El catalán que aprenden los alumnos marroquíes

Mónica Molina Domínguez[1]
Centre de Formació d'Adults Les Bernardes / Escola d'Adults de Salt

Centre de Formació d'Adults Les Bernardes /
Escola d'Adults de Salt
c/ Sant Dionis, 42
17190 - Salt (Girona), España
plalocalsalt@solidaries.org / monmol@mixmail.com

Lluís Maruny Curto
Equip d'Assessorament Psicopedagògic del Baix Empordà

Equip d'Assessorament Psicopedagògic del Baix Empordà
c/ Morró, 37
17100 - La Bisbal d'Empordà (Girona), España
lmaruny@pie.xtec.es

Title: **Catalan learned by Moroccan pupils**

Abstract

This paper summarises a research on the process of acquisition of communicative competence in Catalan on the part of 48 Moroccan pupils ranging from the third year of Primary Education to the fourth year of Secondary Education in the region of Palafrugell (Girona, Catalonia). The pupils were interviewed to obtain some data about their family and themselves and afterwards, they were asked to do a series of

[1] Mónica Molina es profesora en escuelas de adultos, y actualmente ejerce la coordinación pedagógica del *Pla Local d'Acollida i Formació d'Adults de Salt* (Girona), dirigido a la población inmigrante. Lluís Maruny es psicólogo del *Equip d'Assessorament Psicopedagògic del Baix Empordà*. Ambos colaboran en proyectos de investigación sobre lenguas e inmigración en la Universitat Autònoma de Barcelona y en la Universitat de Girona.

speaking, reading and writing tasks. The research results, which describe aspects of the linguistic system and the communicative skills in Catalan acquired by pupils according to the time they were attending school since their arrival to Catalonia, show the need for a deeper and longer attention to the learning of the target language and also to the application of communicative approaches for teaching languages.
Key words: immigrant pupils, second language acquisition, time attendance at school.

Resumo

Este texto recolle unha investigación sobre o proceso de adquisición da competencia comunicativa en catalán por parte de 48 alumnos de orixe marroquino, escolarizados entre o terceiro curso de primaria e o cuarto curso de secundaria da zona de Palafrugell (Girona, Catalunya). Mantívose unha entrevista individual con estes alumnos, na que se recolleron datos familiares e persoais; máis adiante presentáronselle ós suxeitos unha serie de tarefas orais, de lectura e de escrita. Os resultados da investigación, na que se describen aspectos do sistema lingüístico e das habilidades comunicativas en catalán adquiridas polo alumnado consonte ó tempo de escolarización dende a súa chegada a Catalunya, indican a necesidade dunha atención maior e máis prolongada ó ensino desta lingua, así coma a conveniencia de aplicar enfoques comunicativos.
Palabras clave: escolares inmigrantes, adquisición de segundas linguas, tempo de escolarización.

1. Introducción

La incorporación a los sistemas educativos españoles de alumnos nacidos en el extranjero o hijos de padres no españoles, inmigrantes, es una realidad nueva en un país de larga tradición migratoria interna y exterior. En la provincia de Girona, se conservan abundantes testimonios de la emigración catalana hacia América y otros lugares. En los años cincuenta empezó la llegada masiva de familias de origen mayoritariamente andaluz, lo cual supuso un cambio demográfico, cultural y lingüístico notable. A mediados de los ochenta, se inició la llegada de emigrantes provenientes mayoritariamente de Marruecos, quienes, a partir de la Ley de Reagrupación Familiar de 1994, pudieron hacer llegar a sus hijos a nuestras escuelas.

La provincia de Gerona y en concreto el municipio de Palafrugell, por razones de orden económico (desarrollo turístico con abundancia de puestos de trabajo en la construcción, en la hostelería y también en tareas agrícolas y en talleres industriales), constituye uno de los enclaves significativos de la llegada de inmigrantes. En el curso 1999-2000, cuando se recogieron los datos de esta investigación, en el municipio había 315 alumnos de origen

marroquí en las escuelas de primaria y secundaria de la zona (10.2 %). En el curso 2003-04, sin embargo, el número de alumnos extranjeros ya se había triplicado. Desde el 2000, la procedencia de estos alumnos se ha diversificado hasta el punto de que, actualmente, en los centros escolares del municipio hay alumnos procedentes de 57 países distintos (VVAA, 2004), aunque el mayor contingente sigue siendo el de alumnos de origen marroquí.

La Administración educativa ha puesto en marcha algunos sistemas de acogida lingüística para estos escolares; no obstante, no se dispone, por el momento, de estudios que describan el grado de eficacia de dichos sistemas. La investigación que aquí se presenta persigue precisamente dar cuenta del proceso y de los resultados de la adquisición del catalán por parte de alumnos marroquíes escolarizados en la enseñanza obligatoria (6-16 años) en la población de Palafrugell (Girona).

En primer lugar, se presentará el contexto de nuestra investigación así como sus objetivos precisos; en segundo lugar se describirá la metodología empleada para recoger los datos y los criterios empleados para su análisis; en tercer lugar, se resumirán los resultados fruto del estudio de los datos.[2] Por último, se expondrán algunas conclusiones orientadas a la actuación.

2. Contexto y objetivos de la investigación

En Palafrugell, el uso del catalán como lengua de uso habitual está muy extendido en los servicios públicos, las publicaciones, el comercio y el sector terciario en general. Sin embargo, la población inmigrante del interior de España, desde los años cincuenta –inmigración interior mayoritariamente andaluza– se ha venido concentrando en ciertas zonas de residencia, en las cuales el castellano es lengua de uso habitual en la calle, en las relaciones sociales y en las actividades de ocio. Este hecho es de suma importancia, puesto que la mayoría de la población de nueva inmigración se ha instalado precisamente en estas zonas, lo cual significa que, en gran parte, la primera lengua de acogida es el castellano.

Por su parte, la escuela se desarrolla íntegramente en catalán, exceptuando las clases de castellano en toda la escolaridad y las de inglés a partir de los ocho años de edad de los alumnos. El uso del castellano como lengua vehicular en otras áreas es excepcional. La lengua familiar de alumnos

[2] Una parte de los datos han sido presentados también en Maruny y Molina (2001).

de origen marroquí de la zona es el árabe marroquí o la lengua cherja (variante lingüística bereber de la región del Rif), en una proporción aproximada del 50%. Ambos grupos lingüísticos están perfectamente diferenciados en el seno de la comunidad marroquí, con relaciones mutuas no exentas de dificultades.

En este contexto social, el acceso a la competencia comunicativa en catalán es crucial para conseguir la adaptación al medio social y decisiva para acceder, en igualdad de condiciones que los escolares autóctonos, al éxito escolar y a la posibilidad de continuar estudios post-obligatorios. Así, la enseñanza del catalán ha sido, desde el comienzo de la llegada de alumnos extranjeros, uno de los retos escolares considerados prioritarios y a esa tarea se han dedicado los recursos de acogida. Estos recursos consisten, todavía ahora, en clases específicas de enseñanza del catalán, que reciben los alumnos de incorporación tardía al sistema escolar mayores de ocho años (3º de Educación Primaria), en horario, por lo general, de tres horas semanales. La duración de este apoyo específico es, habitualmente, de un curso, aunque puede alargarse más tiempo, pero casi nunca se prolonga más allá de los tres primeros cursos de escolarización. Desde 1997, los alumnos que llegan a partir de los doce años de edad, se escolarizan, en su primer curso, en el *Taller d'Adaptació Escolar* (TAE), en la mayor parte de su horario escolar, para incorporarse a continuación a las aulas ordinarias, con las mismas adaptaciones curriculares que el resto de alumnos y en las mismas condiciones de inmersión al catalán.

Todo ello nos llevó a indagar sobre la existencia de estudios realizados en Cataluña centrados en las competencias adquiridas por escolares de origen extranjero y constatamos que diversos autores se han interesado por la relación entre escuela e inmigración, desde un punto de vista más general o vinculado a los resultados escolares (por ejemplo, Bastardas, 1985; Fullana et al., 1991; Colectivo IOÉ, 1994; Siguán, 1998)[3], pero no directamente por las competencias lingüísticas de escolares marroquíes. Este vacío nos condujo a

[3] En otros países europeos, el interés por la escolarización de alumnos inmigrantes se ha venido centrando en gran parte en aspectos sociolingüísticos (VV.AA., 1987; Extra y Verhoeven, 1993; Mesmin, 1993; Wong-Fillmore, 1998). En el terreno de la adquisición de lenguas por parte de sujetos inmigrantes, cabe destacar el gran estudio europeo, patrocinado por la *European Science Foundation*, que explora tanto aspectos lingüísticos como discursivos y sociolingüísticos de la adquisición de lenguas por parte de inmigrantes adultos (véase Perdue, 1993).

interesarnos por las competencias lingüísticas de un colectivo de alumnos muy importante en nuestro entorno y lo hicimos a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuánto tiempo necesitan los escolares marroquíes para adquirir competencias similares a las de los escolares autóctonos?
- ¿Cuáles son las variables más significativas en la adquisición de dichas competencias (tiempo de escolarización, edad de inicio, etc.)?
- ¿Qué habilidades comunicativas adquieren dichos alumnos en los tres primeros años de estancia en nuestro sistema escolar?

Estos interrogantes guiaron a su vez el establecimiento de nuestros objetivos de investigación:

- Recopilar un corpus de datos lingüísticos producidos en catalán por alumnos marroquíes escolarizados en la enseñanza obligatoria en todas las escuelas de Palafrugell, a partir de una situación comunicativa específica que incluyera la construcción de distintos tipos de discurso oral y el despliegue de habilidades de lectura y escritura en distintos tipos de textos.
- Describir las competencias de dichos escolares en momentos distintos de su escolarización en Cataluña.
- Evaluar las habilidades comunicativas conseguidas por estos alumnos en relación al umbral de dominio del catalán correspondiente al Ciclo Medio de la Educación Primaria (EP).

Para la descripción y evaluación de competencias lingüísticas, existe un enorme volumen de estudios que exploran la adquisición de segundas lenguas desde puntos de vista diversos y al amparo de teorías diferentes (véase Larsen-Freeman y Long, 1994; Perdue y Gaonac'h, 2000, para una recensión de dichos trabajos). Algunos de ellos, de orientación formalista, se interesan por la naturaleza de los conocimientos en una segunda lengua, mientras que otros, de orientación funcionalista, exploran el trabajo que desarrolla el aprendiz al comunicarse en situaciones precisas (Perdue y Gaonac'h, 2000). Nuestro enfoque es híbrido, puesto que nos interesamos por los conocimientos formales de los aprendices (Muñoz Liceras, 1992; Fernández, 1997) y, a la vez, por su producción discursiva.

La variabilidad de resultados en la adquisición ha conducido a preguntarse qué factores inciden principalmente en el proceso (la edad, las condiciones de exposición a la lengua meta, las características del individuo, las maneras de aprender, etc.). En nuestra investigación tratamos también de contribuir a esa discusión al relacionar la edad de los sujetos y el tiempo de contacto con la lengua meta con sus competencias. Finalmente nuestro

trabajo presenta la peculiaridad de investigar la adquisición de la lengua de la escuela, que no es ni la lengua familiar de los sujetos estudiados ni la lengua de comunicación social habitual, aunque se halla, más o menos presente, en el entorno de los individuos.

3. Metodología

Los datos se recogieron el curso 1999-2000, durante el cual se entrevistó a un total de 48 alumnos de origen marroquí, de edades comprendidas entre los ocho y los dieciocho años, escolarizados en centros públicos y privados de Palafrugell, entre tercero de primaria Educación Primaria (EP) y cuarto de Enseñanza Secundaria Obligatoria (ESO). De cada uno de estos niveles escolares se seleccionó una muestra de seis alumnos, dos por cada uno de los grupos definidos según el tiempo de escolarización en Catalunya (ver Tabla 1):[4]

Tabla 1.
Número de alumnos seleccionados por nivel según tiempo de estancia en Catalunya.

	TIEMPO DE ESTANCIA EN CATALUÑA		
Nivel escolar	GRUPO A (17 primeros meses)	Grupo B (entre 18 y 36 meses)	GRUPO C (más de 3 años)
3º EP	2	2	2
4º EP	2	2	2
5º EP	2	2	2
6º EP	2	2	2
1º ESO	2	2	2
2º ESO	2	2	2
3º ESO	2	2	2
4º ESO	2	2	2
TOTAL	16	16	16

De cada uno de estos grupos, se seleccionaron dos alumnos de 3º de EP hasta 4º de ESO, con independencia de su edad cronológica.[5] Se intentó

[4] Todos los alumnos habían llegado directamente a Palafrugell desde Marruecos.

[5] Once alumnos superaban la edad propia de su nivel escolar, puesto que se había prolongado su escolarización.

equilibrar, en la muestra, las variables de sexo, lengua familiar –árabe o bereber– y capacidades escolares según la opinión del profesorado.[6]

Con todos los alumnos la misma investigadora mantuvo una entrevista individual de 45 a 60 minutos que contemplaba una conversación inicial sobre datos familiares y personales, costumbres e intereses personales; a continuación, se planteaba a los sujetos una serie de tareas: relatar películas o programas de televisión, elaborar las instrucciones de juegos sencillos, narrar una fiesta popular y descubrir un dilema moral; seguidamente se exploraban las habilidades de lectura, con una fábula –*El zorro y el cuervo*–, una noticia periodística y un texto expositivo sobre aeropuertos, extraídos de propuestas didácticas para el Ciclo Medio de EP.[7] Para evaluar la competencia en escritura se solicitó a cada alumno la reescritura de la fábula, tras la tarea de lectura en la que se aseguraba la correcta comprensión final del texto.

Mantener una conversación con un adulto como la descrita, así como poder realizar las tareas planteadas, suponen competencias que, en el medio escolar, se consideran alcanzadas en el Ciclo Medio de EP y corresponderían al nivel de alfabetización funcional de una persona adulta. Nuestro objetivo era establecer cuánto tiempo necesitaban nuestros sujetos para alcanzar tales habilidades.

El contenido de cada entrevista se transcribió en su totalidad. El análisis del corpus recopilado consistió, en primer lugar, en la exploración de la *competencia gramatical*, atendiendo a los subsistemas fonológico, léxico y morfosintáctico. A tal efecto se hizo el inventario de determinadas categorías gramaticales consideradas como indicadores de competencia: verbos, adverbios, preposiciones, pronombres átonos, así como el inventario de estructuras nominales y verbales (Muñoz Liceras, 1992; Fernández, 1997). Se estudió también el tipo de estrategias léxicas compensatorias (Wen-Feng y Llobera, 1997), entendidas como el uso por parte del individuo de recursos lingüísticos y gestuales para compensar carencias de actuación en una determinada situación de comunicación. Distinguimos asimismo, dos tipos generales de estrategias compensatorias: a) las que son economizadoras, o de

[6] Fue imposible equilibrar el sexo de los alumnos en el grupo C (3 chicas frente a 13 varones), lo que planteó diversas hipótesis explicativas relacionadas con las circunstancias políticas y económicas del flujo migratorio en la zona (fecha de la Ley de Reagrupación Familiar, aparente prioridad de los hijos varones, etc.).

[7] Véanse en anexo los textos utilizados.

tipo simplificador, es decir, aquéllas que requieren un menor uso de elementos lingüísticos (gestos, deícticos, hiperónimos, etc.), b) las estrategias explicativas o de tipo analítico, aquéllas en las que aparecen recursos lingüísticos más complejos (intentos de definición o de descripción, comparaciones, uso de sinónimos, etc.).

En segundo lugar, se exploró la *competencia discursiva* exhibida por los sujetos en conversación con la investigadora. De entre las múltiples posibilidades que existen para discernir el grado de competencia discursiva en segundas lenguas (véanse, por ejemplo, los trabajos recogidos en Pujol, Nussbaum y Llobera, 1998), decidimos optar por la calidad y la cantidad de información que cada alumno aporta a los requerimientos de la investigadora. En efecto, la conversación con la investigadora adoptó preferentemente el esquema de pregunta-respuesta. Las preguntas recababan informaciones sobre las circunstancias de la vida de los sujetos (composición familiar, lenguas que se usan en el medio familiar y en la calle, intereses y actividades extraescolares, etc.), a las cuales los alumnos debían aportar informaciones suficientes y pertinentes. Por otro lado, dado que la entrevista no era un simple cuestionario, los alumnos podían añadir nuevas informaciones, precisiones, ejemplos, comentarios o explicaciones a partir de las demandas de la entrevistadora. Se definieron *Unidades de Información Referencial* (UIR) pertinentes a la situación conversacional planteada, en el sentido de mantener su continuidad y fluidez. Se excluyeron monosílabos (*sí*, *no*), repeticiones y enunciados evasivos (*no sé*, *no me acuerdo*, *porque sí/no*, etc.). La producción total de UIR en cada sujeto es un indicador del volumen y la calidad de discurso aportado a la conversación. Las UIR permitieron calcular la *densidad discursiva* de cada individuo, entendida como el cociente resultante de comparar el volumen total de UIR producido por el alumno y el número de turnos de palabra utilizados. Ello nos facilitó evaluar también la *autonomía discursiva* de cada individuo, entendida como el número total de UIR encadenadas en un solo turno de palabra. Este indicador se mostró relevante para aproximar la capacidad de encadenar secuencias complejas en una sola respuesta y fue claramente significativo del progreso de los sujetos en la adquisición de la lengua, a medida que se incrementaba el tiempo de estancia en el país.

Veamos un ejemplo. Una de las preguntas iniciales de la entrevistadora era la fecha de nacimiento. Por supuesto, la información requerida es ese dato, pero en el corpus aparecen situaciones como la siguiente:

Fragmento 1

MOH: EL... el sis de... /x/uny...
ENT: um...
MOH: el /x/uny del... vint-i-u del... noranta-nou
ENT: noranta nou?
MOH: sí
ENT: no... home... hauries nascut aquest any... ah, vols dir quan és el teu aniversari, però a quin any vas néixer?
MOH: ah, el vint-i-u del... sis del... vuitanta-cinc.

[MOH: el... el seis de... junio...
ENT: um...
MOH: el junio del... veintiuno del... noventa y nueve
ENT: ¿noventa y nueve?
MOH: sí
ENT: no... hombre... habrías nacido este año... ah, quieres decir cuándo es tu cumpleaños, pero ¿en qué año naciste?
MOH: ah, el veintiuno del... seis del... ochenta y cinco.]

Como puede verse, la UIR *fecha de nacimiento* (21.06.1985) ha requerido cuatro turnos de palabra sucesivos, es decir, bastante ayuda por parte de la entrevistadora, lo cual afecta a la fluidez de la conversación.

En otras ocasiones, una sola intervención reúne varias UIR, como puede observarse en el fragmento 2, en el que se pregunta por actividades extraescolares y se sugieren algunos ejemplos (deportes, actividades de ocio en el municipio, etc.).

Fragmento 2

ENT: (...) fas algun... alguna... activitat a fora de l'escola?, algun esport... o vas a algun casal...
NIR: ja no... [*] e... a l'estiu, de vegades e... vaig anar... una vegada [*], però ja no, ja no he anat més [*], el meu germà petit sí que va a futbol [*], però jo no [*].

[ENT: (...) ¿haces algún... alguna... actividad fuera de la escuela?, algún deporte... o vas a algún casal...
NIR: ya no... [*] e... en verano, a veces e... fui... una vez [*], pero ya no, ya no he ido más [*], mi hermano pequeño sí que va a fútbol [*], pero yo no [*].]

En esta intervención podemos contabilizar cinco unidades de información distintas, marcadas con el asterisco [*]:

[*] 1: ya no va [a ninguna actividad];
[*] 2: una vez fue a (un "casal") en verano;
[*] 3: ya no ha ido a ninguna otra [actividad extraescolar];
[*] 4: el hermano pequeño juega [en un equipo de] fútbol;
[*] 5: NIR no va a fútbol.

En la evaluación de la competencia discursiva, se consideraron asimismo el *desarrollo temático*, la presencia o ausencia de dificultades discursivas (comprensión de la pregunta, incoherencias semánticas o fragmentos inacabados, etc.) y aportaciones de calidad discursiva, tales como precisiones, comparaciones, ejemplos o extensiones del tema (anécdotas, focalizaciones, anticipaciones respecto de la intencionalidad de la pregunta, etc.). Estos elementos también se han tenido en cuenta en cada una de las secuencias de discurso narrativo, prescriptivo (instrucciones) y argumentativo.

En las habilidades de lectura, se consideró el descifrado, el ritmo y la entonación, así como el nivel de comprensión de los elementos nucleares de cada texto (Solé, 1987), mientras que para evaluar la competencia en escritura, se consideró la cohesión, la coherencia y la adecuación del texto (Halliday y Hasan, 1976; Maruny, Ministral y Miralles, 1997).

4. Resultados

La investigación permitió describir algunas de las características del sistema lingüístico de cada uno de los grupos seleccionados en la muestra, características que resumiremos en cuadros (ver Cuadros 1, 2 y 3) y que comentaremos a continuación.[8]

4.1. Adquisición del catalán en los primeros 18 meses de escolarización

Cuadro 1. Algunos rasgos característicos del sistema lingüístico catalán utilizado por los alumnos en sus primeros 18 meses de estancia en Catalunya.

	SISTEMA LINGÜÍSTICO: grupo A
Pronunciación	• Presencia de vacilación vocálica I / E (*pastés* x *pastís* [pastel]). • Presencia de acentuación errónea (*càmio* x *camió* [camión]).

[8] En los Cuadros 1, 2 y 3, se ofrece entre corchetes la traducción literal al castellano de los fragmentos en catalán.

Recursos léxicos y gramaticales	• Presencia de preposiciones fundamentales (*a*, *de*, *en*, *amb*, *per*, *per a*, *fins* [a, de, en, con, por, para, hasta]). [con confusiones de uso entre unas y otras (*allà*, *mirant* <u>*de*</u> *l'aire* [allá, mirando del aire]). • Presencia de adverbios de afirmación y negación (*sí*, *no*, *també* [sí, no, también]). • Adverbios de cantidad (*molt*, *una mica*, *més*, *res* [mucho, un poco, más, nada]). • Presencia de nexos de coordinación y subordinación (*i*, *o*, *però*, *quan*, *perquè*, *si*, *que* [y, o, pero, cuando, porque, si, que]). • Uso del nexo *que* por otros (*aeroports… són… allà* <u>*que… que*</u> *vagin més avions* [¿aeropuertos?... son... allí que... que vayan más aviones]). • Presencia de pronombres personales átonos (*el*, *la*, *els*, *les*) (con confusiones: *llegeixes llibres o no?*: *sí*, <u>*ho*</u> *llegim* [¿lees libros o no?: sí, lo leemos]). • Presencia de confusiones de género (*un casa* / *el veu maco* [un casa / la voz bonito]). • Presencia de verbos de carácter general (*ser*, *haver*, *estar*, *tenir*, *fer* [ser, haber, estar, tener, hacer]) (con confusiones: *sols està dibuixos* (x *hi ha*) [sólo está dibujos (x hay)]). • Presencia de verbos de lengua y de pensamiento (*saber*, *dir*, *parlar*, *recordar* [saber, decir, hablar, recordar]). • Verbos perceptivos y de opinión (*mirar*, *agradar* [mirar, gustar]). • Presencia de tiempos verbales en infinitivo, presente y pasado [el presente substituye a los tiempos de carácter hipotètico: *m'agrada ser professora* (x *m'agradaria*) [me gusta ser profesora (x me gustaría)] y se dan malformaciones verbales (*podrà anibà* x *podrà anar* [podrá ir]). • Presencia de estrategias cuando el alumno desconoce o ha olvidado un término en catalán: Uso de la palabra en castellano (cambio de código). Petición de ayuda al interlocutor (*com es diu?* [¿cómo se dice?]).
Construcción de enunciados	• Presencia de enunciados formados a menudo por una sola palabra o con omisión de elementos gramaticales (*un amic que té... es cumpleanys* [un amigo que tiene... es cumpleaños]). • Uso de coordinación y subordinación de enunciados con los nexos citados.

- Presencia de errores de flexión de persona ([*jo*] *francès*, *l'ha començat* [[yo] francés, lo ha comenzado]).
- No concordancia de número (*ulls maca*; n*o li han fet res* [*als lladres*] [ojos bonita; no le han hecho nada (a los ladrones)]).
- Confusión de género (*que éste* [*el corb*] *estava tranquil y aquest* [*la guineu*] *la molesta* [*al corb*] [que éste (el cuervo) estaba tranquilo y éste (la zorra) la molesta (al cuervo)]).
- Uso de muletillas para rellenar o dejar que sea el interlocutor quien complete la frase (*i tot... i així...* [y todo... y así...]).

En el transcurso de la conversación, en este primer estadio de aprendizaje (ver Cuadro 1), son frecuentes las dificultades de los alumnos en la comprensión de los enunciados formulados por la entrevistadora: para un tercio de los alumnos estas dificultades limitan de forma evidente la conversación. Ello no impide, no obstante, que, como señalan los docentes, los alumnos puedan comprender ciertas instrucciones habituales en la clase, las preguntas y expresiones en el juego y entre compañeros. Por otra parte, la fluidez en la conversación con un adulto se ve restringida por una baja densidad discursiva de los enunciados: en el corpus global de este grupo se recogen casi dos mil turnos de palabra, que incluyen 762 UIR, es decir una densidad del 38%. Dicho de otro modo, se requieren casi tres turnos para completar una sola información, por lo cual la interlocutora debe proporcionar toda clase de ayuda a fin de mantener la conversación: aportar léxico, reformular los enunciados, apuntar hipótesis acerca de lo que los alumnos intentan explicar, etc.

Los enunciados que producen los alumnos se componen a menudo de una sola palabra, se omiten elementos gramaticales y se recurre abundantemente al uso de muletillas. La autonomía discursiva es limitada; en todo el corpus del grupo aparece un solo turno de palabra que incluye cuatro UIR: la entrevistadora pregunta por el trabajo del padre y FAT (1º de ESO, trece meses de escolarización en Cataluña) explica que está de baja por diabetes:

Fragmento 3

ENT: i ara, el teu pare de què treballa?
FAT: ara no treballa(*), perquè no es pot treballar (*). Perquè li ha dit el doctor: no pots treballar (*). Perquè té l'assúcar (*) i així.

[ENT: y ahora, tu padre ¿de qué trabaja?
FAT: ahora no trabaja(*), porque no se puede trabajar (*). Porque le ha dicho el doctor: no puedes trabajar (*). Porque tiene el azúcar (*) y así.]

También se observan dificultades gramaticales que pueden afectar a la comprensión de los enunciados. En conjunto, las aportaciones a la conversación por parte de estos escolares revelan inseguridad en la expresión oral y es frecuente que esa inseguridad se exprese mediante algún grado de inhibición verbal.

En este grupo, el uso social del castellano en el contexto en que viven los alumnos se refleja en la presencia en el corpus de un 15% de UIR expresadas por completo en castellano. Efectivamente, la mayoría de alumnos, en todos los grupos, manifiestan que en la calle, en los juegos y en los intercambios verbales habituales, usan el castellano, de modo que éste se convierte en un recurso de apoyo y complemento en el proceso de adquisición del catalán.

Respecto de las habilidades de lectura y escritura en este grupo, la comprensión del texto de la fábula es poco frecuente, puesto que sólo una cuarta parte de los alumnos consigue componer un texto comprensible.

4.2. Adquisición del catalán en los tres primeros años de escolarización

Cuadro 2. Algunos rasgos característicos del sistema lingüístico catalán utilizado por los alumnos con entre 19 y 36 meses de estancia en Catalunya.

SISTEMA LINGÜÍSTICO: grupo B (de 19 a 36 meses de estancia)	
Pronunciación	• Disminuye la vacilación I / E (*ferea* x *fira* [feria]). • Aparecen autocorrecciones (*posarà aquí al pic* [//] *bec* [pondrá aquí en la punta [//] pico]).
Recursos léxicos y gramaticales	• Aumenta el uso (y las confusiones) entre preposiciones [*dos hores* <u>*a*</u> *Barcelona fins a Melilla* (*a* x *des de*)] [dos horas a Barcelona hasta Melilla (a x desde)]. • Se observan más adverbios de cantidad (*no gaire*, *poc* [no mucho, poco]), de tiempo (*ara*, *a vegades* [ahora, a veces]) y de lugar (*allà*, *a dins* / *a dintre*, *a fora* [allí, (a)dentro, a(fuera)]). • Se usa el pronombre neutro (*no ho entenc* [no lo entiendo]). • Aumenta el uso (y las confusiones) entre pronombres (*la festa ho farem por la mañana...* [la fiesta lo haremos por la mañana]). • Aparecen adjetivos *(els girafes joves*; *les pel·lícules dels nens petits* [los jirafas jóvenes; las películas de los niños pequeños]). • Se observan confusiones de género (*el xocolata negra* [la chocolate negro]).

	• Aumenta el repertorio de verbos de acciones generales (*amagar*, *comptar*, *tirar*, *buscar*, *tocar*...[esconder, contar, tirar, buscar, tocar...]) con confusiones entre verbos próximos por el significado: (*va passar per allà una guineu i li va preguntar quins ulls maravellosos* [pasó por allí una zorra y le preguntó qué ojos maravillosos]). • Aumenta el repertorio de tiempos verbales simples (aparecen tiempos de futuro y subjuntivos) y de perífrasis verbales (*vol menjar*, *va caminant*, *tornaré a anar*; *podem anar* [quiere comer, va caminando, volveré a ir, podemos ir]). • Se recurre a estrategias cuando el alumno desconoce o ha olvidado un término en catalán: Disminuye la petición de ayuda al interlocutor (*com es diu?* [¿cómo se dice?]). Se adaptan palabras castellanas a la pronunciación catalana (*hem comprat el paper xarol i hem curtat aixis* [*curtat* x *tallat*] [hemos comprado el papel charol y lo hemos cortado así]). Se usan deícticos (*aquí*, *aquest*... [aquí, este]). Se usan sinònimos (*cu-cut* x *ocell* [pájaro]; *cabells* [cabellos] x *plomes* [plumas]).
Construcción de enunciados	• Muchas respuestas continúan siendo palabras clave (*No hi ha res que t'agradaria molt de fer?: famosa*; *Què faries?*: *Alejandro Sanz* [¿no hay nada que te gustaría mucho hacer?: famosa; ¿Qué harías?: Alejandro Sanz]) o contienen omisión de elementos gramaticales (*els nois que piquen a les noies*, [*em*] *piquen a mi* [los niños que pegan a las niñas, [me] pegan a mí]). • Aumenta el uso de estructuras coordinadas y subordinadas (*són dues noies que són germanes*, *una que és bona i l'altre que l'ha agradat*; *el programa que m'agrada més és Sorpresa* [son dos niñas que son hermanas, una que es buena y la otra que le ha gustado; el programa que me gusta más es Sorpresa]) y producción de enunciados más complejos que comportan un aumento del número de errores: Aparecen confusiones en el uso de tiempos y modos verbales *(si cantaries una cançó serà meravellosa* [si cantarías una canción será maravilloso]). Persisten los errores de flexión de persona (*ha anat jo sol i ha guanyat una copa* [ha sido yo solo y ha ganado una copa]). Persiste la ausencia de concordancia de número (*han sortit molt llops*; *però els homes sí li agrada pintar només una* [han salido mucho lobos; pero los hombres sí le gusta pintar sólo una]).

Aumenta el uso de cuñas para rellenar o dejar que sea el interlocutor quien complete la frase (*i tot... i així...* [y todo... y así]).

Entre el año y medio y los tres años de estancia en el sistema escolar catalán, los alumnos marroquíes comprenden ya los enunciados formulados por el adulto, salvo en ocasiones excepcionales (ver Cuadro 2). Han mejorado su fluidez y su capacidad de comunicación y se muestran más seguros de sus posibilidades de expresarse: ya no se inhiben en la conversación en catalán. Han mejorado la producción discursiva, aportan mayor volumen de informaciones y producen enunciados más largos y complejos porque ya disponen de un repertorio más amplio de recursos léxicos y gramaticales. Sin embargo, sus enunciados siguen siendo a veces incomprensibles, lo cual requiere un esfuerzo del interlocutor para precisar el sentido de lo que intentan expresar. Ello es atribuible, al mayor grado de producción, lo cual genera también mayor volumen de errores gramaticales. Así, el ritmo de conversación se hace lento, de baja densidad: se requieren casi dos turnos de palabra por término medio para completar una UIR (1152 UIR / 2149 turnos de palabra).

El incremento de recursos lingüísticos ya les permite a los escolares extenderse algo más en el desarrollo de los temas planteados: empiezan a aparecer algunas anécdotas, se aportan detalles o precisiones. Se comprueba el aumento de autonomía discursiva: en comparación con el grupo A, se dobla el total de turnos de palabra que contienen tres UIR encadenadas y, en el corpus, aparecen ya 22 turnos de palabra que contienen más de tres UIR. Veamos a continuación un ejemplo de las producciones de este grupo, referida a la Fiesta del Cordero. Aunque con mucha ayuda por parte de la entrevistadora, MUS (alumno de quince años, de 2º de ESO, 29 meses de estancia en Cataluña) puede aportar bastantes detalles (la forma de degollar al cordero, la forma de presentar el cuscús, los regalos, la ropa nueva, etc.).

Fragmento 4

ENT: Em podries explicar com és la festa del xai? Què és el que s'ha de fer?
MUS: Ah!... aixins [hace un gesto, pasando el índice por el cuello, aludiendo al degüello]
ENT: [sonríe] Així... s'ha de tallar el coll
MUS: Sí.
ENT: al xai... uhmm... i què més? Què més es fa?

MUS: eh... fas eh... cuscús, fas el cuscús.
ENT: Sí, què bo!
MUS: el xai a sobre de... no a sobre, a dalt...
ENT: Sí, al damunt del cuscús...
MUS: Sí, sí... i menjo.
ENT: uhmm... molt bé; menjar el xai amb la família...
MUS: Sí, amb... [murmullo]
ENT: I alguna cosa més, es fa aquell dia? Alguna cosa especial?
MUS: Sí, quan em donen els diner... a vegades donen uns diners... a vegades no.
ENT: Ja...
MUS: Jo compro. Vaig a una tienda... o compro una cosa per menjar... per jugar... i de tot.
ENT: Molt bé, i alguna...
MUS: I canvio la ropa...
ENT: Ah! Et compren roba nova....

[ENT: ¿me podrías explicar cómo es la fiesta del cordero? ¿Qué es lo que se tiene que hacer?
MUS: ah!... así [hace un gesto, pasando el índice por el cuello, aludiendo al degüello]
ENT: [sonríe] así, se tiene que cortar el cuello.
MUS: sí.
ENT: al cordero... uhmm... ¿y qué más? ¿Qué más se hace?
MUS: eh... haces eh... cuscús, haces el cuscús.
ENT: sí, ¡qué bueno!
MUS: el cordero encima de... no encima, arriba...
ENT: sí, encima del cuscús...
MUS: sí, sí... y como
ENT: uhmm... muy bien; comer el cordero con la familia...
MUS: sí, con... [murmullo]
ENT: ¿y alguna cosa más, se hace aquel día? ¿Alguna cosa especial?
MUS: sí. Cuando me dan el dinero... a veces dan dinero... a veces no.
ENT: ya...
MUS: yo compro. Voy a una tienda... o compro una cosa para comer... para jugar... y de todo.
ENT: muy bien, y alguna...
MUS: y cambio la ropa...
ENT: ¡ah! Te compran ropa nueva...]

Todavía los alumnos recurren a menudo al castellano para completar su discurso: siguen produciendo un 15% de UIR completas en castellano. Aparecen asimismo adaptaciones fonológicas al catalán de términos

castellanos, lo que confirma el apoyo del castellano en su proceso de adquisición del catalán.

En cuanto a la lectura, la mayoría de los alumnos dispone ya de las habilidades necesarias, aunque sigan apareciendo frecuentes errores de descifrado y se aprecie lentitud de lectura en voz alta y dificultades de entonación. Pero la comprensión de la estructura nuclear de la fábula (incluyendo la idea de estratagema o engaño) sólo aparece en uno de cada cinco alumnos. Los textos informativo y expositivo, presentan dificultades de comprensión importantes para la gran mayoría de los alumnos.

En la escritura, mejora la cohesión del texto y la coherencia, pero la reconstrucción de los elementos esenciales de la fábula resulta incompleta en la mayoría de alumnos de este grupo.

4.3. Adquisición del catalán después de tres años de escolarización

Cuadro 3. Algunos rasgos característicos del sistema lingüístico catalán utilizado por los alumnos con más de 36 meses de estancia en Catalunya.

SISTEMA LINGÜÍSTICO: grupo C (más de 36 meses de estancia)	
Pronunciación	• Disminuye el número de vacilaciones vocálicas I / E (*feia matar els mosquetos* [hacía matar los mosquitos]) y de autocorrecciones (*un senyor va tener* [//] *va tenir una filla* [un señor tuvo una hija]).
Recursos léxicos	• Aparecen nuevas preposiciones (*sense*, *cap a* [sin, hacia]) aunque con confusiones de uso (*si li fan dos faltes al cop* [x *de cop*] [se le hacen dos faltas a la vez]). • Aparecen nuevos adverbios (*tampoc*, *no tant*, *sempre*, *mai*, *encara*, *només*, *millor* [tampoco, no tanto, siempre, nunca, aún, sólo, mejor]). • Aparecen pronombres adverbiales *en* / *hi* (¨[*perquè en veritat no en tenien* porque en verdad no –de eso– tenían]). • Aumentan las confusiones entre pronombres (*al cole d'allà*, *no sé*, *però em va agradar molt de tornar-lo* [en el cole de allí, no sé, pero me gustó mucho de volverlo]). • Aumenta el uso de adjetivos (*la gent rica*; *una muntanya alta* [la gente rica; una montaña alta]). • Se observan confusiones de género (*un ràdio*; *avions petites* [un radio; aviones pequeñas]). • Aumenta el repertorio de verbos (*pensar*, *dir-se* [pensar, llamarse]) con confusiones de uso de unos verbos por otros (*que ell estimava la sal*; *té que retallar un pollus i un xail* [que él quería la sal; tiene que recortar un pollo y un cordero]).

	• Aumenta el repertorio de tiempos verbales simples (subjuntivos y condicional simple). • Se recurre a estrategias cuando el alumno desconoce o ha olvidado un término en catalán: Desaparece la demanda de ayuda al interlocutor (*com es diu?* [¿cómo se dice?]). Disminuyen las adaptaciones de la palabra castellana a la pronunciación catalana (*per passar un bon rat<u>u</u>* [x *estona*] [para pasar un buen rato]). Se usan hiperónimos (*fan <u>coses</u>* [hacen cosas]). Aumenta el uso de sinónimos (*gas* x *benzina* [gasolina], *cap* x *cervell* [cabeza x cerebro]). Uso de perífrasis (cervell: *a dins del cap*; morrió: *una cosa perquè no mossegui* [cerebro: dentro de la cabeza; bozal: una cosa para que no muerda]).
Construcción de enunciados	• La producción aumenta y los enunciados son más completos, disminuye el número de omisiones de elementos gramaticales y aparecen adiciones de elementos gramaticales (*a vegades no m'agrada gens <u>les coses</u> que no <u>les</u> entenc*; *<u>els</u> hi pintava el cos <u>a ells</u>* [a veces no me gusta nada las cosas que no las entiendo; les pintaba el cuerpo a ellos]). • Aumenta el repertorio de estructuras coordinadas y subordinadas (*i va venir per abaix*, *on estava jo*; *són com els meus cosins*, *però no ho són* [y vino por abajo, donde estaba yo; son como mis primos, pero no lo son]). • Persisten confusiones en el uso de tiempos y modos verbales (*perquè acaba la tercer allà... i vaig venir aquí* [porque acaba la tercero allí... y vine aquí]). • Persisten errores de flexión de persona *(ha anat jo sol i ha guanyat una copa* [ha ido yo solo y ha ganado una copa]). • Persiste la falta de concordancia de número (*i va venir els caçadors* [y vino los cazadores]). • Se mantiene la confusión de género, especialmente en el uso de los pronombres (*sí*, *són d'allà* [les festes] *però <u>el</u> fem aquí* [sí, son de allí [las fiestas] pero lo hacemos aquí]). • Aumenta el uso de cuñas para rellenar o dejar que sea el interlocutor quien complete la frase (*dibuixar i tot*; *atracar els bancs i això* [dibujar y todo; atracar los bancos y eso]).

Transcurridos los tres primeros años de estancia en Cataluña, se produce un salto cualitativo en prácticamente la totalidad de parámetros investigados (ver Cuadro 3).[9] Aparecen ya los pronombres adverbiales, característicos del

[9] En los parámetros cuantitativos (número total de UIR, fluidez, autonomía, número

catalán, y se incrementan notablemente los recursos léxicos y morfosintácticos. Los errores gramaticales que pueden afectar a la inteligibilidad del discurso se concentran en la flexión de persona, en el uso de los tiempos verbales o en el uso de los pronombres átonos. Tales errores se dan en mayor medida en secuencias discursivas más complejas, como, por ejemplo, en la explicación de las reglas de un juego.

Los enunciados de la entrevistadora son comprendidos correctamente. Los alumnos pueden construir mayor número de enunciados y éstos son más completos, con una disminución clara de omisiones de los elementos gramaticales necesarios. Se requiere, por tanto, menor grado de ayuda por parte de la entrevistadora. En conjunto, se aporta ya una UIR completa por cada turno de palabra. Los escolares muestran además mayor autonomía: 147 turnos de palabra con más de 3 UIR, frente a los 64 del grupo B. También desaparece prácticamente el recurso al castellano como apoyo, porque ya no parece resultar necesario.

También muestran los alumnos mayor soltura en la conversación y pueden aportar anécdotas, precisiones, extensiones temáticas, etc., más allá incluso del contenido literal de la pregunta, interpretando, por ejemplo, la intencionalidad del interlocutor o aportando comparaciones culturales. Veamos algunos ejemplos, referido el primero a la misma Fiesta del Cordero.

Fragmento 5

NIR: Després que passin setanta dies de que s'hagi acabat el Ramadà.
TAJ: Sí, la Pasqua, quan acabem el Ramadà...
SET: [li tallem el coll al xai] Però tot no, fins aquí [indica con la mano] i quan li surt la sang, li posem aigua per aquí [muestra el tobillo] i després l'inflem... l'inflem perquè la grassa no se quedi enganxada...

[NIR: después de que pasen setenta días de que se haya acabado el Ramadán.
TAJ: sí, la Pascua, cuando acabamos el Ramadán...
SET: [le cortamos el cuello al cordero] Pero todo no, hasta aquí [indica con la mano] y cuando le sale la sangre, le ponemos agua por aquí [muestra el tobillo] y después lo inflamos... lo inflamos para que la grasa no se quede enganchada...]

---

de palabras en el texto escrito, etc.) las diferencias de resultados son significativas estadísticamente sólo entre el grupo C y los anteriores, pero no entre los grupos A y B.

En este segundo fragmento, la entrevistadora pregunta acerca de las competencias lingüísticas del grupo familiar:

Fragmento 6

ENT: [tu madre] sí que parla castellà...
NIR: Sí, no porta allò del drap, ni res d'això... [refiriéndose al uso del velo musulmán]

[ENT: [tu madre] sí que habla castellano...
NIR: sí, no aquello del trapo, ni nada de eso... [refiriéndose al uso del velo musulmán].]

En cuanto a las habilidades de lectura, la mayoría de los alumnos comprenden correctamente la narración, aunque sólo la mitad pueden resumir la noticia de acuerdo con los criterios fijados. En cuanto al texto expositivo, sólo los alumnos de ESO llegan a resumirlo adecuadamente. La escritura también mejora ostensiblemente, aunque apenas la mitad de los escolares elaboran un texto con los criterios solicitados de coherencia, cohesión y adecuación.

5. Conclusiones

Salvando todo tipo de diferencias individuales entre alumnos procedentes de la inmigración, diferencias que obviamente que existen y que requieren una gran flexibilidad en las fórmulas de acogida y de apoyo lingüísticos, los datos obtenidos en la investigación dibujan unas líneas de reflexión general que exponemos a continuación.

En primer lugar, se constata que la adquisición de la competencia comunicativa es un proceso más largo y complejo de lo que las escuelas y la propia Administración educativa han venido considerando para organizar las medidas de apoyo y acogida. A lo largo de los tres primeros años de su llegada a Cataluña, los alumnos de origen marroquí han adquirido la comprensión necesaria para mantener una conversación en catalán con una persona adulta, pero sus posibilidades expresivas son aún limitadas, puesto que presentan un repertorio léxico simplificado, un uso escaso de estrategias léxicas compensatorias y se observa la persistencia de dificultades gramaticales que afectan a la cohesión y a la coherencia del discurso. La competencia en lectura y escritura en esta lengua es muy precaria. Las consiguientes limitaciones para acceder en igualdad de oportunidades con sus compañeros autóctonos al éxito escolar, parecen evidentes. Como referencia,

podría considerarse que, tras tres años de estancia en el país, nuestros sujetos acceden aproximadamente a los criterios de dominio de una segunda lengua descritos en el Nivel 1 de ALTE (*Association of Language Testers of Europe*), el dominio de un Usuario del Nivel Básico[10] (Consejo de Europa, 2003).

Los escolares de nuestra muestra no alcanzan hasta pasados cinco años de escolarización –y no todos– el dominio de las competencias de lectura y escritura para manejarse con posibilidades de éxito en el medio escolar –resumir una fábula, comprender un texto informativo o expositivo propio del Ciclo Medio de Educación Primaria[11], o poder redactar un resumen coherente y cohesionado de la fábula.

En segundo lugar, en los datos recogidos en la muestra, la variable 'tiempo de estancia en el país', resulta claramente correlacionada con las posibilidades de éxito en las tareas planteadas. Otras variables estudiadas (etapa educativa en que están escolarizados los alumnos; sexo; lengua familiar, árabe o bereber) no parecen resultar relevantes en la resolución de las tareas. Aunque los datos no sean concluyentes, entre los alumnos del grupo C, los que llevan más de tres años escolarizados en el país, no se observó ninguna correlación entre un mejor desempeño en las tareas y la edad que tenían al iniciar la escolaridad en Cataluña. Es decir, la idea común según la cual una escolarización temprana, en la Etapa Infantil o en Ciclo Inicial de EP, supondría mayores oportunidades de éxito, no puede confirmarse con los datos.[12]

---

[10] Criterios generales del Nivel 1 (Usuario del Nivel Básico): "Lenguaje oral: Puede expresar opiniones o peticiones sencillas en un contexto familiar. Comprensión lectora: Puede comprender información clara en un área conocida, como la que aparece en productos y letreros, y en libros de texto sencillos o en narraciones de temas familiares. Escritura: Puede rellenar formularios y escribir cartas breves y sencillas o postales relacionadas con información personal" (Consejo de Europa, 2003).

[11] Son destrezas paralelas a lo que sería el nivel Umbral definido por el programa ALTE. "Poder expresar opiniones sobre temas abstractos o culturales de forma limitada u ofrecer consejo en una área conocida y comprender instrucciones o comunicados. Poder comprender información y artículos corrientes, y el significado general de información no habitual en el seno de un área familiar. Poder escribir cartas o tomar apuntes sobre temas familiares o previsibles" (Consejo de Europa, 2003).

[12] Veáse en el mismo sentido, el estudio de la Universidad de Barcelona sobre la influencia del factor 'edad de inicio' en el aprendizaje formal de una lengua extranjera: <<www.filoan/BCN.SLA>>.

En tercer lugar, los datos obtenidos no resultan halagüeños desde el punto de vista de los resultados de la inmersión escolar, en términos de adquisición de las competencias necesarias para una integración en el sistema educativo en igualdad de oportunidades. Parece que la escolarización de alumnos marroquíes, y otros hijos de inmigrantes, requiere una enseñanza específica de la(s) lengua(s) adecuada a sus necesidades de escolarización. Esa enseñanza específica debería, en todo caso, tener en cuenta el enfoque comunicativo que han tomado las propuestas para la enseñanza de segundas lenguas (véanse, por ejemplo, Canale, 1995; Llobera, 1995). En este planteamiento, el uso interactivo del lenguaje, la resolución de tareas comunicativas, la práctica discursiva, oral y escrita, centran el trabajo del aula y los objetivos se expresan en términos de competencia comunicativa.

No es posible asegurar que con este método se vaya a acelerar el proceso de adquisición. Pero, en cambio, desde el primer momento se pondría el acento en la enseñanza y en el ejercicio de las habilidades que, justamente, se revelan más difíciles en nuestra investigación: la competencia para expresarse en diferentes tipos de discurso y de situaciones de comunicación; la competencia para comprender y construir diferentes tipos de texto. Creemos, por otro lado, que una propuesta educativa basada en estas habilidades beneficiaría, además, a los alumnos autóctonos.

Apéndice: convenciones de trascripción

ENT: entrevistadora.
NNN: iniciales que identifican a cada sujeto de la muestra.
(...): indica una demora perceptible al inicio del turno de palabra.
... : indican pausas en interior del turno de palabra.
[comentario]: contiene aclaraciones sobre elementos expresivos relevantes.

Para facilitar la lectura, se recurre a la ortografía estándar del catalán, excepto cuando existen marcas de desviación fonológica, en cuyo caso se indica entre barras (/ /) el sonido aproximado.

Anexo: textos de lectura

Fábula

La guineu i el corb

Un corb s'estava tranquil·lament a la branca d'un arbre amb un tros de formatge al bec, quan una guineu el va veure i va començar a rumiar com s'ho faria per aconseguir el formatge. La guineu va anar fins al peu mateix de l'arbre i mirant

amunt va dir al corb: "Quin goig que fas avui! Tens unes plomes tan llustroses i uns ulls tan brillants! Estic segur que si sabessis cantar tindries una veu més meravellosa que cap altre ocell". El corb es va sentir molt afalagat per tots aquests elogis i per demostrar que també podia cantar va deixar anar un estrident "Crooc!", però així que va obrir el bec el formatge li va caure a terra i la guineu el va arreplegar. "Ja veig que tens veu", va observar la guineu, "però el que et falta és cervell".

No us deixeu entabanar pels aduladors.

[A los alumnos se les presentaba el libro: Lisbeth Zwerger (1990). *Faules d'Isop*. Barcelona: Edicions Destino. En la página de la izquierda se halla el texto, y en la de la derecha una ilustración en colores].

Noticia

El zoo comença un programa de girafes

Barcelona, 12.09.97

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

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

[A los alumnos se les presentaba una adaptación del texto original del diario *AVUI*, en formato de columna, con la foto de una jirafa en la segunda columna. Este texto forma parte, a modo de sugerencia como material de evaluación, del documento *L'avaluació interna de centres*, editado por el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, y distribuido a todas las escuelas de Educación Primaria, en la primavera de 1998].

Texto expositivo

L'aeroport

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

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

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

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

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

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

[Texto extraído de un libro de texto, para el área de Ciencias Sociales de 3º de Educación Primaria].

Referencias bibliográficas

Bastardas, A. (1985). *La bilingüització de la segona generació immigrant. Realitat i factors a Vilafranca del Penedès*. Barcelona: La Magrana.

Canale, M. (1995). "De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje". In M. Llobera (ed.), *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa, 63-82.

Colectivo IOÉ (1994). *Èxit i fracàs escolar a Catalunya*. Barcelona: Fundació Jaume Bofill.

Consejo de Europa (2003). *Marc Europeu comú de referencia per a les llengües*: *aprendre*, *ensenyar*, *avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

Extra, G. & L. Verhoeven (eds) (1993). *Immigrant languages in Europe*. Clevedon: Multilingual Matters.

Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores*. Madrid: Edelsa.

Fullana J., S. Arjona, X. Besalú, G. Clapés, J. Colomer, S. Marquès, M. Pallisera & M. Vilà (1991). *El procés d'escolarització de l'alumnat fill de famílies immigrades d'origen África*. Girona: Universitat de Girona (Grup de Recerca en Educació Especial, Univ. de Girona, & Grups de Recerca i Actuació sobre Minories Culturals i Treballadors Estrangers, GRAMC).

Halliday, M. & R. Hasan (1976). *Cohesion in English*. Londres: Longman.

Larsen-Freeman, D. y M.H. Long (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos.

Llobera, M. (ed.) (1995). *Competencia comunicativa*. Madrid: Edelsa.

Maruny, Ll., I. Ministral y M. Miralles (1997). *Escribir y Leer*. Zaragoza. Centro

de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia / Edelvives.

Maruny, Ll. & M. Molina (2001). "L'adquisició del català en alumnes d'origen marroquí a l'ensenyament obligatori". *NOVES S.L.* [verano] <<www.cultura.gencat.es/llengcat/noves/hm01estiu/maruny>>

Mesmin, C. (1993). *Les enfants de migrants à l'école*; *réussite*, *échec*. París: La Pensée Sauvage.

Muñoz Liceras, J. (1991). "La adquisición de la L2: la perspectiva lingüística". In C.M. Vide (ed.), *Lenguajes naturales y lenguajes formales*. *VI.1*. *Actas del VI Congreso de lenguajes naturales y lenguajes formales*. Barcelona: Universitat de Barcelona & Universitat Pompeu Fabra, 51-86.

Muñoz Liceras, J. (1992). *La adquisición de las lenguas extranjeras*. *Hacia un modelo de análisis de la interlengua*. Madrid: Visor.

Perdue, C. (ed.) (1993). *Adult language acquisition*: *Cros-linguistic perspectives*. (2 vols). Nueva York: Cambridge University Press.

Perdue, C. et D. Gaonac'h (2000). "Acquisition des langues secondes". In M. Kail & M. Fayol (eds.), *L'acquisition du langage*. París: Presses Universitaires de France, 215-46.

Pujol, M., L. Nussbaum y M. Llobera (eds.) (1998). *Adquisición de lenguas extranjeras*: *perspectivas actuales en Europa*. Madrid: Edelsa.

Siguan, M. (1998). *La escuela y los inmigrantes*. Barcelona: Paidós.

Solé, I. (1987). *L'ensenyament de la comprensió lectora*. Barcelona: CEAC.

Vila, I. (1989). "La metodología de la enseñanza de segundas lenguas y el enfoque comunicativo". *Comunicación, Lenguaje y Educación* 2, 91-93.

VV.AA. (1987). *Les enfants de migrants à l'école*. París: Centre National de la Recherche Scientifique (CNRS) & Organisation de Coopération et de Développement Économiques (OCDE).

VV.AA. (2004). *La situació escolar a Palafrugell*. Palafrugell: Comisión Municipal de Matriculación de Palafrugell.

Wen-Feng, L. & M. Llobera (1997). "Un estudio empírico de las estrategias comunicativas (EC) relativas al interlenguaje de los hablantes chinos al utilizar el español". In J.L. Otal, I. Fortaneta & V. Codina (eds.), *Estudios de lingüística aplicada*. Castelló de la Plana: Publicaciones de la Universitat Jaume I, 133-40.

Wong-Fillmore, L. (1998). "Adquisició de segona llengua a les escoles: el que és òptim, el que no ho és". Comunicación presentada a la *II Trobada Internacional sobre l'Adquisició de les Llengües de l'Estat*, Universitat de Barcelona, 2-4 de septiembre.