

L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori¹

LLUÍS MARUNY CURTO

MÓNICA MOLINA DOMÍNGUEZ

Equip d'Assessorament i Orientació Psicopedagògica del Baix Empordà

École Normale Supérieure, Universitat de Yaoundé, Camerun

Girona i el Baix Empordà, concretament Palafrugell, tenen una concentració important d'immigrants econòmics procedents del Marroc. En el conjunt de les escoles de Palafrugell hi havia, el febrer de 2000, un 10,2 % d'alumnes marroquins, amb una distribució desigual. Constitueixen el grup més nombrós, amb diferència, del conjunt d'alumnes nascuts a l'estranger. L'arribada d'aquests alumnes s'inicia abans del 1990, però s'accentua a partir del curs 1993-1994, arran de la Llei de reagrupament familiar, que va permetre l'arribada progressiva de molts fills d'immigrants.

La primera intenció en plantejar-nos aquesta recerca era la d'estudiar el procés real d'adquisició del català per part d'aquests alumnes. Veure quines regularitats i quines etapes s'hi poden trobar i quines són les principals dificultats que troben aquests alumnes en el procés d'aprenentatge del català, tal com l'han fet a l'escola. El coneixement del procés d'adquisició del català podria ser una contribució per a la millora dels recursos organitzatius i didàctics destinats als alumnes que s'incorporen al sistema educatiu català.

En segon lloc, preteníem estudiar els resultats de l'adquisició del català per part d'aquests alumnes, en termes de competència comunicativa en diversitat de discursos i de textos. El grau de competència assolit podria ser un indicador de les possibilitats d'èxit escolar i promoció acadèmica.

La recerca que presentem se situa en la cruïlla de diverses línies de treball. D'una banda, dels treballs relacionats amb l'adquisició de la llengua (una excel·lent mostra actual es pot trobar a Serra *et al.*, 2000). En segon lloc, és imprescindible referir-se als treballs sobre adquisició de segones llengües (revisions molt útils a Muñoz Liceras, 1992; Larsen-Freeman i Long, 1994), i concretament sobre adquisició del castellà (Pérez-Leroux i Glass, 1997; Martinell i Cruz, 1998; Muñoz, 2000). Dins del camp de l'adquisició de segones llengües, s'està obrint pas a Europa una branca dedicada específicament a l'adquisició en contextos d'immigració social, que òbviament tenen trets específics (Pujol, Nussbaum i Llobera, 1998; Extra i Verhoeven, 1993). Dar-

rerament, l'adquisició de segones llengües per part d'adults immigrants ha estat objecte d'un projecte europeu desenvolupat en el marc de la European Science Foundation (Perdue, 1982 i 1993).

D'altra banda, es parteix de la perspectiva centrada en la competència comunicativa com a marc teòric de les propostes didàctiques en l'ensenyament de segones llengües (Llobera *et al.*, 1995) i dels diversos intents d'aproximar-se a una avaluació de la competència comunicativa (Van Dijk, 1983; Stubbs, 1987; Lund i Duchan, 1990; Tusón, 1995).

1. Mostra

Es van seleccionar vint-i-cinc alumnes de primària (un 12 % del total de dos-cents catorze alumnes marroquins escolaritzats a primària) i vint-i-quatre alumnes d'ESO (un 24 % dels cent un alumnes marroquins d'ESO), tots ells de la zona escolar de Palafrugell. Els alumnes tenien entre vuit i disset anys i estaven escolaritzats als nivells que hi ha entre tercer de primària i quart d'ESO.

Es van seleccionar sis alumnes de cada un dels cursos tercer, quart, cinquè i sisè de primària i primer, segon, tercer i quart d'ESO. Excepcionalment, a cinquè de primària es va afegir un setè alumne, que feia el total de quaranta-nou alumnes de la mostra. Els alumnes menors de vuit anys no es van incorporar per raons metodològiques, atès que haurien requerit un disseny diferent de la recerca.

Es van fer tres grups segons el temps transcorregut des de la seva arribada a Catalunya. Així, a cada nivell escolar, dos alumnes havien arribat feia menys de divuit mesos (grup A), dos més feia entre divuit i trenta-sis mesos (grup B) i els altres dos feia més de tres anys que eren a l'escola (grup C). Tots ells eren nascuts al Marroc i havien arribat directament a Palafrugell. Cada grup, doncs, comptava amb setze alumnes, excepte el grup A amb disset.

Hi havia divuit noies i trenta-un nois. El desequilibri es va produir en el grup C (tres noies i tretze nois), i es donava en el conjunt de la població estudiada. Això podria fer pensar que les noies han anat arribant a Catalunya més tard que els nois, en els processos de reagrupament familiar.

1. Aquesta recerca ha estat possible gràcies al suport de la Fundació Jaume Bofill.

2. Metodologia d'obtenció de les dades

Els objectius de la recerca implicaven l'exploració de competències de comprensió i expressió en el discurs oral i en textos escrits. Com a referència, es va triar el nivell d'un cicle mitjà de primària, que es considera aproximadament equivalent al nivell, en adults, de l'alfabetització funcional. La possibilitat d'incloure un grup de control, amb alumnes no immigrants, es va desestimar per limitacions materials i temporals de la recerca.

Pel que fa als textos escrits, es van triar d'entre els propis del cicle mitjà de primària: un text narratiu, la faula de *La guineu i el corb*, una notícia periodística sobre l'arribada d'una girafa jove al Zoo de Barcelona i un text expositiu sobre els aeroports. Tots, extrets de llibres de text o de proves d'avaluació usades en aquest nivell escolar. Només en el cas del text narratiu es va triar un text alternatiu, d'estructura i complexitat força similar, per als alumnes més grans, a partir de segon d'ESO.

Pel que fa als aspectes discursius, orals, es va dissenyar una situació comunicativa d'entrevista nen/adult, feta sempre individualment, en el marc escolar, amb gravadora i en to informal. No és una situació quotidiana, però es dona amb normalitat en el context escolar i l'experiència professional indica que és una situació en la qual la majoria dels alumnes del cicle mitjà es mostren competents.

L'entrevista contenia:

- Una conversa orientada a recollir informació diversa sobre l'alumne i el seu entorn: circumstàncies familiars, activitats i interessos escolars, familiars i extraescolars, sobre els seus usos lingüístics, etc. Aquesta seqüència conté, com a mitjana, entre tots els alumnes de la mostra, uns cent vint-i-cinc torns de paraula per alumne.

- Una seqüència de narració centrada en l'explicació d'alguna festa popular remarcable, triada per l'alumne. Per les dates de les entrevistes (entre febrer i maig de 1999), la majoria va triar la Festa del Xai, però d'altres van triar el Carnestoltes i d'altres un casament al Marroc.

- Una segona narració dedicada a l'explicació d'una pel·lícula o programa de TV predilecte de l'alumne.

- Una seqüència centrada en l'explicació de les normes bàsiques d'un joc triat per l'alumne (oca, el parxís, un penal o un fora de joc al futbol, etc).

- El plantejament d'un dilema moral que l'alumne havia de resoldre i argumentar: *Un dels teus millors amics ha pres a un altre bon amic teu un objecte valuós (joc, videojoc, rellotge, etc.) i tu ho saps. Què faries? Per què?*

- Una seqüència sobre hàbits de lectura i record de llibres llegits anteriorment, en la qual havien d'explicar-nos el darrer llibre llegit o un que els hagués agradat especialment.

- Una activitat de lectura amb veu alta (de la narració) i les

activitats orientades a avaluar la comprensió dels textos i preparar la reescriptura de la narració.

El total de l'entrevista durava al voltant d'una hora (amb uns extrems de mitja hora i una hora i quart). Tot el corpus ha estat transcrit seguint les normes del programa internacional CHILDES sobre adquisició de llengües. En aquest article, però, els exemples extrets del corpus es transcriuen literalment, amb les formes ortogràfiques i de puntuació normatives, per tal de facilitar la lectura.

3. Metodologia d'anàlisi de les dades

Pel que fa a les seqüències orals, es va analitzar la competència gramatical i la competència discursiva.

Pel que fa a la competència gramatical, es van considerar aquests elements:

- competència fonològica
- competència lèxica (verbs, adverbis, preposicions i estructures lèxiques)
- competència morfosintàctica.

Per a l'anàlisi de la competència gramatical, es van analitzar produccions i errors que apareixien al corpus. Pel que fa a les produccions, es van seleccionar els elements que es van considerar més rellevants i que figuren a la taula 1. Per a l'anàlisi d'errors es va tenir molt en compte el caràcter oral del corpus. A més a més, es van considerar únicament els errors que apareixien amb certa freqüència i sistematització. Els tipus d'errors analitzats estan recollits a la taula 2.

Taula 1

Produccions gramaticals considerades en l'anàlisi del corpus

Fonologia

Estratègies fonològiques:

- Adaptació de paraules castellaneres a la fonologia catalana
- Autocorreccions fonològiques

Lèxic

- Repertori lèxic: verbs, preposicions i adverbis
- Estratègies lèxiques economitzaadores (gestos, onomatopeies, deictics, hiperònims, falques, demandes directes d'ajut)
- Estratègies lèxiques explicatives (ús de sinònims o de termes del mateix camp semàntic; perífrasis)

Morfosintaxi

- Sintagma nominal: aparició de les diferents estructures del SN
- Sintagma verbal: aparició dels diferents temps i modes verbals; formes no personals i perífrasis verbals
- Pronoms àtons: aparició dels pronoms àtons personals (el, la, les, els, etc.), el neutre (ho) i els adverbials (en, hi)
- Coordinació i subordinació: aparició de les diferents estructures coordinades i subordinades

Taula 2

Error gramatical considerat en l'anàlisi del corpus**Fonologia**

- Accentuació errònia de paraules [*feréa* × *féria*, *fira*]
- Vacil·lació vocàlica [*e* × *i*; *a* × *e*; *u* × *o*: *pastés* × *pastís*; *plena* × *plana*]

Lèxic

1. Substitucions errònies d'un verb per un altre:

- entre verbs auxiliars i copulatius [*això no és* (× *estar*) *gens bé*; *cuando jo estaves* (× *era*) *petit*]
 - entre parelles de verbs oposats [*quan vinguin a pagar* (× *comprar*) *la casa*]
 - entre verbs d'un mateix camp semàntic [*té que retallar* (× *tallar*) *un pollus i un xai*]
 - entre altres tipus de verbs [*no li va fer* (× *posar*) *la sal*; *d'un rei que porta* (× *té*) *tres princeses*; *sense treure* (× *sortir*) *a fora...*]
2. Omissió, confusió o addició de preposicions (*ha marxat* (per) *la nit*; *allà, mirant de* (des de) *l'aire*)

Morfosintaxi

- Omissió d'elements del sintagma nominal [*tens ulls maca*; *un amic que té... és cumpleany*]
- Confusió de gènere
- Confusió de nombre (no concordança al sintagma nominal) [*fem les* (× *el*) *pastís*]
- Confusió de mode verbal [*quan l'aprenc* (× *aprengui*), *potser m'agrada*]
- Confusió de temps
- Confusió entre formes no personals [*un se va mort* (× *morir*)]
- Omissió del verb principal [*quan él (està) sol, és fora de joc*]
- Malformació verbal amb formes inexistentes no lèxiques [*també quan nascu algú*]
- Confusió de persona [*francès, l'ha* (× *he*) *començat*]
- Confusió de nombre [*i l'altre s'amaguen*]
- Omissió de pronoms àtons [*un testament, i (el) llegirà el notari*]
- Confusió de pronoms àtons [*la vegades li* (× *el*) *poden engançar*]
- Addició de pronoms àtons [*li criden al noi*]
- Omissió de *que* [*em sembla molt... mi ja no m'agraden*]
- Addició de *que* [*perquè vol que quita aquest*]
- Confusió entre altres nexes [*li diu per tornar* (× *que torni*) *a la nena*]

L'anàlisi i avaluació de la competència discursiva presentava dificultats importants de mètode. Els indicadors habituals posaven l'accent en aspectes formals del discurs, mentre que es pretenia remarcar la capacitat d'aportar continguts rellevants. Es va considerar que la situació comunicativa dissenyada, una conversa en forma d'entrevista, a base de preguntes i respostes, tenia com a objectiu l'obtenció d'informació verbal referida a l'alumne i a les seves experiències. En aquesta situació, semblava que la unitat d'anàlisi més rellevant podia ser la unitat d'informació referencial (UIR), definida com cada una de les produccions verbals de l'alumne que contenen una informació rellevant per a la continuïtat de la conversa. Cada UIR pot estar formada per una sola paraula o per frases completes. El criteri de rellevància

ve determinat per la pregunta, o comentari, de l'entrevistadora que demana una resposta. Així, per exemple, quan es demana la data de naixement, la UIR corresponent serà la data completa. O, quan es demana que expliqui una festa, s'espera que aporti informacions útils per fer-se una idea clara del que es demana: potser la data, el significat i els trets fonamentals de la festa.

La diferència més visible entre els diversos nivells de competència comunicativa de la mostra, rau en el fet de poder respondre adequadament a la situació, aportant les informacions requerides. Com menys temps fa que van arribar, els alumnes requereixen més ajut i aporten menys informacions rellevants.

Semblava, doncs, que alguns indicadors significatius podien ser, per exemple, el nombre de torns de paraula necessaris per completar una sola UIR: hi ha alumnes en la mostra que necessiten quatre torns per aconseguir informar de la seva data de naixement o per completar altres informacions. La relació entre el nombre total de torns de paraula de l'alumne i el nombre total d'informacions (UIR) aportades, indicaria la *densitat* del discurs de l'alumne, i seria una mesura de l'ajut que necessiten de l'interlocutor per poder aportar la informació mínima requerida.

En altres situacions discursives, que requereixen aportar més d'una informació concreta, com és ara l'explicació d'una festa, d'un llibre llegit, d'una pel·lícula o de les normes d'un joc conegut, apareix un altre indicador que semblava rellevant i que hem anomenat *autonomia discursiva*, que consistiria en la competència per encadenar en un sol torn de paraula diverses informacions rellevants.

Molts torns de paraula, altrament, contenen informacions que no es consideren rellevants per a la continuïtat de la conversa, per exemple, enunciacions simples que no responen preguntes directes o interrogacions totals, repeticions de les produccions verbals de l'entrevistadora o del mateix subjecte, etc., i no es consideren en l'anàlisi.

Igualment, es van considerar altres indicadors per a l'avaluació de competència, referits al desenvolupament del tema, a la presència de dificultats discursives específiques o, altrament, a la presència en el discurs d'elements de qualitat, més enllà d'allò que es podria considerar imprescindible.

Així, la competència discursiva es va analitzar considerant:

– El nombre de torns de paraula usats per l'alumne a cada seqüència.

– El nombre d'unitats d'informació referencial (UIR) produïdes per l'alumne a cada seqüència.

– El que hem anomenat *densitat discursiva* o *relació entre UIR* i nombre de torns de paraula.

– El que hem anomenat *autonomia discursiva* o *nombre d'UIR* produïts en un sol torn de paraula.

- El grau de desenvolupament temàtic de cada seqüència.
- La presència de dificultats discursives especials: dificultats de comprensió de l'enunciat; limitacions gramaticals especials; presència d'incoherències; d'inacabaments injustificats; grau de col·laboració baix i interferències exagerades del castellà.

- La presència d'elements de qualitat discursiva: aportació de precisions i detalls o extensions temàtiques.

Pel que fa a la competència en lectura, es van explorar:

- Habilitats de lectura en veu alta del text de la faula.
- Record de llibres llegits anteriorment.
- Comprensió de textos narratius (explicació de la faula després de llegir-la novament, en silenci).
- Comprensió de textos informatius: notícia.
- Comprensió de textos expositius.

S'avaluava especialment la identificació i comprensió de les idees principals de cada text.

I per avaluar la competència en escriptura, se'ls va demanar que reescriessin la faula de *La guineu i el corb*, després d'haver assegurat la comprensió correcta del text. Es va avaluar la coherència del text, la cohesió, l'adequació formal i l'adequació textual.

4. Usos lingüístics dels alumnes marroquins de la mostra

Tot i que no era un objectiu principal de la recerca, de les entrevistes es desprenen alguns aspectes sociolingüístics que poden ajudar a caracteritzar el marc general on s'inscriu l'aprenentatge escolar del català en aquests alumnes:

- En la nostra mostra, pràcticament la meitat parlen berber (23). L'altra meitat parla la varietat marroquina de l'àrab (26).

- Dels quaranta-nou alumnes, vint-i-set afirmen que la mare no sap el castellà, onze diuen que en sap *una mica* i cinc alumnes diuen que en sap. Cap alumne no informa que la mare sàpiga el català. Amb els pares, tots parlen la llengua d'origen.

- En canvi, entre els germans, n'hi ha que afirmen parlar en castellà sovint, entre els del grup C d'ESO, els més grans. Cap no informa que parlin català entre els germans.

- Trenta-tres dels quaranta-nou alumnes afirmen que al carrer (jocs, comerços, passejades, etc.) parlen majoritàriament en la seva llengua d'origen o en castellà. Set alumnes mencionen el català com la llengua que fan servir al carrer de forma predominant. Set alumnes més es refereixen a un ús indistint d'ambdues llengües. Només dos es refereixen a la llengua d'origen com la d'ús predominant en les seves relacions al carrer.

- La majoria d'alumnes afirma que veuen la televisió en llengües diverses (àrab, català i castellà). Onze alumnes afirmen que veuen majoritàriament cadenes catalanes i onze veuen majoritàriament cadenes en castellà. Per tipus de programes, la majoria indica aquestes preferències:

- En àrab: noticiaris i pel·lícules o sèries.
- En castellà: concursos i sèries.
- En català: dibuixos animats i programes infantils (la majoria dels que veuen cadenes catalanes són alumnes de primària).

5. Resultats en relació amb les variables estudiades

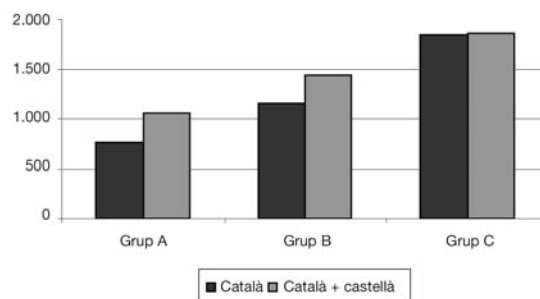
En les dades obtingudes en aquesta mostra i en aquesta recerca, l'avaluació de competència tant en el discurs oral, com en la lectura, mostra que la variable *temps d'estada* té rellevància i significació, com se suposava.

Considerat aïlladament, el *nombre total d'UIR* produït per cada un dels tres grups a la seqüència de conversa progressa de forma constant d'un grup a l'altre: els alumnes del grup A (menys de divuit mesos d'estada) produeixen un total de 762 UIR, els del grup B (entre divuit i trenta-sis mesos) en produeixen 1.152 i els del grup C (més de tres anys d'estada) en produeixen 1.860. També resulta interessant comprovar com fins als tres anys d'estada a Catalunya, la proporció d'UIR produïdes totalment en castellà es manté constant (al voltant d'un 15 %), mentre que en el grup C pràcticament desapareix aquest recurs (vegeu el gràfic 1).

El progrés de la *densitat del discurs* –relació entre el nombre total d'UIR produïdes i el nombre total de torns de paraula acumulat en el grup– també resulta molt clar. Els alumnes del grup A aconseguen una densitat mitjana del 39 % (54 % si

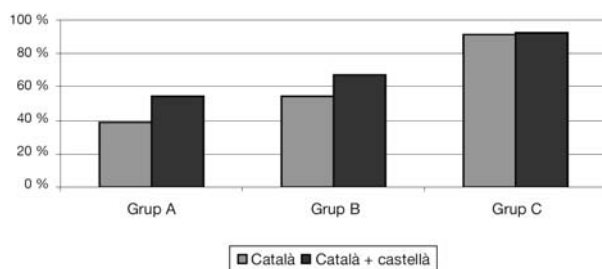
Gràfic 1

Producció de discurs en conversa. Nombre d'UIR acumulat per grups



Gràfic 2

Densitat discursiva en conversa. UIR \times 100 / nombre de torns de paraula, acumulat per grups



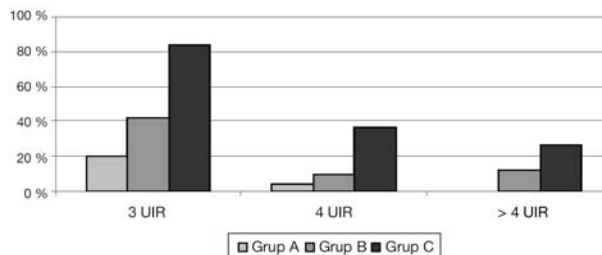
hi afegim les UIR en castellà), és a dir que necessiten entre dos i tres torns per completar cada informació rellevant. En el grup B, la densitat és del 54 % (67 % afegint-hi les UIR en castellà), o dit d'altra manera, necessiten més d'un torn de paraula per completar cada informació. Finalment, en el grup C, la densitat s'aproxima molt al 100 %, és a dir, cada torn de paraula aportaria, com a mitjana, una informació rellevant (vegeu el gràfic 2).

I també l'*autonomia del discurs* millora clarament. El nombre de torns de paraula que contenen tres o més UIR enllaçades passa de vint-i-quatre en el grup A, a seixanta-quatre en el grup B i a cent quaranta-set en el grup C (vegeu el gràfic 3).

Aquest progrés en la producció de discurs es dona també en el desenvolupament temàtic i en l'aparició d'elements discursius de qualitat (extensions temàtiques, aportació de detalls o anècdotes, etc.), de forma que es pot observar una millora clara de la *competència discursiva* en els alumnes, segons el temps que fa que van arribar a Catalunya (vegeu el gràfic 4). Les diferències són especialment marcades en els tipus discursius de conversa, explicació de festes i dilema. L'explicació d'un programa de TV o pel·lícula, especialment, o de les normes d'un joc, en

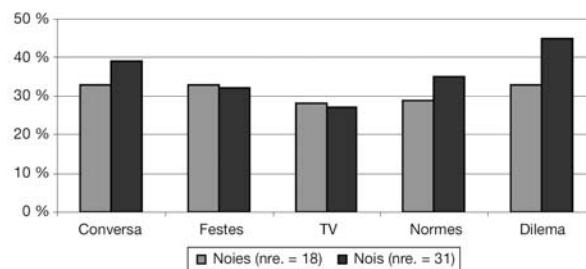
Gràfic 3

Autonomia en conversa. Nombre d'UIR en una sola intervenció



Gràfic 4

Competència discursiva suficient + bona per grups



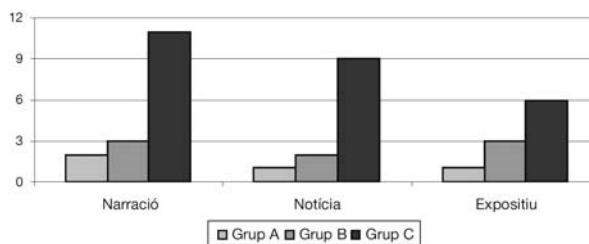
menor grau, confirmen la hipòtesi de tenir un grau de dificultat superior, per a tots els alumnes.

Igualment, a mesura que augmenta el temps d'estada, i per tant l'escolarització, a Catalunya, millora visiblement la *competència en comprensió lectora*, tant pel que fa a textos narratius, com informatius i expositius (vegeu el gràfic 5). Aquí, també, els resultats mostren la dificultat creixent en la comprensió dels diversos tipus de text: narracions, notícies i la dificultat superior del text expositiu.

En canvi, l'avaluació de *competència en escriptura* ha resultat molt difícil per a tots els alumnes de la mostra, de forma que els criteris establerts només s'aconsegueixen de forma excepcional en tots els tres grups. La coherència ha estat l'aspecte més difícil: només tres alumnes han incorporat els elements específics de la faula (la intenció d'enganyar amb adulacions per aconseguir el formatge) i menys de la meitat (el 41 %) han incorporat al seu text tots els elements narratius bàsics (personatges, conflicte, acció i desenllaç). La cohesió, lligada al progressiu domini gramatical de la llengua, ja és assolida per la majoria dels alumnes que fa més de tres anys que estan escolaritzats aquí. Com a anècdota, podem dir que l'ortografia arbitrària, ni que sigui inicial, és excepcional en els grups A i B, i que en el grup C només apareix en la meitat dels alumnes.

Gràfic 5

Competència suficient en comprensió lectora per grups

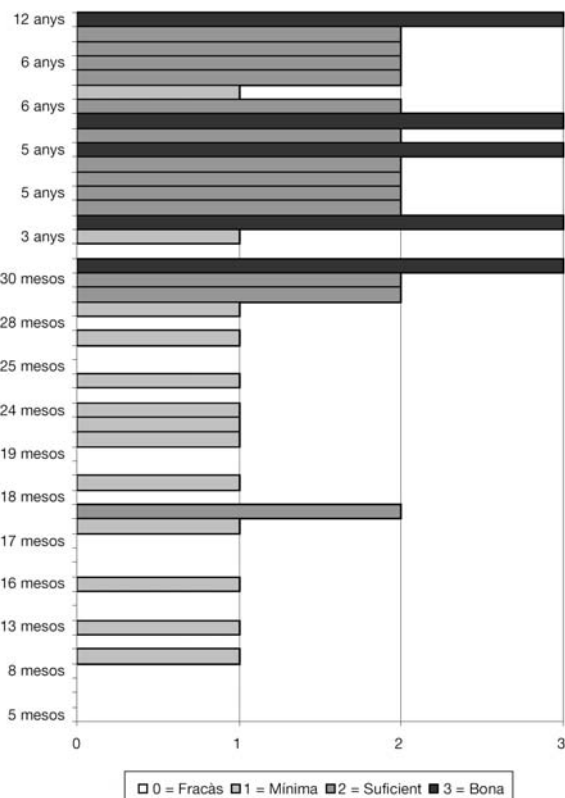


Les diferències de resultats entre els tres grups definits pel temps d'escolarització resulten significatives, estadísticament,² especialment entre el grup B i el grup C. En canvi, la millora de resultats entre els grups A i B no assoleix significació clara, ni a la conversa, ni a la lectura. Això obliga a revisar els límits cronològics de les successives etapes en el procés d'adquisició. Val a dir que aquest no era un objectiu de la recerca i, per això mateix, només podem aproximar unes hipòtesis que caldria confirmar.

Per fer aquesta aproximació, hem ordenat els resultats de cada alumne segons el temps d'arribada. L'alumne que fa menys temps que va arribar, ho va fer fa cinc mesos. El que fa més temps, va arribar fa dotze anys, quan en tenia un d'edat. La representació gràfica dels resultats ordenats així indica a partir de quin temps d'estada a Catalunya es comencen a obtenir els resultats suficients o bons en cada ítem, segons els criteris fixats. Així, per exemple, pel que fa a

Gràfic 6

Competència discursiva en conversa, segons temps d'estada



2. Per a l'anàlisi de significació dels resultats s'ha fet servir un estadístic de contrast d'hipòtesis de dues proporcions en poblacions petites, amb un marge de confiança del 5 %.

la competència discursiva en conversa (vegeu el gràfic 6), observem que és a partir dels trenta mesos d'estada a Catalunya que comencen a obtenir-se resultats valorats com a suficients o bons. És a dir, semblaria que cal una estada d'un mínim de dos anys i mig a Catalunya, amb escolarització, per aconseguir una competència suficient o bona en conversa. Pel que fa als altres tipus de discurs, de major dificultat, els resultats no són conclouents.

Des del punt de vista de les possibilitats d'accedir als requeriments escolars, és especialment rellevant la competència lectora. Pel que fa als textos narratius, sembla que, malgrat excepcions, és a partir dels quatre anys que la majoria dels alumnes obtenen resultats suficients (vegeu el gràfic 7).

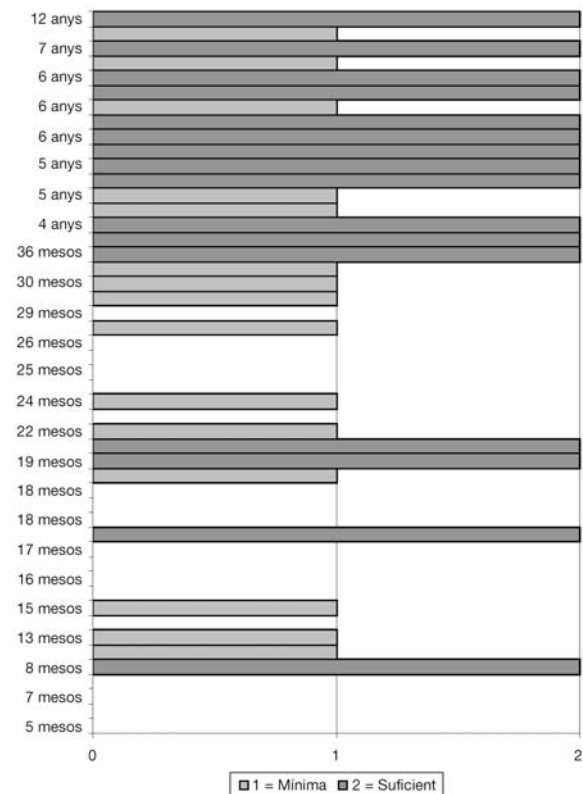
En el cas de textos informatius —recordem que es tracta d'una notícia usada per avaluar la comprensió lectora d'alumnes del cicle mitjà de primària— els resultats suficients apareixen, amb excepcions, a partir dels cinc anys d'estada al país (vegeu el gràfic 8).

Finalment, pel que fa als textos expositius, l'èxit és excepcional fins a arribar als sis anys d'estada a Catalunya (vegeu el gràfic 9).

Ja hem dit que els resultats de l'escriptura no permeten obtenir dades generalitzables.

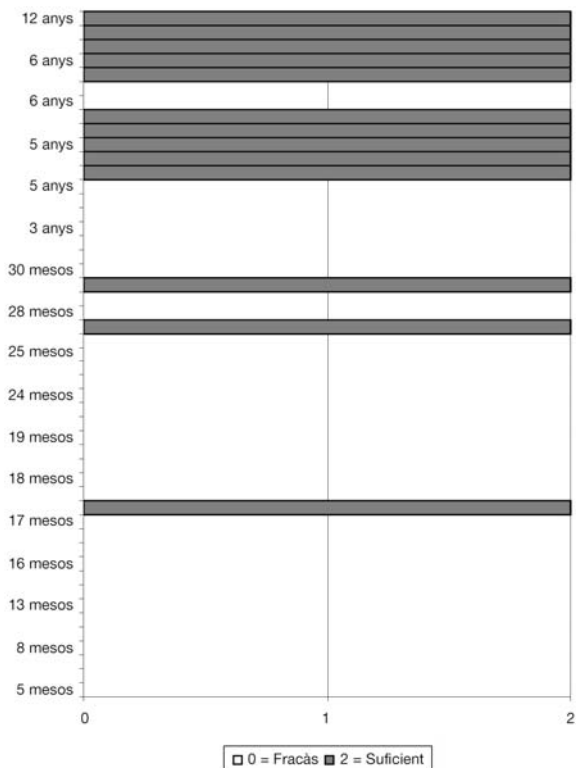
Gràfic 7

Competència en lectura de textos narratius, segons temps d'estada



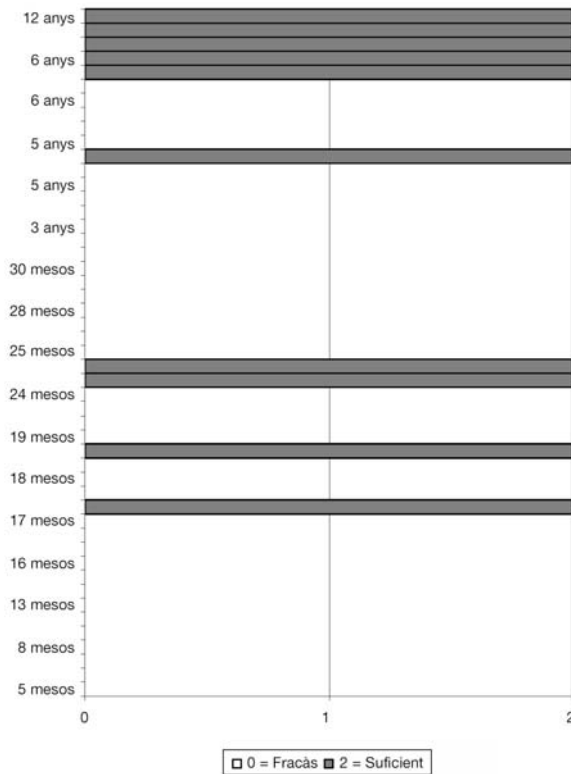
Gràfic 8

Competència lectora en textos informatius, segons temps d'estada



Gràfic 9

Competència lectora de textos expositius, segons temps d'estada

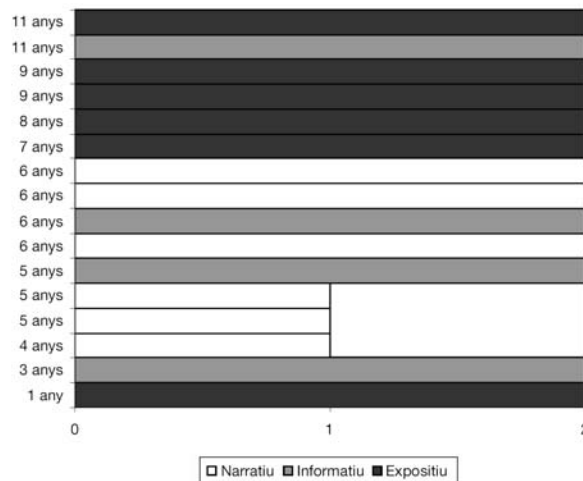


En els resultats obtinguts, les altres variables considerades, al marge del temps d'estada, és a dir, la variable de gènere dels alumnes, la variable etapa educativa i la variable d'edat d'arribada, no han mostrat diferències significatives en cap cas.

Probablement, a molts professionals de l'ensenyament els sorprendrà —com ens va passar a nosaltres mateixos— que l'edat d'incorporació al sistema educatiu no sigui significativa. Aquesta variable l'hem considerada entre els alumnes del grup C, és a dir aquells que fa més temps que són a Catalunya. En aquest grup, els alumnes que es van incorporar al sistema educatiu a l'educació infantil o als primers cursos de primària, no obtenen millors resultats que els que s'hi van incorporar de més grans. Com a mostra, podem observar els resultats en comprensió lectora en els alumnes del grup C, ordenats segons l'edat que tenien quan van arribar a Catalunya (vegeu el gràfic 10). Tot i que la mostra considerada en aquest cas és petita i no permet generalitzar, segurament els resultats inviten a qüestionar una creença molt estesa al sistema educatiu.

Gràfic 10

Competència lectora segons edat d'arribada (grup C)



Tampoc han resultat significatius els resultats en funció de la variable que agrupa els alumnes segons si són de primària, o estan escolaritzats a l'ESO. Cal dir que la manca d'informació objectiva sobre el nivell d'escolaritat al país d'origen dels alumnes, abans de la seva arribada a Catalunya, ha impedit de considerar aquesta variable que, sens dubte, hauria aportat dades interessants.

6. Resultats pel que fa al procés d'adquisició del català per part dels alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori

L'anàlisi del corpus recollit permet avançar una primera descripció general dels sistemes lingüístics que els alumnes marroquins van desenvolupant successivament en el procés d'adquisició del català.

D'una banda es poden avançar alguns elements de progressió en l'aprenentatge del català que, comparats amb els d'altres grups de població, com ara l'adquisició inicial en els nens catalanoparlants, o en resultats paral·lels referits a altres grups d'aprenents amb diferents llengües d'origen, poden indicar trets comuns i aclarir possibles aspectes específics de cada grup. A tall d'exemple, recollim un resum del procés d'adquisició lèxica referit als verbs, les preposicions i els adverbis, a la taula 3. Hi apareixen aquells elements lèxics que són presents, almenys, en un 25 % dels alumnes de cada grup, per tal d'evitar usos o casos excepcionals.

D'altra banda, els resultats obtinguts permeten descriure les diverses estructures intermediàries en el procés d'adquisició que marcarien unes etapes d'aprenentatge. Aquestes aproximacions semblen útils per a l'establiment d'objectius i programes didàctics d'ensenyament del català a alumnes immigrants. Ateses les limitacions d'espai pròpies d'un article, ens limitem a fer una síntesi, forçadament breu, d'aquests sistemes lingüístics. Aquesta síntesi, d'altra banda, es limita als aspectes estudiats: anàlisi d'errors i produccions gramaticals (fonologia, lèxic i morfosintaxi); competència discursiva, lectura i escriptura.

Per tal de donar veu als mateixos alumnes, recollirem un fragment de cada grup que sembla prou representatiu del moment d'adquisició. Per facilitar la comparació, mostrarem la mateixa seqüència: l'explicació d'una festa popular viscuda per ells.

Taula 3

Adquisició de verbs, preposicions i adverbis

	Grup A	Grup B	Grup C
Verbs generals	Ser Haver Estar Tenir	+ Tenir que + Voler	+ Poder
Verbs de llengua i pensament	Saber Dir Parlar Recordar	+	+ Dir-se + Pensar
Verbs de percepció	Mirar	+	+ Veure
Verbs d'opinió i sentiment	Agradar	+	+ Semblar
Verbs d'accions generals	Fer Agafar Comprar	+ Donar + Matar + Posar + Ajudar	+ Portar + Picar + Deixar + Acabar + Treure
Àmbit de jocs i esports	Jugar Córrer Guanyar	+ Amagar + Comptar + Tirar + Buscar + Tocar	+ Trobar + Atrapar
Verbs de moviment	Anar Sortir	+ Venir + Tornar + Passar + Baixar	+ Portar + Quedar + Arribar
Àmbit escolar	Llegir	+	+ Escriure + Ensenyar + Explicar
Àmbit festiu		+ Menjar + Casar-se	+ Ballar
Àmbit de la vida quotidiana	Treballar	+	+ Viure
Preposicions	A, de, en, amb, per, per a, fins	+	+ Sense, cap a
Adverbis d'ordre	Després		
Adverbis d'afirmació, negació i dubte	Sí, no, també	+	+ Tampoc
Adverbis de quantitat	Molt, una mica, més, res	+ Gaire + Poc	+ No tant
Adverbis de lloc	Aquí	+ Allà + A dins/ a dintre + A fora	
Adverbis de temps	Ja, abans	+ Ara + A vegades	+ Sempre + Mai + Encara
Adverbis de manera	Tot, així, bé	+	+ Només + Millor

7. El sistema lingüístic del grup A (menys de divuit mesos d'estada a Catalunya)

– Vacil·lació *e/i*; en menor grau *o/u*; ocasionalment *a/e*. Sovint errors per desconeixement del terme correcte.

– Lèxic molt limitat. Predomini dels verbs de *tot propòsit*, de caràcter més general (*fer menjar* × *cuinar*). Ús de les preposicions fonamentals i dels adverbis d'afirmació, negació, ordre i alguns de quantitat. Moltes restriccions en l'ús d'adverbis temporals, de lloc i modals.

– Predomini d'estratègies lèxiques economitzadores (gestos, deíctics, hiperònims, onomatopeies, etc.). Ús freqüent de la demanda directa d'ajut. Molt poques estratègies explicatives (definicions, descripcions, analogies, etc.).

– Errors de confusió entre verbs copulatius, entre parelles de verbs oposats (*venir* × *anar*) o entre verbs del mateix camp semàntic (*preguntar* × *dir*) o entre altres verbs (*portar* × *tenir*).

– Sintagmes nominals molt simples. Omissió de l'article determinat en els primers mesos; omissions de l'indeterminat; molt pocs adjectius; errors freqüents de gènere, especialment en els femenins. Menys errors de nombre.

– Sintagma verbal: omissió freqüent del verb principal. Freqüents malformacions verbals, ja en l'indicatiu. Ús del present, l'imperfet i l'infinitiu, però el perfet i el futur no apareixen en la meitat dels alumnes. El condicional és rar i el subjuntiu és excepcional i sempre forçat.

– Ús dels pronoms àtons, molt limitat i amb errors abundants.

– Adquisició progressiva de la coordinació, la subordinació causal, completiva i temporal. Les relatives i les finals són rares.

– Necessiten molt ajut de l'interlocutor: baixa densitat del discurs; necessiten més de dos torns de paraula (i d'ajut), de mitjana, per completar una informació concreta.

– Molt escassa autonomia de discurs: una sola producció de quatre UIR en un torn de paraula en tot el corpus.

– Fàcilment es recorre al castellà en enunciats complets (un 15 % d'UIR estan formulades en castellà).

– Poden aparèixer dificultats de comprensió de l'enunciat de l'entrevistadora. Un nombre considerable d'alumnes mantenen una actitud d'inhibició i retraïment important al llarg de tota l'entrevista.

– No aportació personal a la conversa: es limiten a contestar el que es demana. Tendeixen a evitar els temes complexos (p. ex. les festes populars: *no sé*, etc.). Desenvolupament temàtic mínim.

– Lectura: el domini de les habilitats de lectura en veu alta és rar.

– La competència en lectura de textos narratius és excepcional.

– Només una alumna aconsegueix comprendre la notícia i el text expositiu.

– Gairebé la quarta part no aconsegueixen escriure un text mínim. Només una quarta part dels alumnes poden construir un text simple, comprensible i amb cohesió.

Com a mostra de les produccions d'aquest grup hem triat Abd., un noi de 4t de primària que fa setze mesos que ha arribat. Explica la Festa del Xai, d'una forma mínima, però aconsegueix explicar el nucli fonamental:

Entr.: —I com és la Festa de Xai allà, al Marroc? Com la feu? Què s'ha de fer?

Abd.: —Eh... menjar xai.

Entr.: —Molt bé! Però com? Es reuneixen els amics, no? I què fan?

Abd.: —No. Cada un té un xai. I els que tenen xai... vénen a fer festa amb nosaltres.

Entr.: —Els que tenen xai es reuneixen tots i mengen el xai plegats...

Abd.: —Sí.

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

Abd.: —No.

8. El sistema lingüístic del grup B (entre divuit i trenta-sis mesos d'estada)

– Es mantenen els mateixos errors fonològics encara que en menys quantitat.

– Fan servir el doble de verbs que en el grup A, especialment en els àmbits d'accions generals i vida quotidiana.

– Mantenen les substitucions entre verbs copulatius i entre verbs del mateix camp semàntic, en nombre decreixent.

– Les preposicions bàsiques no augmenten. Els adverbis sí: introdueixen *no gaire*, *poc*, *allà*, *a dins*, *a fora*, *ara*, *a vegades*, etc.

– Ús predominant d'estratègies economitzadores, però disminueix a la meitat el recurs a la demanda directa d'ajut.

– Poques estratègies explicatives en les dificultats lèxiques, però són una mica més precises.

– Els sintagmes nominals són més complexos i diversos. Augmenta l'ús dels determinants indefinits, poden posar dos determinants junts. La meitat incorpora adjectius i preposicions.

– Encara la majoria fan errors de gènere, i la meitat, errors de nombre.

– La possibilitat de construir sintagmes verbals més complexos fa augmentar el nombre d'errors, fins i tot l'omissió del verb principal.

– Disminueixen les malformacions verbals i ja es limiten als verbs irregulars en les formes simples de l'indicatiu. Hi ha més autocorreccions. La majoria ja fa servir el perfet i el futur. L'indefinit és més freqüent que l'imperfet.

– La meitat fan servir el condicional, el present i l'imperfet de subjuntiu.

– Són més freqüents les confusions de mode, i també les confusions entre temps verbals, especialment l'ús del present en lloc del passat o del futur.

– Tots els alumnes fan servir pronoms àtons, però amb molts errors d'omissió, de confusió i d'addició.

– La majoria construeixen ja subordinades temporals, condicionals de possibilitat i subordinades relatives.

– Han millorat la producció discursiva: produeixen enunciats més llargs i complexos.

– Encara necessiten molt ajut: per completar una UIR requereixen més d'un torn de paraula. El ritme de conversa és encara molt lent i feixuc.

– Augmenta l'autonomia del discurs i poden encadenar més informacions, però, en aquests casos, les produccions resulten poc comprensibles i cal molt ajut per aclarir el sentit. Hi ha força errors gramaticals que afecten la coherència del seu discurs.

– Es manté el recurs freqüent al castellà (prop del 15 % d'enunciats són en castellà).

– Encara hi ha dificultats en la comprensió d'alguns enunciats de l'entrevistadora (prop de la meitat dels alumnes). Un 25 % encara es mostren força inhibits en l'expressió.

– També poden incorporar, ocasionalment, alguns elements de qualitat: precisions, detalls, etc.

– Millora la competència, però només entre un 20 % i un 30 % assoleixen els criteris de suficiència en el discurs oral.

– Pel que fa a la lectura, encara hi ha tres alumnes que no poden llegir un text. Ateses les dificultats, l'entrevistadora decideix llegir el text expositiu a deu dels setze alumnes. Només el 25 % assoleixen els criteris de competència en habilitats de lectura en veu alta. La meitat no fan cap entonació i la majoria fan més de cinc errors en el desxifrat.

– La comprensió de textos és minoritària. Tres alumnes demostren comprensió suficient de la faula i del text expositiu. Només dos ho assoleixen amb la notícia.

– En l'escriptura, millora la cohesió del text (sis alumnes se'n surten bé), però cap d'ells no reuneix tots els criteris de suficiència.

Mus., per exemple, explica la Festa del Xai. És un noi de parla berber, que està a segon d'ESO, té quinze anys i fa vint-i-nou mesos que va arribar a Catalunya. La competència és mínima, perquè la seva explicació no seria suficient sense els coneixements previs de l'entrevistadora, però és capaç d'apor-

tar detalls, com la manera de matar el xai, el fet de portar roba diferent, etc.:

Entr.: –Em podries explicar com es fa la Festa del Xai? Què és el que s'ha de fer?

Mus.: –Ah!... aixins. [Fa un gest passant-se el dit pel coll]

Entr.: [Somriu] –Aixís... s'ha de tallar el coll...

Mus.: –Sí.

Entr.: –Al xai, uhhh... i què més? Què més es fa?

Mus.: –Eh... fas eh... cuscús, fas el cuscús.

Entr.: –Sí, que bo!

Mus.: –El xai a sobre de... no a sobre, a dalt...

Entr.: –Sí, a dalt del cuscús...

Mus.: –Sí, sí. I menjo.

Entr.: –Uhhh... molt bé; menjar el xai amb la família...

Mus.: –Sí, amb... [Murmuri]

Entr.: –I alguna cosa més... es fa aquell dia? Alguna cosa especial?

Mus.: –Sí. Quan em donen els diners... a vegades donen un diners... a vegades no.

Entr.: –Ahà...

Mus.: –Jo compro. Vaig a una tienda... o compro una cosa per menjar... per jugar... i de tot.

Entr.: –Molt bé, i alguna...

Mus.: –I canvio la ropa...

Entr.: –Ah! Et compren roba nova...

9. El sistema lingüístic del grup C (més de tres anys d'estada)

– A partir dels trenta/trenta-sis mesos d'estada a Catalunya, la gran majoria d'alumnes assoleixen una competència suficient en el discurs oral en català.

– Els errors gramaticals que encara persisteixen en el grup C (ni que sigui ocasionalment) indiquen els aspectes més difícils en l'adquisició del català per part d'alumnes marroquins:

- Vacil·lació fonològica */i/*, encara que sigui ocasionalment.
- Omissions no habituals de l'article definit.
- Confusió en l'ús dels pronoms àtons.
- Omissions no habituals del verb principal.
- Malformacions verbals en els temps compostos.
- Confusió en l'ús dels temps verbals, especialment l'ús dels

temps de passat en lloc dels hipotètics: futur, el condicional o el subjuntiu.

- Errors en l'ús del nexes de subordinació.

– Es mantenen també dificultats lèxiques en un discurs de baixa densitat verbal (una UIR per torn de paraula).

– Es fan servir escassament les estratègies de caire explicatiu per resoldre limitacions lèxiques.

– Pel que fa a la lectura i a l'escriptura, en la nostra mostra, l'assoliment de competència suficient segons els criteris marcats, només s'assoleix a partir dels quatre o cinc anys d'estada a Catalunya.

Taj. pot il·lustrar una competència suficient en l'explicació d'una festa, majoritària en aquest grup. És un noi de sisè de primària que fa sis anys que viu aquí:

Taj.: –Sí, la Pasqua, quan acabem el Ramadan. [...] ara... anem a on venen els xais; comprem el xai i el... [Assenyala el coll i fa el gest de degollar] com es diu? El matem, no sé com...

Entr.: –Ah! li tal·leu el coll.

Taj.: –Sí, li tallem el coll i el mengem. (...) I ens compren roba nova. [...] al Marroc ho fan més bé; perquè és el seu país.

En canvi, Set., un noi de tercer de primària, que va arribar fa quatre anys, introdueix molts més detalls (informacions) del ritual de matar el xai:

Set.: –El matem amb un d'això.

Entr.: –I se li talla el coll...

Set.: –Però tot no, fins aquí [Assenyala], i quan li surt sang, li posem aigua per aquí [Assenyala el turmell] i després l'inflam [...], L'inflam perquè la grassa no se quedi enganxada al d'això... Nosaltres el matem a casa.

10. Proposta d'etapes en el procés d'adquisició del català

Atesos els resultats, semblaria que cal reformular la hipòtesi inicial sobre les etapes en el procés d'adquisició del català. Una possible descripció de les etapes més característiques, en els alumnes marroquins, podria ser la següent:

– Primer any d'estada: adquisició d'una comprensió bàsica dels enunciats en català més habituals en la vida quotidiana i en el context escolar. Adquisició progressiva d'una capacitat d'expressió en català, encara que en formes poc gramaticals, i en contextos quotidians i fortament contextualitzats.

– Segon i tercer any d'estada: adquisició progressiva de la competència oral en situacions de conversa i narració de fets viscuts. Manteniment del castellà com a llengua intermediària que facilita l'expressió en català per la seva presència en contextos no escolars: carrer, mitjans de comunicació, etc. Encara limitacions en altres tipus de discurs, els més pròpiament formals i acadèmics, que requereixen més riquesa lèxica, termes més específics, etc.

– De tres a cinc anys d'estada: consolidació de l'expressió oral en temes progressivament diversos i complexos. Adquisició de competència en lectura i escriptura de textos narratius i informatius senzills, pel que fa a l'alfabetització funcional.

– A partir dels cinc anys d'estada: adquisició d'una competència comunicativa oral i escrita en diversitat de tipus de discurs i en textos expositius, que els obre la possibilitat d'accés als contextos educatius formals, en condicions de relativa igualtat amb els nadius.

Bibliografia

- DIJK, T. A. van (1983). *La ciencia del texto*. Barcelona: Paidós.
- EXTRA, GUUS; VERHOEVEN, Ludo [ed.] (1993). *Immigrant Languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.
- LARSEN-FREEMAN, D.; LONG, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.
- LLOBERA, M. [et al.] (1995). *Competencia comunicativa: Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: EDELSA.
- LUND, N. J.; DUCHAN, J. F. (1992). *Assessing Children's Language in Naturalistic Contexts*. Nova Jersey: Prentice Hall.
- MARTINELL GIFRE, E.; CRUZ PIÑOL, M. (1998). *Cuestiones del español como lengua extranjera*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- MUÑOZ, C. [ed.] (2000). *Segundas lenguas: Adquisición en el aula*. Barcelona: Ariel.
- MUÑOZ LICERAS, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: VISOR.
- PERDUE, C. [ed.] (1982). *Second Language Acquisition by Adults Immigrants: A Field Manual*. Estrasburg: European Science Foundation.
- [ed.] (1993). *Adult Language Acquisition: Cross-Linguistic Perspectives*. Cambridge: University Press.
- PÉREZ-LEROUX, A. T.; GLASS, W. R. [ed.] (1997). *Contemporary Perspectives on the Acquisition of Spanish*. Somerville, EUA: Cascadilla Press. 2 v.
- PUJOL, M.; NUSSBAUM, L.; LLOBERA, M. (1998). *Adquisición de lenguas extranjeras: perspectivas actuales en Europa*. Madrid: EDELSA.
- SERRA, M. [et al.] (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- STUBBS, M. (1987). *Análisis del discurso*. Madrid: Alianza.
- TUSÓN, A. (1995). *Anàlisi de la conversa*. Barcelona: Empúries.