i produeixin molts errors. Discutim el tema al capítol 7.

6.3.2.6. Errors en el cas preposicional

Com havíem descrit al subapartat 6.2.2.3.4, les proves no paramètriques no han mostrat cap efecte ni de *Temps* ni de *Grup* entre els quatre grups no nadius. Tot i així, en el G1 la quantitat d'errors disminueix, en passar de 0,16 en el T1 a 0,12 en el T2, de manera que millora 0,04. El G2 augmenta moderadament de 0,14 en el T1 a 0,15 en el T2, de manera que perd 0,01. En el G3 hi ha una disminució en el nombre d'errors de 0,10 en el T1 a 0,08 en el T2, de manera que guanya 0,02. El G4 millora de 0,16 en el T1 al 0,04 en el T2, cosa que representa un guany de 0,12 (vegeu el gràfic al subapartat 6.2.2.3.4). D'aquí es pot concloure que el grup que més varia és el G4. Recordem que els errors en el preposicional representen un 12% dels total dels errors en els casos. A la taula 48, es mostren els percentatges dels tipus d'errors en l'instrumental en els quatre grups no nadius.

Taula 48. Tipus d'errors en el cas preposicional

Errors en el cas preposicional						
	T1			T2		
Grup/Tipus d'error	Dintre del cas	Fora del cas	Forma primària	Dintre del cas	Fora del cas	Forma primària
G1	58%	8%	34%	77%	5%	18%
G2	36%	7%	57%	16%	37%	47%
G3	28%	43%	29%	30%	43%	27%
G4	37%	63%	0%	100%	-	-

Tal com es mostra a la taula 48, la majoria dels errors en el G1_T1 són de dintre del cas (58%), el 34% són de forma primària i el 8% són de fora de cas. En el G1_T2 augmenten els errors de dintre del cas (77%), i disminueixen els errors de forma primària (18%) i els errors de fora del cas (5%). En el G2_T1 la majoria dels errors són de forma primària (57%), el 36% són de dintre del cas i el 7% són de fora del cas. En el G2_T2 disminueixen els errors de forma primària (47%) i de dintre del cas (16%), i augmenten els errors de fora del cas (37%). En el G3_T1 la majoria dels errors són de fora del cas (43%), el 29% són de forma primària i el 28% són de dintre del cas. En el G3_T2 es manté estable el percentatge d'errors de fora del cas, augmenten lleugerament els errors de dintre del cas (30%) i disminueixen els de forma primària (27%). Finalment, en el

G4_T1 la majoria dels errors són de fora del cas (63%), el 37% són de dintre del cas i no hi ha cap error de forma primària. En el G4_T2 el 100% d'errors són de dintre del cas; a més, cal afegir que aquest grup mostra una mitjana més baixa que la resta dels grups en relació amb els errors en el preposicional en general, cosa que significa que en el G4 s'ha produït una evolució positiva pel que fa al domini d'aquest cas.

No podem dir que hi hagi cap tendència positiva o negativa a través dels grups, vist que la proporció dels tipus d'errors en el preposicional varia de grup en grup. Hem de precisar que aquest cas no hauria de presentar dificultat per als aprenents de rus com a L2, ja que és de formació fàcil: només cal afegir una *-e* al final; per tant, és lògic que tingui molta presència. Tractem més detingudament el tema en el capítol 7.

CAPÍTOL 7

DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

La finalitat principal d'aquesta tesi és descriure el desenvolupament de la competència lingüística escrita en rus com a L2 per part d'aprenents bilingües català/castellà adults en un context d'IF no obligatori i al llarg de quatre nivells consecutius del programa acadèmic oficial a les EOIs de Catalunya. Amb aquest propòsit hem dut a terme un estudi amb un doble disseny longitudinal i transversal, per al qual hem realitzat quatre recollides de dades de producció escrita al llarg de dos anys acadèmics en una de les EOI barcelonines. La mostra obtinguda incloïa participants dels quatre grups de nivells consecutius corresponents del programa de l'EOI (G1, G2, G3, G4). Tots els participants havien passat proves de nivell elaborades pel Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya,¹⁰⁹ per la qual cosa considerem la distribució dels aprenents per grups completament fiable.

Del corpus obtingut a partir d'aquesta mostra d'aprenents de rus (més de 650 redaccions i qüestionaris) hem seleccionat 83 aprenents que havien realitzat la prova dues vegades (amb 150 h d'IF entre les

¹⁰⁹Per a més informació vegeu: <http://ensenyament.gencat.cat/ca/serveis-tramits/proves/proves-lliures-obtencio-titols/convocat-ordinaria-idiomes/>.

dues proves) i que complien els requisits establerts per a l'estudi: edat; la mateixa L1; estudis en el sistema educatiu català; no ser repetidors de cap curs de rus; etc. (vegeu el subapartat 5.1). Addicionalment, hem recollit 30 composicions de russos nadius d'edat universitària amb l'objectiu de tenir un punt de referència per a l'anàlisi de desenvolupament dels nostres participants.

Les mostres escrites dels participants no nadius s'han examinat longitudinalment i transversalment mitjançant les mesures quantitatives de complexitat, correcció i fluïdesa; i mitjançant les mesures qualitatives, descrivint el desenvolupament dels casos en substantius.

D'una banda, l'anàlisi quantitativa ens ha permès reprendre la primera pregunta general (PR1) d'aquest estudi, i les seves corresponents subpreguntes, tal com consten a continuació. Aquesta primera pregunta tracta sobre els efectes de 150 h d'IF en la competència lingüística escrita d'aprenents de rus en context d'IF, en termes de complexitat, correcció i fluïdesa.

(PR1) Els aprenents de rus com a L2 presenten canvis en la seva competència lingüística escrita en termes de complexitat, correcció i fluïdesa després de 150 h d'IF, en el cas de quatre grups de nivells consecutius (1-4) en un context d'IF?

- (PR1a) Hi ha canvis significatius en les àrees de complexitat, correcció i fluïdesa en cadascun dels quatre grups d'aprenents de rus mesurats longitudinalment després de 150 h d'IF?
- (PR1b) Hi ha diferències significatives entre els quatre grups no nadius quan els mesurem transversalment?
- (PR1c) Les dimensions de complexitat, correcció i fluïdesa segueixen diferents patrons de desenvolupament en cadascun dels quatre grups d'aprenents?
- (PR1d) Els guanys dels aprenents de rus com a L2 en els tres dominis després de 150 h d'IF s'aproximen al nivell de competència lingüística escrita dels nadius?

D'altra banda, l'anàlisi qualitativa ens ha donat la possibilitat de respondre a la segona pregunta de recerca (PR2), i les dues subpreguntes que inclou, que recordem a continuació.

(PR2) Quina és la distribució i el grau de correcció en l'ús dels diferents casos (nominatiu, genitiu, datiu, acusatiu, instrumental, preposicional) utilitzats per part dels aprenents de rus com a L2 en cadascun dels quatre grups de nivell de rus (1-4), pel que fa a la seva producció escrita després de 150 h d'IF?

- (PR2a) Com es distribueix l'ús dels casos en la producció escrita dels aprenents dels quatre grups de rus com a L2 (1-4) després de 150 h d'IF? En quina mesura s'apropa a la del grup nadiu?
- (PR2b) Els errors en els casos dels aprenents de rus com a L2 disminueixen o canvien de qualitat després de 150 h d'IF en cadascun dels quatre grups de nivell(1-4)?

En aquest últim capítol, doncs, volem donar respostes a aquestes qüestions a través de la síntesi dels resultats obtinguts en l'anàlisi quantitativa i qualitativa descrita al capítol 6. A més, volem discutir aquestes respostes en relació amb el marc teòric i als estudis empírics presentats a la part I d'aquesta tesi. A tal fi, al subapartat 7.1. responem a les quatre subpreguntes que formen la primera pregunta de recerca (PR1). Concloem l'apartat adreçant la pregunta general. Així mateix, al subapartat 7.2. responem les subpreguntes corresponents a la segona pregunta de recerca (PR2) i discutim la pregunta general. Al subapartat 7.3. exposem algunes limitacions del nostre estudi i possibles futurs estudis que podrien completar l'actual. Finalitzem aquest capítol presentant les conclusions (7.4.).

7.1. PR1) L'efecte de 150 h d'IF sobre l'escriptura en quatre grups de nivells consecutius (1-4)

En aquest apartat sintetitzem i discutim els resultats de cadascuna de les quatre subpreguntes que formen la primera pregunta de recerca. A través de les respostes a les subpreguntes podrem a continuació respondre la pregunta general (PR1): Per tant, al subapartat 7.1.1. es resumeixen els resultats que donen resposta a la

primera subpregunta (PR1a) sobre l'efecte de 150 h d'IF en la competència lingüística escrita dels aprenents de rus com a L2. La resposta va seguida de la corresponent discussió teòrica i comparació dels resultats amb altres estudis. Al subapartat 7.1.2. es resumeixen els resultats i es presenta la discussió de la segona subpregunta (PR1b) en què ens qüestionàvem si hi ha diferències significatives entre els quatre grups no nadius transversalment. Al subapartat 7.1.3. s'exposen els resultats i la discussió teòrica de la tercera subpregunta (PR1c), sobre les tendències de desenvolupament en cadascun dels quatre grups no nadius. Al darrer subapartat 7.1.4., resumim i discutim els resultats de la quarta subpregunta (PR1d) a través de la qual volíem saber si després de 150 h d'IF els aprenents no nadius dels quatre grups s'aproximaven al nivell de competència lingüística escrita dels nadius.

7.1.1. PR1a) Canvis després de 150 h d'IF en l'escriptur mesurada longitudinalment

A la primera subpregunta (PR1a) ens qüestionàvem si 150 h d'IF tenen efecte significatiu en la competència lingüística escrita dels quatre grups d'aprenents de rus com a L2 en termes de complexitat, correcció i fluïdesa. **Les anàlisis estadístiques han revelat que 150 h d'IF incideixen significativament en el G1, però no en el G2, el G3 o el G4. Més específicament, el G1 millora significativament en la complexitat sintàctica mesurada a través del total de clàusules per oració i el total de clàusules dependents per oració; així mateix millora significativament en la complexitat lèxica mesurada a través de l'índex de Guiraud; i millora significativament en la fluïdesa mesurada a través de la comptabilització del nombre de paraules per 40 minuts.** Segons l'anàlisi quantitativa, no hi ha diferències pel que fa a la correcció.

Dit d'una altra manera, el G1, que correspon a nivell dels principiants (A1 en el MECR), després de 150 h d'IF fa unes oracions significativament més complexes, és a dir, amb més clàusules dependents; utilitza significativament més paraules noves; i fa servir un nombre significativament més gran de paraules.

Tot i que, el progrés significatiu del **G1** entre el T1 i el T2, s'han de tenir en compte dues qüestions que van més enllà dels resultats

quantitatius. En primer lloc, el grup millora malgrat l'esforç considerable que han de fer els participants donat que aprendre el rus, i en concret aprendre a escriure'l, implica no només aprendre una llengua, sinó també aprendre un nou alfabet, l'alfabet ciríl·lic (Cooperet *al.*, 1984). D'una altra banda, aquest començament podria ser fictici. No s'ha de descartar que part del procés d'aprenentatge dels aprenents principiants consisteixi en la memorització de fragments de llengua en forma de frases fetes, el que s'ha anomenat també llenguatge formulaic, que s'utilitza en contextos adients. Així, en l'estudi de Henry (1996), en què s'analitzen 67 autobiografies curtes d'aprenents de rus com a L2 estatunidencs, es va constatar que la majoria de les mostres escrites, sobretot dels aprenents del nivell de principiant del primer semestre (o sigui, els que acaben de començar), s'ajustaven a les descripcions del nivell de principiants de les directrius de l'ACTFL¹¹⁰ per a la competència lingüística escrita, ja que demostraven **una habilitat limitada per produir caràcters ciríl·lics per tal de transmetre informació bàsica autobiogràfica i unús d'expressions fixes i material memoritzat i algunes recombinacions d'aquestes expressions i aquest material**. Aquesta és una qüestió que no ens és possible explorar més a fons en aquesta tesi, però que clarament mereix ser tractada amb la importància que té i amb més profunditat en futures recerques.

Malgrat aquestes consideracions, la millora significativa observada en el grup de principiants està en consonància amb altres resultats àmpliament difosos en la bibliografia d'ASL. Efectivament, nombrosos estudis han trobat, que el desenvolupament més gran en una L2 es produeix en els nivells inferiors, doncs la seva velocitat de millora és superior a la dels nivells més alts, que sovint es queden estancats (p. e.: Brecht *et al.*, 1995; Lapkin *et al.*, 1995; Golonka, 2006; Valls-Ferrer i Mora, 2014; Lara, 2014; etc.). Quant al rus, en alguns estudis sobre desenvolupament en la producció

¹¹⁰ El Consell Nord-americà per a l'Ensenyament de Llengües Estrangeres (ACTFL, per les seves sigles en l'anglès) és una organització nacional dedicada a la millora i l'expansió de l'ensenyament i l'aprenentatge de les llengües en tots els nivells d'ensenyament. Per a més informació vegeu: <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/english/writing>

oral¹¹¹ en alumnes matriculats als programes de llengua russa s'ha demostrat que els nivells de principiants passen molt més ràpidament al nivell intermedi, mentre que es necessita molt de temps perquè els alumnes passin del nivell intermedi a l'avançat (p. e.: Henry, 1991; Liskin-Gasparro *et al.*, 1991; Brecht *et al.*, 1993).

Malauradament, no podem comparar les nostres dades amb els estudis empírics elaborats des de la perspectiva de TSD, ja que aquesta és una visió teòrica recent i no ens consta cap estudi sobre el rus o alguna altra llengua eslava en què s'interpretin les dades des d'aquest enfocament (vegeu el subapartat 2.4.). Altrament, els estudis longitudinals de cas que prevalen en la TSD, tampoc poden avalar sòlidament els resultats obtinguts en el nostre estudi de 83 participants de quatre nivells consecutius de rus com a L2.

7.1.2. PR1b) Diferències significatives entre els quatre grups no nadius mesurades transversalment

En la segona subpregunta (PR1b), relativa a les diferències entre els grups, mesurades transversalment, ens trobem que el G1 és novament el que destaca, ja que mostra una mitjana significativament més baixa que el G2, el G3 i el G4 en el T1 en la complexitat sintàctica mesurada mitjançant l'índex de coordinació, el total de coordinades per oració; en la complexitat lèxica mesurada mitjançant l'índex de Guiraud; i en la fluïdesa mesurada a través de la comptabilització de nombre de paraules per 40 minuts. Així mateix el G1 en el T2 produeix significativament menys clàusules dependents per oració que el G2 i el G3. Pel que fa al T2, el G1 dona una mitjana significativament més baixa en la complexitat lèxica mesurada mitjançant l'índex de Guiraud en comparació amb el G2 i el G4, però no mostra altres diferències significatives en comparació amb el G2, el G3 i el G4 en relació amb les mesures de complexitat sintàctica, correcció i fluïdesa. El G2, el G3 i el G4 no mostren diferències significatives entre ells ni en el T1 ni en el T2.

¹¹¹Recordem que només ens consta un únic estudi sobre la competència lingüística escrita que s'aproximi a l'estudi empíric proposat aquí, el de Henry (1996).

Hem de subratllar també que tots els quatre grups no mostren cap diferència significativa pel que fa a la correcció entre ells.

Dit d'una altra manera, els aprenents del G1, en el T1, escriuen oracions significativament més simples pel que fa a les clàusules coordinades que el G2, el G3 i el G4; fan servir un vocabulari significativament menys variat que el G2, el G3 i el G4; escriuen menys paraules en 40 minuts que el G2, el G3 i el G4. Ara bé, quan el G1 es mesura al T2, la complexitat sintàctica, la correcció i la fluïdesa, ja no són significativament diferents del G2, G3 i G4. Aquesta és una mostra clara del progrés positiu en aquest grup, que confirma el que s'ha comentat més amunt. L'altra cara de la moneda és que, a l'hora, les 'no diferències' entre el G2, el G3 i el G4 respecte al G1, impliquen un estancament o estabilització en aquests grups, en principi de nivell superior. A banda d'això, els aprenents del G1 en el T1 fan servir significativament menys clàusules dependents que el G2 i el G3, però no menys que el G4, la qual cosa significaria que els aprenents del G4 fan servir menys dependents que el G2 i el G3 en el T1. En el T2 els aprenents del G1 segueixen utilitzant un vocabulari significativament menys variat que el G2 i el G4, però no que el G3, cosa que significaria que el G3 ha empitjorat pel que fa a la riquesa lèxica en relació amb el G2 i el G4.

En primer lloc, aquestes millores significatives del **G1, grup de principiants**, respecte als grups de més nivell són un fenomen que està en la línia amb els resultats d'alguns estudis empírics abordats des de la perspectiva de la TSD. Dintre de la TSD és sistemàtic que els aprenents principiants mostrin més canvis que els alumnes més competents, que es mouen més cap a una estabilització (Spoelman i Verspoor, 2010; Verspoor i Behrens, 2011). A tall d'exemple, en un dels darrers estudis transversals de Verspoor *et al.* (2012), en què es van analitzar 430 textos escrits d'aprenents holandesos d'anglès com a L2, de quatre nivells consecutius (des del nivell de principiants fins al nivell intermedi), les anàlisis estadístiques van revelar que gairebé totes les mesures de complexitat, correcció i fluïdesa mostraven un desenvolupament no lineal, una variació i un canvi de les relacions entre les variables, que sobretot afectava el primer nivell, en què es van detectar diferències significatives respecte als altres tres grups de nivell.

En segon lloc, quant a les dades del **G2**, hem de recordar que **els resultats de l'anàlisi qualitativa preliminar (vegeu l'apartat 5.6) que havíem realitzat mitjançant l'escala holística de Friedl i Auer¹¹² (2007) van mostrar que aquest grup de nivell 2 millora significativament entre el T1 i el T2 (o sigui, en 75 h d'IF) en quant al compliment de la tasca il'organització del text, però que no hi ha diferències significatives entre el T1 i el T3 (o sigui, 150 h d'IF).** No s'havia revelat cap diferència significativa entre el G1, el G3 i el G4. Creiem que aquestes diferències amb l'anàlisi quantitativa es poden deure a dos factors: *a)* s'observen els efectes de diferents quantitats d'hores d'IF; *b)* s'avaluen diferents característiques del text. Consegüentment, en les futures recerques voldríem complementar l'estudi amb una anàlisi qualitativa a través d'una escala holística més exhaustiva, cosa que ens permetria tenir una visió de les dades més completa.

En tercer lloc, quant als nivells **G2, G3 i G4** en conjunt, el fet que no mostrin cap diferència significativa entre ells, el fet es podria deure a la pobresa de l'*input* que reben en la IF, entre les quatre parets d'una aula de segones llengües tradicional (Pérez Vidal, 2014; Serrano *et al.*, 2011), i a un cert efecte acumulatiu d'aquesta pobresa, que aboca els participants a un efecte 'plateau' o 'sostre', en que el progrés lingüístic és difícil, que anteriors autors han notat, com es comenta a continuació. En aquest punt també voldríem destacar que la llengua russa està classificada en la tercera categoria en termes de dificultat pel United States Defense Language Institute (pel seu complex sistema de flexió i l'aspecte verbal), per la qual cosa per arribar a un nivell avançat són necessàries 1.320 h d'IF, segons aquesta institució. Recordem que el màxim nombre d'hores d'IF que han rebut els nostres participants són 450, al final del nivell 4. Així, Rifkin (2005), en el seu estudi empíric sobre l'efecte sostre en una aula de rus com a L2 que segueix el mètode tradicional, demostra que l'adquisició de les competències de comprensió oral i escrita i producció oral i escrita està altament correlacionada amb les hores d'IF. En el seu estudi hi van participar

¹¹² Recordem que en aquesta escala s'observen els aspectes del compliment de la tasca (contingut i rellevància; format del text, llargada i registre), l'organització (estructura, paràgrafs, cohesió i coherència, edició i puntuació), la gramàtica (correcció/errors, varietat d'estructures, disposició per utilitzar estructures complexes) i el vocabulari (varietat i tria de paraules, correcció, ortografia, comprensibilitat).

352 estudiants estatunidencs de la Middlebury Russian School. A tots els participants se'ls va demanar realitzar un pretest i un posttest basats en les *ACTFL Proficiency Guidelines*. L'investigador conclou que els aprenents amb un total de 600 hores d'IF acumulades no demostren un nivell avançat en cap de les quatre àrees esmentades, és a dir, es mantenen en el nivell intermedi. Aquests resultats estan confirmats per altres estudis previs (p. e.: Brecht, Davidson i Ginsberg, 1993; Thompson, 1996). A tot això Rifkin (2005) postula la necessitat d'experiències d'immersió per tal d'aconseguir trencar els efectes 'sostre' al nivell immediatament anterior a l'avançat.

It is important to consider the data reported in the current study in light of the fact that many postsecondary Russian-language curricula do not offer many more than 400 hours of classroom instruction. In fact, traditional classroom Russian language learning is, most likely, constrained by a ceiling just below the advanced level. Without an immersion experience, students of Russian will likely find difficult, if not impossible, to break through this ceiling into advanced level proficiencies. (p. 14)

Això significa que no haver trobat diferències significatives entre el G2, el G3 i el G4 no és cap excepció, sinó un resultat recurrent en la recerca existent sobre adquisició del rus. Conseqüentment, no es pot qüestionar la IF que han experimentat, i els mètodes d'ensenyament emprats a l'EOI. És més, el context en què hem recollit les dades compleix amb els requisits que recomana Rifkin (2005: 12):

Given that students may require 600 or more hours of instruction to attain advanced level proficiency in one or more of the four modalities, the college or university intent on helping students achieve that goal would need to offer a Russian program with, on average, 5 hours of instruction per week, 30 weeks per year, for 4 years.

Simplement, als aprenents de rus de nivells que no siguin el de principiants els falten hores d'IF i possiblement una estada en algun país de parla russa. En relació amb aquesta estada Carroll (1967: 137) apunta:

Time spent abroad is clearly one of the most potent variables we have found, and this is not surprising, for reasons that need not be belabored. Certainly our results provide a strong justification for a "year abroad" as one of the experiences to be recommended for the language majors.

[...]The attainment of skill in a foreign language as a function of the amount of time spent in its study (a Rifkin, 2005).

Hem de destacar l'abundància d'estudis que avaluen els beneficis de les estades a l'estranger de diverses durades per a l'adquisició de L2, i molts d'ells duts a terme a Catalunya, amb participants similars als del nostre estudi¹¹³ (p. e.:Barquin, 2012; Lara, 2014; Pérez-Vidal, 2014; Avello, 2015; Serrano, 2011; etc.).

Finalment, pel que fa a l'estancament del **G3** i el **G4** al mateix nivell que el **G2** es podria deure al tipus de motivació d'aquests grups, que és diferent de la que poden tenir els participants del **G1** i el **G2**. Com havíem explicat en la introducció (vegeu la pàgina 1), els qüestionaris de perfil lingüístic van revelar que per al 58% (n=70) del total dels participants del primer i el segon nivell de rus de l'EOI (n=122) la raó principal per la qual estudiaven rus era la projecció laboral. Aquestes dades contrasten amb les respostes dels alumnes dels últims cursos (n=93), dels quals només el 15% (n=14) ho feien per aquesta raó; la resta estudiaven rus per conèixer aquesta cultura, per raons personals o per simple interès general. Semblaria doncs que la motivació professionalitzadora és la que acompanya nivells més alts de progrés, i la motivació de curiositat intel·lectual el contrari. Addicionalment, havíem completat les preguntes dels qüestionari lingüístic amb un qüestionari específic que permet avaluar el nivell i el tipus de motivació (vegeu l'annex 9). Aquesta és una qüestió que per tant semblaria que podria revelar interaccions interessants entre les variables d'aquest estudi, en les que ens plantegem aprofundir en propers treballs de recerca.

¹¹³ Cal remarcar que les universitats catalanes no acostumen a tenir intercanvis universitaris amb països on es parli el rus, mentre que existeix una xarxa d'intercanvis amb diferents països d'Europa. Tot i que possiblement l'anglès tingui una presència com a lingua franca en qualsevol context universitari, la llengua autòctona sempre tindrà una presència en l'experiència dels estudiants que visiten una institució. Aquesta situació no és corrent amb el cas del rus. Només l'alumnat que cursa estudis especialitzats en filologies eslaves tindrà ocasió de gaudir d'intercanvis a països de parla russa. És útil en aquest sentit comprovar els pocs participants que han gaudit d'una estada d'aquest tipus.

7.1.3. PR1c) Les tendències de desenvolupament en l'escriptura dels quatre grups de nivells consecutius (1-4)

En la tercera subpregunta (PR1c) es plantejava l'anàlisi de les tendències en el desenvolupament de cadascun dels quatre grupsexaminats en aquest estudi, pel que fa a les tres dimensions de l'escriptura analitzades. Per tal de contestar aquesta pregunta, ens ha semblat adient dotar-nos d'una mesura de mitjana de guanys després de 150 h d'IF, obtinguts a través de l'anàlisi estadística presentada més amunt, tal com mostra la taula 49.

Taula 49. Mitjana de guanys dels quatre grups no nadius després de 150 h d'IF

Mesures	G1	G2	G3	G4
Complexitat sintàctica				
IC	0,08	0,00	-0,03	0,07
Total C/O	0,27**	0,01	-0,14	0,05
DepC/O	0,21**	0,00	-0,09	0,06
Coord/O	0,09	0,02	-0,04	0,00
Complexitat lèxica				
TTR	0,02	0,02	0,03	0,01
IG	1,55***	0,41	0,43	0,09
Correcció				
Total GrE:v/v	0,00	0,02	0,11	0,04
Total GrE:nom	0,05	0,01	0,00	0,00
Total GrE:acus	0,05	0,03	0,10	0,07
Total GrE:prep	0,04	0,01	0,02	0,12
Flüidesa				
N_p/40m	1,08***	0,21	-0,16	0,21
O/40m	0,04	0,02	0,02	0,18

Observació: **p<0,01, ***p<0,001; TTR – *type/token ratio*; IG – Índex de Guiraud; IC – índex de coordinació; Total C/O – total de coordenades per oració; DepC/O – dependents per oració; Coord/O – coordenades per oració; Total GrE:v/v – total de verbs erroris per verb; Total de GrE/nom – total d'errors per nominatiu; Total GrE/acus – total d'errors per acusatiu; Total GrE/prep – total

d'errors per preposicional; N_p/40m – nombre de paraules per 40 minuts; O/40m – oracions per 40 minuts; GN – grup de nadius

Com es pot veure a la taula 49, **el G1 millora significativament en la complexitat sintàctica mesurada en el total de clàusules (coordinades + dependents) per oració (0,27) i el total de clàusules dependents per oració (0,21), en la complexitat lèxica mesurada a través de l'índex de Guiraud (1,55) i en la fluïdesa mesurada a través de la comptabilització del nombre de paraules per 40 minuts (1,08)**. El G1 també millora, malgrat que no significativament, en la complexitat sintàctica mesurada a través de les coordinades per oració (0,09) i en la fluïdesa mesurada en total d'oracions per 40 minuts (0,04). Pel que fa a la correcció, veiem que el grup empitjora moderadament, ja que es percep un ascens en la quantitat d'errors en els casos nominatiu (0,05), acusatiu (0,05) i el preposicional (0,04), però no en els errors en el verb, que es mantenen estables (0,00). Dit d'una altra manera, després de 150 h d'IF el G1 fa oracions significativament més complexes, és a dir, amb més clàusules dependents; utilitza significativament més varietat de lèxic; i escriu significativament més paraules per 40 minuts. No podem considerar que l'augment d'errors en el cas sigui negativa, ja que es pot deure a l'increment de paraules a les redaccions d'aquests aprenents.

El G2 es manté estable en quasi totes les mesures, ja que la majoria dels canvis presentats són mínims (que varien entre 0,01 i 0,03), excepte en la complexitat lèxica mesurada a través de l'índex de Guiraud, en què hi ha una millora de 0,41; i en la fluïdesa mesurada a través del nombre de paraules per 40 minuts, en què hi ha un guany de 0,21. Per tant, després de 150 h d'IF el G2 millora moderadament en l'ús d'una varietat de paraules i en la quantitat de paraules per 40 minuts, però roman estable en altres dominis de la competència lingüística escrita.

El G3 mostra davallades no significatives en la complexitat sintàctica mesurada a través del total de clàusules per oració (-0,14), el total de dependents per oració (-0,09) i les coordinades per oració (0,04); en la fluïdesa mesurada a través de la comptabilització del nombre de paraules per 40 minuts (-0,16); i en la correcció, vist que augmenten la quantitat de verbs erronis pel total de verbs (0,11), els errors en els casos acusatiu (0,10) i preposicional (0,02). En canvi,

el G3 mostra un valor positiu en la complexitat lèxica mesurada a través de la *type/token ratio* (0,03) i l'índex de Guiraud (0,43); i en la fluïdesa mesurada a través del nombre d'oracions per 40 minuts (0,02). En altres paraules, després de 150 h d'IF, el G3 fa unes oracions moderadament menys complexes, amb menys clàusules per oració i menys clàusules dependents i coordinades; fa més errors en els verbs i els casos nominatiu i preposicional; i escriu unes redaccions amb menys paraules per 40 minuts, tot i que millora moderadament en la varietat de vocabulari.

El G4 mostra canvis positius no significatius en: la complexitat sintàctica, mesurada a través del total de clàusules per oració (0,05) i les clàusules dependents per oració (0,06); en la complexitat lèxica mesurada a través de l'índex de Guiraud (0,09); i en la fluïdesa mesurada a través del nombre de paraules per 40 minuts (0,21) i el nombre d'oracions per 40 minuts (0,18). El G4 es manté estable en les coordinades per oració, el nombre d'errors en el cas nominatiu (0,00 en tots dos) i la *type/token ratio* (0,01); i empitjora moderadament en les següents mesures de correcció: el total d'errors en els verbs (0,04), el total d'errors en el cas acusatiu (0,07) i el total d'errors en el cas preposicional (0,12).

Una visió lineal de les dades dels quatre grups permet apreciar que hi ha un àmbit en el que tots tenen millora, més o menys important, i és el lèxic, seguit de la fluïdesa. Així mateix un altre àmbit sembla ser menys procliu al progrés, la correcció, que tan sols al G2 sembla que no empitjora. A banda d'això, i abans de procedir a la discussió dels resultats per a cadascun dels dominis de l'escriptura examinats en aquest estudi, voldríem postular l'existència de relacions entre els àmbits de complexitat sintàctica, lèxica, correcció i fluïdesa, des de la perspectiva de la TSD. Per exemple, quant al G1, podríem establir la següent interpretació: existeix una possible relació entre les millores significatives, vist que el sistema lingüístic és dinàmic, i els subsistemes estan completament *interconnectats*, de manera que, quan una variable canvia, totes les altres es veuen afectades (Vespoor i Behrens, 2011). També és probable que hi hagi relacions de *suport* entre els canvis significatius; en d'altres paraules, que el creixement en un component podria facilitar el creixement en un altre. Aquesta afirmació coincideix també amb les tendències negatives en el G3 i les tendències d'estabilitat en el G2 i el G4. Som conscients de que seria necessari aprofundir en aquestes

interpretacions i potser fins i tot aplicar-hi una anàlisi quantitativa que permetés establir correlacions i associacions, qüestió que ens plantejem desenvolupar en futurs estudis.

Reiterem que aquest desenvolupament no lineal a través dels quatre grups de nivell coincideix clarament amb el model de la TSD, segons el qual el procés dinàmic de l'adquisició passa per fases d'acceleració com en el G1, estabilització com en el G2 o el G4 i deteriorament com en el G3. Aquest desenvolupament no lineal està en concordança amb els resultats extensament proporcionats en la bibliografia des de la perspectiva de la TSD, en què es descriuen estadis d'autoorganització, estabilitat i inestabilitat del sistema, tots ells donant peu canvis causats per la interacció entre els sistemes i els subsistemes lingüístics (p. e.: De Bot *et al.*, 2007; Verspoor *et al.*, 2008; Spoelman i Verspoor, 2010; Verspoor *et al.*, 2012; etc.).

A continuació, presentem alguns estudis que han indagat en aquestes relacions entre la complexitat, la correcció i la fluïdesa.

Complexitat

Diversos estudis de recerca que adopten la perspectiva de la TSD mostren relacions similars a les que hem trobat al nostre estudi empíric. Per exemple, Verspoor *et al.* (2008), en un dels estudis longitudinals de cas d'un aprenent d'anglès de nivell avançant, també va trobar una interrelació relació entre els subsistemes en el nivell lèxic i sintàctic. Així, es va trobar una forta relació entre les mesures de la complexitat lèxica (p. e.: TTR) i la longitud mitjana de l'oració (en textos de la mateixa longitud, 200 paraules). És a dir, més llarga era l'oració, més varietat de vocabulari hi havia. A més, es va fer evident un patró de suport per a altres mesures de complexitat (p. e.: la ràtio de verbs finits i el nombre de paraules i la longitud del sintagma nominal). La correlació positiva entre les qualificacions d'aquestes mesures i la coincidència dels extrems màxims i mínims va avalar la idea que aquestes mesures eren progressos connectats.

Spoelman i Verspoor (2011), en el seu estudi de desenvolupament de diferents mesures de complexitat d'un aprenent alemany que adquiria la llengua finlandesa des del nivell de principiant, va revelar que, a mesura que la complexitat de paraules augmentava,

s'incrementaven també els sintagmes nominals i la complexitat de les oracions, de manera que podria haver-hi una relació de suport simètric. Però la complexitat dels sintagmes nominals i la complexitat de les oracions s'alternaven en el desenvolupament i, per tant, es podrien considerar guanys competitiu. Voldríem destacar que aquesta mena de compensació i competència entre els dominis de l'escriptura també s'ha observat en estudis des d'altres perspectives teòriques, com per exemple Skehan i Foster (1997), Norris i Ortega (2009), Tedick (1990), i Polio i Shea (2012), entre d'altres.

Correcció

Pel que fa als retrocessos no significatius de correcció en els quatre grups no nadius, igual que en altres estudis que analitzen el desenvolupament de la L2 des de la perspectiva de la TSD (p. e.: Verspoor *et al.*, 2012), les mesures d'aquest domini presenten una variabilitat que es manté alta en diferents grups de nivell. És a dir, en la correcció és habitual observar un desenvolupament no lineal, amb progressos i retrocessos. L'explicació podria ser que quan els aprenents intenten fer alguna cosa nova passen per una fase d'assaig i error (Verspoor *et al.*, 2012). Aquesta opinió està avalada per Caspi (2010), que va traçar quatre variables —complexitat lèxica, precisió lèxica, complexitat sintàctica i precisió sintàctica— en quatre aprenents avançats i va trobar que només després que un subsistema (lèxic o sintàctic) es desenvolupa es fa més precís.

En relació amb els errors en les composicions escrites en rus com a L2, Henry (1996) notifica:

The abundance of errors in the collected essays makes it easy to understand why teachers and researchers have paid so much attention to the issue of accuracy in L2 writing. At the same time, the lack of significant differences between groups on the accuracy measures and the aforementioned drop in accuracy for the fourth semester students indicate that a grammar based curriculum, as had been employed with the fourth- and sixth-semester students, does not necessarily yield accurate writers.

Igual que en el nostre cas, Henry no va trobar diferències significatives (errors en la formació de lletres, l'ortografia, la puntuació, la sintaxi, la morfologia i la tria de lèxic) entre els grups (anàlisi de la variància amb Tukey HSD de comparació múltiple

com la prova *posthoc test*). En les autobiografies de tots els nivells hi havia presència de tots els tipus d'errors, el percentatge d'UTs lliures d'errors oscil·lava entre 0 i 75, i el nombre d'UTs correctes per 100 paraules era d'entre 0 i 14.

Finalment, en relació amb els estudis centrats en els errors en el cas rus (p. e.: Rubistein, 1995; Quero-Gervilla, 2005), hem constatat la mateixa tendència. O sigui, la variabilitat d'errors en el cas es manté alta al llarg dels nivells, amb progressos i retrocessos. L'únic cas que presenta pocs errors és el nominatiu, cosa que és lògica tenint en compte que la forma del nominatiu és la que apareix en el diccionari. Aquest cas roman constant al llarg dels grups, la qual cosa indica que el sistema es troba en un estat atractor i s'ha estabilitzat (vegeu De Bot *et al.*, 2007). No obstant això, fins i tot en aquest estat es pot percebre una certa variabilitat, la qual cosa està en la línia de la hipòtesi que la variabilitat és una propietat inherent del sistema d'autoorganització (Thelen i Smith 1994; Larsen-Freeman i Cameron 2008). Discutim més detalladament la qüestió de la correcció en els casos en l'apartat 7.2.

Fluïdesa

En relació amb les millores significatives en les mesures de fluïdesa del G1, també podem afegir que Henry (1996), en el seu estudi de 67 composicions escrites en rus com a L2 amb les directrius de l'ACTFL, va observar una tendència similar a la que hem trobat nosaltres. La investigadora va notificar que el salt significatiu en la fluïdesa es produeix bastant aviat, en el nivell de principiants, però el salt significatiu en la complexitat sintàctica (mesurada en aquest estudi a través les UTs) es produeix una mica més tard, en el segon nivell. Aquesta descripció coincideix parcialment amb els nostres resultats pel que fa al G1, que millora significativament en fluïdesa, però a diferència de Henry (1996) també en la complexitat sintàctica.

També suposem que el període d'estabilització en la fluïdesa en el G2, el G3 i el G4 es pot deure al fet que els aprenents de rus de l'EOI d'entre el segon i el quart nivell estan acostumats a escriure redaccions d'una extensió aproximada de 125 paraules, és a dir, la mateixa que se'ls demanava en el nostre estudi; per tant, estan habituats a portar a terme aquesta tasca i no es posen objectius

d'escriure més paraules. Addicionalment, en l'observació d'una lliçó d'escriptura habitual (vegeu el subapartat 5.2.3), les indicacions exactes eren d'escriure oracions curtes i simples.

7.1.4. PR1d) Comparació dels dominis de complexitat, correcció i fluïdesa dels quatre grups no nadius amb la producció del grup nadiu

En la quarta subpregunta (PR1d), s'examina la distància entre les redaccions dels nadius i els no nadius. Les anàlisis estadístiques han mostrat que el grup nadiu mostra una mitjana significativament més alta que el G1, el G2 el G3 i el G4, tant en el T1 com en el T2, en la complexitat lèxica mesurada en *type/token ratio* i l'índex de Guiraud i en la fluïdesa mesurada en el nombre de paraules i oracions per 40 minuts. A més a més, el grup de nadius mostra una mitjana significativament més alta que el G1 en el T1 en la complexitat sintàctica mesurada en el total de clàusules (coordinades + dependents) per oració i en el total de clàusules dependents per oració, però no hi ha diferències significatives amb aquest grup en el T2, fet que significa un desenvolupament positiu en direcció a la producció dels nadius. Altrament, **no podem comparar el domini de correcció del G1, el G2, el G3 i el G4 amb la producció dels nadius, ja que aquests no produeixen errors ni en el cas ni en els verbs.**

D'aquí podem concloure que el G2, el G3 i el G4 arriben, tant en el T1 com en el T2, a la producció dels nadius en les mesures de la complexitat sintàctica, com ara l'índex de coordinació, el total de clàusules (coordinades + dependents) per oració, el total de clàusules dependents per oració i el total de clàusules coordinades per oració. En canvi, el G1 no mostra diferències significatives en el T1 a la producció dels nadius pel que fa a les clàusules coordinades per oració; i en el T2 pel que fa a les quatre mesures de complexitat sintàctica (índex de coordinació, total de clàusules per oració, clàusules dependents per oració i coordinades per oració), és a dir, iguala el G2, el G3 i el G4. Dit amb altres paraules, el G2, el G3 i el G4 en els dos temps i el G1 en el T2 escriuen oracions de la mateixa complexitat que els nadius, tot i que, fan servir significativament menys varietat de vocabulari i produeixen significativament menys paraules i oracions per 40 minuts. Aquests resultats poden semblar

sorprenents, ara bé, mostren que hi ha àmbits de la producció en què la proficiència a nivell nadiu no sembla ser difícil per a aprenents adults bilingües català/castellà. Aquí podrien establir-se interpretacions de transferència positiva de les seves primeres llengües, qüestió que, com les anteriors, ens plantejem abordar en futurs estudis. Val la pena tenir en compte que, malgrat que no ens consta cap estudi que compari el desenvolupament d'escriptura en rus com a L2 amb la producció dels nadius, podem dir que en els estudis d'anglès, com a llengua objecte d'estudi, és habitual trobar que els no nadius igualin als nadius pel que fa a la sintaxi i que fins i tot els superin (p. e.: Barquin, 2012; Lara, 2014; Pérez-Vidal i Barquin, 2014; etc.). Aquest fet significa que no sempre el fet que un text sigui més complex s'ha de considerar “millor” (Hunt, 1965).

Per concloure aquest apartat voldríem reprendre la primera pregunta de recerca (PR1), resumint les respostes donades a les subpreguntes. Recordem que la pregunta exacta era: *Els aprenents de rus com a L2 presenten canvis en la seva competència lingüística escrita en termes de complexitat, correcció i fluïdesa després de 150 h d'IF, en el cas de quatre grups de nivells consecutius (1-4) en un context d'IF?* Per tant, la resposta a la qual hem arribat a través de l'anàlisi quantitativa és: **el grup de nivell que presenta millores significatives després de 150 h d'IF en la complexitat i la fluïdesa, però no en la correcció, és el G1, que correspon al nivell de principiants (A1 en el MECR).** El G2, el G3 i el G4 no mostren diferències significatives en cap de les àrees d'escriptura analitzades després de 150 h d'IF.

7.2. PR2) L'efecte de 150 h d'IF sobre el desenvolupament dels casos en l'escriptura en rus com a L2

En aquest apartat sintetitzem i discutim els resultats de cadascuna de les dues subpreguntes que formen la segona pregunta de recerca. A través de les respostes a les subpreguntes podem contestar la segona pregunta general (PR2). Per tant, al subapartat 7.2.1. s'exposen els resultats resumits que permeten plantejar una resposta a la primera subpregunta (PR2a) sobre l'efecte de 150 h d'IF en la varietat dels casos en els quatre grups de rus com a L2 i la seva comparació amb la producció dels nadius. La resposta va seguida de

la corresponent discussió teòrica i de la comparació dels resultats amb altres estudis. Al subapartat 7.2.2. es resumeixen els resultats i es proposa la resposta a la segona subpregunta (PR2b) sobre el desenvolupament dels errors en els casos dels aprenents de rus com a L2 i la corresponent discussió teòrica. Concretament, ens qüestionàvem si els errors en els casos disminueixen o canvien de qualitat després de 150 h d'IF en cadascun dels quatre grups de nivell. Reiterem que no podem fer la comparació del desenvolupament dels errors en els casos amb la producció dels nadius perquè no hem detectat cap error ni de cas ni en els verbs a les redaccions d'aquest grup de participants.

7.2.1. PR2a) Varietat de casos en les composicions dels aprenents de rus com a L2

A través de la primera subpregunta de la segona pregunta de recerca (PR2a) volíem examinar si després de 150 h d'IF els aprenents dels quatre grups de rus com a L2 fan servir més varietat de casos i si s'apropen a la varietat que mostra el grup nadiu.

L'anàlisi qualitativa ha revelat que **el G1 és el que més evolució positiva mostra de tots quatre grups examinats** quant a l'ús d'una sèrie de casos després de 150 h d'IF, vist que augmenta en l'ús de l'acusatiu (d'un 15% en el T1 a un 19% en el T2), del genitiu (d'un 3% en el T1 a un 7% en el T2) i de l'instrumental (d'un 4% en el T1 a un 7% en el T2). D'altra banda, es manté al mateix nivell, pel que fa al preposicional (17% en els dos temps) i al datiu (2% en els dos temps). Finalment, disminueix en l'ús del nominatiu (d'un 59% en el T1 a un 48% en el T2), la qual cosa és positiva perquè el descens del percentatge d'ús d'aquest cas—que és de formació fàcil i el més representat en rus en general—promou l'augment de la diversitat dels altres casos.

El G2 millora d'una manera més moderada que el G1. Així, el G2 mostra un augment lleu en l'ús del preposicional (d'un 13% en el T1 a un 14% en el T2), del genitiu (d'un 10% en el T1 a un 11% en el T2) i del datiu (d'un 2% en el T1 a un 4% en el T2). El G2 és queda igual quant a l'instrumental (8% en el dos temps). En canvi, disminueix d'una manera lleu en l'ús del nominatiu (d'un 44% en el T1 a un 43% en el T2) i en l'ús de l'acusatiu (d'un 23% en el T1 a

un 20% en el T2). Considerem que l'increment del percentatge dels casos preposicional, genitiu i datiu, sumat a la disminució de l'ús del nominatiu i l'acusatiu (els casos amb més representació en rus en general), podrien ser una prova d'una major complexitat de la interllengua d'aquests aprenents.

El G3, a diferència del G1 i el G2, mostra tant progressos com retrocessos. L'anàlisi qualitativa ha mostrat que el G3 augmenta moderadament en l'ús del nominatiu (d'un 44% en el T1 a un 45% en el T2), del genitiu (d'un 10% a un 12%) i del datiu (d'un 5% en el T1 a un 6% en el T2). El G3 es queda igual pel que fa a l'ús del preposicional (12% en els dos temps). En canvi, disminueix moderadament en l'ús de l'acusatiu (d'un 21% en el T1 a un 18% en el T2) i de l'instrumental (d'un 8% en el T1 a un 7% en el T2).

Finalment, el G4 mostra més retrocessos que progressos, ja que augmenta en l'ús dels casos de formació fàcil, com ara el nominatiu (d'un 41% en el T1 a un 42% en el T2) i l'acusatiu (d'un 18% en el T1 a un 25% en el T2); es queda igual pel que fa al datiu (5% en els dos temps) i disminueix en l'ús del genitiu i el preposicional (d'un 13% en el T1 a un 10% en el T2 en ambdós casos) i l'instrumental (d'un 10% en el T1 a un 8% en el T2).

Quant a la millora en el G1, voldríem destacar que està en concordança amb els resultats obtinguts en l'anàlisi quantitativa presentada prèviament (vegeu l'apartat 6.2.2), segons la qual el G1 és l'únic grup que millora significativament en 150 h d'IF en la complexitat sintàctica i lèxica i la fluïdesa. En canvi, segons les anàlisis estadístiques, en la resta dels grups no s'han produït canvis significatius en cap dels tres dominis després de 150 h d'IF. Dit d'una altra manera, en l'anàlisi qualitativa del desenvolupament dels casos es percep una tendència similar a la trobada en l'anàlisi quantitativa de la competència lingüística escrita en rus com a L2 en general.

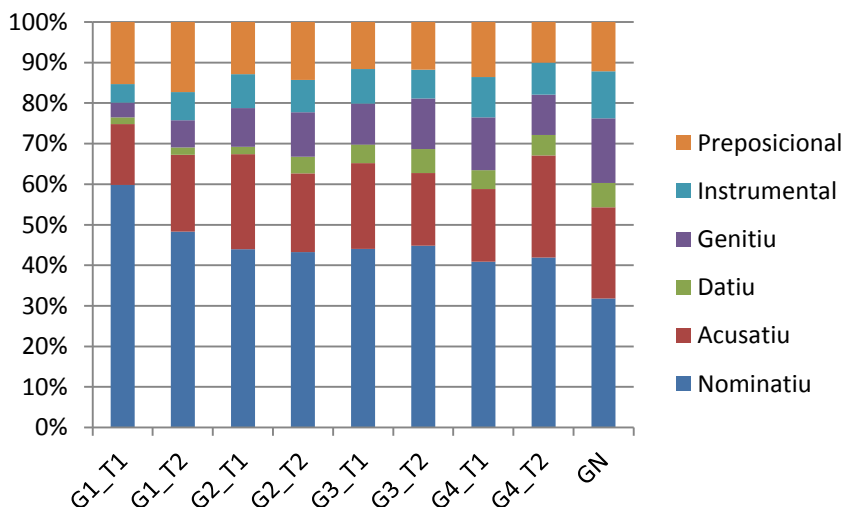
Així mateix, com ja havíem esmentat en la discussió de l'anàlisi quantitativa (vegeu el subapartat 7.1), aquesta tendència a un desenvolupament positiu en els nivells de principiants està en la línia dels resultats d'altres estudis empírics des de la perspectiva de la TSD (p. e.: Spoelman i Verspoor, 2010; Verspoor i Behrens, 2011; Verspoor *et al.*, 2012; etc.) i l'ASL en general (p. e.: Brecht *et*

al., 1995; Lapkin *et al.*, 1995; Golonka, 2006; Lara, 2014; Valls-Ferrer i Mora, 2014; etc.). Desafortunadament, no podem contrastar les nostres dades longitudinals amb els resultats d'altres estudis centrats en el cas rus perquè tots aquests estudis són transversals (vegeu l'apartat 2.4).

Pel que fa a la comparació d'aquestes dades amb la producció dels nadius, l'anàlisi qualitativa ha mostrat **que el G1_T1 es diferencia del G2, el G3, el G4 i els nadius, i presenta l'ordre següent en la proporció dels casos: 1) nominatiu, 2) preposicional, 3) acusatiu, 4) instrumental, 5) genitiu, 6) datiu.** En canvi, el G1_T2, el G2_T1/T2, el G3_T1/T2 i el G4_T1/T2 s'aproximen a la distribució dels nadius en la posició de **1) nominatiu, 2) acusatiu i 6) datiu.** La posició de la resta dels casos (genitiu, instrumental i preposicional) canvia depenent del grup i el temps. En els nadius l'ordre de distribució dels casos és el següent: **1) nominatiu, 2) acusatiu, 3) genitiu, 4) instrumental o preposicional i 5) datiu.**

Al gràfic 23, es pot veure la distribució dels casos entre els cinc grups.

Gràfic 23. Distribució dels casos en els cinc grups



Segons el gràfic 23, sembla que els aprenents no nadius s'aproximen a la distribució dels nadius, però a través d'un desenvolupament amb alts i baixos, cosa que està en la línia dels estudis empírics

dintre de la TSD. Com havíem esmentat, els estudis des de la perspectiva de la TSD assumeixen un desenvolupament discontinu, en el qual els períodes de variabilitat es deuen a la reorganització o l'assimilació d'informació nova (Verspoor *et al.*, 2012). També és possible que aquesta variabilitat sigui causada per la proporció desigual d'aprenents en cada grup. Així mateix, la distribució dels casos a través dels grups coincideix amb els resultats obtinguts a partir de l'anàlisi quantitativa presentada prèviament, en els quals el G1 és l'únic grup que mostra un canvi significatiu.

Com s'ha resumit més amunt, el **G1_T1** es diferencia dels altres grups no nadius i del grup nadiu quant a la distribució dels casos per què presenta el següent ordre: 1) nominatiu, 2) preposicional, 3) acusatiu, 4) instrumental, 5) genitiu, 6) datiu. D'una banda, aquesta diferència del G1 de la resta dels grups es podria considerar una mostra del fet que la interllengua d'aquests aprenents encara és molt simple, i l'escassa freqüència dels casos de formació complexa (genitiu, instrumental i datiu) podria estar motivada perquè el G1 encara no ha assimilat alguns usos d'aquests casos. Aquests resultats coincideixen amb els de Quero-Gervilla (2005). D'altra banda, la segona posició del preposicional podria estar influenciada pel programa d'ensenyament de l'EOI, segons el qual la presentació dels casos a la classe és la següent: 1) nominatiu singular i plural, **2) preposicional singular**, 3) acusatiu singular, 4) genitiu singular, 5) datiusingular, 6) instrumentalsingular, 7) genitiuplural, 8) acusatiu plural, 9) instrumentalplural, 10) preposicional plural i 11) datiu plural.

Pel que fa als altres grups no nadius (**G2, G3 i G4**), i tal com s'ha resumit més amunt, s'ha observat que l'ordre de freqüència 1) nominatiu, 2) acusatiu i 6) datiu coincideix entre els tres grups, però varia la posició del genitiu, l'instrumental i el preposicional dependent del grup i el temps. Aquest resultat està en la línia de l'estudi de Rubinstein (1995), qui a través de l'anàlisi transversal de 136 entrevistes d'aprenents estatunidencs de rus com a L2, conclou que els aprenents primer assoleixen l'ús correcte de l'acusatiu i el preposicional, mentre que els casos genitiu i instrumental presenten

un nivell de dificultat intermedi, i el datiu és el que presenta una dificultat més gran.¹¹⁴

Si comparem les nostres dades amb les de Quero-Gervilla (2005), que analitza 56 redaccions d'aprenents de rus com a L2 parlants d'espanyol i/o català, també podem trobar certes coincidències en alguns dels grups. Així, la investigadora revela el següent ordre en l'assoliment dels casos: 1) nominatiu, 2) acusatiu, 3) genitiu, 4) preposicional, 5) instrumental i 6) datiu. Les diferències d'ordre amb alguns dels nostres grups es podrien deure a tres factors: en primer lloc, que Quero-Gervilla treballa amb un nombre d'aprenents més reduït ($N=56$ distribuïts en tres grups de nivell); en segon lloc, que el disseny del seu estudi és transversal; i en tercer lloc, que la investigadora inclou en la seva anàlisi d'errors una varietat més gran d'elements gramaticals (substantius, adjectius i pronoms).

Finalment, la comparació amb els nadius ens permet arribar a la conclusió que l'ús extensiu dels casos nominatiu i acusatiu resideix en el fet que aquests casos són d'ús més freqüent en rus en general. El nominatiu, per la seva tendència a estar representat com a tema principal dintre de l'estructura comunicativa de l'oració, i l'acusatiu, per la seva àmplia representació com a complement dels verbs transitius, que són els més freqüents en rus i que solen constituir el rema de l'estructura comunicativa de l'oració (Quero-Gervilla, 2005). A més, aquests casos són els més fàcils des del punt de vista formal, ja que el nominatiu és la forma no declinada que apareix en el diccionari i l'acusatiu coincideix amb el nominatiu quan l'objecte a declinar és inanimat. La dificultat pot aparèixer amb els objectes animats tant en el singular com en el plural de l'acusatiu (vegeu l'apartat 3.1). Hem d'afegir que el cas preposicional tampoc hauria de representar dificultat per als aprenents de rus perquè es forma afegint un *-e* a l'arrel de la paraula. Aquesta podria ser la raó per la qual aquest cas és més freqüent en les composicions dels no nadius que en les dels nadius. En canvi, l'instrumental i el datiu són de formació més complexa (vegeu l'apartat 3.1), per la qual cosa és esperable que els aprenents evitin l'ús d'aquests casos. No obstant això, hem detectat que els

¹¹⁴ Recordem que Rubinstein (1995) no té en compte el cas nominatiu (vegeu la p. 78).

nadius també fan servir poc l'instrumental i el datiu, la qual cosa significaria que la tasca no promovia prou l'ús d'aquests dos casos o simplement que aquests casos s'utilitzen menys en rus en general. Especialment la qüestió de la dificultat de la tasca ens permet visualitzar possibles estudis futurs, en els que es fessin servir tasques similars a la que hem utilitzat en aquest estudi, amb variants controlades que permetessin comparar resultats.

7.2.2. PR2b) Els errors en els casos d'aprenents de rus com a L2

En la segona subpregunta de la segona pregunta de recerca (PR2c) ens demanàvem si els errors mostrarien una evolució pel que fa a quantitat i qualitat. A través de l'anàlisi qualitativa podem respondre que el G1_T1 és el que torna a marcar la diferència¹¹⁵ respecte als altres grups no nadius, vist que comet més errors de dintre del cas¹¹⁶ (85%) en el nominatiu i produeix més errors de forma primària (és a dir, no declina) en l'acusatiu (84%), l'instrumental (78%), el datiu (69%) i el genitiu (49%). Així mateix, sembla que el G4_T2 assoleix el domini del preposicional, ja que fa menys errors que la resta dels grups (millora de 0,16 en el T1 al 0,04 en el T2) i el 100% d'aquests errors són de dintre del cas. En la resta dels grups els tipus d'errors en els sis casos presenten una variabilitat alta: hi ha tant progressos com retrocessos.

D'una banda, pel que fa a la quantitat d'errors en la declinació dels substantius, l'anàlisi estadística ha mostrat que no hi ha diferències significatives entre els quatre grups no nadius en el nominatiu, l'acusatiu i el preposicional (vegeu l'apartat 6.2.2.3).¹¹⁷ L'anàlisi qualitativa dels errors en els casos genitiu, instrumental i preposicional tampoc ha mostrat una tendència clara de disminució en els quatre grups. En altres paraules, quant a la quantitat d'errors

¹¹⁵ Hem de destacar que l'anàlisi estadística no ha revelat diferències significatives ni de *Temps* ni de *Grup* en cap dels quatre grups no nadius.

¹¹⁶ Per exemple, errors d'ortografia. Recordem que per analitzar els errors en el cas hem fet servir la classificació de Rubinstein (1995).

¹¹⁷ La resta de casos s'han descrit qualitativament, ja que no s'han pogut sotmetre a una anàlisi estadística per la seva escassetat.

en els casos, hi ha una variabilitat alta amb alts i baixos depenent del grup o del temps.

D'altra banda, pel que fa a la qualitat dels errors, en el conjunt de les taules del subapartat 6.3.2 tampoc hem detectat una tendència de desenvolupament específica a través dels grups, és a dir, la qualitat dels errors també varia depenent del grup o el nivell. L'únic grup que sembla que marca la diferència en tots els casos és el G1, que fa un salt i passa de fer la majoria d'errors de forma primària en el T1 a mostrar una varietat d'errors en el T2.

Aquests resultats no estan del tot en concordança amb l'estudi de Rubinstein (1995: 426), que conclou:

Comparison of errors made by ML and EL showed that their overall quantity is reduced, while their patterns and relative frequencies, at least for the more frequent markers, remain basically similar. Classroom learners move toward native speakers' competence in the domain of noun cases by decreasing the quantity of their errors rather than by changing their quality.

Aquestes diferències en relació amb la quantitat d'errors es poden deure al fet que en l'estudi de Rubinstein *a)* els participants eren estatunidencs; *b)* els participants estaven cursant un curs intensiu de rus; *c)* el disseny era transversal; *d)* el focus de l'estudi era la competència lingüística oral, per la qual cosa hi havia menys temps pels processos del processament cognitiu.

Per concloure aquest apartat voldríem reprendre la segona pregunta de recerca (PR2), resumint les respostes donades a les subpreguntes que inclou. Recordem que la pregunta exacta era: *Quina és la distribució i el grau de correcció en l'ús dels diferents casos (nominatiu, genitiu, datiu, acusatiu, instrumental, preposicional) utilitzats per part dels aprenents de rus com a L2 en cadascun dels quatre grups de nivell de rus (1-4), pel que fa a la seva producció escrita després de 150 h d'IF? L'anàlisi qualitativa ha mostrat que després de 150 h d'IF el G1 i el G2 (A1 i A2 del MECR) fan servir més varietat de casos; en canvi, el G3 i el G4 (B1.1 i B1.2 del MECR) mostren tant progressos com retrocessos. Pel que fa a la quantitat i la qualitat dels errors en la terminació dels casos, podem dir que després de 150 h d'IF cap dels quatre grups mostra tendències clares. És a dir, els errors no*

disminueixen en quantitat ni canvien pel que fa a la qualitat en cap dels quatre grups d'aprenents de rus com a L2.

7.3. Futura recerca

Al llarg de la recollida de dades d'aquesta tesi, i la seva posterior anàlisi, ens han sorgit qüestions i hem pogut identificar necessitats de recerca noves respecte les que havíem previst al disseny inicial. De fet, la pròpia riquesa de les dades que hem recollit ens ha mostrat nous angles des dels que examinar-les, o nous temes que no havíem contemplat inicialment. Un exemple seria l'estudi acurat sobre creences i metodologia en relació amb l'escriptura per part dels participants i el professorat de rus respectivament. Alguns d'aquests temes els hem pogut desenvolupar, d'altres han hagut de postposar-se per a futurs estudis, per raons de temps i d'espai. Així mateix, s'han evidenciat elements que no han arribat a omplir totes les expectatives que ens havíem fixat a l'inici de l'estudi. Tot i que uns i altres s'han anat mencionant en diferents apartats de la tesi, en aquest punt els volem recollir i comentar amb una mica més de detall.

En primer lloc, i com a qüestió cabdal, en relació amb el disseny i les dades recollides, un estudi longitudinal tot seguint un mateix grup al llarg dels quatre cursos consecutius del programa curricular de l'EOI ens hagués permès arribar a unes conclusions encara més sòlides que les que aquí hem pogut establir. Malauradament, això no ha estat possible degut a la durada del període de recerca del programa de doctorat de la universitat Pompeu Fabra, que és de tres anys en total, incloent el temps de recollida, d'anàlisi i de redacció. Així mateix, tenint en compte la mostra que tenim, en un futur voldríem ampliar el nombre d'informants pel que fa als nivells 3 i 4. Això ens permetria arribar a resultats generalitzables.

En segon lloc, en relació amb la homogeneïtat de la mostra, la manca de proves de nivell estandarditzades en rus no ens ha permès controlar nivells inicials d'altre manera que seguint la classificació establerta per l'EOI. Cal remarcar en qualsevol cas que les EOI comptem amb un dels sistemes més serioses de tests, controlat centralment des de la Generalitat, i que per tant és una bona fórmula des del punt de vista científic. Es dissenyen per tal que compleixin

requisits de fiabilitat i validesa estadística, es piloten i es refinan any a any. Malgrat això, per tal de complir amb els requisits de la recerca en adquisició de llengües, en futurs estudis voldríem crear una prova que permetés establir el nivell de proficiència dels aprenents de rus com a L2, com diversos autors han aconsellat reiteradament (Jarvis, 2000; Jarvis i Pavlenko, 2008).

En tercer lloc, ahora comptem amb tot un seguit de dades que hem recollit però no hem inclòs en l'anàlisi que s'ha presentat en aquesta tesi. Com s'ha mencionat, hem confegit un corpus de més de 650 redaccions d'aprenents de rus com a L2 de cinc nivells de proficiència consecutius, recollit en quatre temps i al llarg de dos anys acadèmics. A més a més, aquest corpus de redaccions es complementa amb quatre tipus de qüestionaris diferents: un qüestionari del perfil lingüístic dels participants, un qüestionari de motivació, un qüestionari de valoració de les competències d'escriptura acadèmica dels aprenents i un qüestionari sobre pràctiques i creences del professorat del centre, dels quals tan sols hem fet servir el primer. Ens proposem treballar amb tots ells en futurs estudis, per tal de poder triangular dades i trobar noves interpretacions als resultats obtinguts.

En quart lloc, respecte a l'anàlisi, ens agradaria utilitzar més mesures quantitatives, com ara *D* com a mesura lèxica (vegeu l'apartat 2.3.2.1), i identificar les millors eines computacionals per analitzar la competència lingüística escrita en rus com a L2, per exemple, Coh-Metrix. En aquesta línia d'estudi, voldríem prosseguir l'anàlisi qualitativa mitjançant l'escala holística de Friedl i Auer (2007) que havíem iniciat, i aplicar aquesta anàlisi a tot el corpus de les mostres escrites d'aprenents de rus com a L2 obtingut. Posteriorment, seria especialment interessant correlacionar els resultats extrets d'aquesta valoració global amb els resultats de l'anàlisi quantitativa.

En cinquè lloc, i passant als resultats de l'anàlisi quantitativa, una de les nostres troballes ha estat que els aprenents de rus com a L2 dels quatre grups de nivell arriben a la proficiència dels russos nadius pel que fa a les mesures de complexitat sintàctica. Una possible interpretació d'aquesta sorprenent manca de diferència entre els aprenents i els nadius podria ser l'efecte d'una transferència positiva de la proficiència escrita en les primeres

llengües d'aquests aprenents cap al rus. Aquesta és una interpretació en la que caldria aprofundir en futurs estudis. Cal tenir en compte quedels qüestionaris de perfil lingüístic es desprèn que per a tots els participants de l'estudi el rus és una llengua afegida a d'altres llengües, i en especial a l'anglès. Per tant, en futurs treballs voldríem indagar sobre una possible transferència interlingüística de l'anglès (o d'altres llengües que coneguin els aprenents) cap al rus.

En sisè lloc, seguint amb els resultats quantitatius, voldríem indagar més profundament en les correlacions o les associacions de millores significatives del G1, les tendències d'estabilitat en el G2 i el G4, i les davallades en el G3. Aquest tipus d'anàlisi quantitativa seria fonamental des de la perspectiva TSD, tenint en compte que el sistema lingüístic és dinàmic, i els subsistemes estan interconnectats, de manera que, quan una variable canvia, totes les altres es veuen afectades (Vespoor i Behrens, 2011).

En setè lloc, i en relació amb l'anàlisi qualitativa, d'una banda s'ha fet palès que tant els grups no nadius com el grup nadiu mostren una distribució de l'ús dels casos similar, amb l'excepció del grup de principiants en el temps 1 (G1_T1). Hi ha dos motius que poden explicar aquest resultat. D'una banda, en rus, en general, s'usa la distribució de casos trobada al nostre estudi. D'altra banda, la tasca administrada per a la recollida de dades no promovia prou l'ús variat dels sis casos. Per tant, en relació amb l'instrument de recollida de dades, el tipus de tasca que hem administrat, que demana als participants una producció escrita lliure a partir d'uns estímuls visuals en forma de vinyetes, no sembla haver propiciat l'ús de diferents casos en el grau que esperàvem. Els participants han tendit a aplicar estratègies d'evitació de les construccions de l'oració que els semblen més dubtoses o complicades. Tenint això en compte, caldria complementar aquest estudi amb d'altres que incloguessin proves de caire experimental dissenyades específicament per tal d'induir la producció de tots els casos del rus per part dels participants.

En vuitè lloc, seguint amb l'estudi dels casos, d'altra banda, pel que fa a la correcció, en futurs estudis ens agradaria analitzar no només els substantius sinó altres elements de la flexió nominal del rus, com havíem descrit en l'apartat 3.1. Donat que en rus, a part dels substantius, també es declinen els adjectius i els pronoms, seria

interessant estudiar la concordança dels adjectius o la declinació dels pronoms per part d'aprenents de rus com a L2

Finalment, voldríem aprofundir més en la metodologia d'anàlisi de dades de la TSD per tal d'aplicar les tècniques i estadístics específics amb el corpus obtingut i analitzar el desenvolupament del rus com a L2.

Passem a continuació al darrer apartat d'aquesta tesi, les conclusions.

7.4. Conclusions

Les conclusions més rellevants a les quals hem arribat mitjançant aquest estudi són les següents:

- 1) Les 150 h d'IF que reben els participants que componen la mostra analitzada longitudinalment, i alhora transversalment, tenen un efecte significatiu només en el G1 (nivell A1 segons MEQR). Aquest grup després de 150 h d'IF escriu unes oracions significativament més llargues, més complexes i utilitza més vocabulari variat, però, no millora significativament pel que fa a la correcció. En canvi, el G2 (nivell A2), el G3 (nivell B1.1) i el G4 (nivell B1.2) no mostren diferències significatives en cap de les mesures analitzades de complexitat, correcció i fluïdesa.
- 2) El G1, el G2, el G3 i el G4 mostren mitjanes significativament més baixes que el grup de nadius en complexitat lèxica, la fluïdesa i la correcció, però no es diferencien dels nadius pel que fa a la complexitat sintàctica.
- 3) Pel que fa als errors en el cas, cap dels quatre grups d'aprenents de rus com a L2 ha mostrat millores significatives. És a dir, després de 150 h d'IF el G1, el G2, el G3 i el G4 no disminueixen en la quantitat dels errors ni milloren en la seva qualitat.
- 4) En general, una visió lineal de les dades dels quatre grups permet apreciar que hi ha un àmbit en el qual es registra una

millora força important: el lèxic, seguit de la fluïdesa. Així mateix un altre àmbit sembla ser menys procliu al progrés, la correcció, que tan sols al G2 (nivell A2) sembla que no empitjora.

Creiem que aquests resultats representen una contribució a l'estudi de l'ASL en relació amb una llengua, el rus, que fins ara ha rebut molt poca atenció de la recerca en general. En aquest sentit la tesi constitueix una aportació important al camp, i pot dir-se que és innovadora per diferents raons que especifiquem a continuació:

- 1) Com declara Rubinsten (1995), l'estudi de cas rus és un tema poc recurrent en l'ASL. A més, no ens consta cap estudi longitudinal sobre l'escriptura en rus com a L2.
- 2) Aquest és el primer estudi empíric en què s'analitza el desenvolupament de la competència lingüística escrita en rus com a L2, per part d'aprenents bilingües català/castellà adults, adults d'entre 18 i 60 anys, la majoria amb formació universitària, i multilingües, doncs abans del rus han estudiat entre dues i cinc llengües. Els escassos estudis sobre l'adquisició del rus com a L2 (i les seves declinacions) analitzen majoritàriament aprenents amb L1 anglès. Com s'ha esmentat, només ens consta un estudi sobre l'adquisició del cas rus per part de castellanoparlants (Quero-Gervilla, 2005).
- 3) Tampoc ens consta cap estudi que analitzi la competència lingüística escrita en rus com a L2 amb mesures quantitatives de complexitat, correcció i fluïdesa.
- 4) Finalment no ens consta cap estudi que intenti adoptar la perspectiva de la TSD. Pràcticament tots els treballs que hem trobat estudien el rus des dels enfocaments teòrics més tradicionals, generativistes i funcionalistes.

Voldríem posar el punt final repreneu una reflexió general ja introduïda al capítol anterior. Els nostres resultats indueixen a pensar que als aprenents dels grups G2 (nivell A2), G3 (nivell B1.1) i G4 (nivell B1.2) necessiten més hores d'IF i possiblement una estada a un país de parla russa per tal de seguir progressant en la

llengua en la que versemblantment estan interessats i estan posant tots els seus esforços. Aquesta troballa ha estat personalment revelador ja que, com a docent de llengua russa, em duu a concloure que cal motivar els aprenents de rus a complementar les hores de docència que reben amb activitats complementàries fora de l'aula i estades a Rússia o a països de parla russa. Entenc que per a d'altres professionals d'aquesta matèria podria ser igualment revelador conèixer aquests resultats. Confiem per tant que el nostre estudi pugui contribuir no només a la recerca en ASL sinó també respectivament a la pràctica docent i discent del professorat i alumnat interessats per una de les llengües més belles del món, el rus.

Bibliografia

- Anderson, J. R. (1995) *Learning and Memory*. Nova York: Wiley.
- Arthur, B. (1979) Short-term changes in EFL compositions skills. In C. Yorio, K. Perkins, i J. Schacter (Eds.), *On TESOL ' 79: The learner in focus: Selected papers from the thirteenth annual convention to teachers of English to speakers of other languages*. Washington, DC: TESOL. p. 330-342
- Avello, P. (2015) *L2 Phonological Development in Speech Production during Study Abroad*. (Tesis doctoral). Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. Universitat Pompeu Fabra.
- Baba, K., i R. Nitta. (2014) "Phase Transitions in Development of Writing Fluency From a Complex Dynamic Systems Perspective." *Language Learning* 64.1. p. 1-35.
- Babyonyshev, M. (1993) "Acquisition of the Russian Case System." *MIT Working Papers in Linguistics* 19. p. 1-43.
- Bacha, N. (2001) "Writing evaluation: what can analytic versus holistic essay scoring tell us?" *System* 29. p. 371-383.
- Bäckman, L., i L. Farde. (2005) "The role of dopamine functions in cognitive aging." *Cognitive Neuroscience of Aging: Linking Cognitive and Cerebral Aging*. R. R. Cabeza, L. Nyberg, i D. C.
- Bäckman, L., B. J. Small, i A. Wahlin. (2001) "Aging and memory: cognitive and biological perspectives". *Handbook of the Psychology of Aging*. J. E. Birren, i K.W. Schaie (eds.). 5a ed. San Diego: Academic Press. p. 349-377.
- Baddeley, A. D., i G. Hitch (1974). "Working memory." *The psychology of learning and motivation: Advances in research and theory*. G. H. Bower (ed.). Vol. 8. Nova York: Academic Press. p. 47-89.

- Baralo, M. (2005) “La competencia léxica en el Marco Común de Referencia Europea.” *Carabela* 58. p. 27-49.
- Bardovi-Harlig, K. (1992) “A second look at T-unit analysis: Reconsidering the sentence.” *TESOL Quarterly* 26.2. p. 390-395.
- Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*. Oxford: Blackwell,
- Bardovi-Harlig, K. (2002) A New Starting Point? Investigating Formulaic Use and Input. *Studies in Second Language Acquisition*, 24. p. 189-198.
- Bardovi-Harlig, K. (2012) “After process, then what? A longitudinal investigation of the progressive prototype in L2 English.” *Development of Tense, Aspect and Mood in L1 and L2*. E. Labeau (ed.). Amsterdam: Rodopi/Cahiers Chronos. p. 135-155.
- Bardovi-Harlig, K., i T. Bofman. (1989) “Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners.” *Studies in Second Language Acquisition* 11. p. 17-34.
- Barquin, E. L. (2012). *Writing Development in a Study Abroad Context*. (Tesi doctoral). Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. Universitat Pompeu Fabra.
- Bassano, D., i P. Van Geert. (2007) “Modeling continuity and discontinuity in utterance length: A quantitative approach to changes, transitions and intra-individual variability in early grammatical development.” *Developmental Science* 10. p. 588-612.
- Beattie, J., M. Valls-Ferrer, i C. Pérez-Vidal. (2014) “Listening performance and onset level in formal instruction and study abroad”. *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. C. Pérez-Vidal. Capítol 8. [S. 1.]: John Benjamins Publishing Company. [AILA Applied Linguistics Series, 13] p. 195-216.

- Bergman P. i T. Abrahamsson. (2004) Bedömning av språkfärdigheten hos andraspråkselever. In K. Hyltenstam and I. Lindberg (eds) Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur. p. 597–626.
- Bereiter, C., i M. Scardamalia. (1987) *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Berman, R. A., i D. I. Slobin. (1994) *Relating events in narrative: A crosslinguistic developmental study*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bialystok, E., i B. Miller. (1999) “The problem of age in second-language acquisition: Influences from language, structure, and task”. *Bilingualism: Language and Cognition* 2. p. 127-145.
- Birdsong, D. (2006) “Age and Second Language Acquisition and Processing: A Selective Overview.” *Language Learning* 56.1. p. 9-49.
- Bardovi-Harlig, K., i Bofman, T. (1989). Attainment of syntactic and morphological accuracy by advanced language learners. *Studies in Second Language Acquisition*, 11. p. 17- 34.
- Brecht, R. D., D. Davidson, i R. B. Ginsberg. (1993) *Predictors of foreign language gain during study abroad*. Washington, DC: The National Foreign Language Center.
- Brecht, R. D., Davidson, D. E., i Ginsberg, R. B. (1995) “Predictors of foreign language gain during study abroad.” In B. F. Freed (ed.), *Second Language Acquisition in a Study Abroad Context*. Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins [Studies in Bilingualism 9].
- Brown, A. V. (2009) “Students’ and teachers’ perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals”. *The Modern Language Journal* 93. p. 46-60. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00827.x>

- Brown, A. D., Y. Gabriel, i S. Gherardi. (2009) "Storytelling and change: An unfolding story." *Organization*, 16.3. p. 323-333. DOI: 10.1177/1350508409102298.
- Brown, R. (1973) *A first language*. Cambridge: Harvard Press.
- Brumfit, C. (1984) *Communicative Methodology in Language Teaching. The Roles of Fluency and Accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bulté B., i A. Housen. (2012) "Defining and operationalising L2 complexity". *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. A. Housen, F. Kuiken, i I. Vedder (eds). Amsterdam: Benjamins. p. 21-46.
- Bybee, J. (2008) Usage-based grammar and second language acquisition. In P. Robinson & N. Ellis (Eds.), *Handbook of cognitive linguistics and second language acquisition* (pp. 216–236). New York, NY: Routledge.
- Byrnes, H. (2011) "Beyond writing as language learning or content learning: Construing foreign language writing as meaning-making." *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. Rosa M. Manchon (ed). Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins. p. 133-157.
- Byrnes, H. (2012) "Conceptualizing FL writing development in collegiate settings: A systemic functional linguistics approach." *L2 writing development: Multiple perspectives*. Rosa M. Manchon (ed.). Berlín: de Gruyter Mouton. p. 191-218.
- Byrnes, H., i Manchón, R. (2012) *Tasc-based Language Teaching: Issues, Research, and Practice*. Philadelphia/Amsterdam: John Benjamins.
- Byrnes, H., i C. Sinicrope, (2008). "Advancedness and the development of relativization in L2 German: A curriculum-based longitudinal study." *The longitudinal study of advanced L2 capacities*. L. Ortega i H. Byrnes (eds.). Nova York: Routledge. p. 109-138.

- Calvo Pérez, J. (2000). Situación del ruso en el conjunto de las relaciones tipológicas tiempo-aspecto: una visión pragmàtica. En *Revista de Investigación Lingüística*. Vol. 3, Núm. 1. p. 49-67
- Cancino H., E. Rosansky, i J. Schumann. (1978) "The acquisition of English negatives and interrogatives by native Spanish speakers." *Second Language Acquisition: A Book of Reading*. E. Hatch (ed.). Rowley, MA: Newbury House. p. 207-230.
- Carroll, J. (1967) Foreign language proficiency levels attained by language majors near graduation from college. *Foreign Language Annals* I, 131-5L
- Carson, J. (2001) "Second Language Writing and Second Language Acquisition." *On Second Language Writing*. T. J. Silva i P. K. Matsuda (eds.). Mahwah, Nova Jersey: L. Erlbaum Associates. p. 191-200
- Casanave, C. (1994) "Language development in students' journals." *Journal of Second Language Writing* 3. p. 179-201.
- Caspi (2010). *A dynamic perspective on second language acquisition*. (Tesi doctoral). University of Groningen.
- Castellví, J., M. Taulé, i G. Valdivia. (2012) "Una propuesta de clasificación para la nominalización deverbals rusa." *Actas del X Congreso de Lingüística General, Zaragoza*.
- Celaya, M. L., M.R. Torras i C. Pérez-Vidal. (2001) "Short and mid-term effects of an earlier start. An analysis of EFL written production." *EUROSLA Yearbook*. S. Foster-Cohen i A. Nizogorodcrew (eds.). Amsterdam: John Benjamins. p. 195-209.
- Celaya, M. L. i Tragant, E. (1997) "Adquisición de lengua: código escrito." *Tramas creativas y aprendizaje de lenguas. Prototipos de tareas de tercera generación*. R. Ribé (ed.). Barcelona: Universitat de Barcelona.

- Celaya, M. L., M. R. Torras and C. Pérez-Vidal. (2001) "Short and mid-term effects of an earlier start. An analysis of EFL written production". In S. Foster-Cohen and A. Nizgorodcrew (eds.). *EUROSLA Yearbook*. Amsterdam: John Benjamins. p. 195-209.
- Cenoz, J. (2000) "Research on multilingual acquisition." *English in Europe: The acquisition of a third language*. J. Cenoz, i U. Jessner (eds.). Clevedon/Buffalo/Toronto/Sydney: Multilingual Matters Ltd. p. 39-53.
- Chastain, K. (1990) "Characteristics of graded and ungraded compositions." *Modern Language Journal* 74. p. 10-14.
- Chenoweth, A., i J. Hayes. (2001) "Fluency in writing: Generating text in L1 and L2." *Written Communication* 18. p. 80-98.
- Chernova, E., i F. Roca. (2010) *El rus. Estudi comparatiu entre la gramàtica del rus i la del català*. Barcelona: Faselcat.
- Chomsky, N. (1957) *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1974.
- Chomsky, N. (1965) *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, Mass: MITPress.
- Chomsky, N. (1974) *Estructuras sintácticas*. México: Siglo Veintiuno Editores. [Ed. orig.: 1957]
- Clua, E. (2002) "Gènere i nombre en els noms i en els adjectius." *Gramàtica del català contemporani*. Joan Solà et al. Vol. I. Barcelona: Empúries. p. 483-534.
- Cohen, A. D. (1994) *Assessing language ability in the classroom*. 2a ed. Boston, MA: Heinle and Heinle.
- Collentine, J. G. (1998) "Cognitive Principles and CALL Grammar Instruction: A Mind-Centered, Input Approach." *CALICO Journal* 15. p. 1-18.

- Collentine, J. G. (2004) "The Effects of Learning Contexts on Morphosyntactic and Lexical Development." *Studies in Second Language Acquisition* 26. p. 227-248.
- Colomina i Castanyer, J. (2002) *Paradigmes flectius de les altres classes nominal*, en: J. Solà et al. (eds.) *Gramàtica del català contemporani*. Vol. 1: *Introducció. Fonètica i Fonologia. Morfologia*. Barcelona: Empúries. p. 535-582
- Cooper, C. R., R. Cherry, B. Copley, S. Fleischer, R. Pollard, i M. Sartisky. (1984) "Studying the writing abilities of a university freshman class: Strategies from a case study." *New directions in composition research. Perspectives in Writing Research 1*. R. Beach i L. S. Bridwell (eds.). Nova York: The Guildford Press. p. 19-52.
- Corder S. P. (1967) "The significance of learners' errors." *International Review of Applied Linguistics* 5. p. 161-170.
- Corder, S. P. (1971) Idiosyncratic dialects and error analysis. *IRAL*, 9, (2). p. 147-160.
- Cowan, N. (1993) "Activation, attention, and short-term memory." *Memory & Cognition*, 21. 162-167.
- Coxhead, A. (2000) "A New Academic Word List." *TESOL Quarterly* 34.2. p. 213-238.
- Cumming, A. (2001) "Learning to write in a second language: Two decades of research." *International Journal of English Studies* 1.2. p. 1-23.
- Cummins, J. (1979) "Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children." *Review of Educational Research* 49. p. 222-251. [DOI:10.3102/00346543049002222]
- Daller, H., R. Van Hout i J. Treffers-Daller. (2003) "Lexical richness in the spontaneous speech of bilinguals." *Applied Linguistics* 24.2. p. 197-222.

- David, A., F. Myles, V. Rogers, i S. Rule. (2009) "Lexical development in instructed L2 learners of French: Is there a relationship with morphosyntactic development?" *Vocabulary studies in first and second language acquisition: the interface between theory and application*. H. Daller, D. Malvern, P. Meara, J. Milton, B. Richards i J. Treffers-Daller (eds.). Basingstoke: Palgrave. 147-163.
- De Bot, K. (2008) Introduction: Second language development as a dynamic process. *The Modern Language Journal* 92. 66–78.
- De Bot, K. (2011) "Researching second language development from a dynamic systems theory perspective." *Epilogue*. M. H. Verspoor, K. de Bot, i W. Lowie (eds.) Amsterdam: John Benjamins. 123-127.
- De Bot, K. i D. Larsen-Freeman. (2011) "Researching second language development from a dynamic systems theory perspective." *A Dynamic Approach to Second Language Development: Methods and Techniques*. M. H. Verspoor, K. de Bot i W. Lowie (eds.). Amsterdam: John Benjamins. 5-23.
- De Bot, K., W. Lowie, i M. Verspoor. (2007) "A dynamic systems theory approach to second language acquisition." *Bilingualism: Language and Cognition* 10.1. 7-21.
- De Bot, K., W. Lowie, i M. Verspoor. (2005) *Second Language Acquisition: An Advanced Research Book*. London: Routledge.
- DeKeyser, R. (2008) *Implicit and Explicit Learning. The handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell Publishing Ltd. 313.
- DeKeyser, R. (2014) "Research on language development during study abroad." *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. C. Pérez-Vidal (ed.). Amsterdam: Benjamins. 313-325.
- DeKeyser, R. M. (1998) "Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language

- grammar.” *Focus on form in classroom second language acquisition*. C. Doughty i J. Williams (eds.). Nova York: Cambridge University Press. 42-63.
- Dörnyei, Z. (2003) *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2005) *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Doughty, C., i J. Williams. (1998) *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Doughty, C. (2003) “Instructed SLA.” *The handbook of second language acquisition*. Doughty, i M. Long (eds.). [S. 1.]: Blackwell. 256-310.
- Duran, P., Malvern, D., Richards, B., i Chipere, N. (2004) Developmental trends in lexical diversity. *Applied Linguistics*, 25, 220–242
- Driagina, V. (2007) *Crossing and bridging spaces in a second language: A corpus-based investigation of motion talk by American learners of Russian*. (Tesi doctoral). Pennsylvania State University.
- Drosdov Díez, T. (2002) Gramática del tiempo y del aspecto en ruso y en español: similitudes y divergencias. En: *Revistas Científicas Complutenses*. Vol. 2. 33-44
- Elbow, P. (1973) *Writing without teachers*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Elbow, P. (1998) *Writing Without Teachers*. 2a ed. Nova York: Oxford UP. [1a ed.: 1973]
- Ellis, N. (1998) “Emergentism, connectionism, and language learning.” *Language Learning* 48 631-664.

- Ellis, N. C. (2006a) "Language acquisition as rational contingency learning." *Applied Linguistics* 27.1 1-24.
- Ellis, N. C. (2006b) "Selective attention and transfer phenomena in SLA: Contingency cue competition, salience, interference, overshadowing, blocking, and perceptual learning." *Applied Linguistics* 27/2 1-31.
- Ellis, R. (1984) *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003) *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press, Oxford.
- Ellis, R. (2008) *The Study of Second Language Acquisition*. 2a ed. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R (ed.). (2005) *Planning and task performance in a second language*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins.
- Ellis, R. i G. Barkhuizen. (2005) *Analyzing Learner Language*. Oxford University Press.
- Elman, J. L. (1995) Language as a dynamical system. In R. Port i T. van Gelder (Eds.), *Mind as motion: Dynamical perspectives on behavior and cognition*. Cambridge: MIT Press. p. 195-225
- Escobar Urmeneta, C. i Evnitskaya, N. (2013) Affording Students Opportunities for the Integrated Learning of Content and Language. A Contrastive Study on Classroom Interactional Strategies Deployed by Two CLIL Teachers. In J. Arnau (ed.), *Reviving Catalan at School: Challenges and*

Instructional Approaches. Bristol: Multilingual Matters & Institut d'Estudis Catalans. p. 158-182. ISBN (hbk): 9781783090259; ISBN (pbk): 9781783090242;

- Emig, J. (1971) *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, Il.: National Council of Teachers of English.
- Farley, A. P. (2001) "Processing instruction and meaning-based output instruction: a comparative study." *Spanish Applied Linguistics* 5. p. 57-94.
- Fayol, M. (1991) From sentence production to text production: Investigating fundamental processes. *European Journal of Psychology of Education*, 6, p. 101-119
- Ferris, D., Brown, J., Liu, H., Eugenia, M., i Stine, A. (2011) Responding to L2 Students in College Writing Classes: Teacher Perspectives. *TESOL Quarterly*, 45. p. 207-234. <http://dx.doi.org/10.5054/tq.2011.247706>
- Fischer, R. (1984) Testing written communicative competence in French. *Modern Language Journal*, 68. p. 329-244
- Flege, J. E. (1995) "Second-language speech learning: theory, findings and problems." *Speech Perception and Linguistic Experience: Theoretical and Methodological Issues*. W. Strange (ed.). Timonium, MD: York Press. p. 229-273.
- Flege, J. E., E. M. Frieda, i T. Nozawa. (1997) "Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2." *Journal of Phonetics*, 25.2. p. 169-186.
- Flege, J. E., M. J. Munro, i I. R. A. McKay. (1995) "Factors affecting strength of perceived foreign accent in a second language." *Journal of the Acoustical Society of America* 97.5. 3125-3134.
- Flower, L. (1979) "Writer-based prose: A cognitive basis for problems in writing." *College English* 41.1. p. 19-37.

- Flower, L., i J. R. Hayes. (1980) "The dynamics of composing: Making plans and juggling constraints." *Cognitive processes in writing*. Lee Gregg, i Erwin Steinberg (eds.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p. 31-50.
- Flower, L., i J. R. Hayes. (1981) "A cognitive process theory of writing." *College Composition and Communication* 32. 365-387.
- Fortune, A. (2005) "Learners' use of metalanguage in collaborative formfocused L2 output tasks." *Language Awareness* 14. 21-38.
- Foster P., A. Tonkyn i G. Wigglesworth. (2000) "Measuring spoken language: a unit for all reasons." *Applied Linguistics* 21.3. 354-375. [DOI: 10.1093/applin/21.3.354]
- Foster, P. i P. Skehan. (1994) "The influence of planning on performance in task-based learning." Paper presentat a la British Association of Applied Linguistics, Leeds 1994. Citat a: *The development of a common framework scale of language proficiency*. B. North. Nova York: Peter Lang, 53.
- Foster, P., i P. Skehan. (1996) "The influence of planning and task type on second language performance." *Studies in Second Language Acquisition* 18. 299-323.
- Frantzen, D. (1995) "The effects of grammar supplementation on written accuracy in an intermediate Spanish content course." *Modern Language Journal* 79. 244-329.
- Freed, Barbara F., Sufumi So, i Nicole A. Lazar. (2003) "Language learning abroad: How do gains in written fluency compare with oral fluency in French as a second language." *ADFL Bulletin* 34. 34-40.
- Friedl, G., i Auer, M. (2007) Erläuterungen zur Novellierung der Reifeprüfungsverordnung für AHS, lebende Fremdsprachen (Rating scale used for assessment of the writing task). Wien/St. Pölten: BIFIE

- Gaies S. (1980) "T-Unit analysis in second language research: Applications, problems and limitations." *TESOL Quarterly* 14.1. 53-60. [DOI: 10.2307/3586808]
- Gak, V. G. (1988) *Russki yazik v sopostovlenii s francuzkim*. 2^a ed. Russki yazik. Moscou.
- Gass, S. (1997) *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gass, S. (2001) "Innovations in second language research methods." *Annual Review of Applied Linguistics* 21.
- Gass, S. M., i L. Selinker. (2001) *Second Language Acquisition: An Introductory Course*. Londres: Lawrence Earlbaum.
- Gilabert, R. (2005) "Task complexity and L2 narrative oral production." *I Task-Based Language Teaching Conference: From Theory to Practice. International Consortuim of Task-Based Language Teaching (TBLT)*, Louvain, Bèlgica.
- Golonka, E. M. (2006) Predictors revised: Linguistic knowledge and metalinguistic awareness in second language gain in Russian. *The Modern Language Journal*, 90(4) p. 496-505.
- Gor, K., i S. Jackson. (2013) "Morphological decomposition and lexical access in a native and second language: A nesting doll effect." *Language and Cognitive Processes*, 28.7. p. 1065-1091.
- Grabe, W., i R. B. Kaplan. (1996) *Theory and practice of writing: An applied linguistic perspective*. Nova York: Longman.
- Graves, D. (1975) "An examination of the writing process of seven-year-old children." *Research in the Teaching of English* 9.33. p. 227-241.
- Graves, D. (1994) *A fresh look at writing*. Portsmouth, NH: Heinemann.

- Guiraud, P. (1954) *Les caractères statistiques du vocabulaire*. Paris: Presses universitaires de France.
- Gvozdev, A. N. (1961) "Formirovanie u rebenka grammatičeskogo stroja russkogo jazyka." *Voprosy izučeniya detskoj redi*. A. N. Gvozdev. Moscou: Akad. pedagog. nauk R.S.F.S.R. p. 149-467.
- Hamp-Lyons, L. (ed.). (1991) *Assessing second language writing in academic contexts*. Norwood, NJ: Ablex.
- Hamp-Lyons, L., i G. Henning. (1991) "Communicative writing profiles: An investigation of the transferability of a multiple-trait scoring instrument across ESL writing assessment context." *Language Learning* 41. p. 337-373.
- Harley, B., i M. L. King. (1989) "Verb lexis in the written compositions of young L2 learners." *Studies in Second Language Acquisition* 11. p. 415-440.
- Harrington, M. i M. Carey. (2009) "The on-line Yes/No test as a placement tool." *System* 37.4. p. 614-626.
- Hasko, V. (2009) Introduction: Empirical Investigations into Acquisitional and Pedagogical Issues Associated with Russian Verbs of Motion. *Slavic & East European Journal*, 53(3). p. 352-359.
- Hedgcock, J., i N. Lefkowitz (1992) "Collaborative oral/aural revision in foreign language writing instruction." *Journal of Second Language Writing* 3. p. 255-276.
- Henrichs, L. F., i R. Schoonen. (2009) "Lexical features of parental academic language input. The effect on vocabulary growth in monolingual Dutch children." *Vocabulary studies in first and second language acquisition: the interface between theory and application*. B. J. Richards, H. M. Daller, D. D. Malvern, P. P. Meara, J. Milton i J. Treffers-Daller (eds.). Houndmills: Palgrave Macmillan. p. 1-22.

- Henry, K. (1991) "Problems in real-life oral proficiency testing." *Nmsletier ofthz American A.w&kim of 2& of slevlc and h t European hngwges.* p. 28-29.
- Henry, K. (1996) "Early L2 writing development: A study of autobiographical essays by university-level students of Russian." *Modern Language Journal* 80.3. p. 309-326.
- Holger, D. (2004) *The acquisition of complex sentences.* New York: Cambridge University Press.
- Homburg, T. (1984) "Holistic evaluation of ESL compositions: Can it be validated objectively?" *TESOL Quarterly* 18.1. p. 27-45.
- Hopp, H. (2004) "Syntax and its Interfaces in L2 Grammars - Situating L1 effects." *Proceedings of GALA (Generative Approaches to Language Acquisition).* J. van Kampen i S. Baauw (eds.). Utrecht: LOT Occasional Series 3. p. 211-222.
- Hopper, P. (1998) Emergent grammar. In M.Tomassello (Ed.), *The new psychology of language: Cognitive and functional approaches to language structure.* Mahwah: Erlbaum. p. 155-176.
- Horowitz, D. (1986) "Process, not product: Less than meets the eye." *TESOL Quarterly* 20.1. p. 141-144.
- Housen, A., Pierrard, M., i Van Daele, S. (2005) Rule complexity and the effectiveness of explicit grammar instruction. Citat a: Housen, A., i Pierrard, M. (eds.) *Investigations in instructed second language acquisition.* Berlin: Monton de Gruyter. p. 207-241.
- Housen A. i F. Kuiken. (2009) "Complexity, accuracy and fluency in second language acquisition." *Applied Linguistics* 30.4 p. 461-473. [DOI: 10.1093/applin/amp048]
- Housen, A., F. Kuiken, i I. Vedder (eds.) (2012a) *Dimensions of L2 performance and proficiency. Complexity, accuracy and fluency in SLA.* Amsterdam: John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/llt.32>

- Housen A., F. Kuiken i I. Vedder. (2012b) "Complexity, accuracy and fluency: Definitions, measurement and research." *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: Benjamins. p. 1-20.
- Housen A., F. Kuiken i I. Vedder (eds) (2012c) *Dimensions of L2 Performance and Proficiency: Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Amsterdam: Benjamins.
- Howitt, D. i D. Cramer. (2011) *Introduction to research methods in psychology*. 3a ed. Pearson. [ISBN: 978-0-273-72607-4]
- Hunt K. (1965) *Grammatical Structures Written at Three Grade Levels*. Champaign, IL: National Council of Teachers of English.
- Hunt, K. (1967) *Grammatical structures written at three grade levels*. Urbana, IL: National Council of Teachers of English.
- Hunt, K. (1970) "Recent measures in syntactic development", *Readings in Applied Transformational Grammar*. New York: Holt, Rinehart and Wiston, p. 187-200.
- Hyland, K. (2003) "Genre-based pedagogies: A social response to process." *Journal of Second Language Writing* 12. p. 17-29.
- Hyltenstam, K. i N. Abrahamsson. (2000) "Who can become native-like in a second language? All, some, or none? On the maturational constraints controversy in second language acquisition." *Studia Linguistica* 54.2. p. 150-166.
- Ishikawa S. (1995) "Objective measurement of low-proficiency EFL narrative writing." *Journal of Second Language Writing* 4.1. p. 51-69. [DOI: 10.1016/1060-3743(95)90023-3]
- Ishikawa S. (2007) "The effect of manipulating task complexity along the [+/- Here-and Now] dimension on L2 written narrative discourse." *Investigating Tasks in Formal Language*

Learning. M. P. García Mayo (ed.). Clevedon: Multilingual Matters. p. 136-156.

Izumi, S. (2002) "Output, input enhancement, and the noticing hypothesis: An experimental study on ESL relativization." *Studies in Second Language Acquisition* 24.4. p. 541-577.

Izumi, S., M. Bigelow, M. Fujiwara, i S. Fearnow. (1999) "Testing the output hypothesis: Effects of output on noticing and second language acquisition." *Studies in Second Language Acquisition* 21.3. p. 421-452.

Izumi, S., i M. Bigelow. (2000) "Does output promote noticing and second language acquisition?" *TESOL Quarterly* 2/34. p. 239-273.

Jacobs, H., S. Zinkgraf, D. Wormuth, V. Hartfiel, i J. Hughey. (1981) *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.

James, C. (1998) *Errors in Language Learning and Use. Exploring Error Analysis. Applied Linguistics and Language Study*. Nova York: Addison Wesley Longman Inc.

Jarvis, S. (2000) Methodological rigor in the study of transfer: identifying L1 influence in the interlanguage lexicon. *Language Learning*, 50(2). p. 245-309.

Jarvis, S., i Pavlenko, A. (2008) *Crosslinguistic influence in language and cognition*. New York: Routledge

Johansson, V. (2008) "Lexical diversity and lexical density in speech and writing: A developmental perspective." *Working Papers (Department of Linguistics and Phonetics, Lund University)* 53. p. 61-79.

Johnson, Jacqueline S., i Elissa L. Newport. (1989) "Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language." *Cognitive Psychology* 21.

- Jones, S., i J. Tetroe. (1987) "Composing in a second language." *Writing in real time: modelling production processes*. A. Matsuhashi (ed.). Norwood, NJ: Ablex. p. 34-57.
- Kameen, P. T. (1979) "Syntactic skill and ESL writing quality." *On TESOL '79: The Learner in Focus*. C. Yorio, K. Perkins, i J. Schachter (eds.). Washington DC: TESOL. p. 343-364.
- Kempe, V., i P. J. Brooks. (2008) "Second language learning of complex inflectional systems." *Language Learning* 58.4. p. 703-746.
- Kempe, V., i B. MacWhinney. (1998) "The acquisition of case marking by adult learners of Russian and German." *Studies in Second Language Acquisition* 20. p. 543-587.
- Kepner, C. G. (1991) "An experiment in the relationship of types of written feedback to the development of second-language writing skills." *Modern Language Journal* 75. p. 305-313.
- Kern, R., i J. Schultz. (1992) "The effects of composition instruction on intermediate level French students' writing performance: Some preliminary findings." *Modern Language Journal* 76.1. p. 1-13.
- Kobayashi, H., i C. Rinnert. (1992) "Effects of first language on second language writing: Translation versus direct composition." *Language Learning* 42.2. p. 183-215.
- Krashen, S. (1982) *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. [S. l.]: Pergamon.
- Krashen, S. (1983) "Newmark's "Ignorance Hypothesis" and current second language acquisition theory." *Language transfer in language learning*. S. Gass, i L. Selinker (eds.). Rowley, MA: Newbury House. p. 135-153.
- Krashen, S. (1985) *The input hypothesis: Issues and implications*. Londres: Longman.

- Kroll, B. (ed.). (1990) *Second Language Writing: Research Insights for the Classroom*. Cambridge: Cambridge UP.
- Kuiken, F., i I. Vedder. (2007a) "Cognitive task complexity and linguistic performance in French L2 writing." *Investigating Tasks in Formal Language Learning*. M. P. García Mayo (ed.). Clevedon: Multilingual Matters. p. 117-135.
- Kuiken, F., i I. Vedder. (2007b) "Task complexity and measures of linguistic performance in L2 writing." *International Review of Applied Linguistics* 45.3. p. 261-284.
- Labov, W. (1970) "The study of language in its social context." *Studium Générale XXII*. p. 30-87.
- Lamendella, J. (1977) "General principles of neurofunctional organization and their manifestations in primary and non primary language acquisition." *Language Learning* 27. p. 155-196.
- Langacker, R. W. (2000) A dynamic usage-based model. In M. Barlow i S. Kemmer (Eds.), *Usage-based models of language*. Stamford, CA: CSLI. p. 1-64.
- Langacker, R. W. (2008) *Cognitive Grammar: A basic introduction*. Oxford: Oxford University Press.
- Langacker, R. W. (2009) *Investigations in Cognitive Grammar*. Berlin/New York: Mouton Gruyter.
- Lapkin, S., Hart, D. i Swain, M. (1995) A Canadian interprovincial exchange: Evaluating the linguistic impact of a three-month stay in Quebec. In B. Freed (Ed.), *Second language acquisition in a study abroad context*. Philadelphia: John Benjamins. p. 67-94
- Lapkin, S., M. Swain, i M. Smith. (2002) "Reformulation and the learning of French pronominal verbs in a Canadian French immersion context." *The Modern Language Journal* 86. 485-507.

- Lara, A. R. (2014) *Complexity, accuracy and fluency development through study abroad programmes varying in duration*. (Tesi doctoral). Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge. Universitat Pompeu Fabra.
- Larsen-Freeman, D. (1983) "Assessing global second language proficiency." *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. H. Seliger, i M. Long (eds.). Rowley, MA: Newbury House Publishers, Inc.
- Larsen-Freeman, D. (1997) "Chaos/complexity science and second language acquisition." *Applied Linguistics* 18.2. p. 141-165.
- Larsen-Freeman, D. (2002) "Language acquisition and language use form a chaos/complexity theory perspective." *Language acquisition and language socialization: Ecological perspectives*. C. Kramsch (ed.). Londres: Continuum. p. 33-46.
- Larsen-Freeman, D. (2006) "The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five Chinese learners of English." *Applied Linguistics* 27.4. p. 590-619. [DOI: 10.1093/applin/aml029]
- Larsen-Freeman, D. (2009) "Adjusting expectations: Complexity, accuracy, and fluency in second language acquisition." *Applied Linguistics* 30. p. 579-89.
- Larsen-Freeman, D. i Cameron, L. (2008) *Complex systems and applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Laufer, B. (1992) "How much lexis is necessary for reading comprehension?" *Vocabulary and applied linguistics*. H. Bejoint, i P. Arnaud (eds.). Londres: Macmillan. p. 126-132.
- Laufer, B., i P. Notion. (1995) "Vocabulary size and use: Lexical richness in L2 written production." *Applied Linguistics* 16.3. p. 307-322.

- Lee, J., i A. Benati. (2007) *Second language processing: An analysis of theory, problems and possible solutions*. UK: Athenaeum Press.
- Lee, J., i B. VanPatten. (2003) *Making communicative language teaching happen*. New York: McGraw-Hill.
- Leki, I. (1996) "L2 composing: Strategies and perceptions." *Writing in a second language: Insights from first and second language teaching and research*. B. Leeds (ed.). White Plains, NY: Longman. p. 27-36.
- Leki, I. (2002) "Not the End of the Story." *ESL Composition Tales; Reflections on Teaching*. L. L. Blandon, i B. Kroll (eds.). Ann Arbor, MI: The University of Michigan Press. p. 49-62.
- Lenneberg, E. (1967) *Biological Foundations of Language*. NY: J. Wiley & Sons, Inc.
- Lenneberg, E. H. (1975) *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza Editorial, [Ed. original.: 1967]
- Lennon, P. (1990) "Investigating fluency in EFL: A quantitative approach." *Language Learning* 40.3. p. 387-417.
- Levelt, W. (1989) *Speaking: From Intention to Articulation*. [S. l.]: MIT Press.
- Levkina, M., i R. Gilabert. (2012) "The effects of cognitive task complexity on L2 oral production." *Dimensions of L2 performance and proficiency investigating complexity, accuracy, and fluency in SLA*. A. Housen, I. Vedder, i F. Kiuken (eds.). [S. l.]: John Benjamins Publishing Company. p. 171-198.
- Lewis, M. (1993) *The Lexical Approach. The State of ELT and the Way Forward*. London: Language Teaching Publications.
- Lewis, M. (2000) "The promise of dynamic systems approaches for an integrated account of human development." *Child Development* 71 36-43. [DOI:10.1111/1467-8624.00116]

- Liamkina, O. A. (2008) "Making dative a case for semantic analysis: Differences in use between native and non-native speakers of German." *Language in the Context of Use: Discourse and Cognitive Approaches to Language*. Andrea Tyler, Yiyong Kim i Mari Takada (eds.). Berlín: Mouton de Gruyter. 145-166.
- Lightbown, P. M., i N. Spada (2013) *How languages are learned, fourth edition*. Oxford: Oxford University Press. [L'edició original va guanyar el primer premi (1993) a la divisió de lingüística aplicada de l'English Speaking Union's Duke of Edinburgh Award.]
- Linnarud, M. (1986) *Lexis in composition: A performance analysis of Swedish learners' written English*. Lund: CWK Gleerup.
- Liskin-Gasparro, J., P. Wunnava, i K. Henry. (1991) *The effect of intensive-immersive conditions on the acquisition and development of oral proficiency in Spanish and Russian* (Grant No.P017A80033). Final report to the U.S. Department of Education. Middlebury: VT Middlebury College, Language Schools.
- Loewen, S. (2012) "The role of feedback." *The Routledge Handbook of Second Language Acquisition*. A. Mackey, i S. Gass (eds.). Malden, MA: Wiley-Blackwell. p. 24-40.
- Long, M. (1981) "Questions in Foreigner Talk Discourse." *Language Learning* 31. p. 135-157.
- Long, M. (1983) "Native speaker / non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input." *Applied Linguistics* 4. p. 126-141.
- Long, M. H. (1990) "Maturational constraints on language development." *Studies in Second Language Acquisition*, 12. p. 251-285.
- Long, M. (1991) "Focus on form: A design feature in language teaching methodology." *Foreign language research in cross-*

cultural perspective. K. De Mott, R. Ginsberg, i C. Kramersch (eds.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. p. 39-52.

Long, M. (1996) "The role of the linguistic environment in second language acquisition." *Handbook of language acquisition*. Vol. 2: *Second language acquisition*. W. C. Ritchie, i T. K. Bhatia (eds.). New York: Academic. p. 413-468.

Long, M. (2000) "Focus on form in task-based language teaching." *Language policy and pedagogy. Essays in honor of A. Ronald Walton*. R. Lambert, i E. Shohamy (eds.). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. p. 179-192.

Long, M., i P. Robinson. (1998) "Focus on form: Theory, research, and practice." *Focus on form in classroom second language acquisition*. C. Doughty, i J. Williams (eds.). Cambridge: Cambridge University Press. p. 15-63.

Lord, C. (2002) "Are subordinate clauses more difficult?" *Complex sentences in grammar and discourse. Essays in honor of Sandra A. Thompson*. J. Bybee, i M. Noonan (eds.). Philadelphia: John Benjamins. p. 223-233.

Loschky, L., i R. Bley-Vroman. (1993) "Grammar and task-based methodology." *Tasks and Language Learning: Integrating Theory and Practice*. G. Crookes, i S. Gass (eds.). Clevedon, England: Multilingual Matters Ltd. p. 123-167.

Lowie, W. M., K. de Bot, i M. H. Verspoor. (2009) "A dynamic view of second language development." *Language development over the lifespan*. K. De Bot, i R. W. Schrauf (eds.). Nova York i Londres: Routledge. p. 125-145.

MacKay, D. G. (1982) "The problems of flexibility, fluency, and speed-accuracy tradeoff in skilled behavior." *Psychological Review* 89. p. 483-506.

MacWhinney, B. (2000) *The CHILDES project: Tools for analyzing talk*. 3a ed.

- Malvern, D., i Richards, B. (1997). A new measure of lexical diversity. In A. Ryan i A. Wray (Eds.), *Evolving models of language*. Clevedon, England: Multilingual Matters. p. 58- 71.
- Malvern, D., i B. Richards. (2002a) “A new measure of lexical diversity.” *Evolving models of language*. A. Ryan, i A. Wray (eds.).
- Malvern, D., i B. Richards. (2002b) “Investigating accommodation in language proficiency interviews using a new measure of lexical diversity.” *Language Testing* 19. p. 85-104.
- Malvern, D., B. Richards, N. Chipere, i P. Durán. (2004) *Lexical richness and language development: Quantification and assessment*. Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Manchón, R. (ed.). (2001) “Writing in the L2 Classroom: Issues in Research and Pedagogy.” *International Journal of English Studies*, Vol. 1 n2.
- Manchón, R. M. (ed.). (2011) *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. Amsterdam: John Benjamins. <http://dx.doi.org/10.1075/llt.31>
- Manchón, R. M., J. Roca de Larios, i L. Murphy. (2000a) “An approximation to the study of backtracking in L2 writing.” *Learning and Instruction* 10. p. 13-35. [20]
- Manchón, R. M., J. Roca de Larios, i L. Murphy. (2000b) “La influencia de la variable “grado de dominio de la L2 en los procesos de composición en lengua extranjera: Hallazgos recientes de la investigación.” *Segundas Lenguas: Adquisición en el Aula*. C. Muñoz (ed.). Barcelona: Ariel Lingüística. p. 277-297.
- Manchón, R. M., i Roca de Larios, J. (2011). Writing to learn in FL contexts: Exploring learners’ perceptions of the learning potential of L2 writing. In R. M. Manchón (Ed.), *Learning-to-write and writing-to-learn in an additional language*. Amsterdam: John Benjamins. p. 181–207.

- Manchón, R. M, i J. Roca de Larios. (2007) "Writing-to-learn in instructed language contexts." *The intercultural speaker. Using and acquiring English in instructed language contexts*. E. Alcón, i P. Safont (eds.). Dordrecht: Springer. p. 101-121
- Matsuda, P. K., A. S. Canagarajah, L. Harklau, K. Hyland, i M. Warschauer. (2003) "Changing currents in second language writing research: A colloquium." *Journal of Second Language Writing* 12. p. 151-179.
- McCarthy, P. i S. Jarvis. (2007) VocD: A theoretical and empirical evaluation. *Language Testing* 24 (4). p. 459-488.
- McCarthy, P. i S. Jarvis. (2013) "From intrinsic to extrinsic issues of lexical diversity assessment: An ecological validation study." *Vocabulary knowledge: Human ratings and automated measures*. S. Jarvis, i M. Daller (eds.). Amsterdam: Benjamins. 45-78.
- McLaughlin, B. (1987) *Theories of second language learning*. Londres: Edward Arnold.
- McNamara, C. (2009) *General guidelines for conducting interviews*. Consultat: 11 gener 2010. <http://managementhelp.org/evaluatn/intrview.htm>
- McNamara, T. F. (1996) *Measuring second language performance*. Londres: Longman.
- Meara, P. (1996) "The dimensions of lexical competence." *Performance and Competence in Second Language Acquisition*. G. Brown, K. Malmkjær, J. Williams, (eds.). Cambridge: Cambridge University Press. p. 35-52.
- Mehnert, U. (1998) "The effects of different lengths of time for planning on second language performance." *Studies in Second Language Acquisition* 20. p. 52-83.
- Menyuk, P. (1981) *Language and Maturation*. Cambridge: The Massachusetts Institute of Technology.

- Minke, A. (1997) *Conducting repeated measures analyses: Experimental design considerations*. Paper presentat a la trobada anual del Southwest Educational Research Association, Austin, TX. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 407 415).
- Mora, J. C. (2006) "Age effects on oral fluency development." *Age and the Rate of Foreign Language Learning*. C. Muñoz (ed.). Clevedon: Multilingual Matters. p. 65-88.
- Mora, J. C. i M. Valls-Ferrer. (2012) "Oral Fluency, Accuracy and Complexity in Formal Instruction and Study Abroad Learning Contexts." *TESOL Quarterly* 46.4. p. 610-641.
- Moreau, M. L. i M. Richelle. (1981) *L'Acquisition du langage*. Brussel·les: Pierre Mardoga.
- Morgan, W. P. (1985) "Selected psychological factors limiting performance: A mental health model." *Limits of human performance*. D. H. Clarke, i H. M. Eckert (eds.). Champaign, IL: Human Kinetics Publishers. p. 70-80.
- Munsell *et al.* (1988) "Language and the brain: a comprehensive survey of recent conclusions." *Language Learning*, 38. p. 261-278.
- Muñoz, C. (2003) "Variation in oral skills development and age of onset." *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language*. M. P. García Mayo, i M. L. García Lecumberri (eds.). Clevedon: Multilingual Matters. 161-181.
- Muñoz, C. (1999) "The effects of age on instructed foreign language acquisition." *Essays in English Language Teaching. A Review of the Communicative Approach*. J. González Fernández Corregedo, R. Valdeón García, D. García Velasco, A. Ojanguren Sánchez, A. Antón Pérez, i M. Urdiales Shaw (eds.). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Murray, D. M. (1985) *A writer teaches writing* (2nd ed.). Boston, MA: Houghton Mifflin.

- Nassaji, H., i S. Fotos. (2004) "Current developments in research on the teaching of grammar." *Annual Review of Applied Linguistics* 24. p. 126-145.
- Nation, P. (2001) *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nitta, R., i K. Baba. (2014) "Task repetition and L2 writing development: A longitudinal study from a dynamic systems perspective." *Task-based language learning: Insights to and from writing*. H. Byrnes, i R. M. Manchón (eds.). Amsterdam: John Benjamins. p. 107-136.
- Norris, J. M., i L. Ortega. (2000) "Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative metaanalysis." *Language Learning* 50). p. 417-528. [Winner of the 2001 MLJ/ACTFL Paul Pimsleur Award for Research in Foreign Language Education and the 2001 TESOL Research Interest Section/Heinle & Heinle Distinguished Research Award]
- Norris J. M., i L. Ortega. (2009) "Towards an organic approach to investigating CAF in instructed SLA: The case of complexity." *Applied Linguistics* 30.4 p. 555-578. [DOI: 10.1093/applin/amp044]
- Norris, J. M., i Ortega, L. (2010), Research synthesis, *Language Teaching*, 43. p. 461-479.
- Nystrand, M., S. Greene, i J. Wiemelt. (1993) "Where did composition studies come from?" *Written Communication*, 10.3. p. 267-333.
- Odlin, T. (1989) *Language transfer: Cross-linguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- O'Grady, W. (2008a) "Does emergentism have a chance?" *Proceedings of 32nd Annual Boston University Conference on Language Development*. H. Chan, H. Jacob, E. Kapia (eds.). Somerville, MA: Cascadilla Press. p. 16-35.

- O'Grady, W. (2008b) "Innateness, Universal Grammar, and emergentism." *Lingua* 118. p. 620-631.
- Ortega, L. (1999) "Planning and focus on form in L2 Oral Performance." *Studies in Second Language Acquisition* 21. p. 109-148.
- Ortega L. (2003) "Syntactic complexity measures and their relationship to L2 proficiency: A research synthesis of college-level L2 writing." *Applied Linguistics* 24.4. p. 492-518. [DOI: 10.1093/applin/24.4.492]
- Ortega L. (2009) *Understanding Second Language Acquisition*. Londres: Hodder Education.
- Ortega, L., i H. Byrnes (eds.). (2008) *The longitudinal study of advanced L2 capacities*. Nova York: Routledge. [Second Language Acquisition Research Series, Susan M. Gass i Alison Mackey, Series Editors; ISBN-13: 978-0805861730]
- Ortega, L., i G. Iberri-Shea. (2005) "Longitudinal research in SLA: Recent trends and future directions." *Annual Review of Applied Linguistics* 25. p. 26-45.
- Oyama, S. (1979) "The concept of the critical period in developmental studies." *Merrill-Palmer Quarterly* 25. p. 83-103.
- Pallotti G. (2009) "CAF: Defining, refining and differentiating constructs." *Applied Linguistics* 30.4. p. 590-601. [DOI: 10.1093/applin/amp045]
- Park, J. K. (2000) *The effects of forms and meaning-focused instruction on ESL learners' phonological acquisition*. Dissertació PhD no publicada. University of Pennsylvania.
- Pavlenko, A. (2005) *Emotions and multilingualism*. Cambridge: Cambridge University Press, [ISBN 0521843618]

- Pavlenko, A. (2009) (ed.) *The bilingual mental lexicon: Interdisciplinary approaches*. Clevedon, UK: Multilingual Matters.
- Pavlenko, A., i V. Driagina. (2007) "Russian emotion vocabulary in American learners' narratives." *Modern Language Journal* 91.2. p. 213-234.
- Pavlenko, A. i B. Malt. (2010) Kitchen Russian: Cross-linguistic differences and first-language object naming by Russian-English bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition* 14 (1), 2011. Cambridge University Press. p. 19-45
- Pérez-Vidal, C. (2011). Language acquisition in three different contexts of learning: Formal instruction, Study Abroad and Semi-immersion (CLIL). In Y. Ruiz de Zarobe, J.M. Sierra i F. Gallardo del Puerto (Eds.), *Content and Foreign Language Integrated Learning: Contributions to Multilingualism in European Contexts*. Bern/Berlin: Peter Lang. p. 25-35
- Pérez-Vidal, C. (ed.). (2014) *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. Amsterdam: John Benjamins.
- Pérez-Vidal, C., i E. Barquin (2014) Comparing progress in academic writing after formal instruction and study abroad. In Pérez Vidal, C. (Ed.) *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. [AILA Applied Linguistics Series, 13]. p. 217–234
- Perez-Vidal, C., i M. Juan-Garau. (2009) "The effect of Study Abroad (SA) on written performance." *EUROSLA Yearbook* [John Benjamins Publishing Company] 9. p. 269-295.
- Pérez-Vidal, C., i M. Juan-Garau. (2011) "The Effect of Context and Input Conditions on Oral and Written Development: A Study Abroad Perspective." *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 49.2. p. 157-185.
- Pérez-Vidal, C., M. Juan-Garau, J. C. Mora, i M. Valls-Ferrer. (2012) "Oral and Written Development in Formal Instruction

and Study Abroad: Differential Effects of Learning Context.” *Intensive Exposure Experiences in Second Language Learning*. C. Muñoz (ed.). [S. l.]: Multilingual Matters, [en premsa].

Pérez-Vidal, C., R. Torras, i M^a Luz Celaya. (2000) “Age and EFL Written Performance by Catalan /Spanish Bilinguals.” *Spanish Applied Linguistics* 4. p. 267- 290.

Perl, S. (1979) “The composing processes of unskilled college writers.” *Research in the Teaching of English* 13.4. p. 317-36.

Pfefferbaum, A., D. H. Mathalon, E. V. Sullivan, J. M, Rawles, R. B. Zipursky, i K. O. Lim. (1994) “A quantitative magnetic resonance imaging study of changes in brain morphology from infancy to late adulthood.” *Archives of Neurology* 51. p. 874-887.

Pica, T., Young, R., i Doughty, C. (1987) The impact of interaction on comprehension. *TESOL Quarterly*, 21. p. 737-758.

Pica T., L. Halliday, N. Lewis, i L. Morgenthaler. (1989) “Comprehensible outputs as an outcome of linguistic demands on the learner.” *Studies in Second Language Acquisition* 11.1. p. 63-90. [DOI: 10.1017/S027226310000783X]

Pincas, A. (1982) *Teaching English Writing*. Londres i Basingstoke: The Macmillan Press Limited.

Polat, B., i Y. Kim. (2014) “Dynamics of complexity and accuracy: a longitudinal case study of advanced untutored development.” *Applied Linguistics* 35. 184-207.

Polinsky, M. (2006) Incomplete acquisition: American Russian. *Journal of Slavic Linguistics* 14. p. 163 - 219.

Polinsky, M. (2007) “Acquisition of Russian: uninterrupted and incomplete scenarios.” *Glossos. The Slavic and East European Language Research Center*. Duke University. Recuperat de: <http://www.seelrc.org/glossos/issues/8/polinsky.pdf>.

- Polio, C. (1997) "Measures of linguistic accuracy in second language writing research." *Language Learning* 7.1 p. 101-13.
- Polio C. (2001) "Research methodology in second language writing research: The case of text-based studies." *On Second Language Writing*. T. Silva, i P. K. Matsuda (eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. p. 91-115.
- Polio, C., i M. Shea. (2014) "Another look at accuracy in second language writing development." *Journal of Second Language Writing* 23. p. 10-27.
- Polio, C., C. Fleck, i N. Leder. (1998) "«If only I had more time»: ESL learners' changes in linguistic accuracy on essay revisions." *Journal of Second Language Writing*, 7. p. 43-68.
- Purves, A. C. (1992) *The IEA Study of Written Composition: Education and performance in fourteen countries (Vol. 2): International Association for the Evaluation of Educational Achievement*. [S. l.]: Pergamon Press.
- Quero-Gervilla, A. (2005) *Análisis de errores en la adquisición del caso en ruso por hispanohablantes*. [S. l.]: Dykinson Sl.
- Raz, N. (2005) "The aging brain observed in vivo: Differential changes and their modifiers." *Cognitive neuroscience of aging: Linking cognitive and cerebral aging*. R. Cabeza, L. Nyberg, i D. Park (eds.). Oxford: Oxford University Press. 19-57.
- Raz, A., Landzberg, K. S., Schweizer, H. R., Zephroni, Z. R., Shapiro, T., Fan, J., i Posner, M. I., (2003) Posthypnotic suggestion and the modulation of Stroop interference under cycloplegia. *Conscious. Cogn.* 12 (3). p. 332–346
- Raz, N., U. Lindenberger, K. M. Rodrigue, K. M. Kennedy, D. Head, A. Williamson *et al.* (2005) "Regional brain changes in aging healthy adults: General trends, individual differences and modifiers." *Cerebral Cortex*, 15. p. 1676-1689.

- Reichelt, M. (1999) "Toward a more comprehensive view of L2 writing: Foreign language writing in the US." *Journal of Second Language Writing* 8.2. p. 181-204.
- Reid, J. (1984) "ESL Composition: The linear product of American thought." *College Composition and Communication* 35. p. 449-452.
- Reid, J. (1985) "The author responds." *TESOL Quarterly*, 19. p. 398-400.
- Rentel, V. M., i King, M. L. (1983). A longitudinal study of coherence in children written narratives. Washington: National Institute of Education.
- Rentel, V. M., i M. L. King. (1987) *A longitudinal study of coherence in children written narratives*. Washington: National Institute of Education. Richards [1a ed. 1983]
- Richards, J. (1987) The dilemma of teacher preparation in TESOL. *TESOL Quarterly*, 22. p. 9-27.
- Richardson, V. (ed.) (2001) *Handbook of Research on Teaching*, fourth edition. Washington DC: American Educational Research Association.
- Ritchie, W. i Bhatia, T. K. (1996) *Handbook of second language acquisition*. San Diego: Academic Press.
- Rifkin, B. (2005) "A ceiling effect in traditional classroom foreign language instruction: data from Russia." *The Modern Language Journal*, 89, I.
- Robinson, P. (2001a) "Task complexity, cognitive resources, and syllabus design: A triadic framework for examining task influences on SLA." *Cognition and second language instruction*. P. Robinson (ed.). Cambridge: Cambridge University Press. p. 287-318.
- Robinson, P. (2001b) "Task complexity, task difficulty, and task production: exploring interactions in a componential

- framework.” *Applied Linguistics* 22.1. p. 27-57. [DOI: 10.1093/applin/22.1.27]
- Robinson, P. (2007) “Task complexity, theory of mind, and intentional reasoning. Effects on L2 speech production, interaction, uptake and perceptions of task difficulty.” *International Review of Applied Linguistics* 45.3. p. 193-213. [DOI: 10.1515/iral.2007.009]
- Robinson, P., i N. C. Ellis. (2008) “Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and Instruction. Issues for Research.” *A handbook of cognitive linguistics and SLA*. P. Robinson, i N. C. Ellis (eds.). Capítol 19. Londres: Routledge.
- Robinson, P., i R. Gilabert. (2007) “Task complexity, the cognition hypothesis and second language learning and performance.” *International Review of Applied Linguistics*, 45.3. p. 161-176.
- Roca de Larios, J. (1999) *Cognitive processes in L2 and L2 writing: A cross-sectioned study*. (Tesi doctoral). Universidad de Murcia, Murcia (Espanya).
- Rosengrant, F. S. (1987) “Error Patterns in Written Russian.” *The Modern Language Journal* 71.2. p. 138-146.
- Rubinstein, G. (1995) “On acquisition of Russian cases by American classroom learners.” *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching* 33.1. p. 10-34.
Recuperat de:
<http://search.ebscohost.com.pitt.idm.oclc.org/login.aspx?direct=true&db=ufh&AN=9505032248&site=ehost-live>
- Ruiz-Zorrilla Cruzate, M. (2005). *Aspectes formals i semàntics de la fraseologia russa i castellana*. (Tesi doctoral). Universitat de Barcelona.
- Ruiz-Zorrilla Cruzate, M., J. Castellví, i A. Zaynuldinov. (2002) “Sobre la tipologia d’errors en l’aprenentatge del rus com a llengua estrangera.” *Revista per als Aprenents de les Llengües Estrangeres. Studio* 2. p. 43-48.

- Salvador Mata, F. (1985) “Los índices de complejidad sintáctica, instrumentos de evaluación de la expresión escrita: estudio experimental en el Ciclo Medio de E.G.B.” *Enseñanza* 3. p. 59-81.
- Salvador Mata, F. (2008) *Psicopedagogía de la lengua escrita*. Madrid: EOS.
- Santos Gargallo, I. (1993) *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Madrid: Síntesis.
- Sanz, C. (ed.). (2005) *Mind and Context in Adult Second Language Acquisition*. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Sasaki, M. (2000) “Toward an empirical model of EFL writing processes.” *Journal of Second Language Writing* 9. 259.
- Sasaki, M. (2004) “A multiple-data analysis of the 3.5-year development of EFL student writers.” *Language Learning* 54. p. 525-582.
- Sasaki, M. (2007) “Effects of Study-Abroad experiences on EFL writers: A multiple-data analysis.” *The Modern Language Journal* 91. p. 602-620.
- Sasaki, M. (2011a) “Effects of varying lengths of study-abroad experiences on Japanese EFL students’ L2 writing ability and motivation: A longitudinal study.” *TESOL Quarterly*, 45. p. 81-105.
- Sasaki, M. (2011b) “A dynamic systems approach to interaction among L2 writing strategy use, L2 proficiency, and L2 writing ability as these develop in Japanese students.” Paper presentat a la Second Language Studies Lecture Series, University of Hawai’ i Manoa.
- Sasaki, M., i K. Hirose. (1996) “Explanatory variables for EFL students’ expository writing.” *Language Learning* 46. p. 137-174.

- Schultz, J. M. (1995). Making the transition from language to literature. In M. Haggstrom, L. Morgan, i J. Wiczorek (Eds.), *The foreign language classroom: Bridging theory and practice*. New York: Garland. p. 3–20
- Schmidt, R. (1992) “Psychological mechanisms underlying second language fluency.” *Studies in Second Language Acquisition* 14. p. 357-385.
- Schmidt, R. (2001) “Attention.” *Cognition and Second Language Instruction*. Peter Robinson (ed.). Cambridge: Cambridge University Press. p. 3-32.
- Schmid, M., T. Hothorn, K. O. Maloney, D. E. Weller, i S. Potapov. (2011) “Geoaddivite regression modeling of stream biological condition.” *Environ. Ecol. Stat.* 18. p. 709-733.
- Schoonen, R., P. Snellings, M. Stevenson, i A. Gelderen. (2009) “Toward a blueprint of the foreign language writer: The linguistic and cognitive demands of foreign language writing.” *Writing in foreign language contexts, Multilingual Matters*. R. Manchón (ed.). Bristol: [s. e.]. p. 77-101.
- Shuttleworth, M. (2009) Repeated Measures Design. Retrieved November 17, 2011 from: Experiment Resources: <http://www.experiment-resources.com/repeated-measures-design.html>.
- Schwartz, B. D. (2004) “Child L2 acquisition: Paving the way.” *Proceedings of the 27th annual Boston University Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press. p. 26-50.
- Scott, V. M. (1996) *Rethinking foreign language writing*. Boston: Heinle i Heinle.
- Segalowitz, N., i J. Hulstijn. (2005) “Automaticity in second language learning.” *Handbook of bilingualism: Psycholinguistic approaches*. J. F. Kroll, i A. M. B. De Groot (eds.). Oxford: Oxford University Press. p. 371-388.

- Seliger, H. W. (1978) "Implications of a Multiple Critical Periods Hypothesis for Second Language Learning." *Second Language Acquisition Research*. W. Ritchie (ed.). Nova York: Academic Press. p. 11-19.
- Seliger, H. W. (1982) "On the possible role of the right hemisphere in second language acquisition." *TESOL Quarterly* 16. p. 307-314.
- Selinker, L. (1969) "Language transfer" [J]. *General Linguistics* 9.2 p. 67-92.
- Selinker, L. (1972) "Interlanguage." *IRAL* 10.3. p. 219-231.
- Serrano, R. (2011) The time factor in EFL classroom practice. *Language learning* 61. p. 117-143.
- Serrano, R. i E. Howard. (2007) "Second Language Writing Development in English and in Spanish in a Two-way Immersion Programme." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 10.2. p. 152-170.
- Serrano, R., Llanes, A. i Tragant, E. (2011). Analyzing the effect of context of second language learning: Domestic intensive and semi-intensive courses vs. study abroad in Europe. *System* 39, p. 133-143. DOI: 10.5054.
- Shaw, P. i E. T. K. Liu. (1998) "What develops in the development of second-language writing?" *Applied Linguistics* 19.2. p. 225-254.
- Sheen, Y. (2007) "The effect of focused written corrective feedback and language aptitude on ESL learners' acquisition of articles." *TESOL Quarterly* 41. p. 255-283.
- Shrout, P. E., i J. L. Fleiss. (1979) "Intraclass correlations: uses in assessing rater reliability." *Psychological Bulletin* 86. p. 420-428.

- Singleton, D., i L. Ryan. (2004) *Language acquisition: The age factor*. 2a ed. Clevedon, GBR: Multilingual Matters Ltd.
- Skehan, P. (1989) *Individual Differences in Second Language Learning*. London: Edward Arnold
- Skehan, P. (1995) "Analysability, accessibility, and ability for use." *Principles and Practice in Applied Linguistics*. G. Cook, i B. Seidlhoffer. (eds.). Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (1996) "A framework for the implementation of task-based instruction." *Applied Linguistics* 17. p. 38-62.
- Skehan, P. (1998) *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Skehan, P. (2001) "Tasks and language performance" in Bygate M., P. Skehan and M. Swain (eds.): *Research Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Testing*. London: Longman.
- Skehan, P. (2009) "Modeling second language performance: Integrating complexity, accuracy, fluency, and lexis." *Applied Linguistics* 30. p. 510-532.
- Skehan, P., i P. Foster. (1997) "Task type and task processing conditions as influences on foreign language performance." *Language Teaching Research* 1.3. p. 185-211.
- Skehan P. i P. Foster. (2005) "Strategic and on-line planning: The influence of surprise information and task time on second language performance." *Planning and Task Performance in a Second Language*. R. Ellis (ed.). Amsterdam: John Benjamins. p. 193-216.
- Skinner, B. F. (1957) *Verbal Behavior*. Nova York: Appleton-Century-Crofts.
- Smith, Sh. M. (1981) "Consciousness-raising and the second language learner." *Applied Linguistics* 2.2. p. 159-168.

- Smith, Sh. M. (1991) "Speaking to many minds: On the relevance of different types of language information for the L2 learner." *Second Language Research* 7.2. p. 118-132.
- Spoelman, M., i M. Verspoor. (2010) "Dynamic patterns in development of accuracy and complexity: A longitudinal case study in the acquisition of Finnish." *Applied Linguistics* 31. p. 532-553.
- Staehr, L. S. (2009) "Vocabulary knowledge and advanced listening comprehension in English as a foreign language." *Studies in Second Language Acquisition* 31.4. p. 577-607.
- Steenbeek, H., L. Jansen, i P. van Geert. (2012) "Scaffolding dynamics and the emergence of problematic learning trajectories." *Learning and Individual Differences* 2. p. 264-75.
- Stoll, S. (2005) Beginning and end in the acquisition of the perfective aspect in Russian. *Journal of Child Language* 32. p. 805-825.
- Strömquist, S., V. Johansson, S. Kriz, H. Ragnarsdóttir, R. Aisenman, i D. Ravid. (2002) "Toward a cross-linguistic comparison of lexical quanta in speech and writing." *Written Language and Literacy* 5. p. 145-67.
- Swain, M. (1985) "Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development." *Input in second language acquisition*. S. Gass, i C. Madden (eds.). Rowley, Mass.: Newbury House. p. 235-253.
- Swain, M. (1993) "The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough." *The Canadian Modern Language Review* 50. p. 158-164.
- Swain, M. (1995) "Three functions of output in second language learning." *Applied linguistics. Studies in honour of H. G. Widdowson*. G. Cook, i B. Seidlhofer (eds.). Oxford: Oxford University Press. p. 125-144.

- Swain, M. (1998) "Focus on form through conscious reflection." *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. C. Doughty, i J. Williams (eds.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Swain, M. (2000) "The output hypothesis and beyond: mediating acquisition through collaborative dialogue." *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. J. P. Lantolf (ed.). Oxford: Oxford University Press. p. 97-114.
- Swain, M. (2006) "Languaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency." *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky*. Heidi Byrnes (ed.). Londres i Nova York: Continuum. p. 95-108
- Swain, M. i S. Lapkin. (1995) Problems in Output and the Cognitive Processes They Generate: A Step Towards Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 16(3). p. 371- 391.
- Tavakoli P., i P. Foster. (2008) "Task design and second language performance: The effect of narrative type on learner output." *Language Learning* 5.2. p. 439-473. [DOI: 10.1111/j.1467-9922.2008.00446.x]
- Tedick, D. J. (1990) "ESL writing assessment: Subject-matter knowledge and its impact on performance." *English for Specific Purposes* 9. p. 123-143.
- Timberlake, A. (2004) *A Reference Grammar of Russian*. NY: Cambridge University Press.
- Thelen, E., i L. Smith. (1994) *A dynamic systems approach to the development of cognition and action*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Thelen, E., i B. D. Ulrich. (1991) "Hidden skills: A dynamical systems analysis of treadmill stepping during the first year." *Monographs of the Society for Research in Child Development* 56.223 [DOI:10.2307/1166099]

- Thompson, E. (1996). *The syntax of tense*. Dissertació doctoral, University of Maryland at College Park.
- Tocalli-Beller, A. i M. Swain. (2005) “Reformulation: The cognitive conflict and L2 learning that it generates.” *International Journal of Applied Linguistics* 15. p. 5-28.
- Torras, M. R., M. L. Celaya, i C. Pérez-Vidal. (1998) *Matriu de criteris de medició per a la delerminació del perfil de competència lingüística escrita en anglés d'alumnes bilingües*. Paper presentat a l'11è Congrés de les Llengües de l'Estat. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Toth, P. D. (2006) “Processing Instruction and a role for output in second language acquisition.” *Language Learning* 56.2. p. 319-385. [Guanyador de l'ACTFL Paul Pimsleur Award for Excellence in Foreign Language Education Research, Setembre 2007]
- Trenchs-Parera, M. i Juan-Garau, M. (2014). “A longitudinal study of learners' motivation and beliefs in at home and study abroad contexts”. A: C. Pérez-Vidal (ed.), *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction Contexts*. John Benjamins. p. 259-282.
- Valdivia, G., J. Castellví i M. Taulé (2010). *Event and Result Reading in Russian Deverbal Nominalizations*. Universitat de Bracelona.
- Valls-Ferrer, M., i J. C. Mora. (2014) “L2 fluency development in formal instruction and study abroad: The role of initial fluency level and language contact.” *Language Acquisition in Study Abroad and Formal Instruction contexts*. C. Pérez-Vidal (ed.). Amsterdam: John Benjamins.
- Van den Bergh, H., i G. Rijlaarsdam. (1996) “The dynamics of composing: Modeling writing process data.” *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications*. C. M. Levy, i S. Ransdell (eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc. p. 207-232.

- Van Dijk, M., i P. van Geert. (2007) "Wobbles, humps and sudden jumps: A case study of continuity, discontinuity and variability in early language development." *Infant and Child Development* 16. p. 7-33. [DOI:10.1002/icd.506]
- Van Dijk, M., M. H. Verspoor, i W. Lowie. (2011) "Variability and DST." *A dynamic systems approach to second language development: methods and techniques*. M. Verspoor, K. De Bot, i W. Lowie. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins.
- Van Geert, P. (1991) "A dynamic systems model of cognitive and language growth." *Psychological Review* 98.1. p. 3-53.
- Van Geert, P. (1994) *Dynamic systems of development: Change between complexity and chaos*. Nova York: Harvester.
- Van Geert, P. (1998) "A dynamic systems model of basic developmental mechanisms: Piaget, Vygotsky and beyond." *Psychological Review* 5. p. 634-677.
- Van Geert, P. (2009) Comprehensive dynamic systems theory of language development. *Language development over the lifespan*. K. De Bot, i R. Schrauf (eds.). Nova York: Taylor i Francis. p. 60-104.
- Van Geert, P., i H. Steenbeek. (2005) "Explaining after by before. Basic aspects of a dynamic systems approach to the study of development." *Developmental Review* 25.3.
- Van Geert, P. i M. Van Dijk. (2002) "Focus on variability. New tools to study intra-individual variability in developmental data." *Infant Behavior and Development* 25. p. 340-374.
- Van Hout, R. i Vermeer, A. (1988) Spontane taaldata en het meten van lexicale rijkdom in tweede-taalverwerving. [Spontaneous speech data and measuring methods of lexical richness in second language acquisition.]. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen* 32. p. 108-122.
- VanPatten, B. (1996) *Input processing and grammar instruction: Theory and research*. Norwood, NJ: Ablex Publishing.

- VanPatten, B. (2002) "Processing Instruction, Prior Awareness and the Nature of Second Language Acquisition: A (Partial) Response to Batstone." *Language Awareness* 11.4. p. 240-258.
- VanPatten, B. (2004) "Input processing in second language acquisition." *Processing instruction: Theory, research, and commentary*. B. VanPatten (eds.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p. 5-31.
- VanPatten, B., i T. Cadierno. (1993) "Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction." *The Modern Language Journal* 77 p. 45-57.
- VanPatten, B., i W. Wong. (2004) "Processing instruction and the French causative: a replication." *Processing instruction: Theory, research and commentary*. B. VanPatten (ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum. p. 97-118.
- Vercher García, E. J. (2008). *Estudio comparado de partículas modales en ruso y español*. (Tesi doctoral). Departamento de Filología Griega y Eslava. Universidad de Granada.
- Vermeer, A. (2000) "Coming to grips with lexical richness in spontaneous speech data." *Language Testing* 17.1. 65.
- Verspoor, M. H., i H. Behrens. (2011) "Dynamic systems theory and a usage based approach to second language development." *A dynamic approach to second language development: methods and techniques*. M. Verspoor, K. de Bot, I W. Lowie (Eds.). Amsterdam: John Benjamins Publishers. p. 25-38.
- Verspoor, M. H., K. de Bot, i W. Lowie. (2011) *A dynamic approach to second language development. Methods and techniques*. Amsterdam: John Benjamins.
- Verspoor, M. H., Lowie, W. M., i de Bot, K. (2009). Input and second language development from a dynamic perspective. In T. Piske, i M. Young-Scholten (Eds.), *Input matters in SLA*.

Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters Ltd. p. 62 - 80.

Verspoor, M., W. Lowie, i M. Van Dijk. (2008). "Variability in L2 development from a dynamic systems perspective." *Modern Language Journal* 92. 214-231.

Verspoor, M. H., M. S. Schmid, i X. Xu. (2012) "A dynamic usage based perspective on L2 writing." *Journal of Second Language Writing* 21.3. p. 239-263. [DOI: 10.1016/j.jslw.2012.03.007]

Verspoor, M. H., i H. Smiskova, H. (2012) "Foreign Language writing development from a dynamic usage based perspective." *L2 writing Development: Multiple perspectives*. R. Manchón (ed.). [S. l.]: De Gruyter Mouton. p. 17-46.

Victori, M. (1997) EFL composing skills and strategies: Four cas studies. *RESLA* 12. p. 163-184.

Voicu, O. (2004) Las interferencias lingüísticas en el aprendizaje del ruso como segunda lengua por hispanohablantes. Universidad Estatal de San Petersburgo.

Vyatkina, N. (2013) "Specific syntactic complexity: Developmental profiling of individuals based on an annotated learner corpus." *The Modern Language Journal* 97. p. 11-30. [DOI: 10.1111/j.1540-4781.2012.01421.x]

Weigle, S. C. (2002) *Assessing writing*. [S. l.]: Cambridge University Press.

Weissberg, B. (2000) "Developmental relationships in the acquisition of English syntax: Writing vs. Speech." *Learning and Instruction* 10.1

Weissberg, R. (2006) *Connecting speaking and writing in second language instruction*. Ann Arbor, MI: University of Michigan Press.

- White, E. (1994) *Teaching and assessing writing*. 2ed. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- White, L. (1985) "The prodrop parameter in adult second language acquisition." *Language Learning* 35. p. 47-62.
- Wilkins, D. (1976) *Notional Syllabuses*. Oxford: Oxford University Press,
- Williams, B. (2008) "«Tomorrow will not be like today»: Literacy and identity in a world of multiliteracies." *Journal of Adolescent and Adult Literacy* 51.8. p. 682-686.
- Williams, J. (2012) "The potential role(s) of writing in second language development." *Journal of Second Language Writing*. 21.4 p. 321-331.
- Williams, J., i J. Evans. (1998) "What kind of focus and on which forms?" *Focus on form in classroom second language acquisition*. C. Doughty, i J. Williams (eds.). Cambridge: Cambridge University Press. p. 139-155.
- Wolfe-Quintero K., S. Inagaki, i H.-Y. Kim. (1998) *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy, and Complexity*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Wong, A. T. (2005) "Writers' mental representations of the intended audience and of the rhetorical purpose for writing and the strategies that they employed when they composed." *System* 33.1. p. 29-47.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.system.2004.06.009>
- Wong, W. (2004) "Processing instruction in French: The roles of explicit information and structured input." *Processing instruction: Theory, research and commentary*. B. VanPatten (ed.). Mahwah, NJ: Erlbaum. p. 187-205.
- Zamel, V. (1976) "The Composing Process of Advanced ESL Classroom: What Can We Learn From Research in the Teaching of English?" *TESOL Quarterly* 10. p. 267-76.

- Zareva, A., P. Schwanenflugel i Y. Nikolova. (2005) "Relationship between lexical competence and language proficiency: Variable sensitivity." *Studies in Second Language Acquisition* 27. p. 557-595.
- Zimmerman, Ch. (1997) "Historical trends in second language vocabulary instruction." In *Second language vocabulary acquisition*. James Coady i Thomas Huckin (ed.). Cambridge: Cambridge University Press. p. 5-19.
- Zimmerman, R. (2000) "L2 writing: subprocesses, a model of formulating and empirical findings." *Learning and Instruction* 10.1. p. 73-99.
- Zhang, S. (1987). Cognitive complexity and written production in English as a second language. *Language Learning*, 37. p. 469-481.

Annexos

- Annex I. Escala holística utilitzada en el *TOEFL iBT*
- Annex II. Escala analítica de Jacobs et al., 1981: 30
- Annex III. Qüestionari de perfil lingüístic
- Annex IV. Certificat de col·laboració
- Annex V. Instruccions per a la recollida de dades
- Annex VI. Imatge
- Annex VII. Escala de qualificacions de les narracions
(Adaptat de Friedl/Auer, 2007)
- Annex VIII. Instruccions per als participants
- Annex VIII. Qüestionari de motivació

Annex I. Escala holística utilizada en el *TOEFL iBT*



TOEFL

iBT/Next Generation TOEFL Test Independent Writing Rubrics (Scoring Standards)

Score	Task Description
5	<p>An essay at this level largely accomplishes all of the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> effectively addresses the topic and task is well organized and well developed, using clearly appropriate explanations, exemplifications, and/or details displays unity, progression, and coherence displays consistent facility in the use of language, demonstrating syntactic variety, appropriate word choice, and idiomaticity, though it may have minor lexical or grammatical errors
4	<p>An essay at this level largely accomplishes all of the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> addresses the topic and task well, though some points may not be fully elaborated is generally well organized and well developed, using appropriate and sufficient explanations, exemplifications, and/or details displays unity, progression, and coherence, though it may contain occasional redundancy, digression, or unclear connections displays facility in the use of language, demonstrating syntactic variety and range of vocabulary, though it will probably have occasional noticeable minor errors in structure, word form, or use of idiomatic language that do not interfere with meaning
3	<p>An essay at this level is marked by one or more of the following:</p> <ul style="list-style-type: none"> addresses the topic and task using somewhat developed explanations, exemplifications, and/or details displays unity, progression, and coherence, though connection of ideas may be occasionally obscured may demonstrate inconsistent facility in sentence formation and word choice that may result in lack of clarity and occasionally obscure meaning may display accurate but limited range of syntactic structures and vocabulary
2	<p>An essay at this level may reveal one or more of the following weaknesses:</p> <ul style="list-style-type: none"> limited development in response to the topic and task inadequate organization or connection of ideas inappropriate or insufficient exemplifications, explanations, or details to support or illustrate generalizations in response to the task a noticeably inappropriate choice of words or word forms an accumulation of errors in sentence structure and/or usage
1	<p>An essay at this level is seriously flawed by one or more of the following weaknesses:</p> <ul style="list-style-type: none"> serious disorganization or underdevelopment little or no detail, or irrelevant specifics, or questionable responsiveness to the task serious and frequent errors in sentence structure or usage
0	<p>An essay at this level merely copies words from the topic, rejects the topic, or is otherwise not connected to the topic, is written in a foreign language, consists of keystroke characters, or is blank.</p>

Copyright © 2004 by Educational Testing Service. All rights reserved.

Annex II. escala analítica de Jacobs et al., 1981: 30

ESL COMPOSITION PROFILE			
STUDENT	DATE	TOPIC	
SCORE	LEVEL	CRITERIA	COMMENTS
CONTENT	30-27	EXCELLENT TO VERY GOOD: knowledgeable • substantive • thorough development of thesis • relevant to assigned topic	
	26-22	GOOD TO AVERAGE: some knowledge of subject • adequate range • limited development of thesis • mostly relevant to topic, but lacks detail	
	21-17	FAIR TO POOR: limited knowledge of subject • little substance • inadequate development of topic	
	16-13	VERY POOR: does not show knowledge of subject • non-substantive • not pertinent • OR not enough to evaluate	
ORGANIZATION	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: fluent expression • ideas clearly stated/ supported • succinct • well-organized • logical sequencing • cohesive	
	17-14	GOOD TO AVERAGE: somewhat choppy • loosely organized but main ideas stand out • limited support • logical but incomplete sequencing	
	13-10	FAIR TO POOR: non-fluent • ideas confused or disconnected • lacks logical sequencing and development	
	9-7	VERY POOR: does not communicate • no organization • OR not enough to evaluate	
VOCABULARY	20-18	EXCELLENT TO VERY GOOD: sophisticated range • effective word/ idiom choice and usage • word form mastery • appropriate register	
	17-14	GOOD TO AVERAGE: adequate range • occasional errors of word/idiom form, choice, usage <i>but meaning not obscured</i>	
	13-10	FAIR TO POOR: limited range • frequent errors of word/idiom form, choice, usage • <i>meaning confused or obscured</i>	
	9-7	VERY POOR: essentially translation • little knowledge of English vocabulary, idioms, word form • OR not enough to evaluate	
LANGUAGE USE	25-22	EXCELLENT TO VERY GOOD: effective complex constructions • few errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions	
	21-18	GOOD TO AVERAGE: effective but simple constructions • minor problems in complex constructions • several errors of agreement, tense, number, word order/function, articles, pronouns, prepositions <i>but meaning seldom obscured</i>	
	17-11	FAIR TO POOR: major problems in simple/complex constructions • frequent errors of negation, agreement, tense, number, word order/ function, articles, pronouns, prepositions and/or fragments, run-ons, deletions • <i>meaning confused or obscured</i>	
	10-5	VERY POOR: virtually no mastery of sentence construction rules • dominated by errors • does not communicate • OR not enough to evaluate	
MECHANICS	5	EXCELLENT TO VERY GOOD: demonstrates mastery of conventions • few errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing	
	4	GOOD TO AVERAGE: occasional errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing <i>but meaning not obscured</i>	
	3	FAIR TO POOR: frequent errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing • poor handwriting • <i>meaning confused or obscured</i>	
	2	VERY POOR: no mastery of conventions • dominated by errors of spelling, punctuation, capitalization, paragraphing • handwriting illegible • OR not enough to evaluate	
TOTAL SCORE	READER	COMMENTS	

Annex III. Qüestionari de perfil lingüístic

Tesi doctoral: L'ADQUISICIÓ DE LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA ESCRITA DE LA LLENGUA RUSSA COM A LLENGUA ESTRANGERA EN EDATS ADULTES

Recollida de dades: T1

Centre d'idiomes: *EOI Drassanes*

Departament: *Rus*

1. QÜESTIONARI DE PERFIL LINGÜÍSTIC

COGNOMS: _____

Nom: _____

Benvolgudes i benvolguts alumnes de la llengua russa de l'EOI,

Voldria agrair-vos la vostra col·laboració en aquesta recerca doctoral sobre l'adquisició del rus, que a la vegada és part del projecte científic de recerca del Grup Consolidat de la Generalitat de Catalunya "L'adquisició de Llengües des de la Catalunya Multilingüe" (ALLEN CAM) (www.upf.edu/dtf/recerca/allencam) de la Universitat Pompeu Fabra per al que he obtingut una beca predoctoral de l'AGAUR. L'objectiu principal de l'estudi és descriure **l'aprenentatge de la llengua russa en edats adultes mitjançant la instrucció formal a l'aula.**

Voldria aclarir-vos tres qüestions, abans de procedir a la prova:

- La recollida de les dades es farà en finalitzar els quadrimestres en què us demanarem fer la mateixa tasca, per tal de poder veure el progrés al llarg de 12 mesos naturals.
- Us retornaré els escrits corregits detalladament i estaré a la vostra disposició pels comentaris. Us podeu posar en contacte amb mi a través de l'e-mail: anna.denisenko@upf.edu.
- Les vostres dades seran totalment confidencials, s'emmagatzemaran i se citaran seguint la normativa sobre dades científiques de recerca de la Universitat Pompeu Fabra (normativa 19 de gener 2012)

Tesi doctoral de: Anna Denissenko (becària predoctoral AGAUR)

Direcció: Carmen Pérez Vidal (Cap d'ALLEN CAM-UPF)

Programa de Doctorat en Traducció i Ciències del Llenguatge de la Universitat Pompeu Fabra

Us agraïm la vostra valuosa participació sense la qual l'estudi no seria possible.

Edat:	<input type="checkbox"/> dona <input type="checkbox"/> home
Data de naixement:	Lloc de naixement:

1. Heu realitzats els estudis en el sistema educatiu català?

Sí No

2. En cas afirmatiu indiqueu quins estudis teniu. Marqueu les opcions corresponents

Graduat escolar Batxillerat Estudis universitaris
 Grau Mitjà Grau superior Estudis de postgrau

a) En cas que tingueu estudis universitaris, digueu quina és la vostra especialitat: _____

PRIMERES LENGÜES:

3. Quina llengua considereu la vostra llengua materna? Si són dues o més marqueu les opcions corresponents

català castellà altres (especifiqueu-les) _____

a) Quin percentatge d'aquesta/es llengua/es materna/es utilitzeu habitualment? Si són dues o més especifiqueu el percentatge de cada _____

ALTRES LENGÜES

4. Quines altres llengües coneixeu, excloent-ne el rus?

anglès francès altres (especifiqueu-les) _____

a) Si són més d'una, quina d'aquestes creieu que domineu millor? _____

b) Quin percentatge d'aquesta llengua utilitzeu habitualment? _____

c) Quants anys porteu estudiant aquesta llengua _____

d) On l'heu estudiada o l'esteu estudiant? _____

e) Heu obtingut alguna certificació o diploma del nivell que teniu?

Sí No

En cas afirmatiu, quin nivell teniu oficialment?

bàsic intermedi avançat altre (especifiqueu-lo) _____

RUS

5. A quina edat vàreu començar a aprendre rus? _____

6. A on vàreu començar a aprendre rus? _____

7. Quants anys porteu estudiant rus? _____

8. Heu estat més de 5 dies en algun país on es parla rus ?

Sí No

Si la resposta és afirmativa especifiqueu el temps total passat al país de parla russa:

de 5 dies a 15 dies de 15 dies fins a 1 mes d'1 mes fins a 6 mesos

de 6 mesos fins 1 any més d'1 any (indica mesos) _____

a) A quin país va ser? _____

b) El motiu d'aquesta estada era:

aprendre la llengua russa turisme altres (especifiqueu-les) _____

9. Quantes hores a la setmana dediqueu a l'estudi del rus, fora de les classes de l'EOI?

menys de 2 entre 2 i 6 entre 6 i 10 entre 10 i 15 més de 15

10. Quin tipus d'activitats en rus feu a casa?

	Molt sovint	Sovint	De vegades	Gairebé mai	Mai
Exercicis curts (pregunta-resposta)					
Exercicis llargs (escriure un o més paràgrafs)					
Llegir apunts					
Llegir llibres per a l'assignatura					
Escriure treballs					
Buscar vocabulari que no coneixeu					
Mirar pel·lícules					
Escoltar música					

11. Heu repetit algun curs del rus? Sí No

En cas afirmatiu especifiqueu quin nivell vàreu repetir_____

12. Al llarg de la vostra vida, heu estudiat rus fora d'aquesta escola (classes particulars, cursos en altres escoles, cursos d'estiu, etc.) sense comptar aquest any? Sí No

En cas afirmatiu:

a) Anys d'assistència a classes particulars de rus o cursos:

1 2 3 4 5 o més

13. Practiqueu rus fora de l'ambient acadèmic? Sí No

Si la resposta és afirmativa especifiqueu com:

Tinc amics russos.

Tinc parella russa.

Faig un intercanvi amb una persona que té coneixements de rus.

Parlo per Internet amb gent de Rússia.

Intento parlar amb els meus companys de classe en rus.

Altres (especifiqueu)_____

14. Expliqueu breument la vostra motivació per aprendre rus

GRÀCIES UN COP MÉS PER LA VOSTRA COL·LABORACIÓ I EL VOSTRE TEMPS

Annex IV. Certificat de col·laboració

Carmen Pérez Vidal, Investigadora principal del Grup Consolidat ALLENCAM de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona

CERTIFICA:

Que la senyora Nina Avrova Raaben, Cap del Departament de Rus de l'Escola Oficial d'Idiomes (Barcelona), ha col·laborat amb el grup de recerca consolidat de la Generalitat de Catalunya ALLENCAM (SGR2010-140) fent possible i donant suport a la recollida de dades per a la tesi doctoral sobre l'adquisició del rus de la doctoranda Anna Denissenko Denissenko, becària predoctoral de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) i membre d'ALLENCAM. La tesi, amb el títol "L'adquisició de la competència lingüística escrita en llengua russa com a llengua estrangera en edats adultes", està inscrita en el programa de doctorat del Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge de la Universitat Pompeu Fabra.

I perquè consti, signo el present certificat.

Barcelona, 25 de febrer de 2013

Carmen Pérez Vidal, Investigadora principal del Grup Consolidat ALLENCAM de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona

CERTIFICA:

Que el professorat del Departament de Rus de l'Escola Oficial d'Idiomes (Barcelona), ha col·laborat amb el grup de recerca consolidat de la Generalitat de Catalunya ALLENCAM (SGR2010-140) fent possible i donant suport a la recollida de dades per a la tesi doctoral sobre l'adquisició del rus de la doctoranda Anna Denissenko Denissenko, becària predoctoral de l'Agència de Gestió d'Ajuts Universitaris i de Recerca (AGAUR) i membre d'ALLENCAM. La tesi, amb el títol "L'adquisició de la competència lingüística escrita en llengua russa com a llengua estrangera en edats adultes", està inscrita en el programa de doctorat del Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge de la Universitat Pompeu Fabra.

I perquè consti, signo el present certificat.

Barcelona, 25 de febrer de 2013

Annex V. Instruccions per la recollida de dades

Tesi doctoral: ***L'ADQUISICIÓ DE LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA ESCRITA DE LA LLENGUA RUSSA COM A LLENGUA ESTRANGERA EN EDATS ADULTES***

Recollida de dades: ***T2***

Centre d'idiomes: ***EOI***

Departament: ***Rus***

INSTRUCCIONS PER A L'ADMINISTRACIÓ DE LES PROVES:

- QÜESTIONARI DE PERFIL LINGÜÍSTIC
- QÜESTIONARI DE MOTIVACIÓ
- PROVA DE COMPETÈNCIA ESCRITA

COMUNICACIÓ PERSONAL

Us agraïm el vostre suport en la recollida de dades per aquesta investigació, que forma part d'una recerca doctoral sobre l'adquisició de la llengua russa. La tesi està vinculada al Programa de Doctorat en Traducció i Ciències del Llenguatge de la Universitat Pompeu Fabra –recerca codirigida per Carmen Pérez Vidal (UPF) i per Marc Ruiz-Zorrilla Cruzate (UB). L'objectiu principal de la investigació és descriure **l'aprenentatge de la llengua russa en edats adultes mitjançant la instrucció formal a l'aula**. És un estudi pioner que s'emmarca en el projecte i el grup de recerca ALLENCAM de l'AGAUR. La recollida de les dades es farà en tres períodes de temps, en què es demana als participants fer una mateixa tasca, per tal de poder veure el progrés d'aquests al llarg dels 12 mesos naturals. A canvi d'aquesta ajuda, als participants se'ls retornaran els escrits corregits detalladament, i en cas que ho desitgin se'ls explicarà personalment en hores de visita acordades l'origen de les errades.

Pauta per a la recollida de dades:

PREPARACIÓ

1. Heu de recordar que necessiteu com a mínim **60 minuts** de classe per a la prova i les instruccions.
2. Abans de començar decidiu la llengua en què donareu les instruccions, que dependrà del nivell de rus dels alumnes del

vostre grup (rus, català o castellà), i marqueu la casella corresponent:

- a. RÚS b. CATALÀ c. CASTELLÀ

3. Obriu la sessió tot explicant:

- a. El seu objectiu: Col·laborar amb un projecte de recerca de la UPF i amb la tesi doctoral d'una investigadora becada per l'AGAUR de la Generalitat, tesi codirigida per la UPF (Carmen Pérez Vidal).
- b. El fet que les dades seran totalment confidencials i es respectarà l'anonimat de les persones, que no podran ser identificades, segons el Codi Ètic de la UPF.
- c. El fet que la doctoranda Anna Denissenko, com a agraïment a la vostra col·laboració i a la possibilitat que el Departament de rus d'aquesta EOI li ha ofert, us retornarà les redaccions corregides.

4. Lliureu als alumnes els 4 documents de la recollida de dades:

- i. Qüestionari de perfil lingüístic
- ii. Qüestionari de motivació
- iii. El full on s'ha d'escriure la narració
- iv. Els dibuixos amb la història que s'ha de narrar

5. Expliqueu que els documents s'han d'emplenar en el següent ordre i distribució de temps:

- | |
|---|
| <ol style="list-style-type: none">1. Qüestionari de perfil (10 min)2. Qüestionari de motivació (10 min)3. Prova escrita (40 min en total):<ul style="list-style-type: none">• Pregunta 1 (30 min) |
|---|

• **Pregunta 2 (10 min)**

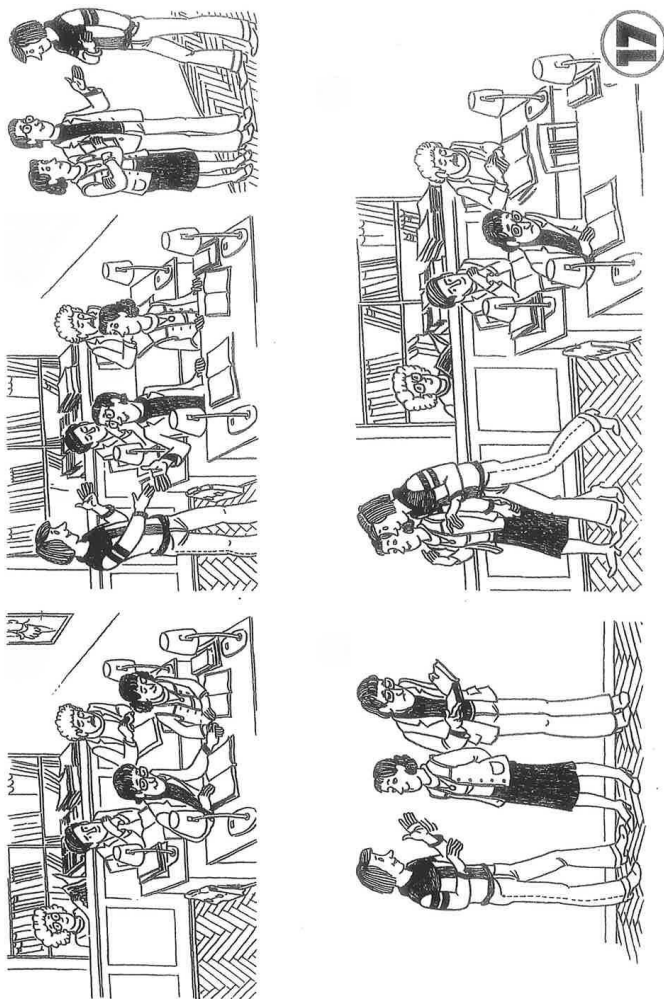
5.1. Qüestionari de perfil lingüístic i motivació

- Demaneu als alumnes que emplenin la casella de dades personals del qüestionari;
- Recolliu-lo al cap de 10 minuts.

5.2. La prova de competència escrita

- Demaneu als alumnes que emplenin la casella de dades personals;
- PER AJUDAR ESCRIVIU A LA PISSARRA EL NÚMERO DEL GRUP;
- Demaneu als alumnes que posin **el temps** que han trigat a fer cada tasca (al full de la prova hi ha una casella per posar el temps d'inici i el de termini);
- Demaneu si us plau als alumnes que **no escriguin amb llapis**.
- Abans de què comencin a llegir les instruccions, comenteu als alumnes de primer nivell de rus que intentin posar la QUANTITAT MÀXIMA de paraules;
- Demaneu que abans i mentre escriuen llegeixin atentament les instruccions;
- És important que tots els alumnes comencin a escriure a l'hora;
- Recolliu tots els fulls de la prova escrita al cap de 40 minuts o 15 minuts en cas dels de primer nivell.

Annex VI. Imatge



Annex VII. Escala de qualificacions de les narracions (Adaptat de Friedl/Auer 2007)

Compliment de la tasca: contingut i rellevància; format del text, llargada i registre

5. La tasca està totalment completada, el contingut és totalment rellevant; el format, la llargada i el registre són totalment apropiats
4. La tasca està pràcticament completada, el contingut és gairebé del tot rellevant; el format, la llargada i el registre són majorment apropiats
3. La tasca està completada adequadament, hi ha alguns buits d'informació o informació redundant; el format, la llargada i el registre són acceptables
2. La tasca està completada parcialment, hi ha freqüents buits o informació redundant; el format, la llargada i el registre són sovint inadequats
1. La tasca està completada en part, hi ha molts buits o repetició innecessària; el format, la llargada i el registre són inadequats
0. No és susceptible d'avaluar

Organització: estructura, paràgrafs, cohesió i coherència, edició i puntuació

5. L'estructura és totalment clara, tots els paràgrafs tenen significat; molt bon ús dels connectors, no hi ha errors d'edició; les convencions de puntuació observades
4. L'estructura generalment és clara, els paràgrafs estan ben formats; bon ús de connectors, gairebé no hi ha errors d'edició, les convencions de puntuació estan majoritàriament observades
3. L'estructura és adequada, els paràgrafs de vegades estan mal formats, l'ús de connectors és adequat; hi ha alguns errors d'edició i puntuació
2. L'estructura global és limitada, els paràgrafs en general estan mal formats, l'ús de connectors és limitat; hi ha freqüents errors d'edició i puntuació
1. L'estructura global és pobra, no hi ha paràgrafs amb significat, l'ús de connectors és escàs; hi ha molts errors d'edició i puntuació
0. No és susceptible d'avaluar

Gramàtica: correcció/errors, varietat d'estructures, disposició per utilitzar estructures complexes

5. L'ús d'estructures i de gramàtica és correcte, gairebé no hi ha errors de concordança, temps, ordre de paraules, pronoms, etc.; el significat és totalment clar; s'observa una gran varietat d'estructures i un ús freqüent d'estructures complexes
 4. L'ús d'estructures i de gramàtica és majoritàriament correcte; hi ha pocs errors de concordança, temps, ordre de paraules, etc.; el significat és generalment clar; bona varietat d'estructures, disposició per utilitzar estructures complexes
 3. L'ús d'estructures i de gramàtica són adequats; hi ha alguns errors de concordança, temps, ordre de paraules, etc.; la varietat d'estructures és adequada; s'observa certa disposició per utilitzar estructures complexes
 2. L'ús d'estructures i de gramàtica és limitat; hi ha freqüents errors de concordança, temps, ordre de paraules, etc.; el significat sovint no és clar; la varietat d'estructures és limitada; s'observa poca disposició per utilitzar estructures complexes
 1. L'ús d'estructures i de gramàtica és escàs; hi ha un gran nombre d'errors de concordança, temps, ordre de paraules, etc.; el significat molt sovint no és clar; la varietat d'estructures és escassa
0. No és susceptible d'avaluar

Vocabulari: varietat i tria de paraules, correcció, ortografia, comprensibilitat

5. La gamma de vocabulari és molt àmplia; molt bona tria de paraules; forma i ús correctes; no hi ha gairebé cap error d'ortografia; el significat és totalment clar
 4. La gamma de vocabulari és àmplia; bona tria de paraules; forma i ús són majoritàriament correctes, hi ha pocs errors d'ortografia; el significat en general és clar
 3. La gamma de vocabulari i la tria de paraules són adequades; hi ha algunes repeticions; hi ha alguns errors de forma i ús; hi ha alguns errors d'ortografia; el significat de vegades no és clar; s'observen algunes traduccions de la llengua materna
 2. La gamma de vocabulari i la tria de paraules és limitada; hi ha freqüents repeticions; hi ha freqüents errors de forma i ús; hi ha freqüents errors d'ortografia; el significat sovint no és clar; s'observa una freqüent traducció de la llengua materna
 1. La gamma de vocabulari i la tria de paraules és escassa; és molt repetitiu; hi ha nombrosos errors de forma i ús i nombrosos errors d'ortografia; s'observa molta traducció de la llengua materna.
0. No és susceptible d'avaluar

Annex VIII. Instruccions per als participants

Tesi doctoral: *L'ADQUISICIÓ DE LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA ESCRITA DE LA LLENGUA RUSSA COM A LLENGUA ESTRANGERA EN EDATS ADULTES*

Recollida de dades: T2

Centre d'idiomes: *EOI Drassanes*

Departament: *Rus*

2. PROVA DE COMPETÈNCIA ESCRITA

COGNOMS: _____ Nom: _____

Nivell: _____ Grup: _____

Data: _____

3. Напишите рассказ с помощью данных вам в приложении картинок. Важно, чтобы вы попытались написать связанную историю с помощью действия, которое происходит на каждой из картинок, не пропуская ни одной. Разделите текст на абзацы (У ВАС 30 мин.).

Escriviu una narració en base a les accions de les vinyetes del full adjunt. És important que intenteu desenvolupar una **història** lligada a partir de l'**acció** que transcorre en **totes i cadascuna** de les vinyetes, sense oblidar-ne cap. Organitzeu el text en paràgrafs (TENIU 30 min).

Escriba una narración en base a las acciones de las viñetas de la hoja adjunta. Es importante que intente desarrollar una historia ligada a partir de la acción que transcurre en todas y cada una de las viñetas, sin olvidar ninguna. Tiene que organizar el texto en párrafos (TIENE 30 min).

4. Придумайте конец истории. Напишите абзац как минимум из 5 фраз (у вас 10 мин.).

Annex VIII. Qüestionari de motivació

Tesi doctoral: *L'ADQUISICIÓ DE LA COMPETÈNCIA LINGÜÍSTICA ESCRITA DE LA LLENGUA RUSSA COM A LLENGUA ESTRANGERA EN EDATS ADULTES*

Recollida de dades: T2

Centre d'idiomes: EOI

Departament: Rus

3. QÜESTIONARI DE MOTIVACIÓ

COGNOMS: _____ Nom: _____

COMUNICACIÓ PERSONAL

Us agrairíem que dediqueu uns minuts a contestar les següents preguntes relacionades amb la vostra motivació i idees sobre l'aprenentatge del rus com a llengua estrangera. No hi ha respostes correctes o incorrectes, simplement heu de donar la vostra **sincera opinió** si esteu d'acord o no amb les afirmacions presentades. Voldríem recordar que aquest qüestionari, igual que les altres proves, és **anònim**, els vostres noms i cognoms no seran notificats enlloc.

MOLTES GRÀCIES PER LA VOSTRA CONTRIBUCIÓ EN AQUESTA RECERCA!

Si us plau, poseu una **X** en la casella que millor expressa el vostre sentiment o la vostra situació.

	Del tot cert	Pràcticament cert	Parcialment cert	No és del tot cert	No és cert
1. Tinc la meua pròpia manera d'aprendre el vocabulari del rus.					
2. Xatejo sovint en rus per Internet.					
3. Els meus amics creuen que estudiar rus és important.					
4. Aprenc rus perquè m'agradaria viatjar a Rússia o en un país de parla russa.					

5. Estic segur que el rus em servirà en el meu futur professional.					
6. Faig servir els programes d'ordinador per aprendre rus.					
7. Fins i tot quan estic preparat/da per la classe, sento ansietat.					
8. Em sento feliç quan noto que faig progressos en rus.					
9. Si no entenc alguna cosa a classe de rus, demano ajuda als altres (professor/a, companys/es, etc.).					
10. Estic segur que seré capaç d'escriure correus i altres correspondències en rus.					
11. Estudio rus per completar els meus estudis universitaris.					
12. M'agrada resoldre els exercicis de rus.					
13. Em puc imaginar llegint llibres i articles en rus.					
14. Aprenc rus per diferenciar-me dintre del mercat laboral.					
	Del tot cert	Pràcticament cert	Parcialment cert	No és del tot cert	No és cert
15. Faig rus perquè no m'ha tocat plaça en una altra llengua.					
16. Si hi ha alguna cosa que no entenc a classe, ho busco per Internet.					
17. Em mantinc al dia amb el rus estudiant la llengua gairebé diàriament.					
18. Estudio rus perquè tinc temps per fer-ho.					
19. Estudio rus perquè simplement m'agrada					

aprendre llengües.					
20. Els meus amics no m'animen a estudiar rus.					
21. Utilitzo sovint l'Internet per practicar rus.					
22. Intento trobar oportunitats per llegir en rus.					
23. Utilitzo tècniques especials per fer l'aprenentatge de rus més interessant.					
24. Em sento incòmode parlant rus amb la gent que parla aquest idioma.					
25. Molta gent del meu voltant pensa que aprendre llengües estrangeres és molt beneficiós.					
26. Em fa vergonya ser el primer o el voluntari a respondre preguntes a classe.					
27. La meua família em motiva en l'aprenentatge de rus.					
28. Aprendre rus és realment beneficiós.					
29. Les coses que vull fer en el futur requereixen el coneixements de rus.					
30. Estic segur que seré capaç de llegir llibres i diaris en rus.					
31. Estic preparat/da per esforçar-me per aprendre rus.					
32. Si apreng a parlar bé en rus, podré conèixer millor la gent dels països de parla russa.					
33. Tinc por de no poder aprovar els exàmens o les proves de rus.					
34. Estic segur que seré capaç de transmetre les meves idees en rus amb claredat.					

35. Puc estar tan nerviós a classe de rus que se m'obliden les coses que ja sé.					
36. Els meus pares m'obliguen a aprendre rus.					
37. Realment m'agrada aprendre rus.					
38. Quan m'imagino la meva futura feina, em veig utilitzant el rus.					
39. Quan estudio rus, rarament faig més del que m'exigeixen a classe.					
40. Intento trobar oportunitats per practicar rus.					
41. Procuo preparar cada lliçó, encara que sé que no em faran cap prova.					
42. Sento més tensió i nerviosisme a les classes de rus que a les altres classes.					

	Del tot cert	Pràcticament cert	Parcialment cert	No és del tot cert	No és cert
43. Em poso nerviós quan em toca parlar en rus a classe.					
44. Els meus pares consideren que aprendre rus és molt important.					
45. Trobo que aprendre rus és realment interessant.					
46. Necessito aprendre el rus per la meva feina.					
47. M'agradaria poder comunicar-me amb la gent de parla russa en el futur.					
48. Em puc imaginar escrivint correus en rus.					
49. Aprenc rus perquè pot ser necessari per treballar en el futur.					

50. Faig els meus deures de rus tant com sigui possible.					
51. Em fa por que els meus companys de classees riguin de mi quan parlo rus.					
52. Estic segur que podré transmetre correctament la meves idees quan escrigui en rus.					
53. Estudio rus perquè m'agradaria realment tenir un bon domini d'aquesta llengua.					
54. Planifico la meva preparació i repasso els apunts abans de les proves de rus.					
55. Em puc imaginar parlant en rus amb un nivell elevat.					
56. Estudio rus perquè em pot ajudar a guanyar molts diners.					
57. Si hi ha alguna cosa que no entenc a classe de rus, faig l'esforç per buscar-ne més informació.					
58. Estic segur que podré mantenir converses en rus.					
59. M'imagino parlant en rus amb els amics de països de parla russa.					
60. Estudiar rus és important perquè cada vegada hi ha més presència dels russos al món.					
61. És important estudiar rus perquè és de les llengües més parlades del món.					
62. Crec que faig bé dedicant temps per estudiar rus.					
63. M'avorreixo amb facilitat quan estudio rus.					

64. M'imagino en el futur llegint literatura en rus.					
65. Estudio rus perquè és una llengua totalment diferent de la meva.					

Qüestionari adaptat del model de J. Kormos (2012)