CAPULETRA 45

REVISTA INTERNACIONAL DE FILOLOGIA

Tardor, 2008

INSTITUT INTERUNIVERSITARI DE FILOLOGIA VALENCIANA
PUBLICACIONS DE L'ABADIA DE MONTSERRAT

Redacció:
Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana
Avda. Blasco Ibáñez, 32
46010 València
Telèfon 96–386 40 90
Edita i publica:
Publicacions de l'Abadia de Montserrat
Institut de Filologia Valenciana
Subscripcions i correspondència:
Publicacions de l'Abadia de Montserrat
Telèfon: 932450303
Adreça electrònica: <subscripcions@pamsa.cat>
Adreça postal: Ausiàs Marc, 92-98 – 08013 Barcelona
Preu de cada número en règim de subscripció: 14'50 €

ISSN:
0214 - 8188
Dipòsit legal:
B - 25.992 - 1990
Fotocomposició:
IIFV
Imprès per:
Limpergraf, S.L. - Barberà del Vallès
(octubre 2008)

Tardor, 2008

Director: Vicent Simbor Roig
Secretari de redacció: Francesc Pérez i Moragón
Consell de redacció: Josep M. Baldaquí, Maria Josep Cuenca,
Antoni Ferrando, Tomàs Martínez
Consell Assessor: Anna Maria Annicchiarico, Antoni Badia i Margarit,
Maria Teresa Cabré i Castellví, Jordi Castellanos, Germà Colón, Joan Fuster (†),
Joseph Gulsoy, Josep Massot i Muntaner, Joaquim Rafel, Giuseppe Sansone (†),
Joan Solà, Arthur Terry (†), Joan Veny, Max Wheeler,
Curt Wittlin, M. Claire Zimmermann

Característiques i normes d'avaluació de les col·laboracions

1. Els articles hauran de ser treballs originals d'investigació no publicats amb anterioritat.
2. Els articles rebuts a la redacció passaran per un procés d'avaluació externa estrictament anònima que gestionarà directament el director amb la col·laboració del secretari de redacció. Els avaluadors podran recomanar-ne la publicació sense necessitat de cap retoc. O proposar-ne correccions necessàries per a poder ser publicats i, en aquest cas, el contingut d'aquestes indicacions serà tramés als autors perquè les incorporen. Els avaluadors podran fins i tot recomanar, de manera raonada, la no publicació d'un article. En aquest cas, si hi ha unanimitat entre els avaluadors, *Caplletra* n'assumirà la decisió i el director comunicarà als autors l'acord del rebuig i aportarà els motius adduïts pels avaluadors. En cas que no hi haja unanimitat entre els avaluadors sobre la conveniència o no de la publicació d'un article, el Consell de redacció prendrà l'última decisió i, en cas d'acordar-ne la publicació, supervisarà la introducció dels canvis necessaris per tal de solucionar-ne els problemes.
3. *Caplletra* no s'identifica necessàriament amb els punts de vista mantinguts en els articles que publica.

NORMES DE PRESENTACIÓ D'ORIGINALS

Qüestions generals

Els articles tindran una extensió màxima de 64.000 caràcters (espais inclosos). Només excepcionalment i per acord del Consell de redacció hom podrà acceptar articles que ultrapassen l'esmentada extensió. En una pàgina a banda, a més del nom de l'autor i el títol de l'article, s'inclourà un resum o *abstract* amb una extensió de 600 a 1.200 caràcters (espais inclosos) i les paraules clau o *Key words*, en anglés o en la llengua utilitzada a l'article, juntament amb les adreces postal i electrònica i el telèfon de contacte de l'autor. Els articles s'enviaran en suport informàtic, en Word per a Macintosh o Word per a Windows. En aquest segon cas, s'adjuntarà una còpia en format RTF. Si s'utilitza algun altre processador de textos caldra indicar quin. Cal enviar-ne també una impressió en paper, a doble espai. El text anirà encapçalat amb el títol (tan breu com siga possible) i el nom de l'autor. Al final de l'article i abans de les Referències bibliogràfiques, es tornarà a indicar aquest nom i la institució acadèmica a què pertany l'autor, a més de les seues adreces postal i electrònica.

Les ressenyes s'ajustaran a les mateixes exigències informàtiques de presentació i tipus de lletra que els articles i tindran una extensió màxima de 15.000 caràcters (espais inclosos). Només excepcionalment i per acord del Consell de redacció hom podrà acceptar ressenyes que ultrapassen l'esmentada extensió.

Divisió dels articles

Segons les necessitats expositives, convindrà dividir l'article en apartats. Els títols dels epígrafs o subepígrafs aniran en redona normal, en una línia separada dels paràgrafs precedent i següent.

Referències bibliogràfiques internes

Les referències bibliogràfiques s'inclouran dins del cos de l'article i seguiran el sistema «autor-any-pàgina». L'any i les pàgines apareixeran entre parèntesis, separats per dos punts. Quan la referència abaste tota una obra s'hi ometrà explicitar les pàgines a què es remet. Entre l'últim cognom de l'autor citat i l'any de publicació del text a què es fa referència no s'intercalarà cap signe:

... com ja s'ha observat (Sanchis Guarner 1980: 144)

... com observa Sanchis Guarner (1980: 144).

... «Dels documents del Principat desaparegué plenament l'article *es* ja en el segle XIV» (Sanchis Guarner 1980: 144).

... Aquesta era la idea recurrent del llibre (Sanchis Guarner 1980).

Bibliografia

Les referències que apareixen en el text es repetiran al final en un apèndix de Bibliografia, ordenades alfabèticament pel primer cognom de l'autor i s'ajustaran a les convencions següents:

— Articles (títol entre cometes i nom de la revista en cursiva, numeració completa, any d'edició, pàgines):

Picallo, C. (1990) «Elements anafòrics i localitat», *Caplletra* 8, pp. 41-53.

En el cas dels articles de diari no cal indicar-ne el número; serà suficient amb la data completa.

— Llibres (títol en cursiva, lloc d'edició i casa editorial):

Sanchis Guarner, M. (1980) *Aproximació a la història de la llengua catalana,* Barcelona, Salvat.

— Capítol o parts de llibres col·lectius o miscel·lanis (autor, títol, dins, primer autor, nom de l'editor o editors de l'aplec, ed. o eds., títol del recull, any, pàgines):

Anderle, A. (1991) «La crisi dels col·lectivismes» dins San Martín, A. ed., *Públic / Privat: un debat obert,* València, Universitat de València/Ajuntament de Gandia.

— Els cognoms dels autors hi figuraran en versaletes (o en minúscula), primer el cog-

nom o cognoms; després, separat per una coma, la inicial del nom de fonts. S'utilitzarà la mateixa tipografia per a noms d'autors o curadors d'un volum que apareguen citats en l'interior de la referència.

— El nombre de volums de les obres citades s'indicarà darrere de l'editorial, en aràbics i seguit de l'abreviatura «vol.», sense marcar el plural.

— El volum recomanat s'assenyalarà amb el número romà corresponent darrere del títol.

— Quant a l'entitat editora, s'ometran les paraules Editorial o semblants, llevat d'algun cas en què, per claredat, és aconsellable mantenir-la (p. ex. Edicions 62).

— Les coedicions s'indicaran amb una barra separadora (València / Barcelona; IIFV / PAM).

— Si la data real d'edició d'una obra no es correspon amb la que figura a la portada, s'indicarà entre claudàtors dintre del parèntesi: (1998 [1999]).

— Quan s'utilitze una edició que no siga la primera i la data d'aquesta siga rellevant, s'indicarà entre claudàtors darrere de la data de l'edició emprada: (1998 [1a ed. 1954]).

— Les obres d'un mateix autor i any s'ordenaran afegint una lletra a la data: (1998*a*), (1998*b*), etc.

— Les pàgines s'indicaran amb les abreviatures p. o pp. (no pàg. o pàgs.).

Citacions

Les citacions breus (una o dues línies), apareixeran dins del text, entre cometes angulars (« »). Si són més extenses, aniran en paràgraf a banda, sense cometes i en Garamond (o si no en Times) 10, format normal. Les elisions s'indicaran amb tres punts entre claudàtors: [...].

Notes

Les notes crítiques, de nombre i extensió reduïts al mínim, apareixeran a peu de pàgina i es reservaran a explicacions o aclariments complementaris de l'autor. Figuraran seguides al final de l'article. No tindran un interlineat especial entre elles i estaran compostes en Garamond (o si no en Times) 10. El número inicial de referència anirà entre parèntesis. Les crides a nota s'indicaran en el cos de l'original en aràbics volats, darrere de la paraula indicada. Si aquesta porta després un signe ortogràfic, les crides aniran darrere del signe.

Requisits tipogràfics

El format general del text, a banda les especificacions indicades per a citacions extenses, anirà en Garamond (o si no en Times) 12, sense sagnats ni tabuladors. La cursiva podrà utilitzar-se a per a títols de publicacions i per a destacar algun terme o diferenciar paraules o frases curtes en una llengua diferent de la de l'article. No per a les citacions. S'usarà el guió curt ens els casos ortogràficament exigibles i l'intermedi en funció de parèntesi dintre d'una frase. En aquest cas, si l'incís acaba en punt, se suprimirà l'últim guió. Preferentment s'usaran les cometes angulars. Quan calguen distincions internes en una citació, s'empraran les cometes d'acord amb la gradació < “ ‘ ’ ” ».

Elements gràfics

Les taules i figures, en Garamond (o si no en Times) 10, aniran numerades consecutivament. La llegenda anirà a la part inferior, separada per un espai, en el cas de les figures, i a la superior, en el de les taules.

Correcció de proves

Passada l'avaluació externa i tingudes en compte les observacions que se'n puguen derivar i una vegada maquetats els articles, *Caplletra* farà arribar als autors unes proves perquè les revisen. Aquesta revisió en cap cas no podrà consistir en una modificació important del contingut de l'article.

SUMARI

Neus Real
Periodisme i literatura: Aurora Bertrana 9

Sandra Montserrat
Aplegar *i* arribar *en el* Curial e Güelfa*: un parell sinonímic?* 33

Maria-Rosa Lloret & Jesús Jiménez
Marcatge posicional i prominència en el vocalisme àton 55

Josep Lluís Martos
La literatura perduda de Joan Roís de Corella: les fonts 93

MONOGRÀFIC SOBRE «L'EDUCACIÓ PLURILINGÜE»
Coordinació: Josep M. Baldaquí & Joan Borja

Presentació 115

Vicent Pascual
Components i organització d'una unitat amb un tractament integrat de llengua i continguts en una L2 121

Josep M. Serra, Santiago Perera, Carina Siquès,
Pere Mayans & Imma Canals
Adaptació escolar, actituds i aprenentatge del català en l'alumnat de les aules d'acollida de Primària i Secundària a Catalunya (Curs 2005-2006) 153

Teresa Naves
La recerca sobre el factor edat en llengües estrangeres no és independentista 185

Ignasi Vila, Judith Oller & Montserrat Fresquet
Una anàlisi comparativa del coneixement de català de l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà en finalitzar l'educació infantil a Catalunya 203

Isidor Marí
La voluntat de comunicar com a objectiu primordial en l'aprenentatge d'una L2 229

Ressenyes 255

Abstracts 285

Table of contents 291

NEUS REAL

PERIODISME I LITERATURA: AURORA BERTRANA*

El dijous 30 de maig de 1935, al diari *La Publicitat* es podia llegir un anunci a tres columnes de les «Impressions d'una dona a través de l'Àfrica musulmana», d'Aurora Bertrana (Girona 1892 - Berga 1974), que havien començat a publicar-se pocs dies abans. A la primera columna, sota una fotografia de l'autora gironina, s'explicava que «la distingida escriptora que tan belles pàgines ha donat a la literatura catalana, fa un viatge d'estudi a l'Àfrica musulmana. Vegeu-ne els motius explicats per ella mateixa». Aquests motius, que ocupaven tota la segona columna, eren els següents:

> M'interessen especialment els harems, on les dones viuen una existència de mandra, d'irresponsabilitat, d'esclavatge. Desitjo penetrar, encara que sigui superficialment –dubto que sense conèixer l'àrab pugui fer-ho d'altra manera– l'esperit d'aquestes germanes congenèriques. Endevinar, si res més no, llurs sofrences i anhels, copsar l'estat d'esperit de la dona musulmana enfront de l'amor i de l'esclavatge.
>
> M'interessen també les cabiles muntanyenques, encara lliures parcialment, insotmeses a l'invasor, guerreres i llibertàries, algunes; nòmades i rapisseres.
>
> Desitjo contemplar de prop els grans senyors de l'Atlas dintre llurs majestuosos castells encimbellats, on viuen, senyorívolament, conservant llurs antigues consuetuds i respectant les lleis alcoràniques, però amb els sentits sempre atents a altres civilitzacions.

(*) Aquest article s'inscriu dins del projecte *Concepcions i discursos sobre la modernitat en la literatura catalana dels segles* XIX *i* XX, del Grup d'Estudis de Literatura Catalana Contemporània de la Universitat Autònoma de Barcelona (referència HUM2005-01109 del MEC), i neix de dos estudis anteriors (Real 2006a i 2006b), als quals remeto per a una explicació més detallada tant amb relació a Bertrana com al context cultural del moment, en especial pel que fa a la literatura d'autora.

Caplletra 45 (Tador 2008), pp. 9-31

> Vaig a Ifni –si el govern m'ho permet– per procurar-me una sensació de terres incultes, d'emocionants solituds, d'ermeses infinites...
>
> M'imagino aquest lloc desèrtic, com una verge selvàtica violada pels civilitzats, que ara esperés els fruit d'aquests homes. Desitjo conèixer –allò que no he copsat encara– quin efecte produeix un país que comença a existir.
>
> I aportar a Catalunya per mitjà de *La Publicitat* el fruit de les meves experiències convertit en articles.

La darrera columna, ja pròpiament propagandística, destacava uns determinats elements dels resultats periodístics del projecte i hi afegia dos components significatius: «Aquest és l'índex, podríem dir, del sugestiu [*sic*] reportatge que ha començat a sortir en les pàgines de *La Publicitat* sota el títol de "Impressions d'una dona a través de l'Àfrica musulmana" i que vindrà a ésser com un frapant dietari de viatges d'atrevides i interessants exploracions, en les quals el risc contribuirà segurament a l'emoció de la sorpresa».

Si els adjectius *suggestiu*, *frapant*, *atrevides* i *interessants* subratllaven les característiques permanentment associades a la producció d'Aurora Bertrana, els substantius *risc*, *emoció* i *sorpresa* confirmaven tres dels reclams amb què solien presentar-se la figura de l'escriptora i els fruits textuals de les seves experiències en altres països. El fet que, d'entrada, oferís els del seu periple pel Marroc des de la premsa no era ni estrany ni nou en la seva trajectòria. Les publicacions periòdiques s'havien convertit en el canal principal de projecció pública de la gironina d'ençà dels primers anys vint i li havien proporcionat un espai professional més o menys permanent en el tombant vers els trenta. Igual que a moltes altres joves o noves escriptores, val a dir-ho. Però a diferència de la majoria de les seves coetànies, per a Bertrana diaris, setmanaris i revistes van constituir alhora, al llarg de les dues dècades: (*a*) el camp de proves d'un estil singular associat a una personalitat literària inèdita (paradigma, com es veurà, de la modernitat); (*b*) l'àmbit de gènesi i difusió de la seva obra, i sobretot (*c*) el pont efectiu entre vida i literatura. La premsa, en darrer terme, va proporcionar-li la via de materialització primigènia d'una fórmula creativament còmoda; una fórmula que, essent també culturalment apreciada i comercialment operativa, havia d'esdevenir preeminent en la producció bertraniana fins al 1939: la prosa de viatges.

La prosa de viatges, del tot adequada als objectius i intencions de Bertrana, va resultar ben oportuna en uns moments en què la narrativa, i molt en especial la novel·la, li estava plantejant unes dificultats (uns problemes tècnics) que no seria capaç de resoldre fins més endavant. Mentre se li va resistir aquest gènere, i en el context de la

Catalunya de preguerra –una Catalunya abocada a la normalització del sistema cultural i que, per tant, acollia ben positivament tot allò que contribuís a la seva regularització–, la fórmula que Bertrana va explotar preferentment havia de revertir en uns èxits i un prestigi que permeten comprendre, almenys en part, el bon record que la gironina va conservar per sempre més d'aquell temps (Bertrana 1973: 747).

No sembla forassenyat pensar que la memòria de tot plegat, en un contrast duríssim amb la situació de la postguerra, també fonamentés –si mes no parcialment– l'amargor dels mots que l'escriptora adreçava a Anna Murià i Agustí Bartra el 1957, després de gairebé dues dècades de franquisme: «La Catalunya dels nostres temps és morta» (Bonnín 2002: 331).[1] Sigui com sigui, en els quinze anys que van precedir la mort d'aquella Catalunya amb la desfeta de 1939, Bertrana va viure moments molt dolços; la majoria, professionalment parlant, gràcies al trampolí que li va proporcionar el periodisme.

PREMSA I CREACIÓ LITERÀRIA

En el període de preguerra, el vincle entre premsa i creació literària s'erigeix ben sovint en un aspecte rellevant per a les primeres passes de les noves escriptores catalanes. En aquest sentit, i més enllà de la funció de plataforma que les publicacions periòdiques solien exercir per als lletraferits en general, hi ha tres grans factors interrelacionats que resulten bàsics a partir de la primera meitat dels anys vint en el cas específic de les autores: la importància creixent de les dones com a sector fonamental del públic (el blasmat i alhora desitjat *públic femení*), la necessitat de comptar amb elles per poder parlar d'una literatura equiparable a les d'Europa en termes tant de consum com de producció i l'impuls cultural fruit de la reacció contra la repressió de la Dictadura de Primo de Rivera.

En l'àmbit periodístic, aquest fenomen explica l'increment de publicacions adreçades a l'anomenat *sexe dèbil* i la creació paral·lela *in crescendo* de seccions femenines dins dels diaris, setmanaris i revistes del país. D'aquesta especialització

1. He de disculpar-me pel fet que les cartes de l'autora d'on procedeix aquesta afirmació, publicades per Catalina Bonnín, no constin en l'apartat de correspondència de la bibliografia inclosa a l'antologia *Aurora Bertrana, periodista dels anys vint i trenta* (Real 2007). Un error informàtic inicial, que no vaig detectar en el procés d'edició, explica, sense excusar-la, aquesta absència.

genèrica amb vista a les lectores deriven, en part, la proliferació corresponent de signatures d'autora i, doncs, unes facilitats d'accés inqüestionables a un dels camps més destacats de professionalització i de projecció pública del moment. Un dels exemples més coneguts és el de la revista *La Dona Catalana* (1925-1938), tribuna bàsica, entre altres joves plomes, d'Anna Murià (Real 1998a). Però se'n podrien esmentar molts més; sobretot, a partir del punt d'inflexió a tots nivells –polític, social, cultural i literari– que suposen els anys 1928-1929. Perquè amb la previsió de l'imminent canvi de règim governamental, primer, i la proclamació de la República, després, el que havia estat una necessitat bàsicament cultural, per la qual tots els sectors intel·lectuals catalanistes s'esforçaven a treballar, esdevé una de les pedres de toc de la partida que, en pro d'una determinada idea de país, disputen aquells mateixos sectors en el marc d'una polarització creixent, que es va tensant cada vegada més sobre el rerefons dels esdeveniments. Les dones, així, es converteixen en un col·lectiu que cal captar per al mercat literari *i*, cal subratllar-ho, per a un projecte polític concret.

En el cas de la producció d'Aurora Bertrana, la interacció entre premsa i creació literària és absolutament clau. A banda dels aspectes esmentats amb referència a les escriptores en general, en cap altra autora dels anys vint s'observa una interdependència tan essencial d'aquestes dues activitats. Entre les seves contemporànies, la premsa va suposar un camp de treball majoritàriament complementari a la literatura estricta, normalment relacionat o bé amb la necessitat de guanyar-se la vida (l'escriptora de Verges Maria Perpinyà i el diari catòlic *El Matí*, fundat a Barcelona el 1929, aporten una mostra paradigmàtica d'aquesta circumstància) o bé amb altres activitats desplegades per l'escriptora en qüestió (bàsicament, la participació en associacions i entitats culturals o el compromís polític i social, com denota el cas de Maria Teresa Vernet respecte del butlletí del Club Femení i d'Esports de Barcelona). Les col·laboracions a la premsa de Bertrana, en canvi, van alimentar directament –i arribaren a confegir en part– la seva creació literària; i aquesta creació literària no va deixar d'apel·lar a les seves col·laboracions a la premsa, tant pels temes i la gènesi com per la imatge de l'autora que se'n deduïa.

Per començar, és a la premsa que Bertrana veu publicats els seus primers escrits i que articula progressivament, en els anys vint, una figuració d'escriptora moderna inexistent a Catalunya fins aleshores –una figuració que consolidarà, en els anys trenta, en bona part gràcies al mateix mitjà. En segon lloc, és a partir dels textos periodístics que dóna forma no solament a un primer llibre, sinó al més important de la seva

producció pel que fa al ressò i als efectes literaris, culturals i professionals a curt, mitjan i llarg termini: *Paradisos oceànics* (1930). En tercer lloc, és a la premsa –i en concret al diari *La Humanitat* entre 1933 i 1934– que aferma el seu prestigi com a intel·lectual d'esquerres i dona de lletres. I després de dos intents narratius poc reeixits –*Peikea, princesa caníbal i altres contes oceànics* (1934) i la novel·la *L'illa perduda* (1935), redactada en col·laboració amb el seu pare–, és a la premsa que torna, abans no esclati la guerra, amb un procediment molt semblant al que havia emprat en iniciar la seva carrera, cosa que significarà el primer pas per a aconseguir un nou èxit literari: els reportatges magribins que n'acull *La Publicitat* esdevenen l'avantsala d'*El Marroc sensual i fanàtic*, un dels títols catalans més venuts el dia de Sant Jordi de 1936.

DE LES «IMPRESSIONS D'UNA ESTUDIANTA» ALS *PARADISOS OCEÀNICS*

Com és sabut, els primers textos que Aurora Bertrana dóna al públic són les set «Impressions d'una estudianta», acollides al diari *La Veu de Catalunya* entre el 2 de març i el 2 de novembre de 1923. Ara també hi ha constància que, més o menys simultàniament, havia emparaulat amb *La Mainada* l'aparició de *Gysi*, un text que es va anunciar a la revista infantil fins que el 5 d'octubre de 1923 fou substituït, en la propaganda i la publicació efectiva, per *Tot sol* de Pere Bernat, pseudònim de Rafael Tasis (Danés 2004: 33). Aquesta *Novel·la d'un llop* –així se subtitula– s'ha conservat, en manuscrit, al Fons Bertrana de la Universitat de Girona; sense indicis, tanmateix, de per què fou desestimat el projecte (l'autora ni tan sols hi fa un esment a les memòries). Al marge d'aquesta incògnita, el fet que en un mateix any s'estrenés a la premsa i procurés fer-ho per vies diverses (una publicació per a nens i nenes i el gran rotatiu de la Lliga on va col·laborar el seu pare) mostra que, en paral·lel amb la marxa cap a Ginebra de finals de 1922, Aurora Bertrana va començar a desplegar una activitat decidida òbviament destinada a entrar en el món de les lletres catalanes, i que ho va fer optant de manera clara pel canal periodístic, un mitjà de provada efectivitat en aquest sentit.

Els articles del cicle suís, que tenen un caràcter molt més literari que cronístic i establien les bases fonamentals de la imatge de l'escriptora (Real 2001), van encetar un trajecte creatiu que les dificultats econòmiques i els obstacles acadèmics havien d'interrompre temporalment –així s'explica a les memòries i es recull en les biografies

de l'autora (Bonnín 2003: 70-73; Gómez 2003: 35-37). Bertrana va deixar els estudis a l'Institut Jaques-Dalcroze durant el segon curs (el de 1924-1925), es va professionalitzar com a violoncel·lista i no va reprendre l'escriptura fins que no va aconseguir una mínima estabilitat material gràcies al matrimoni amb l'enginyer suís Denys Choffat, amb qui es va casar el maig de 1925. Passats uns dotze mesos de l'enllaç –la primavera de 1926, d'acord amb l'autobiografia– Bertrana es posava a redactar *Edelweiss*, una novel·la ambientada a les muntanyes helvètiques que, segons ella, no es va editar en aquells anys perquè s'assemblava massa a la narració d'un guia de muntanya que li va passar al davant (Bertrana 1973: 351-352). La circumstància que encara no fos una autora gaire coneguda, la distància a què es trobava de Catalunya, els quilòmetres que hi havia d'afegir aviat (aquell mateix setembre va marxar cap a la Polinèsia amb el seu marit) i sobretot els seus problemes pràctics amb el gènere novel·lístic, apunten vers altres raons.

Quan en va tenir l'oportunitat, la gironina mai no va deixar de publicar. Ho demostren, en general, les seves cartes a Lluís Nicolau d'Olwer (Real 2006b: 255-273; Vallverdú 2006: 475-499). I també, pel que fa a la segona meitat dels anys vint en concret, el fet que l'octubre de 1927 signés el conte «Mort i resurrecció del Signore Gioseppe» a *La Veu de Catalunya* o que el juny de l'any següent, després de les gestions pertinents, comencessin a aparèixer escrits seus a *D'Ací i d'Allà*. Cal tenir en compte, així mateix, que el 1926 a casa nostra ja hi havia un autèntic deler novel·lístic, cosa que havia d'anar obrint moltes portes a les noves escriptores (Maria Teresa Vernet va editar la seva primera *nouvelle* aquell any, i poc després va afermar-se una demanda explícita, i cada vegada més generalitzada, de novel·les a les dones). Si Bertrana hagués volgut donar sortida editorial a *Edelweiss* –un text prou breu per ser fàcilment incorporat a les col·leccions populars que circulaven–, probablement ho hauria aconseguit amb el mateix ajut que havia tingut el 1923 (el del seu pare, Prudenci Bertrana) o amb el suport actual del seu amic Lluís Nicolau d'Olwer. L'obra, però, no va publicar-se fins al 1937: fou el primer número de la col·lecció La Novel·la Femenina, dirigida per l'autora juntament amb Maria del Carme Nicolau.[2] La premsa, en canvi, va tornar a acollir

2. Maria del Carme Nicolau i Masó (Barcelona, 1901-1990). Escriptora, militant catalanista, redactora de *La Dona Catalana*, traductora de novel·la rosa i autora de *Cau roig* (1935), *Un drama a la masia* ([1936]), *Una pobra noia!* ([1936 o 1937]), *August Martí* ([1937]), *Fruit d'aventura* ([1938]) i *Els herois neixen* ([1938]). Real (1998b) en dóna més informació.

textos seus des de finals de 1927, i ja sense aturador fins al seu retorn a Catalunya. El contrast resulta molt significatiu i evidencia que les tribunes periodístiques van garantir la continuïtat d'un procés que, altrament, potser s'hauria dilatat molt més o fins i tot suspès.

Les publicacions periòdiques, doncs, van esdevenir la plataforma principal de la gironina per a donar-se a conèixer (per anar fent-se un nom) i un espai idoni per a accedir tècnicament a la literatura malgrat les seves dificultats amb el gènere narratiu (per a poder iniciar-se en una escriptura estretament lligada a la pròpia experiència sense haver de forçar el conreu de la ficció en sentit estricte). Paral·lelament, com anunciàvem, també van ser fonamentals en la construcció de la imatge de l'escriptora. La identificació del periodisme amb la informació i l'objectivitat dotava l'àmbit d'una credibilitat i una fiabilitat ben operatives a l'hora de bastir-se una personalitat literària. Dit de pressa: Bertrana, fent literatura en un marc gèneric que s'equiparava a la descripció i la crònica, a la *realitat*, es beneficiava d'aquesta assumpció implícita com a autora perquè el que hi escrivia sobre el món i sobre si mateixa s'identificava amb la «veritat» (o si més no, amb una certa veritat). Aquest aspecte va ser clau per al seu èxit i el seu prestigi i li va permetre desplegar una activitat creativa centrada en el propi jo amb unes llicències prou àmplies (una possibilitat que hauria estat força més difícil de vehicular, probablement, per altres canals). Els «dietaris» de viatges d'Aurora Bertrana (per aprofitar l'encertat terme emprat en la propaganda de *La Publicitat* amb què obríem aquest article) van materialitzar, en definitiva, els resultats literaris i culturals més òptims d'aquesta etapa.

Llegint les «Impressions d'una estudianta», tothom podrà constatar que la selecció d'anècdotes viscudes i els relats en què Bertrana les reconverteix amb una intencionada i inqüestionable distància irònica, se situen en un pla de subjectivitat evident i treballen sobretot a favor de la confecció d'una determinada figuració pública. La divulgació d'*Els Segadors* a la institució suïssa on estudiava música; l'anada a un concert a Ginebra; l'assistència a un espectacle a l'òpera de París; la vivència de dues celebracions en terres helvètiques (una de nacional i una altra d'internacional); el cas d'un gos en un hotel de muntanya, i la conversa en un tren de retorn cap a la ciutat del llac Léman,[3] s'expliquen d'una manera –és fàcil adonar-se'n– que dóna preeminència

3. Real (2007: 39-55) ha editat aquests textos.

a la mirada de l'escriptora, al seu propi jo. L'observadora pren més protagonisme que l'objecte d'observació, i s'ofereix així, ja, el primer esbós d'una personalitat que, assentada certament en el tarannà de Bertrana (Vallverdú 2006: 150, n. 297), serà enriquida i matisada per les noves vivències i per l'experiència adquirida com a escriptora amb els anys, però no canviarà en cap dels seus components nuclears perquè és el resultat d'una autoficcionalització indubtablement conscient i plenament operativa en la Catalunya de l'època (Real 2001).

Un dels tons que va aportar a aquesta imatge l'estada a la Polinèsia entre 1926 i 1929 va ser la intensificació dels traços cosmopolita i aventurer. L'un i l'altre, sobretot pel seu lligam amb la desimboltura i el deseiximent que Bertrana havia d'aplicar al tractament de qüestions moralment delicades, van determinar que *D'Ací i d'Allà*, símbol del magazín modern per excel·lència, fos la tribuna periodística que acollís els articles oceànics de l'autora. Molts anys més endavant, Bertrana explicava (1973: 662) que, després de publicar-li els primers, Carles Soldevila, el director, li havia enviat una carta amb unes consideracions significatives:

> «Escriviu com un àngel un poc endimoniat», em deia. I afegia: «Però aneu amb compte amb el que escriviu. No oblideu que la nostra revista la compren i la llegeixen molts capellans. Si continueu emprant una llibertat d'expressió com fins ara, amb gran pesar nostre, no podrem publicar els vostres articles».

Aquesta «llibertat d'expressió» era indestriable de la projecció pública que Bertrana va potenciar cada vegada més, a mesura que va anar-ne capint les possibilitats. Per bé que naixia dels interessos personals, del caràcter i de la perspectiva de si mateixa de l'autora i que va fructificar amb l'impacte de l'experiència a la Polinèsia, aquesta projecció tenia sentit sobretot per assegurar l'entrada definitiva, amb un lloc definit i intransferible, en la geografia literària catalana. En bona part a causa de les transformacions que s'havien produït i se seguien produint en el context cultural, i en especial per allò que connotaven en el panorama de la literatura d'autora i oferien a les lletres nostrades, els escrits oceànics publicats a la premsa per Bertrana havien de tenir unes conseqüències literarioculturals de primer ordre en la seva trajectòria. La naturalesa dels escrits, és clar, també en fou una raó essencial. En tot cas, és significatiu que l'obra de 1930 hagi estat, fins avui, la més editada i traduïda dins del conjunt bertranià.

En l'autobiografia, l'autora demostra una clara consciència (no sense un cert deix de recança) del paper del text en la seva trajectòria: «fou no solament un gran èxit

de venda, sinó un gran èxit literari. De *Paradisos oceànics* molta gent encara en parla, com si jo no hagués escrit cap altre llibre [...]. *Paradisos oceànics* no ha envellit» (Bertrana 1973: 740). Amb motiu de l'aparició d'*Oviri i sis narracions més* (1965), per exemple, l'obra havia estat recordada per davant de qualsevol altra a causa de l'impacte que va produir: «El llibre fresc i viu amb què tornava cap allà al 1930, *Paradisos oceànics*, causà forta sorpresa. Hom no coneixia d'Aurora Bertrana cap assaig literari i no estàvem avesats a una literatura femenina tan franca i ardida com la que ella encetava. La Víctor Català no en constituïa un precedent no sols perquè hom la considerava un cas a part, excepcional, sinó perquè l'ardidesa de la nova escriptora atenyia unes esferes diferents» (Guansé 1965: 12). Aquestes «esferes diferents» remetien al nou model de dona de lletres que els textos havien presentat feia més de tres dècades —un model del qual la modernitat (entesa en un cert sentit) constituïa la pedra de toc. Aquesta, justament, era una de les millors cartes de la baralla per al joc dels sectors catalanistes més oberts, els quals es van afanyar a posar-la sobre la taula (Real 2006b: 303-311 i 315-318). I havia de convertir Bertrana en un dels referents femenins de l'etapa republicana com a exponent destacat de la intel·lectualitat més moderna i progressista. No cal dir que les tribunes periodístiques, novament, van exercir un rol essencial en el procés.

UN NOU MODEL DE DONA DE LLETRES

Marta Vallverdú, que ha estudiat a fons la producció de la segona meitat dels anys vint d'Aurora Bertrana, qualifica de «matriu textual» de *Paradisos oceànics* els articles que l'escriptora va firmar a la premsa catalana a partir de 1928. La comparació que l'estudiosa du a terme dels textos originals i les versions que n'inclou el llibre de 1930 evidencia que entre els uns i l'altre hi va haver correccions ortogràfiques i de puntuació, alguns canvis lèxics i, sobretot, modificacions dirigides a integrar la diversitat periodística en la desitjable unitat d'un volum de prosa de viatges (Vallverdú 2006: 151 i 164-166). Més enllà d'aquestes diferències, els reportatges i l'obra van compartir una òptima acollida crítica. Una acollida que, de manera gens gratuïta, subratllava la novetat significada per Bertrana en termes especialment de gènere i en relació amb una actitud moral (entenent l'adjectiu en sentit ampli) que no s'havia

materialitzat fins aleshores entre les escriptores catalanes en actiu a finals dels anys vint, tot i que s'insinués en alguns dels seus productes i projectes incipients.

La novel·la *Eulàlia*, de Maria Teresa Vernet, havia estat objecte d'una ressenya que, a principis de 1929, apuntava l'existència d'un «pla de renovació d'una absoluta modernitat» amb relació a les escriptores (Guansé 1929a: 99). El setembre anterior, el mateix crític havia publicat un article sobre Aurora Bertrana (Guansé 1928) en què, a banda d'afirmar-ne el talent i l'atractiu per al públic, destacava el cosmopolitisme de la gironina en vincle directe amb la seva condició de dona:

> I bé, l'escriptora a què ens referim, no la coneixem personalment. Només en tenim notícies vagues. Sabem que és una mica rodamón. Sojornà a Suïssa i, de Suïssa estant trameté a *La Veu de Catalunya* unes cròniques plenes d'intenció. És ara a la Polinèsia i, des d'una d'aquelles illes, paradís salvatge, escriu per al *D'ací i d'allà* uns reportatges picants i pintorescos, tintats de voluptuosa poesia. [...] L'autor de *Josafat* té, amb ella, un descendent que l'honora, malgrat que no el recordi gaire. Del seu progenitor il·lustre, Aurora Bertrana no en serva més que el lèxic gustós i perfumat de boscúria. A part d'això, té una agilitat, una gràcia entremaliada i picant, tota distinta.
>
> Feminitat? Potser sí: però exempta, en tot cas, de casolanisme. Ignorem si és per geni aventurer o simplement per deures matrimonials, que corre per terres tan llunyanes. Però sabem que el gust de l'aventura no li manca. Ni li mancarà tampoc el gust picant i pueril, d'espaterrar els burgesos. Filla de la seva època, igual munta a cavall o mena un auto, que viatja en avió, o té l'humor de vestir els poètics i lleugers vestits, tots guarnits de flors, de les salvatgetes d'aquell país exòtic. Aquest geni poètic, capritxós i turbulent és reflectit en les seves cròniques picants i atrevides, que molts dels nostres escriptors no gosarien a firmar.

Guansé va insistir en aquests aspectes —en aquesta projecció pública de l'autora— sempre que s'hi va referir. L'octubre de 1929 escrivia això: «Aurora Bertrana, entre les escriptores joves d'avui, és la que porta un interès més viu en la seva obra; és la millor preparada, si no universitàriament, de cara a la vida, que és el que convé per a la literatura que cultiva. Basta, per adonar-se del que diem, els reportatges publicats al *D'ací d'allà* [*sic*]. Reportatges, en els quals, ultra un estil vivíssim, hem pogut admirar un esperit obert, sense casolanismes. Aurora Bertrana, per la seva mancança de limitacions, pel seu sentiment liberal de la vida, podria ésser tant com una escriptora d'ací, una escriptora a París» (Guansé 1929b). I el maig de 1931 significativament, al cap d'un mes de la proclamació de la República, declarava (Guansé 1931b: 12; destacat meu):

> Em fa l'efecte que amb ella, per primera vegada, una escriptora catalana parla des de la premsa amb un to cosmopolita i desimbolt. Ha viatjat molt i potser això li ha llevat el casolanisme

> i la timidesa. *Pot parlar de tot sense hipocresia i, encara que sigui molt femenina en els seus sentiments i en les seves idees, no us dóna mai la impressió d'haver estat educada en un convent*. Així els seus articles, el mateix que a Barcelona, podrien cotitzar-se a qualsevol altre centre de producció literària.

El tarragoní és, certament, un dels casos més extrems d'aquesta valoració recurrent de Bertrana en el marc d'un fenomen general més complex (Real 2006b: 283-372). No obstant això, tots els comentaris sobre la personalitat i la producció de l'escriptora, com les entrevistes i les ressenyes de la seva obra, van incidir sense excepció, d'una manera o d'una altra, en els mateixos trets, constitutius de la contribució de Bertrana al país en relació tant amb la seva personalitat d'autora com amb els textos que escrivia. Els textos n'eren i en són, de fet, una de les proves més irrefutables.

Tant les proses publicades a la premsa com el volum de 1930 exposen una admiració pel físic i les relacions amoroses dels maoris que no només no s'amaga sota cap vel dissimulador, sinó que s'impregna de sensualitat, es fa explícita en les qüestions sexuals i es mostra obertament, sense prejudicis, per desplegar el discurs d'una Aurora Bertrana seduïda per la naturalitat del capteniment polinesi. Un parell d'exemples procedents de «Papeete moderna» (el text amb què l'autora es va estrenar a *D'Ací i d'Allà* i que obre *Paradisos oceànics*) ho exemplifiquen a la perfecció (Bertrana 1930: 13 i 18, respectivament):

> Els *gambiers* són alts, ben fets, de pell daurada i fosca. Tots vesteixen el *pareo* tradicional, roig amb flors blanques. Algunes dones, tranquil·les i enigmàtiques, els solen fer companyia. Elles també vénen dels mars del Sud, amb llurs llargues trenes negres i llurs llargues túniques transparents i flotants.
>
> La lluna, la romàntica i sentimental d'Occident, mancada de poetes llagrimosos i de músics romàntics, és aquí tota una altra. És esclatant i sana, sobiranament indulgent per als enamorats. Aquí no hi ha pierrots ni arlequins transcendentals; tot són homes o dones agullonats pel desig d'estimar. Els infants, nus com la veritat, senten ja l'encantament voluptuós de la vida. Els vells, indulgents somriuen als joves recordant llur passat.

Vet aquí una altra mostra, extreta d'«El correu de Califòrnia» (Bertrana 1930: 39; en concret, de la descripció del moment en què el vaixell crida els passatgers a tornar a bord després de les hores d'escala a Tahití):

> Segueixen dintre l'encís voluptuós de la tarda. Llurs caps caiguts damunt els genolls, o en la tebior d'uns pits de polinèsia. L'oïda bressada per un càntic estrany i melangiós, mig fet de

> veu de dona i de remor d'onada. Una frescor d'oreig marí gronxa les palmes gegantines damunt d'ells. La suavitat de la llum, dels perfums, dels colors... tot contribueix a fer-los sentir un entendriment, agraït i fugisser, per qualsevol amor de dona de passatge, que sap molt d'estimar.

Al costat de fragments com aquests, Bertrana arriba a dedicar textos sencers a casos moralment "escabrosos" en el context dels anys vint i trenta. Destaca, en aquest sentit, la consideració elogiosa d'una bellesa oceànica de vint-i-tres anys consagrada com a prostituta («Turei "la Cortesana"», publicada a *Mirador* l'octubre de 1929), en què la gironina fa una crítica contundent a la hipocresia occidental amb referència al sexe fora del matrimoni i els fills que en poden ser el fruit i expressa un desig que, fa vuit dècades, devia resultar ben impactant (de la qual cosa, d'altra banda, el text delata una perfecta consciència): «I jo, què us diré? —escandalitzeu-vos si voleu— hauria volgut ésser amiga de Turei "la Cortesana". La seva amistat em seria més cara que l'amistat de les més opulentes veïnes de barri elegant, sensuals i mandroses. Llur honorabilitat viciosa em repugna més que el deshonor de la noia taïtiana [*sic*], tan simple, tan graciosa, tan dignificada per la maternitat!» (Bertrana 1930: 71-72).

Més enllà de la qüestió de la sexualitat, la colonització occidental és descrita com la causa principal de la decadència política dels maoris (de manera remarcable, a «Fantasmes reials» i «El maridatge d'Hamuè», acollits a *D'Ací i d'Allà* l'agost i el novembre de 1928 respectivament). Sumada a un periple vital certament extraordinari per a una dona de la seva època, aquesta visió crítica, el tractament obert del tema sexual i la imatge d'escriptora que tot plegat desprèn —subratllada per veus com la de Guansé i reforçada amb comentaris explícits de la gironina, com ara que experimenta ben sovint l'«anhel de córrer món a la recerca de visions noves i d'impressions desconegudes» (Bertrana 1930: 99)— fan d'Aurora Bertrana un cas únic i, en el context de les noves necessitats que es plantegen amb la instauració de la República i els seus efectes, la figura ideal per servir un determinat projecte de país.

Així s'explica, si més no en part, el suport institucional al Lyceum Club de Barcelona (l'entitat cultural de i per a dones creada per iniciativa seva el 1931, i de la qual fou primera presidenta); i molt en especial, el doble fet que l'autora formés part de la candidatura per Barcelona d'Esquerra Republicana de Catalunya en els comicis del novembre de 1933 i esdevingués responsable d'una secció fixa a *La Humanitat* a partir del desembre i fins a l'estiu de 1934. La col·laboració continuada durant mesos al diari de Lluís Companys ratifica el reconeixement generalitzat d'una de les intel·lectuals més reputades del moment. Dos anys i mig abans que la iniciés, un

periodista terrassenc ja escrivia que «la publicació del seu primer llibre l'ha consolidada com una valor dintre el camp de les lletres, i avui Aurora Bertrana és per tot arreu pregada per a donar conferències i els millors rotatius de Barcelona sol·liciten la seva col·laboració literària» (Llargués 1931).

INTEL·LECTUAL DE REFERÈNCIA, ESPECÍFICAMENT EN FEMENÍ

A *La Humanitat*, Bertrana va desplegar la mateixa perspectiva irònica, desimbolta i cosmopolita que havia caracteritzat els seus escrits oceànics a *D'Ací i d'Allà* i *Mirador*.[4] Ara, però, ho feia tot tractant temes molt més candents o delicats en la mesura que no remetien a uns espais llunyans i exòtics, sinó a la realitat catalana. Gràcies al fet de comptar amb una secció fixa, podia donar continuïtat, profunditat i solidesa al que havien estat solament declaracions puntuals en entrevistes o bé reflexions periodístiques puntuals (a *La Nau*, *L'Opinió*, *La Rambla* i, ja amb una mica més de gruix, a *Evolució*) sobre qüestions polítiques i socials —fonamentalment: el feminisme i els canvis que, a parer seu, l'havien afectat a Catalunya en els darrers deu anys; la preeminència dels interessos econòmics en el món occidental; la visió europea de la instauració de la República a l'estat espanyol; la nova responsabilitat cívica de les dones amb la implantació del sufragi femení; el curiós concepte de llibertat assumit per la ciutadania amb el nou règim governamental; el veritable grau de civilització de la societat barcelonina, o l'ambient preelectoral de la tardor de 1933 (Real 2007: 61-66, 74-90 i 97-99).

El 5 de desembre de 1933 —tan sols quinze dies després de les eleccions generals— Bertrana estrenava «Temes» (aviat rebatejada «Temes femenins», tot i que la secció es tornaria a publicar sota la capçalera original en sis ocasions, sembla que d'acord amb la qüestió que s'hi tractava) al diari de Lluís Companys. I encetava el seu espai fix, significativament, amb un article titulat «La dona i la política», en què considerava les prevencions, els errors i els problemes relatius a la intervenció de les dones en aquest àmbit i recomanava reflexió, prudència i orientació per poder col·laborar de debò, de manera efectiva i profitosa, en el govern del país.

4. Real (2007: 101-157 i 159-168) recull els vint-i-nou textos que l'autora va publicar al diari. Com que em referiré, en comentar-los, a cada títol en concret dins del volum, estalvio la remissió a les pàgines per evitar un enfarfegament innecessari de l'argumentació.

L'autora va reprendre el tema en el text de la setmana següent, «Incompatibilitats», tot estirant un doble fil de l'escrit inaugural: la crítica a la poca seriositat amb què els homes, subjectes a «atavismes aràbics», contemplaven la participació política femenina, d'una banda, i la poca confiança que aquesta mereixia massa sovint a causa de les seves mancances, de l'altra. Després d'una distribució equitativa de responsabilitats, la gironina acabava defensant l'educació sexual, social i política dels uns i les altres a fi d'anar avançant pel camí de «la col·laboració eficaç d'ambdós sexes».

Una de les dificultats més importants d'aquest procés, segons Bertrana, era el primitivisme de la mentalitat masculina (en termes actuals, el masclisme dels homes). L'autora va tornar a reflexionar sobre aquest aspecte en un tercer article precisament titulat «Primitivismes», ocasionat pel comentari d'un respectable intel·lectual barceloní que, per a ella, feia evident la gravetat del problema. L'experiència de l'escriptora per terres europees i oceàniques avalava explícitament una de les declaracions més contundents de la seva argumentació: «Admeto que hem anat (si més no, en la forma) una mica més enllà que els Bataus de l'Àfrica Equatorial, però goso afirmar que estem encara molt ençà en la veritable civilització europea»; ni homes ni dones, a parer seu, havien assolit «un grau prou enlairat de civilització intel·lectual per a cooperar a la construcció d'un poble nou i lliure».

Publicat el dia abans de Nadal –i, sens dubte, un dels articles més rellevants tant per a copsar el compromís d'Aurora Bertrana en qualitat d'intel·lectual feminista esquerrana com per a comprendre la modernitat i el conservadorisme simultanis dels seus plantejaments ideològics (en plena consonància amb els dels sectors socials i culturals a què pertanyia i als quals representava)–, «Home i dona» va donar continuïtat al tractament d'aquestes qüestions. Sense deixar d'insistir en la necessària col·laboració política dels dos sexes, l'autora incidia en l'equivocació de les feministes més abrandades, que atribuïen les causes de tots els mals socials exclusivament a l'element masculí. També emfasitzava la responsabilitat compartida i els mèrits d'aquelles i aquells que, en franca minoria, havien treballat i treballaven per guanyar en comprensió mútua i civilització. En aquest punt, s'explicitava la intenció bàsica de la secció fixa per a, tot seguit, descloure el fons d'una determinada visió sobre sexe i gènere:

> Com que jo aspiro, per damunt de tot, al perfeccionament social català, voldria que les meves lectores comprenguessin que els meus articles han estat especialment dedicats a les dones, amb una simpatia de germana disposada a ajudar, encara que modestament, l'espiritualització femenina. [...]

> Si les dones hem d'anar a la lluita social-política i contribuir a la reorganització del nostre poble, hem de començar per desempallegar-nos de la mania d'ésser «igual que els homes». No ho som anatòmicament ni fisiològica, ni psíquica; en conseqüència tampoc ens és permès de sostenir un rol dintre la societat exactament igual al de l'home. I no solament no podem fer-ho, sinó que no hi ha cap necessitat que es faci.
>
> [...] En una societat on les activitats de la dona —llevat de les purament sexuals— fossin les mateixes que les dels homes es produiria un desequilibri fortament immoral. L'amor —mòbil principal de l'existència humana— desapareixeria, i la llar, que ha d'ésser el puntal més ferm de totes les activitats socials de la dona, prendria un tristíssim caire de restaurant, de guarderia o de prostíbul.
>
> [...] La dona, en sortir de l'esfera casolana i purament procreadora dins la qual ha viscut fins ara, no ha d'oblidar mai que pertany al sexe complementari amb el qual va noblement a col·laborar, no a competir. [...]

Des de la plataforma que li proporcionava *La Humanitat*, Bertrana s'erigia, d'aquesta manera, en una veu orientadora que s'adreçava específicament al col·lectiu femení i que propugnava la diferència sexual com a element bàsic de la identitat i de l'actuació sociopolítica (una comprensió prou moderna) sense deixar d'advocar per la funció essencialment familiar de les dones (una idea ben pròpia de la seva classe social) ni de salvaguardar, en conseqüència, el valor sagrat de la feminitat en la seva construcció cultural tradicional (la del patriarcat).

Que això darrer era així ho prova amb escreix l'article següent, «Feminitat i feminisme», en què l'autora proposava el concepte de *femellisme* per evitar la contraposició dels dos termes del títol, que «plegats poden crear un tipus de dona moderna conscient, educada i instruïda, que combini l'amor, la família i la llar amb l'espiritualització i l'emancipació». Vet aquí un ideal a partir del qual, en altres textos publicats al diari, la gironina va defensar que, excepte en casos de talent especial o de veritable necessitat material, la dona es quedés a casa en lloc de sortir a treballar, vistos els nefastos efectes socials i econòmics d'aquesta opció generalitzada («Competència professional»); o que, treballés o no, calia que s'ocupés sense excepció i adequadament de les tasques domèstiques («Casolanisme espiritual»). Això sí: remarcava la conveniència que la societat en general i els homes en particular reconeguessin el valor d'aquestes tasques femenines («La dona enfront del matrimoni»).

Malgrat aquest pòsit indubtablement conservador, Bertrana va ser una defensora a ultrança de la cultura i l'educació política en profunditat com a mitjans de superació del fanatisme, la ignorància, l'autocràcia, el baix nivell de civilització del país, la manipulació electoral per part dels sectors conservadors, els efectes perniciosos de

determinades publicacions comercials i el manteniment de l'*statu quo* sota unes transformacions purament epidèrmiques —una posició constatable a «Com voten moltes dones», «El gos gran i el gos petit (Historieta exemplar)» o «Canibalisme cultural». Aquest convenciment i l'objectiu definit de la secció en relació amb les dones expliquen que tractés temes prou compromesos des d'una perspectiva que, sense rebutjar la moral tradicional, qüestionava tanmateix l'acceptació indiscutida de les coses i n'aportava una comprensió prou més oberta i liberal.[5]

L'actitud crítica de Bertrana va revertir, així mateix, en alguns articles dedicats a denunciar la fal·làcia dels avenços i les millores teòricament aconseguits amb la República i mostrar l'autèntica realitat cívica de la societat ibèrica malgrat la pàtina de renovació i canvis a tots nivells que s'havien produït i se seguien produint. Els textos subtitulats «Historieta exemplar» constitueixen veritables perles, i ben divertides, en aquest sentit; però n'hi ha força més.[6]

Amb aquests articles, Aurora Bertrana esdevé una veu intel·lectual de referència en l'òrbita dels sectors catalanistes esquerrans en qualitat d'escriptora que pren posició i s'expressa sense embuts amb relació a la problemàtica política, social i cultural del moment tot parant una atenció especial a un dels seus eixos principals (el que com a dona que és, coneix bé): la qüestió femenina. La idiosincràsia de la tribuna periodística i els continguts dels textos ho fan obvi i evident, però l'article «"Elles" ens han classificat» ho posa sobre el paper, *noir sur blanc*, en identificar l'autora amb les esquerres. De fet, com es deu haver anat deduint, des de 1931 Bertrana s'havia convertit en una de les personalitats més destacades de l'anomenat *feminisme republicà*, «amplament liberal, radical i demòcrata» (Arquimbau 1931a i 1931b).

Aurora Bertrana va ser un dels caps més visibles de l'articulació de la xarxa institucional femenina bastida com a alternativa al teixit associatiu de les dones de dretes. Recordem alguns fets: el Lyceum Club de Barcelona es va fundar per iniciativa seva; el 1931 mateix, l'autora es va vincular a la Lliga Femenina Catalana per la Pau i la Llibertat; anteriorment havia col·laborat amb el Club Femení i d'Esports de Barcelona, i posteriorment va integrar la Unió Femenina Franco-Catalana.

5. Vegeu, per exemple, «Amor lliure», «El fantasma del Laïcisme», «El fantasma del divorci», «Uniformes», «La senyora de Tal», «La prostitució organitzada» i «La prostitució lliure».

6. Vegeu, per al primer cas, «L'home primitiu que es va posar casaca moderna» o «Per terres de l'Est i del Sud», i pel que fa a la resta, «La desorientació professional», «La inconsciència professional», «Sant Josep Gloriós venç el laïcisme», «Inconsciència ciutadana», «Ja fa tres anys!», «Herois obscurs» i «Impersonalitat».

Paral·lelament, va resultar una de les intel·lectuals catalanes més entrevistades per la premsa d'esquerres en relació amb el tema de la dona i la política a partir de la proclamació de la República. També va participar activament, des dels quadres directius, en la creació i el desplegament del Front Únic Femení Esquerrista de Catalunya (1932), estructurat per dur a terme una «intensa propaganda i divulgació liberal, demòcrata i completament laica, que haurà de tenir lloc en períodes d'eleccions i pre-eleccions, encaminada a orientar les dones de sentir i pensar esquerrà procurant fer adeptes a la causa sagrada de la justícia i la llibertat» ([Front Únic Femení Esquerrista de Catalunya] 1932).

La llibertat, precisament, va ser un dels motius recurrents en els articles periodístics de l'autora, al qual va dedicar un text sencer a *La Humanitat* («Concepte de la Llibertat»). I va esdevenir un dels trets essencials associats a la seva imatge, a la seva personalitat literària. Es tractava, en realitat, d'un element bàsic de la seva projecció pública i de la seva producció escrita, absolutament indestriables. Quan les conseqüències dels Fets d'Octubre de 1934 van coartar-ne les possibilitats perquè afectaven profundament tant la vida política com la dinàmica cultural, la gironina va recuperar un antic projecte que li permetria seguir emprenent el vol en la direcció que li interessava. Després dels preparatius pertinents, la primavera de 1935 Aurora Bertrana marxava cap al Marroc i iniciava, així, un nou viatge a terres exòtiques que havia de significar una altra tramesa de proses a la premsa catalana; i, com era de preveure, un nou llibre.

ELS FRUITS DEL VIATGE AL MAGRIB

Les dinou proses marroquines que Aurora Bertrana va enviar al diari *La Publicitat* es van publicar entre el 26 de maig i el 28 de setembre de 1935, i fins avui només se n'ha reeditat, en el format original, la que explica les divertides peripècies de l'escriptora com a retratista amateur, titulada «L'odissea d'un fotògraf» (Real 2007: 169-174).[7] Pel que fa al contingut específic, els textos abasten des de la reflexió sobre

7. A més de les reedicions d'*El Marroc sensual i fanàtic*, dos dels textos que van integrar el llibre (reelaborats dins del nou producte) han estat fragmentàriament reproduïts en el dossier «Impressions del Magrib», publicat recentment a *L'Avenç* (Riu-Barrera, ed., 2007), però a partir de la versió editada. Sempre, doncs, se sol recuperar el text de 1936, més accessible que els articles de *La Publicitat*. L'edició dels textos bertranians no inclosos a Real (2007) és un projecte que tinc previst enllestir l'any 2008, amb una antologia

el convencionalisme de les fronteres polítiques fins al relat del viatge en camió, a través del paisatge impressionant de l'Atles, de Marràqueix a Ouarzazat –és a dir, a la zona no sotmesa del país.[8] I passen per: *a*) l'experiència d'escenes i actes diversos; *b*) la descripció de ciutats, barris i espais concrets, o *c*) el contacte amb dones, famílies i grups de diferents estaments.[9] La sensació que l'ànima musulmana resulta impenetrable, i s'escapa a pesar de qualsevol esforç d'arribar-la a conèixer, centralitza, encara, dos dels escrits: «Boires islàmiques» (el setè) i «Fes el Bali o continua el misteri» (el quinzè).

A pesar de la informació que donen sobre el Marroc, i més enllà de l'eurocentrisme de la perspectiva (Bartrina 2001: 54-57; Nogué 2001: 68-70), aquestes «Impressions d'una dona a través de l'Àfrica musulmana» són ben bé el que la capçalera general indica, ja que relaten les sensacions, les opinions, les emocions i les respostes d'Aurora Bertrana respecte de cadascuna de les vivències que el viatge li proporciona. Com ja havia ocorregut amb les proses oceàniques i suïsses (aquestes darreres, cal recordar que titulades amb el mateix substantiu inicial), no es tracta pas de textos d'«aquells que ens descriuen objectivament el que l'autor ha vist, que reflecteixen els costums, el caràcter d'un poble, la forma de la pedra feta ciutat», sinó d'«aquells que, subjectivament, no fan sinó descriure les reaccions que en l'esperit de l'autor produeixen els nous ambients per on passa» i «que entren dintre la categoria de les obres de pura creació literària» (Guansé 1935).

La fórmula apunta sens dubte vers la construcció d'un univers narratiu. Ara i des del principi, des dels primers escrits a la premsa dels anys vint. Així ho indica el fet que les proses oceàniques de Bertrana haguessin estat qualificades en aquests termes, dels quals la nota inclosa a *Mirador* el 24 d'octubre de 1929, a sota de «Turei "La Cortesana"», resulta ben significativa: «De tornada de Tahití, on ha passat tres anys, Aurora Bertrana ens ha ofert *una narració* que segurament formarà part d'un llibre d'impressions dels països de la Polinèsia. Hi ha actualment poques persones que coneguin tan bé com Aurora Bertrana les illes del mar austral. Creiem que no serà

---

que aspira a completar la publicació dels escrits que l'autora va firmar a la premsa de preguerra i que contindrà una secció exclusivament dedicada a les cròniques marroquines.

8. Em refereixo, respectivament, a «On és el Marroc?» i «Ençà i enllà de l'Atlas misteriós».

9. En aquest cas, es tracta de: *a*) «Els Hamatxes», «L'oració de Sidi Mohamed ben Yussef» i «La mort de la Fkiha»; *b*) «Dar el Beida», «L'Busbir», «L'oasi i les tres ciutats de Marrakeix», «Fes Djedid o la desmoralització dels fassi. II» i «La plaça Djemmàa El Fnà», i *c*) «Dauïa, Limina i Gmar», «Visita a una Kàbila», «Les quatre dones del Paixà», «Lal·la Assisa ben Dria», «Si Zubida ben Abdrah» i «Els Xeuls».

aquesta la darrera vegada de poder oferir als nostres lectors *unes narracions* escrites en un estil vivíssim per una ploma que ha estat una revelació» (les cursives són meves).

I és que Bertrana, el 1936, encara no ha trobat la manera de produir narrativa de qualitat en sentit estricte, d'aconseguir fer quallar allò que explica amb les tècniques pròpies del conte i la novel·la, sense incórrer en el temut perill del ridícul per excés de sentimentalisme i en un producte literàriament ben resolt (Real 2006b: 258-259). Prou que ho ha provat amb *Peikea, princesa caníbal i altres contes oceànics*. Fins i tot ha recorregut a l'ajut material del pare, un escriptor d'ofici molt més consolidat, amb *L'illa perduda*. Però no se n'ha acabat de sortir. De la novel·la, que no va tenir gaire ressò, la crítica va dir-ne que el millor n'eren les «magnífiques pàgines descriptives» (Tasis 1935). C. A. Jordana, l'any anterior (1934), havia subratllat el problema principal en aquest encertadíssim comentari sobre el recull de contes, aplicable al volum editat el 1935:

> L'obra d'Aurora Bertrana té precedents massa il·lustres (Loti, Conrad, Tomlison, Maugham, entre altres) perquè no quedi a segon terme com a pura obra d'art. L'ambient, exacte o no, suggerit per aquests artistes, té una densitat i una vigoria que la nostra escriptora no pot aconseguir. Tanmateix el millor del recull de contes que «Peikea» encapçala és la part ambiental, i potser hauria estat preferible que la descripció d'escenes de la vida polinèsica hi hagués estat feta sense recórrer a un argument literari. L'estada de Levrier entre els Teïi, les activitats de Tepenniatea potser ens haurien fet més efecte si Aurora Bertrana no hagués intentat d'encastar-les a la trama d'un conte.
>
> Alguna d'aquestes narracions, com, per exemple, «La camisa de Rivenak», és simplement un bon reportatge.

Mentre no resol amb plena eficiència la formalització literària en un «argument» pròpiament dit, la premsa torna a proporcionar a Aurora Bertrana el canal més adient per donar forma a un nou llibre a partir dels materials amb què treballa: la pròpia experiència. I és que al cor mateix de les concepcions literàries de l'escriptora, hi ha el vincle directe entre vida i literatura. En resposta a una enquesta sobre el gènere novel·lístic duta a terme pel setmanari *Clarisme* el 1934, la gironina responia ([Bertrana] 1934), entre altres coses:

> Vinguin novel·les de totes classes, mentre siguin bones! En comptes de preocupar-se de si tal o tal tema és novel·lable, val més tractar d'interessar el llegidor (que costa més del que sembla) i construir literàriament personatges de carn i d'ossos, que és la diferència que sol haver-hi entre un bon novel·lista i un de dolent. El primer crea *homes*, el segon crea *titelles*. Els homes i els titelles poden presentar al lector tots els caires de llurs vides o un sol caire. La vida sencera o una hora de llurs existències. Una vida real o una vida purament imaginària. Però, mentre l'home s'incrustarà en el cervell del lector, el titella serà oblidat tot d'una.

> La vida és una novel·la de molts volums, que cada ésser humà assaboreix com a principal protagonista.
>
> La novel·la és una vida, o la part d'una vida, que arrabassa el llegidor de la seva pròpia novel·la i el duu durant unes hores a un nou món, on la vida pròpia s'esborra per fondre's en les vides dels protagonistes.
>
> Històric o imaginari?... Mentida o veritat?... Què hi fa? El cas és *viure*, en la nostra pròpia vida o en la dels altres.
>
> Sabeu on s'atura la realitat? Sap ningú on comença la imaginació?
>
> Vida-novel·la.
>
> Novel·la-vida.
>
> El bon novel·lista és aquell qui fa oblidar al llegidor la seva pròpia novel·la.

Abans no pogués fer el salt definitiu a la novel·la durant la postguerra, l'autora troba una via narrativa del tot efectiva en la modalitat de la literatura del jo que li ofereix la prosa (el *dietari*, per tornar-ho a dir en el feliç terme de *La Publicitat*) de viatges. És a dir, que el personatge de carn i ossos que l'escriptora va ser capaç de construir millor, en la primera etapa de la seva trajectòria, va ser el seu: l'Aurora Bertrana aventurera i indòmita, model irrepetible de lletraferida gràcies a una existència extraordinària entre les dones del seu temps i autora d'uns textos igualment únics pels seus temes i el seu tractament; en mots de la crítica, patinats d'humor, despreocupació, «una certa complaença a espaterrar burgesos» i «un sentiment romàntic per la natura i per la llibertat», per la vida, «barrejat amb una desimboltura, amb una sinceritat —algú potser dirà cinisme— molt moderns» (Guansé 1931a).

Vet aquí la «novel·la» més reeixida de la gironina en el període de preguerra, la seva «gran novel·la». Els reportatges tramesos a *La Publicitat* des del nord d'Àfrica i *El Marroc sensual i fanàtic* en van acabar de reblar el clau. En una nova interacció de periodisme i literatura, els articles i el llibre reunien tots els elements que havien destacat dins la trajectòria bertraniana des dels anys vint i que havien convertit l'escriptora en un punt de referència literari, social i ideològic en el tombant vers els trenta i al llarg de la dècada: el gènere (la construcció cultural del sexe), l'exotisme, l'esperit crític i l'emoció de la novetat. En definitiva, la modernitat. L'èxit, és clar, estava servit.

Així relata Aurora Bertrana, en les memòries (1975: 7), com va néixer el volum de 1936:

> [E]n retornar del nord d'Àfrica em vaig preocupar tot seguit d'escriure el meu llibre *El Marroc sensual i fanàtic*. Aprofitava algunes de les meves cròniques publicades a *La Publicitat* modificant-les o ampliant-les, ordenava i redactava les meves notes de viatge mentre les conservava fresques a la memòria.

En aquest procés d'aprofitament, modificació, ampliació, ordenació i, en definitiva, re-creació, les impressions personals sobre el Marroc cedien encara més espai que en les versions originals al protagonisme de l'escriptora, convertida en figura principal del text i el viatge de la qual es pot llegir com un relat d'aventures. Aquest relat no tenia el format de la novel·la tradicional (un model, d'altra banda, en crisi des del tombant de segle), però quadrava sense problema en la concepció de la literatura d'Aurora Bertrana, podia satisfer el públic i s'ajustava, en conjunt, als objectius personals i professionals de l'autora (Real 2006b: 273-275).

Com a llibre de viatges que és, l'estructura d'*El Marroc sensual i fanàtic* emmiralla els espais recorreguts i els ordena en una primera part dedicada al protectorat espanyol, integrada per les seccions titulades «Tetuan», «Arzila» i «Xauen», i una segona part centrada en el protectorat francès, dividida al seu torn en els cinc capítols corresponents a «Fes», «Rabat», «Casablanca», «Marraqueix» i «Zona insotmesa» (Bertrana 1936). Més enllà d'aquests continguts, el títol havia d'exercir un reclam poderós mitjançant l'interès del tema en si (un món pròxim i alhora llunyà, exòtic, en especial amb relació als misteris de la condició femenina) i el destacat intencionat, encara, de dos aspectes ben actuals i candents: la sexualitat i el fanatisme. Per si això fos poc, l'obra es va anunciar amb tots els honors propis de la fama de Bertrana.

La propaganda el va presentar com un llibre de viatges modèlic, instructiu i suggestiu, i aquestes característiques, el prestigi de l'autora i la publicitat amb què el volum va comptar (reforçada per la difusió de les «Impressions...» de l'any anterior) el van convertir en tot un esdeveniment. Un esdeveniment, atenció, *narratiu*. De manera significativa, les ressenyes el van incloure en aquest gènere (Palau i Fabre 1936). En un dels comentaris, per exemple, es valoraven les qualitats del text, s'emfasitzava l'aportació que representava i s'hi veia, en relació amb Aurora Bertrana, la confirmació de «les seves dots de narradora distingida, fresca i vivent» (Xuriguera 1936).

A *El Marroc sensual i fanàtic* l'escriptora hi oferia, no hi ha dubte, literatura amb totes les lletres. La premsa havia fet possible, igual que amb *Paradisos oceànics*, l'èxit creatiu. ¿Cal insistir que aquest èxit literari era indestriable de la base periodística que en constituïa l'origen?

NEUS REAL
Universitat Autònoma de Barcelona

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Arquimbau, R. M. (1931a) «Feminisme», *La Rambla*, 49 (2 de març), p. 7.
— (1931b) «Feminisme republicà», *La Rambla*, 64 (20 d'abril), p. 13.
Bartrina, F. (2001) «Gènere, guerra i colonització en l'obra d'Aurora Bertrana» dins *Aurora Bertrana, una dona del segle xx*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 51-63.
[Bertrana, A.] (1934) «Les enquestes de *Clarisme*. "Què enteneu que és o ha d'ésser una novel·la?"», *Clarisme*, 28 (28 d'abril), p. 2.
Bertrana, A. (1930) *Paradisos oceànics*, Barcelona, La Sal, 1988.
— (1936) *El Marroc sensual i fanàtic*, Barcelona, Edicions Mediterrània.
— (1973) *Memòries fins al 1935*, Barcelona, Pòrtic.
— (1975) *Memòries del 1935 fins al retorn a Catalunya*, Barcelona, Pòrtic.
Bonnín, C. (2002) «Les cartes d'Aurora Bertrana a Anna Murià i Agustí Bartra», *Llengua & Literatura*, 13, pp. 327-339.
Bonnín, C. (2003) *Aurora Bertrana. L'aventura d'una vida*, Girona, Diputació.
Danés Sala, A. (2004) «Els inicis literaris i polítics de Rafael Tasis (1921-1935)», treball de recerca dirigit pel Dr. F. Xavier Vall i Solaz. Departament de Filologia Catalana, Universitat Autònoma de Barcelona.
[Front Únic Femení Esquerrista de Catalunya] (1932) «Front Únic Femení Esquerrista de Catalunya», *La Rambla*, 125 (6 de juny), p. 5.
Gómez, M. (2003) *Aurora Bertrana. Encís pel desconegut*, Barcelona, Pòrtic.
Guansé, D. (1928) «Una nova escriptora», *La Nau*, 3 de setembre.
— (1929a) «*Eulàlia* i *Poemes*, de Maria Teresa Vernet», *Revista de Catalunya*, 53 (gener-febrer), pp. 99-101.
— (1929b) «La natura verge», *La Nau*, 15 d'octubre.
— (1931a) «*Paradisos oceànics*, d'Aurora Bertrana (Edicions Proa)», *La Publicitat*, 6 de gener.
— (1931b) «Les dones i les lletres», *La Rambla*, 69 (25 de maig), p. 12.
— (1935) «*De viatge* de Josep Lleonard», *La Publicitat*, 24 de juliol.
— (1965) «Pròleg» dins A. Bertrana, *Oviri i sis narracions més*, Barcelona, Selecta, pp. 7-18.
Jordana, C. A. (1934) «Aurora Bertrana als mars del sud», *L'Opinió*, 19 de juliol.
Llargués, P. (1931) «Aurora Bertrana en el Centre Excursionista», *El Dia* (Terrassa), 22 d'abril.

NOGUÉ, J. (2001) «*El Marroc sensual i fanàtic* (1936) d'Aurora Bertrana i el Protectorat espanyol al Marroc», dins *Aurora Bertrana, una dona del segle XX*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 65-75.

PALAU I FABRE, J. (1936) «Notes bibliogràfiques. Alguns llibres recents», *La Publicitat*, 30 de maig.

REAL, Neus (1998a) *El Club Femení i d'Esports de Barcelona, plataforma d'acció cultural*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

— (1998b) «Espais de literatura popular i de consum en català: Maria del Carme Nicolau», *Serra d'Or*, 459, pp. 44-46.

— (2001) «De la xocolata amb melindros a la mostassa alemanya: Aurora Bertrana, un nou model de la intel·lectual catalana moderna», dins *Aurora Bertrana, una dona del segle XX*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat, pp. 25-35.

— (2006a) *Dona i literatura a la Catalunya de preguerra*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

— (2006b) *Les novel·listes dels anys trenta: obra narrativa i recepció crítica*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

— (2007) *Aurora Bertrana, periodista dels anys vint i trenta*, Girona, CCG Edicions.

RIU-BARRERA, E., ed. (2007) «Impressions del Magrib. De 1900 a 1936», *L'Avenç*, 326 , pp. 22-51.

TASIS I MARCA, R. (1935) «Prudenci i Aurora Bertrana, *L'illa perduda* (Catalònia)», *Mirador*, 331 (20 de juny), p. 6.

VALLVERDÚ, M. (2006) *Viatges literaris a la Polinèsia: Aurora Bertrana, Josep M. de Sagarra*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

XURIGUERA, R. (1936) «*El Marroc sensual i fanàtic*», *Mirador*, 398 (26 de novembre), p. 5.

SANDRA MONTSERRAT I BUENDIA

APLEGAR I *ARRIBAR* EN EL *CURIAL E GÜELFA*: UN PARELL SINONÍMIC?

1. OBJECTIUS

És ben coneguda l'afirmació de Meyer-Lübke (1925: §154, pp. 158-159) sobre l'ús del verb *aplegar* en valencià: «Im Katalanischen aber sagt man *arribar*, im Valenzianischen *aplegar*», la qual fou matisada per Colón (1993: 42) amb aquestes paraules: «Una imatge semblant a la de l'esp. *llegar* (procedent de PLICARE) es repeteix a València, on tenim *aplegar*, verb que viu al costat d'*arribar*. Aquest últim verb és el més corrent a València i l'únic que s'usa a la resta del domini català actual. Si Meyer-Lübke hagués conegut la realitat dels fets, és a dir, que València també té *arribar*, s'hauria pogut estalviar algunes arriscades hipòtesis».

Certament, tots dos verbs, *arribar* i *aplegar*, s'empren en valencià per a expressar el fet de 'venir a trobar-se en un indret per moció progressiva, tocar al terme del seu camí' (*DIEC*, s.v. *arribar*). Els lexicògrafs valencians dels segles XVIII i XIX ja incloïen aquesta singularitat lingüística en els diccionaris. Així, per exemple, Llombart (1887), en el seu *Diccionario*, ens remet d'*aplegar* a *arribar* i a l'inrevés:

> **Aplegar**. n. Llegar. Según la R. A. E., venir, arribar de un sitio ó paraje á otro. APLEGAR una còsa á rams de beneir. Llegar una cosa á tener buen éxito. Por lo regular se usa negativamente. Lo mismo que ARRIBAR
> **Aplegant**. ger. Llegando. Lo mismo que ARRIBANT
> **Arribar**. a. Llegar ó acabar de venir de cualquier parte, y por llegar á ver el fin de lo que se desea. Lo mismo que APLEGAR y ALCANÇAR

Caplletra 45 (Tador 2008), pp. 33-53

> **Arribar**. a. Llegar. ARRIBAR y fényer. Llegar y besar el santo. fr. fig. y fam. que se dice por la prontitud con que se hace ó se quiere hacer una cosa. V. APLEGAR
> **Arribant**. ger. Arribando. Lo mismo que APLEGANT
> *No arribar ó no aplegar als TALÓNS d'algú*. fr. Lo mismo que No aplegarli á ú á la SÒLA de la sabata. (s.v. *Taló*)

I, de fet, es pot comprovar en la parla habitual de la majoria dels pobles valencians.[1] Com mostren els exemples següents que arrepleguen l'explicació mítica de l'origen del parlar de Guardamar, diversos informants d'un mateix poble poden usar els dos verbs en contextos idèntics:

> (1) (Informant 1) Diuen (abans) que venia el Sinyor parlant en valencià, i a l'*aplegar* a Guardamar, i dic:—D'aquí p'allà ja no passe. Hasta aquí *aplega* el valencià. I aixina que ni parlem el castellà ni el valencià» (Beltran, Monjo & Pérez i Navarro 2004: 13)
> (2) (Informants 2 i 3) C: Diuen que anava el Senyor repartint les llengües... / B: Aquí, castellà. Aquí, valencià. / C: Anava donant a cada poble com havien de parlar. I quan *arribà* a Guardamar no vulgué passar el riu; digué: «Estos que s'apanyen» / B: «Que s'apanyen com puguen»; i unos parlen valencià, atres en castellà. «Feu lo que vulgueu» (Beltran, Monjo & Pérez i Navarro 2004: 106)

Fins i tot, un mateix parlant pot emprar-los indistintament. Llegim en una arreplega de contes de la Marina Baixa:

> (3) I claro! El sapo havia d'anar a portar-la i aquells tenien set. El sapo anava tan espauet que se'n va baixar pac avall a la Carretera, va travessar una sanca que hi ha ahí davora de Vicenteta Dionísio i se'n va pac al Riu a omplir una botija d'auia. *Arriba* allí, ompli la botija de l'auia, se'n torna per amunt i quant *aplega* dalt, ja no hi havia nengú. Si va *arribar* un any després! (Guardiola & Beltran 2005: 181, «El Gripau»)

Hi ha també estudis dialectals actuals que ens ofereixen notes disperses sobre aquesta particularitat. Així, per exemple, Segura (2003: 167), en la caracterització del parlar del Baix Vinalopó, indica que *aplegar* és usual en tota la comarca, llevat de Crevillent, que fan servir el castellanisme *llegar, allegar*, i que *arribar* s'usa amb més intensitat en les partides rurals d'Elx. De la mateixa manera, de la lectura d'*El parlar de la Marina Alta* de Beltran (2005) es desprén que tots dos verbs són habituals en

1. Agraïsc a Carles Segura i Vicent Beltran els valuosos comentaris a aquest article, en relació amb la llengua actual.

aqueixes comarques. Per al valencià central, Beltran i Segura (2007: 100) apunten que el parell *arribar / aplegar* comparteix significat, lluitant també amb *llegar*, ben present en la parla dels més jóvens. També l'*ALDC* (mapa 22) mostra que s'usa indistintament per tot el País Valencià, tot i que adverteix que *aplegar* sembla exclusiu d'algunes zones interiors, des de les Valls del Vinalopó fins a l'Alacantí.[2]

Cal esmentar els comentaris de Reig (1999: 101) que, a més, revela una tendència actual a substituir *aplegar* per *arribar*. En paraules de l'autor:[3]

> *Aplegar* i *arribar* són mots sinònims que devem emprar indistintament i no fer ús només del segon, oblidant sistemàticament el primer, que és un vocable genuïnament valencià.
>
> Frases com ara: *aplegar i envasar*, *aplegar i poar*, *aplegar i besar l'anella*, *aplegar i besar la pau* i *aplegar i fényer*, s'apliquen a aquell que, només aplegar, aconseguix de seguida tot allò que s'havia proposat i li ix bé. Les tres primeres s'empren habitualment a Alcoi. Les altres dues a l'Horta de València. Totes elles equivalen a la locució *arribar i moldre*, usada per la llengua estàndard. Tenim la conegudíssima sentència: *A tot li aplega la seua hora* i el refrany: *L'últim que aplega, dejuna i renega*. L'expressió *aplegar a vènit* significa arribar alguna cosa a bon terme.

Tot i aquestes informacions ben valuoses no hi ha cap estudi que haja explicat el motiu de la diversitat que actualment es dóna en valencià. Tampoc no s'ha esbrinat en quin grau *aplegar* i *arribar* es poden considerar sinònims.

El valencià de l'època medieval sembla que reprodueix també aquesta situació actual. Sovint, atesa la singularitat en l'ús d'aquest doblet, l'aparició del verb *aplegar* al costat d'*arribar* en obres medievals ha servit als estudiosos per a classificar geogràficament una obra. En aquest sentit, és ben coneguda la polèmica sobre la filiació dialectal del *Curial e Güelfa*. A les afirmacions de Rubió i Lluch (1901), Anfós Par (1928) i les més recents d'Anton Espadaler (1984) sobre l'origen principatí de l'autor de l'obra, es contraposen els estudis de Coromines, Germà Colón[4] o Antoni Ferrando (2007), sobre les opcions lèxiques del *Curial*, que l'acosten fonamentalment cap al valencià. Com ha mostrat Ferrando (2007: 22) «examinant atentament el lèxic del Curial, s'hi troben opcions morfològiques i lèxiques difícilment documentables a la

2. El doctor Joan Veny va presentar aquestes dades en el II Encontre Internacional «*Curial e Güelfa*: aspectes lingüístics i culturals» celebrat a la Nucia del 5 al 8 de febrer de 2008.

3. López Verdejo (2004: 16) també destaca la reculada d'*aplegar* : «En valencià són sinònimes les formes *arribar* i *aplegar*, les dos conviuen en l'Horta, pero el fet que la llengua normativa catalanisant no utilise normalment la forma *aplegar*, ha fet que els més jóvens comencen a no utilisar-la i a substituir-la per *arribar*, si bé *aplegar* encara té una gran vigència».

4. Cf. els comentaris d'aquests dos autors a l'edició de Ferrando (2007: 22)

Catalunya de mitjan segle XV o que, en tot cas, hi són excepcionals i, quasi sempre, en textos extremoccidentals o suboccidentals». Entre aquestes hi ha les formes *acaçar, acurtar, llançol, espill, pegar* i el verb que ací ens ocupa, *aplegar*, conjuntament amb *arribar*.

En aquest breu estudi analitzarem detingudament els usos d'*arribar* i *aplegar* en la llengua medieval a partir del *Curial e Güelfa*. Pretenem descobrir quan i en quina mesura els dos verbs, *arribar* i *aplegar*, comparteixen sentit durant la primera meitat del segle XV,[5] a fi de fer llum sobre la situació actual del valencià. Alhora, contrastarem les dades del l'obra anònima amb textos anteriors, posteriors i coetanis a partir de les dades del *Corpus Informatitzat del Català Antic* (CICA: 2007).[6]

2. *ARRIBAR* EN EL *CURIAL E GÜELFA*

Els estudiosos (Bastardas 1996: 96 i 100; *DECat* s.v. *arribar*) coincideixen a afirmar que el verb *arribar* —segurament a partir d'un llatí vulgar **arripare*— és indubtablement un mot bàsic del català, però que, com s'ha esdevingut amb *callar*, *cercar*, *trobar* i *treballar*, encara no se n'ha trobat documentació primerenca. La primera constatació del verb és en el *Liber Privilegiorum Civitatis et Regni Valenciae/ I. Jaume I* (1236-1276) (=LPCRV) (cf. Martines 2006: 652), que aplega documents del període central i darrer del regnat del rei Conqueridor. Aquests documents van escrits en llatí, però farcits de solucions romàniques:

(4) [...] et rebus eorum que ex maris vel aque periculo vel tempestate *ribaverint* infra terminum regni et civitatis Valencie (1243, 123)

Tant en aquest exemple, com en els següents, ja en català, el verb *arribar* és un terme mariner i significa 'portar el vaixell cap al port o cap a la vora' (*DIEC*, s.v. *arribar*):

(5) —Sènyer— ço dix lo porter—, sapiats per cert que jo partí sta nit que passada és de la ciutat de Barcelona a hora de mige nuyt; e quant jo ·n partí, éran vengudes e

5. Segons els darrers estudis (cf. Ferrando 2007: 7) el *Curial e Güelfa* es pot datar cap al 1443; en tot cas, no més enllà del 1462.

6. Aquest corpus arreplega textos catalans des dels inicis fins a la segona meitat del segle XVI, de diversa tipologia textual i procedència. Per a aquest estudi hem treballat amb el corpus complet, el qual es pot consultar a <http://seneca.uab.es/sfi/cica>. Tanmateix, per qüestió d'espai, en la bibliografia solament desplegarem la citació bibliogràfica de les obres que apareixen com a exemples en el cos de l'article.

arribades ·XXX· galeras de la armada de Sissilia ab En Roger, qui és almirall, qui les ha amenades (CICA: 2007, Desclot, Crònica V, XIIIb, pàg. 107, lín. 10)

(6) E faÿa bela luna, e vench-nos .I. oreg de vent de part de garbí, e dixem-los nós que ab aquel podríem anar a Polença, que així era estat acordat, que l'estol *arribàs* a Polença (CICA: 2007, Jaume I, Fets, XIVa, p. 68, lín. 10)

Segons Coromines (cf. *DECat*, s.v. *arribar*), ben aviat el tecnicisme mariner es banalitza i passa a la llengua habitual amb el sentit de 'venir a trobar-se en un indret', evolució que afecta altres verbs, com ara *acostar*.

(7) Los missatgers *arribaren* en la cort del leó (Llull Felix, pt. VII, c.5, *DECat*, s.v. *arribar*).

Tanmateix, apunta que les aparicions d'*arribar* amb aquest nou sentit són esporàdiques durant els segles XIII i XIV. En obres com ara els *Furs,* els *Feyts*, la *Crònica* de Muntaner o la *Crònica* de Desclot, *arribar* és sempre un terme mariner.[7] Cal indicar, a més, que segons les dades del *CICA*, el verb *arribar* no es convertirà en el verb principal per a l'expressió general de qualsevol arribada fins ben entrat el segle XV (cf. figura 1):

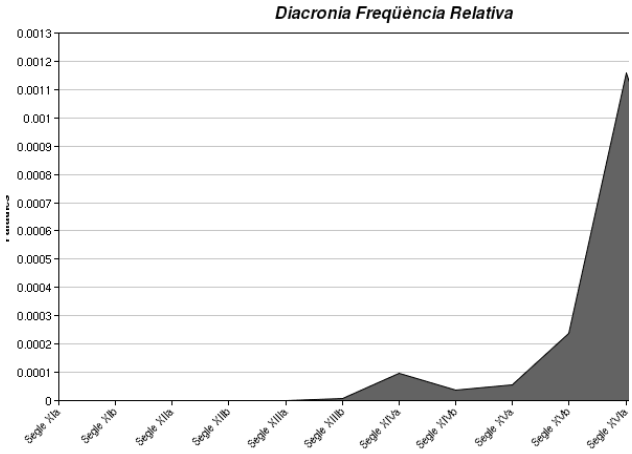


Figura 1. Freqüència relativa d'*arribar* des de la segona meitat del segle XIII fins a la segona meitat del segle XVI

7. Aquest fenomen va paral·lel a la desaparició del verb *venir* en aquests contextos. Es preferirà el verb *arribar*, menys freqüent que *venir*, i propi de situacions marcades, per aconseguir més eficàcia en l'àmbit

Precisament, solament en tombar el segle XV es poden documentar els primers exemples de sentits traslladats del verb *arribar*. Durant la primera meitat del segle XV, hi haurà solament el sentit temporal (cf. exemple 8). A partir de la segona meitat del segle XV el verb eixampla el sentit progressivament cap a l'expressió dels estats (cf. exemples 9 i 10), i, fins i tot, cap a l'expressió de l'extensió (cf. exemples 11 i 12), ja en el segle XVI:

(8) *Arribada* doncs l'hora de vespres del dia esmentat, comparegué, per una part, davant el dit noble governador o l'honorable regent l'assessoria, el dit procurador fiscal, demanant que es procedís a la declaració (CICA: 2007, Alcavota, XVa, p. 235, lín. 14)

(9) Tu, Plaerdemavida, pensaves no·t restava major benaventurança que morir y creÿes que la vida per pus no t'acompanyava, sinó que en major grau sentisses lo multiplicar dels mals que recites, dels quals encara no·t deus recordar fins que, *arribada* als sdevenidors desigs, per fer majors los teus delits te·n recordes (CICA: 2007, Martorell, Tirant , XVb, pàg. 1306, lín. 10)

(10) [...] ý d'esta ambició ý ràbia que tenia que regnàs son fill, urdia contra lo innocent príncep don Carlos tot lo mal que podia ý perseverà en assò fins *arribar* lo negosi en lo punt que ohireu. (CICA: 2007, Despuig, Col·loquis, XVIb, p. 160, lín. 14)

(11) Per lo que ara miram en tota aquella comarca ý per lo que veiem, lo discurs que cada·l dia fa la mar ý també lo que en escriptura trobam aont se arreplegaven les armes dels reys per a fer algunes empreses, venim a enténdrer ý crèurer que és així, que la mar *arribava* als llochs que tinch dits (CICA: 2007, Despuig, Col·loquis, XVIb, p. 146, lín. 31)

També en el *Curial e Güelfa* apareix el verb *arribar*, i tant la freqüència d'aparició, com els contextos en què el trobem, es corresponen amb el que es podria esperar per a una obra de la primera meitat del segle XV. És a dir, el verb *arribar* és esporàdic —apareix set voltes en tota l'obra— i, fonamentalment, s'usa com a terme mariner (cf. exemple 12) (també metafòricament, cf. exemple 13), excepte una volta que s'usa amb el valor actual (cf. exemple 14):

comunicatiu. De més a més, el verb *venir* era molt polisèmic ja des del llatí i el verb *arribar* es presenta com una bona alternativa per a evitar aquesta excessiva polisèmia, que pot afectar negativament la comprensió entre els interlocutors. El mateix sembla que va passar en les altres llengües romàniques que comparteixen aquest verb amb la nostra llengua. Concretament, l'occità (cf. Levy, s.v. *arribar*), el francés (García-Pelayo 1992: s.v. *arriver*) i l'italià (cf. *DLI*, s.v. *arrivare*).

(12) Per què Curial, ab les dues galeres, a la illa de Ponça pervench, e, reposat alguns dies, més lo cossari en terra, ab los de la sua galera s'avengué, per manera que la galera del cossari romàs a ell, e mudada tota la /f.152/ gent sua en aquella, acomiadant-se de la altra galera e presos de aquella alguns companyons qui de licència del patró ab ell se'n volgueren anar, en Sicília *arriba*, e, a força de dinés armada e mesa bé a punt la sua galera, volgué partir per fer son viatge al Sant Sepulcre (CICA: 2007, Curial, XVa, p. 276)

(13) Manats los ancians per la Güelfa, a la sua cambra anaren, e, no talayant-se la enamorada dona de la embosca que li tenien, parlat primerament de altres coses, axí de luny com pogué *arribà* al port de Curial, e, calant les veles, los dix (CICA: 2007, Curial, XVa, p. 249)

(14) E tant anaren, que *arribaren* a un monastir de dones, /f.60/ on foren reebuts molt alegrament; e moltes de les monges del monastir se altaren de la bellesa e graciositat de la donzella, la qual era tan bella que en poques partides haguera trobat par (CICA: 2007, Curial, XVa, p. 138)

3. EL VERB *APLEGAR* EN EL *CURIAL E GÜELFA*

Al costat del verb *arribar*, l'autor del *Curial* empra també el sinònim *aplegar* (11 *aplegar*).[8] L'ús d'aquest doblet no és exclusiu d'aquesta obra. Respon a la normalitat de la majoria dels textos valencians anteriors, coetanis i posteriors, que hi recorren amb una distribució irregular. En la segona meitat del segle XIV, per exemple, trobem tots dos verbs en l'*Epistolari de la València Medieval* (5 *aplegar*, 6 *arribar*). Durant la primera meitat del segle XV, apareixen en el *Recull d'exemples i miracles ordenat per alfabet* (1 *aplegar*, 2 *arribar*).[9] Més tard, en la segona meitat del segle XV, a les *Cartes* de la família Borja (1 *aplegar*, 41 *arribar*), a *Lo somni de Joan Joan* (2 *aplegar*, 4 *arribar*); també a l'*Spill* de Jaume Roig (2 *aplegar*, 2 *arribar*) i, per descomptat, en el *Tirant* (118 *aplegar*, 79 *arribar*). Finalment, la tendència es repeteix en les obres consultades del segle XVI, com ara els fragments corresponents d'*El Libre de Antiquitats* de la Seu de València (6 *aplegar*, 61 *arribar*) o en les cartes que bescanvien Hipòlita Roís de Liori i la seua filla, Estefania de Requesens (1 *aplegar*, 213 *arribar*).

8. Amb aquestes xifres indique la freqüència absoluta d'aparició del parell *arribar / aplegar* en les obres del *CICA*.

9. Pel que fa al *Recull d'Eximplis* agraïm els comentaris del doctor Josep-Antoni Ysern, editor d'aquesta obra en la col·lecció «Els Nostres Clàssics». Ens indica que el copista pertany a la variant oriental —ho revelen les confusions vocàliques—; atenent, però, al lèxic, conclou que l'autor deu ser valencià.

En general, en textos valencians és més habitual la forma *arribar* (542 *arribar*, 181 *aplegar*, segons les dades del *CICA*). Això no obstant, hi ha dues obres que destaquen per invertir aquesta xifra. Precisament, el *Curial*, com també el *Tirant*, donen la preferència a la solució particular del valencià, és a dir, *aplegar*. Igualment, el *Curial* s'allunya d'una altra xifra general. El verb *aplegar* apareix en els textos valencians amb les formes *aplegar* i *plegar*; ara bé, les dades del *CICA* palesen que aquesta darrera és minoritària (108 *aplegar*, 71 *plegar*). Per contra, l'autor del *Curial* opta per la forma *plegar* (10 *plegar,* 1 *aplegar*); coincideix en aquest punt amb els *Sermons* de sant Vicent.[10]

Comptat i debatut, aquestes notes quantitatives ens indiquen que, a diferència de la tendència general, en el *Curial* predomina el verb *aplegar* enfront d'*arribar*, i que aquest primer apareix fonamentalment en la forma *plegar*. Així i tot, el més destacable de l'anàlisi contrastiva entre *aplegar* i *arribar* en aquesta obra anònima té a veure més aviat amb dades qualitatives. En altres paraules, interessa, sobretot, esbrinar si aquests dos verbs coincideixen o divergeixen quant al significat.

Si ens centrem en l'ús concret d'*aplegar* en el *Curial*, observarem que hi ha diferències remarcables en relació amb el verb *arribar*. Majoritàriament, el verb *aplegar* s'usa per a descriure l'arribada a un lloc en contextos no marítims (5 ocurrències):

(15) —E ell, ¿què respòs? ¿Acceptà-la? Respòs lo gentil home: —No, en aquell cas; car en aquest punt *plegà* Melchior de Pandó, e ·s presentà davant ell e li donà una letra. E Curial, prenent la letra, no respòs al duch (CICA: 2007, Curial, XVa, p. 93)

(16) Emperò, com ells ja *plegassen* al torneig, e los franceses los vessen, comencen a cridar: —Ací són! Via a ells! (CICA: 2007, Curial, XVa, p. 188)

El *DECat* (s.v. *plegar*) i Bastardas (1996) coincideixen a afirmar que *aplegar* com a 'venir a trobar-se en un indret', equivalent a *arribar*, és el resultat d'una extensió metafòrica a partir d'un terme mariner, ja documentat en llatí («ad Heraeum naves

10. Quant a la forma que pren el verb, el *DCECH* (s.v. *llegar*), considera que cal atendre a les primeres documentacions i, en aquest sentit, el Marsili marca quina va ser la forma originària: *aplegar*. A més a més, apunta que, en castellà, des dels inicis, la forma més primerenca és amb *a-* (en les glosses de Silos *non aplekat* tradueix el llatí *nec ad osculum ecclesiam accedat*). No hi ha cap estudi actual sobre aquesta variació; tanmateix, la majoria dels diccionaris que hem consultat tant actuals (*DECat*, *DIEC*, *DIIFV*) com més antics (*Escrig*, *Llombart*, *MGad* i *Labèrnia*), introdueixen en l'entrada *aplegar* el sentit 'arribar', que és propi del valencià. Solament el *DIIFV* recull també aquest sentit en la forma *plegar*. Cal apuntar que en aragonés actual, per contra, la forma habitual és *plegar*. L'*ALEANR* l'arreplega en el nord d'Aragó en Ansó i Echo en la forma *plegar* (data de l'enquesta: 1963). També l'*Andolz* (s.v. *plegar*) en la Val d'Hecho i Ansó. L'*Endize* (s.v. *plegar*) en aquesta mateixa forma en Echo, Ansó, Pandicosa i Bielsa.

adplicuit», Livi, 33, 17; «adplicatis nostris ad terram navibus», Cèsar, *Bellum Civile*, 3. 101; «ad terram *adplicant*», Belli Hispaniensis, 37). En paraules de Bastardas (1996: 95):

> Des de l'època clàssica *applicare* esdevé un terme tècnic de la nàutica. Cal partir de la frase *nauem ad terram applicare* 'posar en sec una nau' o 'atracar una nau'. Aviat trobem exemples en què el verb *applicare*, ell tot sol, vol dir 'applicare nauem'. És llavors que podem dir que el verb ha passat a formar part de la terminologia nàutica [...] Tot això ens porta a pensar que el català *aplegar* en l'accepció 'arribar' procedeix de l'ús del llatí *applicare* com a terme de la navegació.

Per a aquest autor, el sentit actual d'*aplegar* en català ('venir a trobar-se en un indret') deriva del terme mariner i no directament del sentit general d'APPLICARE 'ajuntar'. De fet, el mot *aplegar* apareix com a terme mariner en el segle XIV, en una traducció mallorquina de la *Chronica gestorum invictissimi Domini Iacobi Primi Aragonia Regis* de Marsili:

> (17) Que manàs a las naus donar las velas e seguir la galea del rey, qui volia *applegar* al port de la Palomera / ato de Fossess e·ls seus... havents contrari vent per Malorcha, *applegaren* a Tarragona (*DEcat*, s.v. *plegar*)

Per tant, el català va usar aquest terme mariner, com també el dalmàtic antic (*DECat*, s.v. *plegar*) i, afegim ací, que també fou propi del francés antic. Greimas (1994, s.v. *apliquier*) documenta *apliquier* en 1225 amb el sentit 'aborder, débarquer'. Per a l'occità antic, el *Petit Levy* (s.v. *aplicar*) inclou també aquesta accepció: 'attacher; toucher, aborder'.

Així doncs, Bastardas (1996: 98) conclou que el camí que va recórrer el català fins al nostre *aplegar* 'venir a trobar-se en un indret' no és el mateix que el del castellà —o l'aragonés—, que parteix del sentit general d'APPLICARE 'ajuntar'. Ja en el *Cantar de Mío Cid* existeix aqueix sentit, que pot expressar-se intransitivament com ara *a las bodas llegaron* (2261) i, també, transitivament i en forma reflexiva, com ara, *Si Dios me llegare al Çid* (1529) o *a la puerta se llegava* (37). Per tant, molt fàcilment derivable d'APPLICARE en el seu sentit més general 'ajuntar una cosa a una altra', sense contacte 'recolzar-se', o amb contacte, 'acostar-se a' i, fins i tot, 'arribar'. Aquest darrer sentit ja es pot documentar en el llatí vulgar hispànic:

> (18) Ja Egèria, sens dubte de la Hispània nord-occidental, vers 384, alterna *se plicare* amb *plicare* amb el significat d' 'arribar' (Bastardas 1996: 98)

En català, però, segons afirma, no hi ha documentació del sentit 'ajuntar una cosa a una altra', sinó solament de 'fer estar diverses coses juntes'.

Tanmateix, sorprén que un verb d'origen mariner, com també ho era *arribar*, no aparega en el *Curial* amb aquest sentit, com sí que apareix *arribar*, d'altra banda. A més a més, si tenim en compte les dades del *CICA*, es pot observar que *aplegar* s'usa molt esporàdicament com a terme mariner (13 ocurrències d'*aplegar* com a terme mariner de 181 casos en què aquesta forma apareix al *CICA*). I encara més: a banda del *Marsili* no sembla que hi haja cap text no valencià que trie *aplegar* com a terme mariner. De fet, en la traducció mallorquina de la crònica de Marsili *aplegar* s'empra exclusivament com a tecnicisme mariner i no mai per a 'venir a trobar-se en un indret'; per tant, no sembla que el traductor usara aquest verb normalment per a indicar qualsevol altra arribada que no fóra per mar. Com tampoc no usava encara el verb *arribar*, fora del tecnicisme. La traducció al castellà que cap a la meitat del segle XIX en feu Josep M. Quadrado[11] trasllada tots els passatges amb *aplegar* o *arribar* com a *aportar*, *desembarcar* o *arribar*. I ens mostra, alhora, que *venir* en català era el verb escollit per a qualsevol tipus d'arribada encara en el segle XIV: el tradueix per *llegar*.

Hi afegirem una dada més que pot il·luminar aquesta qüestió. En parlar del verb *arribar*, hem constatat que amb el sentit 'portar el vaixell cap al port o cap a la vora' és present en diverses obres de finals del XIII i del segle XIV. I és així: a banda de *prendre terra* i de *venir* (també *pervenir* en poques ocasions) per a expressar l'arribada al port o a la riba, en els *Feyts* es prefereix *arribar* (10 ocurrències). Menys freqüent (1 ocurrència) és en la *Crònica* de Muntaner, que opta del tot l'expressió *prendre terra*. També *arribar* s'empra en la *Crònica* de Desclot (1 ocurrència). Cap rastre, però, d'*aplegar*, com a terme mariner. Això fa més possible la hipòtesi que el traductor mallorquí optés per una traducció més literal del text llatí: hauria traduït *applicare* per *aplegar*, quan altres obres de la mateixa temàtica i època prefereixen *arribar* o *prendre terra*, per exemple.

En resum, en el *Marsili* s'utilitza un tecnicisme mariner, com també ho feia el francés i l'occità. No es pot descartar, per tant, que *aplegar* s'haja pogut emprar en català

11. Els exemples que citarem de la traducció mallorquina del *Marsili* i de la traducció castellana que en va fer Quadrado a partir de la catalana són de l'edició *Historia de la conquista de Mallorca: crónicas inéditas de Marsili y de Desclot en su testo lemosin ; vertida la primera al castellano y adicionada con notas y documentos por José María Quadrado* (en línia), Biblioteca Virtual Joan Lluís Vives, Alacant, 2005, <http://www.cervantesvirtual.com/FichaObra.html?Ref=4782> (consulta 25/04/2008). Nota: reproducció digital de l'edició de Palma, Imprenta y librería de D. Estevan Trias, 1850.

com a terme mariner, però no sabem fins a quin punt l'ús d'aquest terme fou tan freqüent perquè passés a la llengua habitual. I en tot cas, com es pot explicar que *aplegar* amb el sentit 'venir a trobar-se en un indret' siga gairebé exclusiu en els textos valencians?

El *DECat* (s.v. *plegar*) és prudent quan informa que és possible que també algun altre parlar l'haja fet servir en l'època medieval. De fet, l'hem trobat en una carta principatina:[12]

> (19) No us poria dir quant enuig prenguí com, venint de la muntanya, no us trobí en Barcelona ni fins fui en casa no em digueren res de vostra partida, majorment que, com jo *apleguí*, no havia sinó tres dies que éreu partida. Estau certa, senyora, no poria pendre jamés tal enuig com lo que prenguí, e no sens causa, per ésser vós en tal part que sens passar mar no us puga veure, e en vida me sia forçat aconhortar-me de vostra vista (*Epistolari_Cahner1_oriental~2/XV*, p. 101, lín. 6)

I també en boca de Lúcio, el cavaller tortosí dels *Col·loquis de la Insigne Ciutat de Tortosa*:[13]

> (20) [Lúcio] Encara que a la fi vingueren en los diedis grans fatigues ý en abraços, seguí's que, estant en lo major fervor de sos treballs lo comte en aquella conquista, lo socorro que los moros de Tortosa esperaven, com ja diguí ya que no erà pogut venir ab temps per a socórrer ý restaurar la ciutat, volgué *plegar* a ella per a provar de cobrar-la ý així li posà lo més cruel citi que may se veu sobre un poble (CICA: 2007, Despuig, Col·loquis, XVIb, p. 117, lín. 22)

El *DECat* (s.v. *plegar*) adverteix que els usos d'*aplegar* amb aquest sentit, que es troben esporàdicament en obres no valencianes, poden explicar-se pel fet que el valencià del segle XV esdevé la koiné, el model per a tot el català i, per aquest prestigi, alguns autors adoptarien valencianismes. Cal tenir molt present aquesta possibilitat, atés que hi ha poquíssimes dades en altres dialectes.

Al capdavall, doncs, atés que l'ús del verb *aplegar* és pràcticament exclusiu del valencià en època medieval i que, a més, no es prefereix com a terme marítim, potser

12. Aquesta obra no és inclosa encara en el *CICA*.

13. Afegim ací que, com ens informa el Dr. Ferrando, la forma *aplegar* apareix també en un altre document occidental, en la correspondència de Lluís de Montsuar, lleidatà, en temps de la guerra civil del Principat (1462-72).

hauríem de plantejar-nos si l'origen d'*aplegar* com a 'venir a trobar-se en un indret' segueix un camí semblant al de l'aragonés i el castellà.[14]

Siga com siga, *arribar* i *aplegar* —amb aquest sentit no marítim— no difereixen solament quant a l'origen. La resta d'usos del verb *aplegar* en el *Curial* ens forneixen d'altres dades ben interessants. En l'anònim, aqueix verb és usat amb sentits traslladats. D'una banda, metonímicament, indicant allò que és transportat per algú:

(21) *Plegaren* aquestes novelles a les orelles del marquès, per què lo marquès tantost, acompanyat de Curial e de molts altres de la sua casa, anaren veure lo cavaller (CICA: 2007, Curial, XVa, p. 52)

(22) E havia dubte que si Curial ho atorgava, atesa la honor /f.21v/ que havia guanyada, de què la fama *plegaria* a les orelles de la Güelfa, la vida d'ella seria fort poca; per què, ab gran treball (CICA: 2007, Curial, XVa, p. 74)

(23) Desperta't, donchs, e sie comoguda la mar; e totes les tempestats que sols mostrar en les mars occeanes, e axí mateix en tot aquell stret de Gibaltar, véngan tost; e los mugits d'aquell leó fer e brau qui habita entre les illes de Mallorca e de Cerdenya *pleguen* ací; e, no oblidades les tempestats del Far de Mecina e les dels golfs de Satalies e de Creta, junten-se totes e fi ren aquesta galera (CICA: 2007, Curial, XVa, p. 286)

De l'altra, el verb *aplegar* indica el moviment d'extensió de determinats elements:

(24) Ja los cavalls anaven per sanch e passaven sobre corsos morts, dels quals era la espessura tan gran que no *plegaven* los peus a terra (CICA: 2007, Curial, XVa, p. 364)

(25) Fa's, donques, la veu, per quatre dents contraposades, les quals la lengua fér, de les quals si alguna defall ha defalliment en la veu; dos labis, dues cathacimbales, als quals la lengua *plega*, e com se encorba forma un vocal spirit en la concavidat del paladar o de la boca (CICA: 2007, Curial, XVa, p. 268)

14. Fet i fet, El *DCECH* (s.v. *llegar*), tot i donar suport a la hipòtesi marinera, fins i tot per al castellà, és més prudent i diu: «Sin embargo, no es probable que un verbo de uso tan sumamente copioso, y de tantas acs. varias com *llegar*, tenga un origen único; tanto más cuanto que existen otras acs. locativas en varios romances, en primer lugar el rum. *Plecà* 'marcharse', que recuerda curiosamente el gascón *aplegà-se* "s'en aller" (en el Lavedán, según Wartburg, Rom. LIII, 235) [...] Es probable, pues, que hubiese orígenes semánticos múltiples, partiendo de la idea general de 'arrimar', 'dirigirse a', de donde por una parte 'ponerse en marcha' y por la otra 'acercar', 'hacer llegar' o 'llegar'»

Coincideix, en aquest sentit, amb obres de finals del segle XIV i primeries del segle XV, que presenten aquests mateixos sentits (cf. 26, 27 i 28). O bé, d'altres, també traslladats, com ara els que indiquen l'extensió d'un líquid (cf. 29 i 30) i, fins i tot, l'assoliment d'estats. Aquest darrer és el cas del poemari marquià, en què *aplegar* apareix ja formant part d'una perífrasi (cf. 31, 32 i 33):

(26) E los seus contraris seguiren-lo tro al planell o cap de la scala, e aquí ell se girà, e al primer que muntava ferí de la spasa en la templa, que li ·n levà ·I· clau e ·II· quexals e li féu gran plaga. E com la remor *plegàs* a la casa on eren arrestats los fills d' En Valldaura (CICA: 2007, Epistolari de la València Medieval_I, XIVb, carta 134, lín. 22)

(27) E yo dix-li que li digués que anàs ab los de la companyia e que ·s disciplinàs ab la disciplina en la mà, la corda pengan; e sí ·s fahie, e ·ls altres açoten-se ferm, que la sanch los *plegave* als talons, e ell, que véu allò e hoí los crits tan grans de «Misericòrdia!» per allò hac tanta de contrició (CICA: 2007, Sermons, XVa, p. 31, lín. 32)

(28) Susaxí és que aquell qui porte mala volentat a son proïsme; si matex mate. E lo teu coltell no *plegue* sinó a la roba, al cors de l' altre, e a tu mate la ànima (CICA: 2007, Sermons, XVa, p. 233, lín. 14)

(29) Que un hom de gran estament morí e aprés ressuscità, e dix que véu fer un foch que *plegave* tro al cell (CICA: 2007, Recull d'exemples i miracles ordenat per alfabet, XVa, p. 335, lín. 15)

(30) [...] axí com als de la dita ciutat de Sogorb la dita inhibició deguera obrar alcuna inclinació bona a donar loch a metre ·s en alcuna conexença, de feyt, mostrant major iniquitat e malícia —en la qual se mostren del tot obstinats, han presa e levada del tot l'aygua del dit riu, en manera que de aquella no *plega* a la dita vila bonament per a beure (Epistolari de la València Medieval_I, XVb, carta 30, lín. 41)

(31) Yo pas dolor si·m conech ser amable, / e met poder qu·amat ésser no crega; / ab tot açò mon apetit *aplega* / *sentir* delit a temps; però durable / ma carn lo sent, e yo·l trob ab la pensa (*March~1/XV* 118 47)[15]

(32) Los censuals en lo començ despiten, de què·s nodreix una terrible brega, e no fa poch lo qui a *vençre plega* (*March~1/XV* 112 120)

(33) ¿Qui és aquell matèria conega, / sinó perquè la forma·s pot entendre? / Lo different de les coses compendre / no és en hom: son saber no y *aplega* (*March~1/XV* 113 34)

15. Els exemples de les *Poesies* d'Ausiàs March encara no són inclosos al *CICA* 2007. El Dr. Rafael Alemany m'ha proporcionat el text digitalitzat a partir del qual es realitza el *Diccionari de les «Poesies» d'Ausiàs March* (BFF2002-01254).

Com hem dit més amunt (cf. 2.), no es constaten sentits traslladats amb *arribar* fins a la segona meitat del segle XV. Dit d'una altra manera, per les dades que ens ofereixen el *Curial* i la resta d'obres del *CICA*, es pot deduir que *aplegar* era un verb ja consolidat, amb un desplegament polisèmic ben avançat, en contrast amb *arribar*, en aquesta mateixa època. Creiem que aquesta diferència entre els dos verbs té una bona explicació en l'origen d'*aplegar* en valencià.

Adés hem esmentat que el verb *aplegar*, derivat d'APPLICARE, és compartit pel castellà i l'aragonés. Concretament, en aquesta darrera llengua pren precisament en època medieval la forma *aplegar/plegar*, igual que en valencià. De la mateixa manera que en el *Curial* —i, com hem vist, en altres obres de la primera meitat del segle XV —, els textos aragonesos anteriors i coetanis presenten el sentit 'venir a trobar-se en un indret' (cf. 36 i 37) i també els sentits derivats d'aquest (cf. 34 i 35):[16]

(34) [...] et aqueyllo que alançó contra ad aqueyll non se *aplegó* a eyll el qoal cuidava ferir (*Vidal Mayor* IX, 28, 2, s. XIII-XIV)

(35) Et en la part de l'Alfaz e Moçaribal comiença a un boquero en la cantera que salle al holibar de don Francisco del Río en dreyto del peyrón et puya por un senderiquo, el cual está mullonado et va fasta un sendero que va a las Holiberuelas, sendero a sendero, fasta las ditas holiberetas. Et de allí vuelve a los canpos de Sancho de Atos et de allí a los canpos de Garcigüela et *plega* fasta a un sendero que va a Cuart et salle a la boqua del Val de Marracades (Fernández Otal 1995, document 124, lín. 11, finals segle XV, localització Saragossa)

(36) [...] e luego en ese punto el dicho mayoral las fue a buscar a las cabanyas comarcantes y no las pudo trobar y visto esto, luego el mayoral fu a la villa d'Ansó a dar apellido

16. I, per descomptat, en l'actualitat també: «A tardi d'antes puyan os sirbientes con tos los trastes que ye ministé, tortas de llama zafranadas y otras de bente libras a fé almuerzo pa cuando *pleguen* os cofardes» (Nagore Laín 1987: 22, text del 1926); «Antiparti, cuan escribo istas linias ye ubierto ro prozeso de triballo de o I Congreso ta ra Normalización de l'Aragonés (Uesca, 18-19 d'abril 1987), que tien como finalidá *plegar* a unos alcuerdos definitibos sobre a ortografía a emplegar en os testos en aragonés» (Nagore Laín, ed., 1987: 16, paraules de l'autor); «Fará bellos quinze años agún se bieban cabañas con cañons cuando iban de cabañera: bi'staría alredó de zincuentamil cabezas de laná. Agora no *plegan* ta diezmil» (Nagore Laín 1987: 26, text del 1980); «Sí, os ansotanos son treballadós con ixas chiquetas cosas de a cultura. Fan todo o que pueden pa que a zibilización no *plegue* á desfé tantos años de istoria» (Nagore Laín 1987: 48, text de 1985); «L'almiro de castellanismos y bulgarismos (que no me baga de siñalar, porque en son muitos) no *plegan* à tirar o caráuter lingüisticamén aragonés o testo» (Nagore Laín 1987: 142, paraules de l'autor). De fet, coincideix també amb altres valors de verbs que s'hi relacionen estretament, com ara *plegar*: el mot *plegar* amb el sentit d''agafar d'en terra' és propi de l'aragonés, del català de la Franja i del valencià.

como le abían furtado las dichas LX cabeças de ganado y él, que *plegaba* a la villa d'Ansó, encontrose con el cabanyero (Fernández Otal 1995, document 95, lín. 13, any. 1490, localització: vall d'Ansó)

(37) Lois de Campos: que ya era la brega en la plaça quando él con su nieto & Francisco Nuarro mediano venían por la carrera la cárcel, & arranquaron ante de *plegar* a la barrera, por meterse en la brega a espartir (Terrado Pablo 1991: document 107, lín. 19, any 1468)

Aquesta coincidència ens permet fonamentar una sospita. D'una banda, hem descrit que el verb *aplegar* apareix fonamentalment en textos valencians; de l'altra, hem constatat que des de les primeres aparicions és un verb consolidat, amb tots els sentits traslladats. Finalment, hem mostrat que l'aragonés, des dels primers textos comparteix els mateixos usos que el valencià. No és desgavellat pensar que l'*aplegar* valencià que trobem en textos medievals i que continua ben viu en la llengua actual és un préstec de l'aragonés (cf. Montserrat 2007). Hi ha més dades a favor d'aquesta hipòtesi.

En primer lloc, diversos treballs han manifestat que hi ha força vincles entre el català i l'aragonés, atesa la contigüitat dels territoris. No es pot descartar tampoc la influència que els moviments demogràfics degueren tenir sobre el transvasament de material lingüístic entre Aragó i Catalunya i el País Valencià (cf. Veny 1991; Martines 1999: 125). Així mateix, Veny (1991) explica les coincidències amb el nord-occidental. També Ferrando (1980 i 1984), Martines (1999, 2000 i 2002) i Veny (2002) han fet palés que valencians i aragonesos compartim moltes paraules i molta història.[17]

En segon lloc, alguns estudiosos del català que fita amb l'aragonés, com ara Quintana (1980: 89), informen que *aplegar* és viu com a 'arribar' en el parlar de la Codonyera (la Matarranya). Aquest autor diu exactament «*Aplegar* és 'arribar' (*Quan vam aplegà a migdia a Fornols*)».

Finalment, no és estrany al català que l'arribada d'un aragonesisme provoque una lluita sinonímica entre dos mots. Segura (2007) ha demostrat recentment que la preposició *per a* apareix solament en textos valencians primerencs i no pas en textos orientals de la mateixa època, en què la preposició exclusiva és *a* i *per*. Provinent

17. Treballs com el de Joan Ponsoda (1996), M. Àngels Diéguez Seguí (2002), Colomina (1995), Guinot (1999 i 2002) i Rubio Vela (2002) han demostrat la convivència entre aragonesos i catalans en terres valencianes.

possiblement de l'aragonés, *per a* arriba al País Valencià amb tota la polisèmia que tenia en aqueixa llengua i enceta una batalla amb les preposicions *a* i *per,* amb la qual es disputarà l'àmbit de la finalitat. A diferència del parell *arribar/aplegar*, però, *per a* guanyarà la partida a les preposicions *a* i *per*, massa polisèmiques, d'altra banda.

3. CONCLUSIONS

Comptat i debatut, doncs, l'estudi dels usos d'*arribar* i *aplegar* en el *Curial* i la comparació amb els textos medievals del *CICA* ens permeten concloure que els verbs *arribar* i *aplegar* s'empren de manera diversa almenys fins a la primera meitat del segle XV, i això, segurament a causa del seu origen. El verb *aplegar* és un verb aragonés que arriba al valencià ja consolidat, mentre que el verb *arribar* encara en l'època en què s'escrigué el *Curial e Güelfa* no ha desplegat els valors metafòrics i metonímics, els quals naixeran i es consolidaran durant la segona meitat del segle XV i, sobretot, al llarg del segle XVI. I, de fet, solament a partir d'aqueix segle es pot dir que tots dos verbs comencen a lluitar pel mateix terreny significacional. En textos posteriors, dels segles XVII i XVIII, aquests dos verbs s'usen ja amb els mateixos valors, també figurats, i, fins i tot, en un mateix autor. Ben bé com sembla que ocorre actualment:[18]

(38) Diumenge, a 18 de dits, *aplegà* Sa Magestad al lloch de Quart, a les set ores de la vesprada (*Antiquitats_seu3~*XVII, p. 314, § 8 cap. 273)[19]

(39) Y féu la volta ordinaria seguidament, anant cantant los cantors a cant de orgue dit imne. Y, *arribats* a l'altar Major, digueren lo vers «Quis Deus magnus», etc (*Antiquitats_seu3~*XVII, p. 309, § 30 cap. 265)

(40) Sols sí vullc contar el xiste / per a que tots los casats / escarmenten, i que vegen / en este curt romanç / que el que *aplega* a ser zelós, / compte, que dins de mig any / ja està dins de la goleta, ficat de peus i de cap (*Col·loquis_burlescos~XVIII*, p. 121)

(41) Que em carreguen els dimonis / que no *arribe* a ser casat, / que m'herete una beata / que em facen anar soldat (*Col·loquis_burlescos~XVIII*, p. 221)

18. Aquests textos no pertanyen al *CICA*.

19. Aquests textos no pertanyen al *CICA*, ja que el corpus inclou textos des dels inicis fins a la segona meitat del segle XVI.

Caldria ara un estudi aprofundit sobre els valors i la distribució geogràfica d'*arribar* i *aplegar* en el País Valencià. Segurament, l'estudi d'aquest parell de verbs podrà ajudar-nos a esbrinar com es comporten realment els mots que comparteixen sentits, com ara també, *dur* i *portar*, generals en tot el català. En altres paraules, potser és hora de capbussar-nos sense por en l'estudi de la sinonímia, almenys, per descobrir com els parlants solucionen aquest fet ajustadís o, si més no, per aclarir si la sinonímia existeix.

SANDRA MONTSERRAT
Universitat d'Alacant

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

ALEANR = ALVAR, Manuel, Antonio LLORENTE & Tomás BUESA (1961-1973) *Atlas lingüístico y etnográfico de Aragón, Navarra y Rioja*, 12 vols., Saragossa/Madrid, Departamento de Geografia, Lingüística, Institución «Fernando el Católico» / La Muralla.

Andolz = ANDOLZ, Rafael (1992) *Diccionario Aragonés*, Zaragoza, Mira editores.

BASTARDAS, Joan (1996) *Diàlegs sobre la meravellosa història dels nostres mots*, Barcelona, Edicions 62.

BELTRAN, Vicent (2005) *El parlar de la Marina Alta. Microatles lingüístic de la Marina Alta*, Alacant, Universitat d'Alacant, Departament de Filologia Catalana.

BELTRAN, Vicent & Carles SEGURA (2007) *El valencià de Torís. El parlar de la Vall dels Alcalans*, Turís, Ajuntament de Turís.

BELTRAN, Vicent, Joan Lluís MONJO & Vicent-Josep PÉREZ I NAVARRO (2004) *El Parlar de Guardamar. Un estudi del valencià meridional fronterer*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

CICA = *Corpus Informatitzat del Català Antic (CICA)* (2006), J. Torruella, dir., Manel Pérez Saldanya, Josep Martines i Vicent Martines. [http://seneca.uab.es/sfi/cica.]

COLOMINA I CASTANYER, Jordi (1995) *Llengües en contacte als regnes de València i de Múrcia (segles XIII-XV)*, Alacant, Universitat d'Alacant.

COLÓN DOMÉNECH, Germà (1993) *El lèxic català dins la Romània*, València, Universitat de València.

DCECH = COROMINES, J. & J. A. PASCUAL (1980) *Diccionario Crítico Etimológico Castellano e Hispánico*, Madrid, Gredos.

DECat = COROMINES, Joan, (1983-1991) *Diccionari Etimològic i Complementari de la Llengua catalana*, 9 vols., Barcelona, Curial & La Caixa.

DIEC = *Diccionari de la llengua catalana*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans, 1995.

DIÉGUEZ SEGUÍ, Maria Àngels (2002) *Clams i crims en la València medieval, segons el Llibre de Cort de Justícia (1279-1321)*, Universitat d'Alacant, Departament de Filologia Catalana.

DIIFV = *Diccionari Valencià,* València, Bromera / Generalitat Valenciana, 1995.

DLI = DEVOTO, Giacomo (2001) *Il dizionario della lingua italiana*, Firenze, Le Monnier.

Endize = *Endize de bocables de l'aragonés seguntes os repertorios lesicos de lugars y redoladas de l'Alto Aragón (Tomo I, IV)*, Uesca, Instituto de Estudios Altoaragoneses, 1999.

Escrig = ESCRIG, Josep (1851) El *Diccionario Valènciano-Castellano*, València.

ESPADALER, Anton (1984) *Una reina per a Curial*, Barcelona, Quaderns Crema.

FERNÁNDEZ OTAL, José Antonio (1995) *Documentación medieval de la Corte del Justicia de Ganaderos de Zaragoza*, Zaragoza, Institución «Fernando el Católico».

FERRANDO, Antoni (1980) *Consciència idiomàtica i nacional dels valencians*, València, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, pp. 53, 63-64 i 101-104.

— (1984) «La dialèctica unitat/diversitat en la història de la llengua catalana», dins Joan Fuster *et alii*, *els Països Catalans: un debat obert*, València, pp. 140-162.

FERRANDO, Antoni, ed. (2007) *Curial e Güelfa*, Toulouse, Anacharsis.

GARCÍA-PELAYO, Ramón (1995) *Larousse gran diccionario español-francés, français-espagnol,* París, Larousse.

Greimas = GREIMAS, Algirdas Julien (1994) *Dictionnaire de l'ancien français: le Moyen Age*, Paris, Larousse.

GUARDIOLA, Maribel & Vicent BELTRAN (2005) *Bolulla la caramulla: cultura popular i llengua d'un poble de la marina*, Alacant, Institut Alacantí de Cultura Juan Gil-Albert.

GUINOT, Enric (1999) *Els fundadors del regne de València*, València, Eliseu Climent editor.

GUINOT, Enric (2002) «El repoblament aragonés: colonització i llengües (segles XII-XIII)», *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 32, pp. 81-84.

Labèrnia = LABÈRNIA, Pere (1839-1940) *Diccionari de la Llengua Catalana ab la correspondencia castellana y llatina*, vols. I i II, Barcelona, Estampa dels hereus de la viuda de Pla. [1a ed.]

Levy = LEVY, Emil (1991) *Petit dictionnaire provençal-français*, Raphèle-les-Arles, Culture Provençale et Méridionale.

LLOMBART, Constantí (1887) *Diccionario Valenciano-Castellano*, València, 2 vols.

LÓPEZ VERDEJO, Voro (2004) *El parlar de l'Horta de Valéncia dins del dialecte apichat*, Valéncia, Real Acadèmia de Cultura Valenciana.

MARTINES, Josep (1999) «La proximitat entre el català i l'aragonés a propòsit de *bard, brull, carabina* i *xafardejar*», dins *Actas d'a I Trobada d'Estudios y Rechiras arrebol d'a luenga aragonesa y a suya literatura (Uesca, 20-22 de febrero de 1997)*, Osca, Instituto d'Estudios Altoaragoneses / Consello d'a Fabla Aragonesa, pp. 125-162.

— (2000) «Els noms de lloc i l'estudi del lèxic, a propòsit d'*atzavara, farigola* i *bruc*», dins *Estudis de toponímia valenciana,* València, Universitat de València / Denes Editorial, pp. 255-273.

— (2002) «L'aragonés i el lèxic valencià. Una aproximació», *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, núm. 32, pp. 157-201.

— (2006) «La documentació llatina del Regne de València (s. XIII) font per a la història del lèxic del català», dins *Actas do IV Congresso Internacional de Latim Medieval Hispánico*, Lisboa, 12-15 d'octubre de 2005.

MEYER-LÜBKE, W. (1925) *Das Katalanische. Seine Stellung zum Spanischen und Provenzalischen sprachwissenschaftlich und historisch dargestellt*, Heidelber, Winter.

MGad = MARTÍ I GADEA, Joaquín (1891) *Diccionario general Valenciano-Castellano*, 2 vols., València, Imprenta de José Canales Roma. [Edició facsímil.]

MONTSERRAT, Sandra (2007) *La semàntica diacrònica cognitiva. Una aplicació a propòsit de venir, arribar i aplegar (segles XII-XVI)*, Alacant/Barcelona, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana / Institut d'Estudis Catalans / Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

NAGORE LAÍN, Francho (1987) *Replega de testos en argonés dialeutal de o sieglo XX (Materials ta lo estudio de l'aragonés popular moderno). Tomo I: ansotano, ayerbense, belsetán*, Zaragoza, Diputación General de Aragón / Departamento de Cultura y Educación.

PAR, Anfós (1928) *«Curial e Güelfa». Notes lingüístiques y d'estil*, Barcelona, Biblioteca Blanes.

PONSODA, Joan J. (1996) *El català i l'aragonés en els inicis del Regne de València segons el Llibre de Cort de Justícia de Cocentaina (1269-1295)*, Alcoi, Marfil.

QUINTANA, Artur (1980) «El parlar de la Codonyera», *Estudis Romànics*, vol. 18, pp. 1-253.

REIG, Eugeni S. (1999) *Valencià en perill d'extinció*, Alcoi. [Edició a càrrer de l'autor.]

RUBIÓ I LLUCH, Antoni, ed. (1901), *Curial y Güelfa. Novela catalana del quinzen segle*, Barcelona, Real Academia de Buenas Letras.

RUBIO VELA, Agustín (2002) «Valencia y los aragoneses en la Baja Edad Media: la ruta del trigo», *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 2, pp. 95-110.

SEGURA, Carles (2003) *Una cruïlla lingüística. Caracterització del parlar del Baix Vinalopó*, Alacant, Universitat d'Alacant, Departament de Filologia Catalana.

— (2007) «Les preposicions que expressen finalitat al segle XIII segons el Corpus Informatitzat del Català Antic. El naixement de la preposició *per a* en català», comunicació presentada al *Col·loqui Internacional sobre Corpus Diacrònics en Llengües Iberoromàniques*, 25, 26, 27 d'octubre a Palma de Mallorca.

TERRADO PABLO, Javier (1991) *La lengua de Teruel a fines de la Edad Media*, Teruel, Institutos de Estudios Turolenses / Diputación Provincial de Teruel.

VENY, Joan (1991) *Mots d'ahir i d'avui*, Barcelona, Empúries.

— (2002) «Sobre el Valencià Gemecar 'Gemegar'», *Caplletra. Revista Internacional de Filologia*, 32, pp. 143-155.

Vidal Mayor = Vidal Mayor: traducción aragonesa de la obra In excelsis dei thesaurus de Vidal de Canellas, vol. 3*,* Lund, Häkan Ohlssons Boktryckeri, 1956.

REFERÈNCIES DEL CORPUS

CICA = Corpus Informatitzat del Català Antic (CICA), Gorigos*, Flor; Potatges* i Desclot*, Crònica II*, Joan Torruella (dir.), Manel Pérez Saldanya, Josep Martines i Vicent Martines. [<http://seneca.uab.es/sfi/cica. 2006>]

[Alcavota] *El cavaller i l'alcavota: un procés medieval*, a cura de Jaume Riera i Sans, Barcelona, Club Editor, 1973. [CICA, 2007.]

[Antiquitats_seu3] *Libre de Antiquitats de la Seu de València*, vol. I, edició a cura de J. Martí i Mestre, València/Barcelona, 1994, pp. 262-357.

[Cartes Borja I] Miquel Batllori, *De València a Roma. Cartes triades dels Borja*, Barcelona, quaderns crema, 1998. [CICA, 2007.]

[Col·loquis_burlescos] *Col·loquis eròtico-burlescos del segle XVIII*, edició a cura de Joaquim Martí Mestre, València, Edicions Alfons el Magnànim,1996.

[Curial] Antoni Ferrando (ed.), *Curial e Güelfa*, Toulouse, Anacharsis, 2007 [CICA, 2007.]

[Desclot, Crònica V] Bernat Desclot, *Crònica*, vol. V, a cura de M. Coll i Alentorn, Barcelona, Barcino, 1951. [CICA, 2007.]

[Despuig, Col·loquis] Cristòfor Despuig, *Los col·loquis de la insigne ciutat de Tortosa*, a cura d'Eulàlia Duran, Barcelona, Curial, 1981. [CICA, 2007.]

[Epistolari de la València Medieval_I] Agustín Rubio Vela, *Epistolari de la València Medieval (I)*, València / Barcelona, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana / Publicacions de l'Abadia de Montserrat, 2003. [CICA, 2007.]

[Epistolari_Cahner1_oriental] *Epistolari del Renaixement*, vol. I, edició a cura de Max Cahner, Valencia, Clàssics Albatros, 1977-1978, pp. 62-133.

[Jaume I, Fets] *Llibre dels fets del rei en Jaume*, vol. II, a cura de Jordi Bruguera, Barcelona, Barcino, 1991. [CICA, 2007.]

[Somni] Jaume Gassull, *Lo somni de Joan Joan*, versió modernitzada feta a partir de l'edició de Miquel i Planas, Ramon, *Cançoner Satírich Valencià*, Barcelona, Biblioteca Catalana, 1911. [CICA, 2007.]

[March] MARCH, Ausiàs, *Poesies*, edició a cura de Pere Bohigas, Barcelona, Barcino («Els Nostres Clàssics»), 1954.

[Martorell, Tirant] Joanot Martorell, *Tirant lo Blanch*, a cura d'Albert Hauf, València, Tirant lo Blanch, 2005. [CICA, 2007.]

[Recull d'exemples i miracles ordenat per alfabet] Recull d'exemples i miracles ordenat per alfabet, edició de Josep-Antoni Ysern, Barcelona, Barcino («Els nostres Classics»), 2004 (2 vols.). [CICA, 2007.]

[Sermons] Sant Vicent Ferrer, *Sermons*, vol. 4, a cura de Gret Schib, Barcelona, Barcino, 1977. [CICA, 2007.]

[Spill] Jaume Roig, *Spill*, edició crítica i estudi a cura d'Anna Isabel Peirats, València, Acadèmia Valenciana de la Llengua (en premsa). [CICA, 2007.]

MARIA-ROSA LLORET I JESÚS JIMÉNEZ

MARCATGE POSICIONAL I PROMINÈNCIA EN EL VOCALISME ÀTON*

1. INTRODUCCIÓ

Una idea recurrent en els estudis sobre fonologia és que algunes posicions estructurals són més fortes que altres a causa de la prominència prosòdica o morfològica que els confereixen determinades característiques físiques o funcionals. La distinció entre posicions fortes i febles s'utilitza per a explicar asimetries que s'han reportat en les llengües del món quant al comportament diferenciat d'elements que són iguals excepte pel que fa al lloc estructural en què apareixen. La taula de (1) mostra les posicions contraposades que s'estipulen normalment.

(1)

+ Prominent (fort)	*– Prominent (feble)*
Nucli sil·làbic	Marge sil·làbic
Obertura sil·làbica	Coda sil·làbica
Peu mètric principal	Peu mètric secundari
Cap del peu mètric	Marge del peu mètric
Peu mètric	Fora del peu mètric dins el mot
Síl·laba tònica	Síl·laba àtona
Síl·laba pretònica	Síl·laba posttònica
Posició inicial de mot	Posició final de mot
Radical	Afix

(*) Aquest treball forma part del projecte de recerca HUM2007-65531 concedit pel MEC i el FEDER (<http://www.ub.edu/lincat>) i en el cas de Jesús Jiménez també del projecte HUM2006-13295-C02-01. Maria-Rosa Lloret forma part del grup de recerca consolidat 2005SGR01046 de la Generalitat de Catalunya.

Existeixen dos tipus de situacions relacionades amb la prominència: d'una banda, els elements que apareixen associats a posicions fortes, en virtut del caràcter prominent d'aquest tipus de posicions estructurals, es troben protegits i són més resistents als canvis, mentre que passa justament el contrari amb els elements associats a posicions febles; d'una altra, els elements més prominents en virtut de les seves característiques físiques inherents tendeixen a associar-se a posicions estructuralment fortes, mentre que els elements menys prominents tendeixen a associar-se a posicions febles. En el marc de la teoria de l'optimitat, aquestes dues situacions s'expressen formalment en termes de *fidelitat posicional* la primera (cf. Beckman 1998) i en termes de *marcatge posicional o contextual* la segona (cf. Prince & Smolensky 1993). L'objectiu principal d'aquest treball és presentar els efectes del marcatge posicional en el sistema vocàlic àton del català mitjançant l'anàlisi de casos relatius a la reducció vocàlica i a l'epèntesi en diferents varietats dialectals. Abans, però, en l'apartat 2, i per tal de discernir bé els dos tipus de situacions, les il·lustrarem amb diversos fenòmens del català descrits en la bibliografia que segueixen aquests patrons.

2. FIDELITAT POSICIONAL *VS.* MARCATGE POSICIONAL

Com hem dit, les posicions fortes són més estables i resistents als canvis perquè es troben protegides pel lloc preeminent que ocupen (fidelitat posicional). En aquest sentit s'ha fet notar, des de diferents punts de vista, que és natural que les neutralitzacions que afecten el vocalisme es produeixin en síl·labes àtones (com en la reducció vocàlica) i les que afecten el consonantisme, en posició de coda (com en l'ensordiment d'obstruents a final de mot). És a dir, és normal que es conservin més distincions en posicions fortes, en les quals els trets resulten més perceptibles (i per tant més fàcilment identificables), que no pas en posicions febles. En el cas de les obstruents, per exemple, mentre que en posició final de paraula només hi poden aparèixer les variants sordes (cf. *pas* [pás], *cas* [kás]; *tot* [tót], *passat* [pəsát]), quan aquestes mateixes consonants es troben en l'obertura de la síl·laba en mots relacionats morfològicament es recupera el

Agraïm a Andrei Barashkov, Andreu Bosch, Joan Mascaró i Luca Scala la informació que ens han facilitat per a completar les dades de l'alguerès, i als revisors d'aquest treball les observacions que ens han fet.

contrast entre obstruents sordes i sonores (cf. *passos* [pásus], *casos* [kázus]; *tota* [tótə], *passada* [pəsáðə]).

Trobem un efecte similar en la distinció entre posició inicial (forta) i posició final (feble) de mot en les varietats del barceloní que mantenen la vocal neutra inicial d'un verb quan va precedida per un pronom feble vocàlic (*ho escolta* [wəskóltə], *[uskóltə]), però en canvi permeten l'elisió de la vocal neutra final d'un verb davant d'un pronom feble vocàlic (*escolta-ho* [əskóltu] ~ [əskóltəw], *perdre-ho* [pérðru] ~ [pérðrəw]) (Bonet & Lloret 1998: 195). Semblantment, en el valencià de Canals els verbs *omplir* i *obrir* mantenen la vocal /ɔ/ de l'arrel tant en posició tònica (cf. [ɔ́βɾis], [ɔ́mplis]) com en posició àtona (cf. [ɔβɾím], [ɔmplím]) (Sancho 1995: 40); aquesta manca de reducció, que només ocorre en els verbs que tenen la vocal en posició inicial absoluta (cf. [pɔ́ɾta], però [pɔɾtém], *[pɔɾtém]), és un altre testimoni de la preservació dels trets en posicions prominents.

I encara un exemple més subtil relacionat amb l'estructura mètrica dels mots, que determina la forma dels truncats en català (Cabré 1993, 2002). En el truncament a partir de mots aguts acabats en síl·laba travada es manté sempre la síl·laba final, que constitueix el peu principal de la paraula, el que rep l'accent: $Ra_{\mu}.(\boldsymbol{mo}_{\mu}n_{\mu})$ > *Mon* (indiquem en negreta el nucli dels peus mètrics, que Cabré analitza en termes de troqueus bimoraics; 'μ' equival a mora). Quan la paraula base és llarga i conté més d'un peu, la metrificació pot ser exhaustiva i incorporar totes les síl·labes, com en $(Se_{\mu}.gi_{\mu}).(\boldsymbol{mo}_{\mu}n_{\mu})$, o parcial, com en $(M\boldsymbol{o}_{\mu}nt_{\mu}).se_{\mu}.(rr\boldsymbol{a}_{\mu}t_{\mu})$. El truncat pot incorporar la penúltima síl·laba si aquesta no forma part de cap altre peu mètric, perquè aleshores es troba en una posició extremament feble (la no metrificada) i pot ser atreta cap al peu principal o accentuat. Així, en $(M\boldsymbol{o}_{\mu}nt_{\mu}).se_{\mu}.(rr\boldsymbol{a}_{\mu}t_{\mu})$ són possibles dos truncaments: *Rat*, amb inclusió només del peu principal, i *Se.rrat*, amb incorporació de la síl·laba *viuda* al peu principal. En canvi, el truncat no pot incloure la penúltima síl·laba si aquesta és part d'un peu secundari (ço és, es troba metrificada). Per això, l'únic escurçament possible per a $(Se_{\mu}.gi_{\mu}).(\boldsymbol{mo}_{\mu}n_{\mu})$ és *Mon*, i no **Gi.mon*.

Un efecte concurrent d'aquestes diferències és l'enfortiment de les posicions prominents a costa de les febles. Des del punt de vista històric Fabra (en línia amb els treballs coetanis de la romanística) fa notar la influència de l'accent en aquesta direcció: «La intensitat produeix alguns canvis fonètics. Un d'ells és que per la *llei de diferenciació* es tendeix a reforçar més i més la síl·laba accentuada i debilitar la que no ho és; i aquesta acaba per desaparèixer» (Fabra 2006: 786), com en SENTIRE > *sentir* i CAELU > *cel*. Els

efectes col·laterals d'aquesta tendència subratllen novament el contrast entre posicions inicials —pretòniques— i posicions finals —posttòniques: en l'evolució des del llatí, són moltes les paraules amb l'estructura CV.ˈCV.CV que perden la darrera vocal (DOLORE > *dolor*, COLORE > *color*); en canvi, les vocals de la síl·laba inicial es mantenen regularment, la qual cosa és previsible si tenim en compte que s'associen a una posició més prominent dins el mot.[1]

Els fenòmens assimilatoris són exemples clàssics de reforçament de les posicions prominents, perquè les característiques s'escampen normalment des d'aquestes posicions, en detriment dels trets associats a les posicions febles. Així, en l'assimilació regressiva de sonoritat general en català s'escampa el caràcter sord o sonor de la consonant en posició d'obertura sil·làbica cap a les obstruents precedents en posició de coda (*nas petit* [nàs pətít], *nas gros* [naz ɣɾɔ́s]), i en la sonorització de les sibilants entre mots que presenta la majoria dels dialectes s'escampa el caràcter sonor d'una vocal en posició inicial de mot (posició forta) cap a una sibilant en posició final de mot (posició feble) (*nas enorme* [nàz ənórmə]) (cf. Jiménez & Lloret 2008). En la mateixa línia, en l'harmonia vocàlica del valencià s'estenen les característiques de la síl·laba accentuada cap a la no accentuada (*terra* [tɛ́rɛ], *olla* [ɔ́ʎɔ]) (Jiménez 1998, 2002). Aquesta no és, però, l'única interpretació plausible en termes de prominència: el procés es pot entendre també com una assimilació des del radical (l'arrel més els morfemes de derivació) cap als afixos flexius. Grammont (1933: 267) ja fa notar que en algunes harmonies el principi rector no és la prominència prosòdica sinó la rellevància morfològica. Així, amb relació a l'harmonia vocàlica del turc (p. ex., *aga-lar* 'les peres',

1. La manca d'elisió en les síl·labes inicials es podria atribuir també al fet que generalment no comporten cap benefici estructural. Per exemple, moltes síl·labes inicials s'ajusten al patró òptim —l'estructura CV—, i per tant no tenen marge de millora; a més, l'elisió generaria sovint obertures complexes que no respecten les restriccions sil·làbiques del català: p. ex., DOLORE > *dolor, *d'lor*; GENUCULU > *genoll*, **g'noll*. Ara bé, el fet és que les vocals inicials es mantenen fins i tot en paraules amb l'estructura V.ˈCV.CV... (cf. ORIGANU > *orenga*, OVICULA > *ovella*), en què l'eliminació de la síl·laba inicial —sense obertura— seria òptima des d'un punt de vista estructural. (Sobre la prominència de la posició inicial absoluta, vegeu § 5.3 i § 6.2.) La tendència a elidir [ə] ([a] en el cas de l'alguerès) en posició inicial absoluta de mot (*arribar* > *ribar*, *agulla* > *gulla*) —freqüent en balear, zona septentrional del català oriental central i alguerès— s'ha justificat tradicionalment per la falsa segmentació de dues vocals adjacents del mateix timbre; el fenomen afecta [ə] en major mesura que [e] o [a] (Recasens 1991: 120-121). Actualment, s'atribueix la tendència, que mostren moltes llengües, a evitar síl·labes inicials amb només [ə] als efectes d'una condició universal en contra d'aquest arranjament, que nosaltres ara imputem a la discordança entre el caràcter segmentalment feble de [ə] (§ 3) i el caràcter prosòdicament fort de la posició inicial absoluta de mot (§ 5.3, 6.2).

äsä-lär 'els óssos', *ogo-lor* 'els nens', *dörö-lör* 'els frens') assenyala: «On a supposé, pour expliquer ce mouvement progressif de la dilation, que ces langues avaient eu anciennement un accent d'intensité sur l'initiale; cette hypothèse est tout à fait inutile. La direction s'explique suffisamment par le fait qu'elle part du *radical*, de l'élément qui est la matrice du mot; ce n'est pas physiquement ou physiologiquement que la première voyelle est plus forte que les autres et les domine, mais au point de vue psychique». En l'harmonia del valencià, les dues explicacions són compatibles: l'accent remarca la prominència del radical, que és l'element més rellevant des del punt de vista morfològic, i aquest caràcter prominent se subratlla estenent els trets de la vocal tònica cap a les vocals següents, doblement febles per ser àtones i per pertànyer a la flexió.

Paral·lelament a aquesta correlació de forces, n'hi ha una altra que accentua l'estat anterior: els elements més prominents tendeixen a associar-se a les posicions fortes (marcatge posicional o contextual). Dins el peu mètric, posem per cas, el cap atrau l'accent. En llengües amb només accent primari (´) en el mot, com el català, l'accent recau en el cap del peu principal, el que es troba més a la dreta en català: *He*$_{\mu}$*.(lé*$_{\mu}$*.na*$_{\mu}$*)*, *(A*$_{\mu}$*n*$_{\mu}$*).(tó*$_{\mu}$*.ni*$_{\mu}$*)*, *Ra*$_{\mu}$*.(mó*$_{\mu}$*n*$_{\mu}$*)*, *(Se*$_{\mu}$*.gi*$_{\mu}$*).(mó*$_{\mu}$*n*$_{\mu}$*)*. En llengües amb accent primari i accent secundari (`) en el mot, els accents recauen en els caps dels peus respectius: en anglès, p. ex., *(À*$_{\mu}$*.la*$_{\mu}$*).(bá*$_{\mu}$*.ma*$_{\mu}$*)*. Però, pel que fa als segments, ¿què vol dir ser prominent? Tradicionalment, s'ha relacionat la prominència segmental amb la sonicitat. Des del punt de vista articulatori es considera que són més sonants els segments d'articulació més oberta, els que durant l'articulació presenten menys constricció (Sievers 1881; Jespersen 1913; Saussure 1916), o menor alçada de la mandíbula (Lindblom 1983) o menys força segmental (Vennemann 1988). Des del punt de vista perceptiu, la sonicitat es mesura en termes d'audibilitat: els segments que són més oïbles, els que presenten més energia, són els més sonants (Bloch & Trager 1942). Per això, les vocals (els segments amb menys constricció articulatòria i més clarament oïbles) són els elements idonis per a ocupar la posició (forta) de nucli sil·làbic.

La prominència estructural, però, no sempre es correspon amb la segmental. En la reducció vocàlica del català, la varietat oriental central segueix la susdita correlació: en posició accentuada (forta) hi ha més contrastos ([a, ɛ, e, ɔ, o, i, u]) i la reducció pròpia de la posició àtona (feble) afavoreix els elements menys sonants (i per tant menys prominents, més febles): [ə, i, u]. En canvi, l'alguerès afavoreix la reducció cap a [a] i no cap a [ə], amb manteniment de la vocal més oberta (i per tant més prominent) en posició àtona. El treball de Crosswhite (1999, 2004) sobre la reducció vocàlica dilucida

aquesta qüestió. El fonament de la reducció vocàlica és estructural (fidelitat posicional): les posicions més fortes conserven els elements més fàcilment; les més febles, menys. Ara bé, el resultat pot ser induït o bé per factors de prominència (marcatge posicional) o bé per factors de contrast. En el primer cas, es prediu l'aparició de les vocals menys prominents (més febles, menys sonants) en posició àtona ([ə, i, u]); en el segon cas, es prediu el manteniment de les vocals extremes del trapezi vocàlic ([a, i, u]), perquè preserven millor les distàncies entre les vocals àtones (les quals ja es troben en situació compromesa perquè apareixen en una posició dèbil).[2] Rebel·lió de les posicions febles, doncs, esperonades per l'incentiu de preservar millor els contrastos segmentals, amb l'efecte de mantenir elements forts en posicions poc perceptibles.

Centrarem la resta del treball en l'estudi dels efectes del marcatge posicional en el sistema vocàlic àton del català mitjançant l'anàlisi de casos poc estudiats que il·lustren les tensions entre prominència segmental i prosòdica. En l'apartat 3 introduïm els mecanismes formals que promouen la coincidència en un punt de diferents trets prominents. En l'apartat 4 presentem les dades més il·lustratives dels casos analitzats: la inserció de vocals epentètiques diferents segons la posició que ocupen, en català alguerès i en català occidental, i l'existència de patrons de reducció diferents segons la posició en què apareixen les vocals en català occidental. En els apartats 5 i 6 desenvolupem l'anàlisi en termes de prominència que proposem. En l'apartat 7 estenem l'anàlisi a casos d'elisió. En l'apartat 8 presentem, a tall comparatiu, casos d'altres llengües similars als del català i que, per tant, reforcen la perspectiva funcional adoptada. Finalment, en l'apartat 9 presentem les conclusions.

3. ELEMENTS NUCLEARS *VS.* ELEMENTS MARGINALS

Des dels primers treballs de la teoria de l'optimitat s'ha destacat que els elements més forts en un determinat nivell tendeixen a associar-se amb els elements més forts dels altres nivells (marcatge posicional), de manera que sovint diversos trets prominents s'acumulen en un mateix punt. Els segments són més perceptibles com més oberts són (2)a i els nuclis d'una síl·laba són més forts que els marges (2)b. Els segments més perceptibles encaixen millor en les posicions més prominents i, per tant, en la situació

2. Aquesta és l'anàlisi que adopta Wheeler (2005: § 2.3) per al català.

ideal els nuclis són ocupats pels elements més sonants —les vocals—, i entre aquestes, preferiblement per les vocals més obertes (3)a. Inversament, les consonants més tancades constitueixen els marges òptims i les vocals més obertes els pitjors marges (3)b. Traduïdes en principis, les escales d'harmonia de (3) donen lloc a les jerarquies de (4), en què s'avalua la idoneïtat dels elements com a nuclis i com a marges (Prince & Smolensky 1993).[3]

(2) Escales de prominència
a. Segmental: a > ɛ,ɔ > e,o > i,u > ə > ... > p,t,k
b. Posicional: Nucli > Marge

(3) Escales d'harmonia dels nuclis i dels marges
a. Nucli/α: N/a ≻ N/ɛ,ɔ ≻ N/e,o ≻ N/i,u ≻ N/ə ≻ ... ≻ N/p,t,k
b. Marge/α: M/p,t,k ≻ ... ≻ M/ə ≻ M/i,u ≻ M/e,o ≻ M/ɛ,ɔ ≻ M/a

(4) Jerarquies de principis referits als nuclis i als marges
a. *NUCLI/α: *N/p,t,k >> ... >> *N/ə >> *N/i,u >> *N/e,o >> *N/ɛ,ɔ >> *N/a
b. *MARGE/α: *M/a >> *M/ɛ,ɔ >> *M/e,o >> *M/i,u >> *M/ə >> ... >> *M/p,t,k

Les escales anteriors tenen base perceptiva. Des d'aquest punt de vista, [ə] és la vocal menys sonant i menys prominent (vg., entre altres, Lehiste 1970; Steriade 2001; Parker 2002). En la proposta de Steriade (2001), per exemple, es considera que [ə] és la vocal menys perceptible perquè dura menys i és més variable quant a la qualitat que les altres vocals (característiques similars s'han reportat per a [ə] del català a Recasens 1991, entre altres).[4] Això fa, segons Steriade, que [ə] sigui la vocal més pròxima a un

3. El símbol '>' indica que l'element de l'esquerra és més prominent que el de la dreta. El símbol '≻' assenyala que l'element de l'esquerra és estructuralment millor —és més harmònic— que l'element de la dreta; en (3)a, per exemple, els nuclis són més harmònics com més sonant és l'element que contenen. Finalment, el símbol '>>' indica que la violació del principi de l'esquerra és considerada pitjor que la violació del principi de la dreta; així, és pitjor tenir una consonant com a nucli de la síl·laba —com estableix *N/p,t,k— que no pas tenir qualsevol vocal com a nucli —com estableixen els altres principis inferiors de la jerarquia de (4)a. L'ordre dels elements en les jerarquies de principis de (4) inverteix l'ordre dels elements en les escales d'harmonia respectives de (3), ja que les estructures pitjors —les menys harmòniques en (3)— suposen una violació de principis major —en les escales corresponents de (4)— que les estructures millors.

4. «La vocal mitjana central presenta una dispersió considerable de les freqüències corresponents a F1 i a F2 […]. En relació amb les altres vocals, [ə] és una vocal de durada curta, intensitat baixa i F_0 intermèdia. La curta durada i poca intensitat de la vocal àtona fa que sigui molt sensible a bon nombre de fenòmens fonètics» (Recasens 1991: 104-105).

no-segment, això és, a zero, de manera que, en les llengües que tenen [ə] en el seu inventari, és la vocal preferida com a diana de l'elisió i de la inserció alhora: en el primer cas, perquè eliminar-la suposa una pèrdua d'informació mínima; en el segon cas, perquè afegir-la del no-res per qüestions fonotàctiques suposa un acreixement mínim respecte del contingut inicial subjacent (el que apareix a l'input amb relació a l'output). Ens desmarquem, així, talment com fa Wheeler (2005: § 2.3), de les aproximacions representacionals al caràcter no marcat de [ə]: des de la perspectiva representacional, es considera que [ə] és la vocal menys marcada —o subespecificada— perquè no conté cap tret en la seva representació, o és la que en conté menys respecte de les altres vocals del sistema (per a una interpretació d'aquest tipus en el marc de la fonologia autosegmental i prosòdica aplicat al català, vg., entre altres, Palmada 1994). L'ordenació 'a > ɛ,ɔ > e,o > i,u' segueix de les mateixes premisses perceptives apuntades.

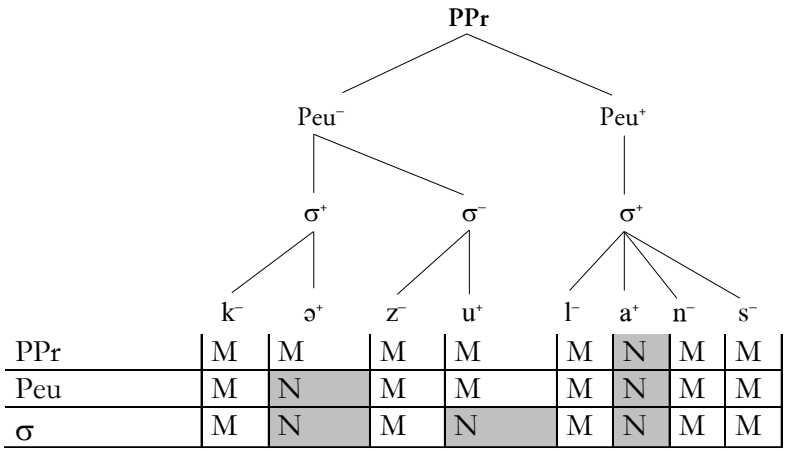
Les jerarquies de (4) caracteritzen [ta] com la síl·laba òptima, ja que és l'estructura més eficient des d'un punt de vista auditiu: la vocal oberta, molt perceptible, constitueix el fons idoni perquè contrastin i destaquin els trets de la consonant oclusiva, molt menys perceptible, i viceversa. Tanmateix, les síl·labes no són entitats aïllades, sinó que s'insereixen en estructures més àmplies com els peus mètrics o les paraules prosòdiques, en les quals una síl·laba sol destacar per damunt de les altres, que es comporten com a marges. Doncs bé, els nuclis de les síl·labes destacades tendeixen a estar ocupats també pels elements més oberts i els de les síl·labes menys prominents, pels elements més febles. Per exemple, Kenstowicz (1997) ja va notar que en algunes llengües la ubicació de l'accent es correlaciona amb l'obertura de les vocals: en mordvà (llengua finoúgrica de la regió del Volga), l'accent recau preferentment en les vocals més obertes o, dit d'una altra manera, s'evita que l'accent recaigui en les vocals més febles.[5] S'obté així un isomorfisme entre el plànol mètric i el plànol segmental, ja que la prominència de la síl·laba tònica és subratllada per la major perceptibilitat de les vocals més obertes.

En una línia semblant, de Lacy (2002, 2004) sosté que la distinció entre elements nuclears i elements no nuclears engloba diverses parelles dintre de la paraula prosòdica: el nucli *vs.* els marges sil·làbics; el peu mètric principal *vs.* els peus mètrics secundaris; el cap d'un peu mètric (una mora o una síl·laba) *vs.* el marge d'un peu

5. Superficialment, el català oriental central presenta un patró bastant similar al d'aquesta llengua: les vocals tòniques són més sonants —o com a mínim, igual de sonants— que les àtones. Varia únicament l'ordre dels factors: en mordvà la sonicitat és la causa i la ubicació de l'accent, la conseqüència; mentre que en català oriental central l'accent és la causa i el descens de sonicitat de les vocals àtones, la conseqüència.

mètric… La figura de (5), adaptada de de Lacy (2002: 45), il·lustra amb la paraula *casolans* [kəzuláns] les relacions de més i menys prominència dins de la paraula prosòdica.

(5) Prominència de les posicions dintre de la paraula prosòdica



En general, és preferible que els segments més sonants s'associïn amb les estructures més fortes. Ara bé, com que la prominència s'avalua en diversos estrats (la síl·laba, el peu mètric, la paraula prosòdica), un mateix element pot estar sotmès a requeriments contradictoris. Per exemple, en el nivell sil·làbic, totes les vocals de la paraula *casolans* són nuclears i, per tant, seran millors com més obertes siguin (cf. (4)a). En canvi, en el nivell de la paraula prosòdica, la síl·laba *lans* és més prominent que la resta d'elements, de manera que el nucli d'aquesta síl·laba serà millor com més obert sigui (cf. (6)a), i els altres elements del mot, que no són nuclears en aquest nivell, seran millors com més tancats siguin (cf. (6)b).

(6) Correlacions d'harmonia entre les escales de prominència segmental i mètrica en la paraula prosòdica:

a. $*\textsc{Nucli}_{PPr}/\alpha$: $*N_{PPr}$/p,t,k >> ... >> $*N_{PPr}$/ə >> $*N_{PPr}$/i,u >> $*N_{PPr}$/e,o >> $*N_{PPr}$/ɛ,ɔ >> $*N_{PPr}$/a

b. $*\textsc{Marge}_{PPr}/\alpha$: $*M_{PPr}$/a >> $*M_{PPr}$/ɛ,ɔ >> $*M_{PPr}$/e,o >> $*M_{PPr}$/i,u >> $*M_{PPr}$/ə >> ... >> $*M_{PPr}$/p,t,k

De Lacy (2002) aplica restriccions d'aquest tipus a la selecció de les vocals tòniques, com fa Kenstowicz (1997), però apunta que també poden ser rellevants en altres processos, com ara la selecció de les vocals epentètiques. Partint d'aquesta idea, hem suggerit (Lloret & Jiménez 2007) que la distinció entre elements prominents i elements febles es pot eixamplar més enllà de la paraula prosòdica, de manera que, com mostrem en (7) a partir d'un exemple de l'alguerès amb [i] afegida entre mots (*porc món* [pɔ̀lk i món]; cf. § 4.1, § 5.2), els segments de la paraula prosòdica siguin més prominents en l'enunciat que els elements que no pertanyen a la paraula prosòdica.

(7) Prominència de les posicions dintre i fora de la paraula prosòdica

	PPr$^+$	**ForaPPr$^-$**	**PPr$^+$**
	[pɔ̀lk]	i	[món]
Enunciat	N	M	N

Les restriccions de marcatge posicional presentades a (4) i a (6) afavoreixen les estructures més simples, més harmòniques. Els resultats en cada cas depenen, com ocorre sempre en teoria de l'optimitat, de la manera com s'ordenen les restriccions. A més a més, els efectes d'aquestes restriccions estan limitats pels principis de fidelitat, que exigeixen que els trets subjacents es preservin en la sortida (Ident) i que eviten, així, una neutralització massiva. Aquests principis també es desglossen en funció de les escales de prominència, de manera que el manteniment dels trets en posicions molt perceptibles com la síl·laba tònica és prioritari respecte de la conservació dels trets en posicions febles com la síl·laba àtona (cf. (8)). Aquesta asimetria justifica, per exemple, que l'obertura de les vocals mitjanes només es preservi en la síl·laba tònica (cf. [pɔ́rta] en valencià, però [porté̞m], *[pɔrté̞m]).

(8) Ident$_{\acute{\sigma}}$-[α] >> Ident$_{\sigma}$-[α]

4. EPÈNTESI I REDUCCIÓ VOCÀLIQUES EN CATALÀ ALGUERÈS I EN CATALÀ OCCIDENTAL

4.1 Epèntesi contextual en alguerès

Un tret característic de l'alguerès és que, a més de l'epèntesi vocàlica en el mot general del català, presenta casos d'epèntesi entre mots. Tant el context com la qualitat de la vocal inserida és diferent en cada cas. Dins el mot, l'alguerès afegeix la vocal [a] per evitar estructures sil·làbiques malformades (9)a, amb la particularitat que manté —com el balear— grups consonàntics que transgredeixen l'estructura sil·làbica bàsica del català en la primera persona del singular del present d'indicatiu (*obr*, *sufr*, *ampr*, etc.), per qüestions paradigmàtiques que no analitzarem aquí (cf. Lloret 2004a, b, anàlisi en què es basa Wheeler 2005: § 8.6). Com mostrem en (9)b, els mots corresponents a (9)a en català oriental central presenten [ə] com a vocal de suport. (D'ara endavant, subratllem les vocals epentètiques per claredat.)

(9) a. [a]spina, [a]scrivir, [a]sballat, [a]spaguets, [a]Snoopy
sofr[a], ventr[a], mestr[a] (masculí), diur[a]
ventr[a]s, coneix[a]ré (cf. seuré [sawɾé])
b. [ə]spina, [ə]scriure, [ə]spaguetis, [ə]Snoopy
sofr[ə], ventr[ə], mestr[ə] (masculí)
ventr[ə]s, coneix[ə]ré

Entre mots, s'insereix la vocal [i] per evitar codes complexes internes (10)a, excepte les formades per semivocal seguida de nasal o de *s* (10)b. També s'insereix [i] per evitar codes internes simples formades per una oclusiva, una africada o *f* (10)c. (Els exemples són de Loporcaro 1997 i Bosch 2002.)[6]

(10) a. [sènt i vɔ́ltas], [pɔ̀lk i món] 'maleït sigui!'
b. [diwŋ kɔ́zas], [fè wm pɾajé]
[kɔwz bé], [rìwz damagát]

6. L'alguerès no sonoritza les africades ni [f] en posició final de mot seguides de vocal: [dazit͡ʃ apasjunát], [lu tèn͡ts ez bɔ́], [tòt͡s i ma míran]; [askrif áɾa], [vìf i bé]. Seguim Bosch (2002) en la transcripció com a bategant de la ròtica en grups isosil·làbics, encara que la pronúncia d'aquesta ròtica és més forta que en altres dialectes del català (cf. Kuen 1932; Recasens 1991: 326).

c. [uŋ kuŋàt i méw], [un amìk i méw], [arìp i bé]
[tòt͡s i lus fíl͡ts], [dazìt͡ʃ i fɛ́w]
[vìf i bé], [askrìf i sémpra]

Diversos treballs han estudiat les condicions sil·làbiques d'aparició de l'epèntesi dins el mot en català, que no repetirem aquí (vg. Bonet & Lloret 1998 per a un repàs d'anàlisis anteriors en el marc de la fonologia generativa clàssica; Lloret 2002 per a una descripció d'aquests fets, i Wheeler 2005 per a una anàlisi en termes de teoria de l'optimitat que incorpora els resultats de treballs d'altres autors). En un treball anterior (Lloret & Jiménez 2007), que es basa en les aportacions fetes uns anys abans (Lloret & Jiménez 2005, 2006), mostrem que l'aparició de [i] entre mots en alguerès es relaciona amb motius perceptius: es tracta d'evitar codes que siguin poc oïbles a causa de les característiques dels elements implicats i de la posició en què apareixen. La posició de coda interna, és a dir, la coda preconsonàntica, és la pitjor posició per a recuperar indicis acústics (o formants de transició), perquè s'hi encavalla l'articulació dels elements. I com més complexa és la coda interna, amb més elements a la coda (ja sigui per la presència d'una africada o d'un grup consonàntic), pitjor encara. Les oclusives presenten indicis acústics febles en posició de coda interna perquè els manca la fase explosiva, i [f], perquè és la fricativa amb més baixa intensitat de fricció. Per contra, les sibilants fricatives es mantenen en posició de coda interna, simple i en algunes complexes, sense provocar epèntesi, perquè inherentment tenen indicis perceptius suficients per a sobreviure-hi (Wright 2004).

L'origen de l'epèntesi [i] entre mots es troba ben documentada en la bibliografia. Kuen (1932) reporta que en aquella època inserir una vocal era una alternativa a l'elisió de la consonant final, el resultat tradicional fins aleshores (recull transcripcions amb epèntesi i sense en casos com *dotze francs m'ha dit que vol* [dod͡za frànt͡s i m a di ke vɔ́l] i *no he dat corda* [no e dat i kólda], p. 159). Apunta també que la pronúncia amb elisió era més freqüent quan es parlava ràpid i que el fenomen afectava especialment els grups *-ts*, *-nts* i *-ns*, que es reduïen a *-s* (*los plats de plata* [lus pràt͡s i de práta], [lus pràz de práta], p. 173). Aquesta variació és encara present avui dia, per exemple, en la realització alternant d'alguns compostos (11)a, al costat d'altres que s'han lexicalitzat amb la solució antiga de l'elisió (11)b i d'altres que sistemàticament mostren inserció (11)c. (Els exemples següents apareixen a Loporcaro 1997.)[7]

7. Morosi (1886: 322), citat per Kuen (1934: 71), recull un cas curiós d'afegitó de [a] en la construcció perifràstica de passat entre la forma auxiliar de primera persona del singular *var* (de *vad* < VADO) i l'infinitiu:

(11) a. [kàp i de mɔ́lt] [kà de mɔ́lt] 'calavera'
b. [kan͡tsánt] 'cementiri'
c. [sòlt i mút]

Loporcaro (1997) suggereix que, en aquell temps, l'estatus del segment inserit era més semblant al d'una vocal *excrescent* (o *esvarabàtica*), i per tant de transició fonètica o fruit de la coarticulació (Levin 1987; Hall 2006), que no pas al d'una vocal pròpiament epentètica amb repercussions en la fonologia de l'alguerès. Basa la seva hipòtesi en el fet que la inserció de la vocal alternava amb l'elisió de consonants i en el fet que sovint era descrita com a més centralitzada i breu que les vocals [i] lèxiques (les derivades de /i/). Kuen (1932: 156) ja apunta, però, que «no es raro el caso de que la vocal de paso se pronuncie tan claramente como una *i* intertónica», i per demostrar-ho recull la cançó presentada a (12), en què «la vocal de paso es contada métrica y musicalmente como una sílaba entera» (adaptem la transcripció de Kuen a les convencions de l'AFI). Rafael Catardi, nascut el 1892, també indica que s'ha de pronunciar [i] per obtenir un decasíl·lab en versos com els de (13) (l'afegitó [i] és nostre).

(12) [...]
ma ke d͡ʒa mál͡tʃi kom una saɲóɾa
aɾa ke teŋki la ɡunéʎa stɾéta
ma maŋkaɾía sɔl la salviɾóɾa

to͡tsi ma míɾan to͡tsi m adɔ́ɾan
to͡tsi ma fánan lus kumpɾiménts͡
toz ma dazíd͡ʒan to͡tsi ma vɔ́ɾan
to͡tsi ma dɔ́nan l apuntamén― (Kuen 1932: 157)

(13) O joia del meu cor, prenda estimada,
la nit[i] que t'he dat aquesta rosa. (Catardi 1971: 32)

«*jó var-a véura*». La inserció d'aquesta vocal pot ser causada per analogia amb la resta del paradigma («*varas*, *vara*, *váram*, *váreu*, *váran*»); Kuen també apunta que el pas de *d* a *r* en *var* (per *vaig*) no es deu a la posició entre vocals original (VADO) sinó a l'acció analògica de les altres formes verbals. En alguerès actual les formes de passat perifràstic han estat substituïdes per les del perfet (Scala 2003: 57); p. ex. *he vist*, *só anat*.

Si la vocal [i] comptava mètricament en la poesia tradicional i en les cançons populars, és difícil de defensar el caràcter purament excrescent d'aquest segment. Sigui com sigui, el mateix Loporcaro reconeix —i les nostres dades ho confirmen— que des dels anys 1990 aquesta vocal s'ha estabilitzat: la inserció és sistemàtica en els contextos abans esmentats i la qualitat i la llargada de la [i] inserida és com la de les [i] lèxiques, les derivades de /i/. Noteu, a més, que la vocal de suport bloqueja la sonorització de les consonants finals davant d'una obstruent sonora (cf. [arìp i bé]), de la mateixa manera que ho fa qualsevol vocal lèxica inicial (cf. [arìp avwí]). Per tant, la inserció de [i] no pot ser tractada com un procés merament fonètic de nivell baix, transparent per als fenòmens assimilatoris, sinó que n'ha de donar compte el component fonològic.

Una qüestió que no es pot ignorar respecte de l'origen de l'epèntesi [i] és la possible influència del sard en el desenvolupament d'aquest tret. L'adstrat sard és present en alguns fenòmens singulars de l'alguerès, com ara el canvi de *l* a *r* en posició d'obertura sil·làbica i el canvi de *r* a *l* en posició de coda preconsonàntica (*plat* [pɾát], *Barcelona* [balsaɾóna]). Per tant, hom podria suposar que l'epèntesi entre mots també es deu a la influència d'aquesta llengua. L'estudi de l'estructura sil·làbica bàsica del sard desmenteix, però, aquesta hipòtesi. En general, el sard és molt restrictiu respecte a les consonants que poden aparèixer en posició final de mot: només admet /s, t, ɾ, n/, que experimenten tota una sèrie de canvis addicionals segons el context en què ocorren dins la frase fonològica, o enunciat (Jones 1988). Així, es perden en posició interna preconsonàntica en favor de la geminació de la consonant següent (14)a, mentre que en posició final absoluta provoquen una epèntesi vocàlica final, que copia (assimila) els trets de la vocal precedent (14)b. (Els exemples i les transcripcions són de Jones 1988, que indica entre parèntesis les consonants elidides.)

(14) a.	Posició interna, coda preconsonàntica		
	[mándika(t) ssu kázu]		'menja el formatge'
	[ki(n) ssu péðɛ]		'amb el peu'
	Cf. [mándika zu kázu]		'menja el formatge!'
	[pɾɔ zu péðɛ]		'per al peu'
b.	Posició final absoluta		
	/témpus/	[témpuzu]	'temps'
	/kántat/	[kántata]	'canta'
	/bátɔɾ/	[bátɔɾɔ]	'quatre'
	/lɛtámɛn/	[lɛtámɛnɛ]	'adob'

El sard, per tant, afavoreix les síl·labes obertes en posició final absoluta (14)b i, en general, simplifica les síl·labes internes amb assimilacions totals que resulten en consonants geminades (14)a. L'alguerès, per contra, no mostra cap tendència a tenir síl·labes obertes en posició final absoluta; evita, amb la inserció de vocals de suport, els contactes consonàntics que podrien donar lloc a consonants geminades en la frontera entre mots, i no mostra cap predilecció per les geminades ja que les ha simplificades dins el mot allà on haurien aparegut (p. ex., *condemn* -[n], *pacte* [páta]; cf. balear [kondén:], [pát:ə]). Una altra diferència significativa és que el sard presenta com a epèntesi inicial de mot provocada pels grups de *s* seguida de consonant la vocal [i] (15)a, mentre que l'alguerès presenta [a] (15)b.

(15)	a.	Sard:	[iskrítu]
	b.	Alguerès:	[askrít] ~ [askrivít]

En definitiva, el context en què ocorre l'epèntesi [i] i la diferenciació que mostra respecte de l'epèntesi [a] fa que hàgim de tractar aquest fenomen com un fet singular de l'alguerès i que hàgim de buscar una explicació fonològica per a la tria diferenciada entre [a] i [i], aspecte que desenvoluparem en l'apartat 5.

4.2 Epèntesi i reducció vocàlica contextuals en català occidental

El català occidental presenta un altre cas de diferenciació en la tria de la vocal de suport. L'epèntesi vocàlica es produeix únicament per a reparar problemes d'estructura sil·làbica en el mot, però en algunes varietats s'insereix [a] en posició inicial absoluta de mot (16)a i [e] en les altres posicions (bé sigui posició final absoluta o qualsevol posició medial) (16)b.[8] En una part d'aquestes varietats, el patró de distribució de [a] i [e] es repeteix en les seqüències amb clítics pronominals (16)c; en altres, en canvi, s'hi insereix sempre [e] (16)d. (Els exemples són del valencià.)

8. Tradicionalment, [a] era l'opció general en la posició inicial. Actualment, [a] està sent substituïda per [e] per diversos motius, entre altres, la pressió del model escrit, que presenta sempre <e>, i la influència de les formes paral·leles del castellà (cf. Carrera-Sabaté 2002; Jiménez 2002).

(16) a. [a]spina, [a]scriure, [a]spaguetis, [a]stop
b. sofr[e], ventr[e], ventr[e]s, coneix[e]ré
c. [a]m porta, donant-m[e], m[e] la porta (a Benissa, p. ex.)
d. [e]m porta, donant-m[e], m[e] la porta (a Canals, p. ex.)

La asimetria en la selecció de la vocal epentètica es correlaciona amb la tendència generalitzada a reduir *e* àtona en [a] en síl·laba travada en posició inicial absoluta de mot (17)a. En síl·labes pretòniques on la vocal no és el primer element del mot, la reducció de *e* a [a] és bastant variable, amb tendència a pronunciar [a] en síl·labes travades (17)b i [e] en síl·labes lliures (17)c.[9]

(17) a. [a]mbut, [a]ncetar, [a]ixut
b. b[a]scoll, ll[a]nçol, ll[a]uger
c. r[e]n[e]gar, t[e]ler, t(r)[e]sor

La tendència cap a l'obertura de les *e* pretòniques en síl·labes travades contrasta amb el tancament de la vocal baixa com a [e] en posició posttònica. Actualment, el procés afecta les marques de flexió en síl·laba travada (18)a, però no les que es troben en una síl·laba lliure en posició final (18)b. Diacrònicament va afectar també les vocals posttòniques pertanyents als radicals (18)c; el tancament no es va estendre ni a les vocals pretòniques medials (18)d ni a les que apareixen en posició inicial absoluta (18)e.

(18) a. cas[e]s, cant[e]s, cant[e]n
b. cas[a], cant[a], finestr[a]
c. bàls[e]m (< BALSAMU), càn[e]m (< *CANAMU), tàl[e]m (< THALAMU)
d. c[a]r[a]mel, hort[a]lissa, p[a]r[a]dís, c[a]vall, p[a]ret
e. [a]bric, [a]scensió, [a]ssumir

9. En les vocals que apareixen en síl·laba lliure en posició inicial absoluta de mot l'obertura de les *e* inicials sembla també el resultat tradicional (cf. [a]*namorar*, [a]*rer*, [a]*ruga*, recollits al *DCVB*); en les paraules més cultes, en canvi, aquestes vocals se solen mantenir com a [e] ([e]*legir*, [e]*norme*, [e]*moció*). A més, l'analogia amb paraules relacionades morfològicament que presenten [é] pot motivar, sobretot en el cas dels verbs, algunes excepcions a l'obertura en posició inicial absoluta (cf. [e]*ntrar*, [e]*rrar*) i en posició pretònica medial (cf. *p*[e]*gar, ren*[e]*gar*). Wheeler (2005: § 2.3.12) reporta casos analògics semblants en mallorquí, que mantenen [e] en comptes de reduir a [ə].

En els apartats següents mostrarem que les discrepàncies esmentades quant a la selecció de vocals tant en l'epèntesi en català alguerès i en català occidental com en la reducció vocàlica en català occidental s'expliquen adequadament en termes de marcatge posicional.

5. SELECCIÓ DE LES VOCALS EPÈNTETIQUES

5.1 Selecció de la vocal epentètica en català oriental central

Els segments poc perceptibles s'associen prototípicament amb les posicions menys prominents. Per aquesta raó, la inserció de vocals epentètiques en català oriental central es pot considerar un cas no marcat: entre els elements disponibles —[ə, i, u]—, es tria el menys perceptible com a vocal epentètica tant en el mot (cf. *ventr*[ə]) com en el grup clític (cf. [ə]*m porta*). Aquest resultat s'obté si els principis que afavoreixen la selecció de vocals obertes com a nuclis sil·làbics, *N/α, són dominats per la família de principis que exigeix que les posicions febles —en aquest cas, els nuclis de les síl·labes àtones en la paraula prosòdica, representats com a 'N-σ_{PPr}'[10]— siguin ocupades per elements tan poc prominents com sigui possible (19).[11]

(19) *N-σ_{PPr}/α >> *N/α:
*N-σ_{PPr}/a >> *N-σ_{PPr}/ɛ,ɔ >> *N-σ_{PPr}/e,o >> *N-σ_{PPr}/i,u >> *N-σ_{PPr}/ə >> *N/ə >> *N/i,u >> *N/e,o >> *N/ɛ,ɔ >> *N/a

Amb l'ordenació de (19), el grup *N/a és irrellevant per a la selecció de vocals epentètiques perquè la família de principis *N-σ_{PPr}/a, situada en un punt superior de

10. Els nuclis de les síl·labes àtones formen part dels marges de la paraula prosòdica, de manera que el principi *N-σ_{PPr}/α de (19) no és més que una versió reduïda —sense consonants— del principi *M_{PPr}/α presentat a (6)b. Per claredat, d'ara endavant optem per aquesta formulació referida únicament als marges vocàlics —als nuclis de les síl·labes àtones—, i deixem de banda els marges consonàntics, que no interfereixen ni amb la selecció de les vocals de suport ni amb els patrons de reducció vocàlica.

11. Palmada (1994) presenta una anàlisi de la inserció de vocals de suport en català basada en les representacions segons el caràcter més o menys marcat dels segments. En un treball anterior (Lloret & Jiménez 2007) hem discutit el principal problema que presenta aquesta línia d'anàlisi: l'existència de dues vocals de suport diferents —i per tant, de dues vocals no marcades diferents— en un mateix dialecte; en aquests cas, l'alguerès i el català occidental.

la jerarquia, ja es decanta pel candidat amb [ə] com a vocal de suport (20)a, en comptes dels candidats alternatius amb les vocals altes com a nuclis epentètics.[12]

(20)

/béntɾ/	*N-σ_{PPr}/i,u	*N-σ_{PPr}/ə
☞a. béntɾə̲		*
b. béntɾi̲	*!	
c. béntɾu̲	*!	

5.2 Selecció de la vocal epentètica en alguerès

L'alguerès insereix una de les vocals menys sonants disponibles, [i], en l'epèntesi entre mots (cf. [pɔ̀lk i món]), però afegeix la vocal més prominent, [a], en el mot (cf. *ventr*[a]). Aquesta dualitat s'explica si acceptem, en primer lloc, que els elements inserits entre dos mots no pertanyen a cap d'aquests, mentre que els elements afegits lèxicament formen part de la paraula prosòdica en què s'insereixen; això és, si postulem que *ventre* té l'estructura [véntɾa]$_{PPr}$ i *porc món* té, en canvi, l'estructura [pɔ̀lk]$_{PPr}$ i [món]$_{PPr}$. Aquesta presumpció se sosté sobre la base que la vocal [i] no respon a les necessitats de sil·labificació dels mots aïllats (tant [pɔ̀lk] com [món] són resultats

12. Per simplificar l'exposició, no discutim candidats en què les vocals tòniques es modifiquen per satisfer les restriccions del tipus *N/α; aquesta opció és descartada per la ubicació dels principis de fidelitat del tipus Ident$_{\acute{\sigma}}$-N en la part superior de la jerarquia (cf. Beckman 1998; Wheeler 2005). Tampoc no analitzem candidats en què s'insereix una vocal no disponible en posició àtona. En català oriental central la vocal baixa i les vocals mitjanes poden ser descartades com a vocals de suport —i com a vocals àtones en general— per la posició dominant a la jerarquia de (19) dels principis *N-σ_{PPr}/α corresponents. En alguerès i en català occidental, però, la vocal [a] pot ocupar la posició àtona i, per tant, els principis de marcatge posicional no poden impedir que, allà on trobem [a], hi puguin aparèixer vocals de menor prominència com les mitjanes obertes —i les tancades, en alguerès. Això indica que existeixen limitacions específiques a l'aparició d'aquests segments en síl·labes àtones. Wheeler (2005: § 2.3.6), que segueix l'anàlisi de Crosswhite (1999, 2004), deriva aquesta distribució de l'acció de restriccions de llicenciament (License) en síl·laba tònica (del tipus «Lic[–close]/Stress», situada per damunt de «Ident[close]» per descartar, per qüestions de contrast, l'aparició de vocals mitjanes obertes en posició àtona, p. ex.). Una solució alternativa consisteix a suposar que les vocals mitjanes són prohibides per principis de marcatge com *ɛ o *ɔ, l'actuació dels quals es troba limitada a la posició àtona per l'acció de la restricció de fidelitat Ident$_{\acute{\sigma}}$-N. Finalment, l'absència de [ə] en l'inventari àton de l'alguerès i del català occidental es pot interpretar com el resultat d'una restricció general contra aquest segment (*ə), o també com la conseqüència de situar el principi *N/ə a la part superior de la jerarquia.

correctes en final d'enunciat), sinó que només esdevé necessària per la concatenació de les paraules. Per contra, la vocal [a] és imprescindible per a resoldre els problemes estructurals dels mots, com a *ventre*, sigui quina sigui la posició en què apareguin. En segon lloc, cal admetre, com hem suggerit al gràfic (7), que qualsevol element situat a l'interior de la paraula prosòdica (tant si és epentètic com si és subjacent) té un estatus prosòdic privilegiat en relació amb les vocals que no s'adscriuen a cap paraula prosòdica (21).

(21) Dins la paraula prosòdica (PPr) > Fora de la paraula prosòdica (ForaPPr)

La selecció de la vocal epentètica entre paraules en alguerès s'ajusta al patró ja estudiat a §5.1: els principis que penalitzen l'associació de vocals prominents a posicions febles —en aquest cas, a l'exterior de la paraula prosòdica: $*N\text{-}\sigma_{ForaPPr}/\alpha$— se situen al damunt de les restriccions que demanen que les vocals més obertes siguin seleccionades com a nuclis, $*N/\alpha$ (22). D'aquesta manera, la família $*N\text{-}\sigma_{ForaPPr}/\alpha$ selecciona com a vocal de suport entre mots un dels elements més febles disponibles en posició àtona, la vocal [i] (23)b. El candidat amb la vocal [u] (23)b és eliminat pel principi *[Labial], que estableix que les vocals arrodonides són més marcades que les vocals no arrodonides. Al quadre de (23) hem deixat aquest principi a part per subratllar que, s'ordeni com s'ordeni respecte de $[\![*N\text{-}\sigma_{ForaPPr}/\alpha >> *N/\alpha]\!]$, *[Labial] sempre descartarà, en igualtat de condicions entre dues vocals de la mateixa altura, la vocal no arrodonida en els casos d'epèntesi, que no estan protegits per IDENT. (En la resta de quadres prescindim de les vocals labials en la discussió.)[13]

(22) $*N\text{-}\sigma_{ForaPPr}/\alpha >> *N/a$:
$*N\text{-}\sigma_{ForaPPr}/a >> *N\text{-}\sigma_{ForaPPr}/\varepsilon,ɔ >> *N\text{-}\sigma_{ForaPPr}/e,o >> *N\text{-}\sigma_{ForaPPr}/i,u >> *N\text{-}\sigma_{ForaPPr}/ə >>$
$*N/ə >> *N/i,u >> *N/e,o >> *N/\varepsilon,ɔ >> *N/a$

13. Totes les varietats del català afegeixen la vocal *o* (pronunciada [o] o [u]) com a segment de suport quan la marca de plural /z/ s'adjunta als mots masculins acabats en un segment sibilant; cf. *casos*, *gossos*. Encara que l'ús de *o* està condicionat fonològicament, la reparació és morfològica, ja que *o* és l'al·lomorf marcat per al masculí (cf. Bonet *et alii* 2007). D'aquesta manera, el marcatge del plànol morfològic reprodueix icònicament el marcatge fonètic de les vocals labials com a elements de suport.

(23)

/pɔ́lk món/ Bases: [pɔ́lk], [món]	*N-$\sigma_{ForaPPr}$/a	*N-$\sigma_{ForaPPr}$/i,u	*[Labial]
a. pɔ̀lkamón	*!		**
☞b. pɔ̀lkimón		*	**
c. pɔ̀lkumón		*	***!

Per contra, dins la paraula prosòdica, una posició prominent respecte de l'exterior de la paraula prosòdica, es prefereix com a vocal de suport l'element més sonant. Aquest resultat s'aconsegueix si els principis que penalitzen l'associació de les vocals prominents a les posicions febles dintre del mot, *N-σ_{PPr}/α, se situen al dessota de les restriccions que demanen que se seleccionin les vocals més obertes com a nuclis, *N/α (24). En aquest escenari, les restriccions de la família *N/α són suficients per seleccionar en casos d'epèntesi el candidat òptim (25)a.

(24) *N/α >> *N-s_{PPr}/α:
*N/ə >> *N/i,u >> *N/e,o >> *N/ɛ,ɔ >> *N/α >> *N-σ_{PPr}/α >> *N-σ_{PPr}/ɛ,ɔ >> *N-σ_{PPr}/e,o >> *N-σ_{PPr}/i,u >> *N-σ_{PPr}/ə

(25)

/véntɾ/	*N/i,u	*N/a
☞a. véntɾa		*
b. véntɾi	*!	

Per tant, la vocal de suport és seleccionada dins la paraula prosòdica per la família de principis referits als nuclis òptims (que domina la sèrie *N-σ_{PPr}/α), i entre mots, pels principis que penalitzen les vocals obertes com a nuclis en aquesta posició extremament feble (que dominen el conjunt *N/α). De la relació que mantenen amb *N/α deduïm que *N-$\sigma_{ForaPPr}$/α domina *N-σ_{PPr}/α, això és, que és pitjor tenir un element molt perceptible associat a posicions febles fora de la paraula prosòdica que no pas en la paraula prosòdica, un resultat previsible si es té en compte que les vocals, com a elements intrínsecament forts, s'associen prototípicament a les posicions més prominents (encara que ho siguin relativament).

5.3 Selecció de la vocal epentètica en català occidental

El català occidental presenta també dues vocals de suport diferents: la vocal més sonant ([a]) i una vocal de prominència intermèdia ([e]). Aquest sistema difereix de l'alguerès en el criteri per a determinar la prominència de les posicions i en la vocal triada per a la posició feble. Quant a la primera qüestió, el català occidental destaca, entre les posicions àtones, la posició inicial absoluta de la paraula prosòdica, considerada més prominent sobretot per raons psicolingüístiques i perceptives (cf. Nooteboom 1981; Hawkins & Cutler 1988; Barnes 2002; Chitoran *et alii* 2002). Diferents experiments psicolingüístics relacionats amb el reconeixement de paraules (que es mostra més efectiu en la part inicial del mot) i els efectes provocats per la distorsió de paraules (que són pitjors si afecten la part inicial del mot) han demostrat que la part inicial de la paraula és més prominent que la part final, la qual cosa s'ha relacionat amb la importància de l'estructura temporal del llenguatge, o l'accés lèxic d'esquerra a dreta per part dels parlants. L'escala de prominència resultant seria en aquest cas 'Inicial > No inicial'. Des del punt de vista estrictament fonètic, Barnes (2002) ha anat més lluny encara i ha demostrat que la majoria d'efectes que s'atribueixen a la prominència de la primera síl·laba dels mots són, de fet, estrictament provocats per la vocal que es troba en posició inicial absoluta, perquè, entre altres coses, és sensiblement més llarga que les altres. Així mateix, altres autors han demostrat que les consonants inicials de mot també poden tenir un comportament especial en virtut de la prominència que els atorga la posició inicial absoluta de mot (vg., entre altres, Chitoran *et alii* 2002). Des d'aquesta perspectiva, en el cas del català occidental, per a seleccionar [a] com a vocal de suport només cal que la família $*N/\alpha$ se situï per damunt dels principis que penalitzen la presència d'elements molt perceptibles en posició inicial absoluta àtona, posició que, com hem vist, no fa referència a la mera síl·laba inicial sinó al fet que l'element afectat —la vocal en el nostre cas, que fa de nucli sil·làbic— es trobi en posició inicial absoluta de mot ($N\text{-}\sigma_{InicialAbsolutPPr}$) o no (26). Amb aquesta ordenació, l'element epentètic triat és determinat per la jerarquia $*N/\alpha$, que, com en el cas de l'alguerès presentat a (25), selecciona la vocal més perceptible com a nucli.

(26) $*N/\alpha$ >> $*N\text{-}\sigma_{Inic(ial)Abs(olut)PPr}/\alpha$:
$*N/ə$ >> $*N/i,u$ >> $*N/e,o$ >> $*N/\varepsilon,ɔ$ >> $*N/\alpha$ >> $*N\text{-}\sigma_{InicAbsPPr}/\alpha$ >> $*N\text{-}\sigma_{InicAbsPPr}/\varepsilon,ɔ$ >> $*N\text{-}\sigma_{InicAbsPPr}/e,o$ >> $*N\text{-}\sigma_{InicAbsPPr}/i,u$ >> $*N\text{-}\sigma_{InicAbsPPr}/ə$

(27)

/spína/	*N/i,u	*N/e,o	*N/a
☞a. aspína	*		**
b. espína	*	*!	*
c. ispína	**!		*

En la resta de posicions àtones, els resultats es deriven de la relació entre *N/α i els principis que penalitzen la presència de vocals obertes en posicions àtones menys perceptibles que l'inici absolut —$*N\text{-}\sigma_{NoInicialPPr}/\alpha$. La relació entre les sèries *N/α i $*N\text{-}\sigma_{NoInicialPPr}/\alpha$ no pot ser de domini absolut —en una direcció o en l'altra—, perquè aleshores l'element triat seria, com en alguerès, una de les vocals extremes. Per a obtenir els resultats correctes, cal que *N/i,u domini $*N\text{-}\sigma_{NoInicialPPr}/a$, i que aquest, al seu torn, domini *N/e,o. A (29) presentem l'avaluació per a la paraula *ventre*: entre els elements disponibles, el candidat guanyador (29)b no insereix ni el millor nucli en posició àtona, (29)c, ni el nucli òptim en termes absoluts, (29)a, poc adequat per a un context poc prominent com ara la posició àtona final de mot.

(28) $*N/ə >> *N/i,u >> *N\text{-}\sigma_{NoInicialPPr}/\alpha >> *N/e,o >> *N/\varepsilon,ɔ >> *N/\alpha >> *N\text{-}\sigma_{NoInicialPPr}/\varepsilon,ɔ >> *N\text{-}\sigma_{NoInicialPPr}/e,o >> *N\text{-}\sigma_{NoInicialPPr}/i,u >> *N\text{-}\sigma_{NoInicialPPr}/ə$

(29)

/véntr/	*N/i,u	$*N\text{-}\sigma_{NoInicialPPr}/a$	*N/e,o
a. véntra		*!	*
☞b. véntre			**
c. véntri	*!		*

Les varietats occidentals difereixen a l'hora de determinar el domini en què la distinció 'Inicial > No inicial' és pertinent. Totes les varietats consideren especialment prominent la posició inicial de mot i, per això, hi insereixen [a] com a vocal de suport; cf. [a]*spina*. En relació amb el mot, els elements afegits en un domini més ampli com el grup clític (que poden formar paraula prosòdica amb el mot al qual s'adjunten) es poden considerar menys prominents: entre altres característiques prototípiques dels

elements febles, no reben l'accent primari, són elements funcionals i només afegeixen informació gramatical. Prenent com a base això, algunes varietats es decanten per [e] com a vocal de suport en els dominis més externs; cf. [e]*m porta*, *donant-m*[e], *m*[e] *la porta*. Per contra, si la preponderància de la posició inicial s'estén a tots els dominis, el del mot i el del grup clític, trobem [a]*m porta*, amb [a], però *donant-m*[e] i *m*[e] *la porta*, amb [e].

6. REDUCCIÓ VOCÀLICA CONTEXTUAL EN CATALÀ OCCIDENTAL

6.1 Vocals posttòniques medials

Com hem indicat a § 4.2, el català antic va experimentar històricament un procés de tancament de la vocal baixa com a [e] en posició posttònica, que afectava les vocals del radical (cf. *bàls*[e]*m*) i les marques flexives (cf. *cas*[e]*s*), sempre que no estiguessin en posició final absoluta (això és, sempre que no apareguin en síl·laba lliure; cf. *cas*[a]). El procés encaixa amb la tendència a afeblir les vocals en posició posttònica, tal com suggereix Rasico (1982).[14] Per donar-ne compte, cal afinar l'escala de prominència perceptiva relativa a les posicions àtones en la paraula prosòdica. A § 5.3, hem determinat que la posició inicial absoluta és més prominent que la resta de posicions àtones. Els efectes històrics del tancament suggereixen que s'han de considerar, a més, com a posicions prominents —per bé que en un grau inferior— les pretòniques medials i la posició final absoluta. És a dir, la posició $N\text{-}\sigma_{NoInicialPPr}$ es desglossa en $N\text{-}\sigma_{Pret(ònic)Med(ial)PPr}$, $N\text{-}\sigma_{FinalAbs(olut)PPr}$ i $N\text{-}\sigma_{Postt(ònic)Med(ial)PPr}$, amb les diferències de prominència posicional que mostrem a (30) (per a la justificació de '$N\text{-}\sigma_{PretMedPPr} > N\text{-}\sigma_{FinalAbsPPr}$', vg. § 6.2); per completar la classificació, situem les síl·labes tòniques en la part superior de l'escala.

(30) $N\text{-}\acute{\sigma}_{PPr} > N\text{-}\sigma_{InicAbsPPr} > N\text{-}\sigma_{PretMedPPr} > N\text{-}\sigma_{FinalAbsPPr} > N\text{-}\sigma_{PosttMedPPr}$

14. Rasico (1982) considera que els diferents tancaments de *a* en posició posttònica medial estan relacionats. Segueix així les idees de Coromines en l'estudi sobre el dialecte de Cardós i Vall Ferrera, en què documenta un contrast bastant revelador entre el manteniment de la [a] —en síl·laba final lliure— de la forma de l'imperatiu [kánta] < CANTA i el tancament —en posició medial en origen— de la forma [kánte] < CANTAT (cf. Coromines 1976: 35). Per a un llistat de paraules amb tancament de *a* del radical en posició posttònica, vg. el treball de Colomina (1995: § 2).

Atesa la tendència de les vocals obertes, i en particular de la vocal baixa, a no aparèixer en posicions poc prominents, l'escala de (30) es reflecteix en la jerarquia de principis de (31). Hi incloem, a més, el principi *N/e,o —al mateix nivell que el subprincipi inferior en què desglossem *N-$\sigma_{\text{NoInicialPPr}}$/a— i la restricció que vetlla pel manteniment de les vocals baixes, IDENT-[baix].

(31) *N-$\sigma_{\text{PosttMedPPr}}$/a >> IDENT-[baix] >> *N-$\sigma_{\text{FinalAbsPPr}}$/a >> *N/e,o, *N-$\sigma_{\text{PretMedPPr}}$/a >> *N-$\sigma_{\text{InicAbsPPr}}$/a

(32)

/bálsam/	*N-$\sigma_{\text{PostMedPPr}}$/a	ID-[baix]	*N-$\sigma_{\text{FinalAbsPPr}}$/a	*N/e,o	*N-$\sigma_{\text{PretMedPPr}}$/a	*N-$\sigma_{\text{InicAbsPPr}}$/a
a. bálsam	*!					
☞b. bálsem		*		*		
/káz-az/	***N-$\sigma_{\text{PostMedPPr}}$/a**	**ID-[baix]**	***N-$\sigma_{\text{FinalAbsPPr}}$/a**	***N/e,o**	***N-$\sigma_{\text{PretMedPPr}}$/a**	***N-$\sigma_{\text{InicAbsPPr}}$/a**
c. kázas	*!					
☞d. kázes		*		*		
/káz-a/	***N-$\sigma_{\text{PostMedPPr}}$/a**	**ID-[baix]**	***N-$\sigma_{\text{FinalAbsPPr}}$/a**	***N/e,o**	***N-$\sigma_{\text{PretMedPPr}}$/a**	***N-$\sigma_{\text{InicAbsPPr}}$/a**
☞e. káza			*			
f. káze		*!		*		
/paradíz/	***N-$\sigma_{\text{PostMedPPr}}$/a**	**ID-[baix]**	***N-$\sigma_{\text{FinalAbsPPr}}$/a**	***N/e,o**	***N-$\sigma_{\text{PretMedPPr}}$/a**	***N-$\sigma_{\text{InicAbsPPr}}$/a**
☞g. paraðís					**	
h. pareðís		*!		*	*	
i. peraðís		*!		*	*	
/abríg/	***N-$\sigma_{\text{PostMedPPr}}$/a**	**ID-[baix]**	***N-$\sigma_{\text{FinalAbsPPr}}$/a**	***N/e,o**	***N-$\sigma_{\text{PretMedPPr}}$/a**	***N-$\sigma_{\text{InicAbsPPr}}$/a**
☞j. aβɾík						*
k. eβɾík		*!		*		

La jerarquia de (31) dóna compte d'una varietat com el català antic, en què totes les *a* posttòniques medials es tanquen, com mostrem a (32). En (32)b i (32)d la poca idoneïtat de les vocals més perceptibles com a nuclis en la posició menys prominent de totes obliga a tancar les vocals baixes àtones, malgrat que es violi IDENT-[baix].[15] En canvi, la presència d'aquest principi per damunt de les restriccions que penalitzen l'associació de vocals baixes a posicions relativament prominents evita el tancament de [a] (cf. (32)e, (32)g i (32)j).

La preferència per vocals poc perceptibles en les posicions menys prominents és suficient per a explicar el tancament històric de les vocals baixes en posició posttònica medial. Actualment, però, el procés només és productiu en les marques flexives medials (les que apareixen en síl·laba travada); els radicals que contenen vocals baixes posttòniques les mantenen regularment (cf. *Líb*[a]*n*, *esòf*[a]*g*). El manteniment del timbre d'aquestes vocals es pot explicar d'una manera bastant simple si, basant-nos en la prominència morfològica ('Radical > Afix'), desglossem el principi *N-$\sigma_{\text{PosttMedPPr}}$/a de manera que distingeixi entre els elements del radical, més prominents, i els elements flexius, més febles: *N-$\sigma_{\text{PosttMedFlexióPPr}}$/a >> *N-$\sigma_{\text{PosttMedRadicalPPr}}$/a. Si IDENT-[baix] se situa entre les dues restriccions, només es tancaran els afixos flexius, una situació que concorda amb la tendència a debilitar les posicions que ja són febles *per natura*.

El quadre de (32) planteja una qüestió addicional: ¿per quina raó, un cop descartat el nucli sil·làbic millor, la vocal [a], no se selecciona com a resultat de la neutralització la vocal òptima per a les posicions febles, [i], d'una manera generalitzada?[16] Resolem aquest problema si col·loquem el parell ⟦[IDENT-[alt] >> *N/i,u]⟧ a la part superior de la jerarquia. Des d'aquesta posició, *N/i,u evita que siguin seleccionades com a nuclis les vocals altes, tret que siguin subjacents, ja que aleshores estan protegides pel principi dominant IDENT-[alt].[17]

15. Com en § 4, prescindim de candidats amb alteracions de la vocal tònica com *[bélsem]; en aquest cas, per no donar a entendre que és eliminat per IDENT-[baix]. En realitat, la modificació de la vocal tònica és descartada per la restricció de fidelitat posicional IDENT$_\sigma$-N; sense aquesta restricció, en (34) la sortida per a /éntr-a/ seria *[ántra] i no el resultat actual [éntra].

16. Les grafies històriques reportades per Colomina (1995: 39) indiquen que alguns mots degueren arribar a aquest grau de tancament: cf. *ànic*, *cànim*, *espàrric*, *ràvic*, a més del normatiu *càntir*. També van en aquesta direcció les múltiples pronúncies amb [i] reportades al *DCVB*. Els exemples de substitució per *o* que presenta Colomina (*cànom*, *cànyom*, *calàpot*, *escàlom*) es poden explicar per assimilació a les consonants labials adjacents.

17. Amb aquesta anàlisi, no semblen necessàries restriccions compostes del tipus IDENT-[baix]&IDENT-[alt], que són violades únicament quan no es respecten les dues exigències i que han estat proposades en la bibliografia per penalitzar els canvis d'altura extrems: de vocal baixa a vocal alta, i viceversa (cf. Walker 2005).

6.2 Vocals pretòniques

En la neutralització de les *e* com a [a] les vocals objecte del canvi no són les que ocupen les posicions més febles, sinó justament les que es troben en les posicions més perceptibles. Encara més, com més prominent és la posició àtona, més habitual és el fenomen. Així, en posició inicial absoluta l'obertura sol ser general en síl·laba travada (cf. [a]*mbut*). En posició pretònica medial, en canvi, el procés és variable i sol estar determinat lèxicament encara que, com indicarem més avall, [a] es prefereix en síl·labes travades i [e] en síl·labes lliures (cf. *b*[a]*scoll*, però *tr*[e]*sor*).

A parer nostre, l'obertura de les *e* pretòniques és una conseqüència de la combinació entre la relació [[*N/a >> *N-$\sigma_{\text{InicAbsPPr}}$/a]], que hem postulat a (26), i la relació [[*N/e,o, *N-$\sigma_{\text{PretMedPPr}}$/a]], que hem suggerit a (31), que dóna com a resultat l'ordenació [[*N/e,o, *N-$\sigma_{\text{PretMedPPr}}$/a >> *N/a >> *N-$\sigma_{\text{InicAbsPPr}}$/a]]. Com hem mostrat a § 4.3, aquesta ordenació implica que en la posició inicial absoluta es preferiran les vocals de suport més sonants. Les vocals epentètiques no tenen cap entrada a la qual ser fidels; en canvi, en les vocals mitjanes subjacents la possibilitat de millora perceptiva està sotmesa a l'acció dels principis de fidelitat, en aquest cas de Ident-[mitjà], que, atesos els resultats, s'ha de situar al dessota de *N/e,o. A (33) presentem la jerarquia completa per al català occidental.

(33) *N-$\sigma_{\text{PosttMedPPr}}$/a >> Ident-[baix] >> *N-$\sigma_{\text{FinalAbsPPr}}$/a >> *N/e,o, *N-$\sigma_{\text{PretMedPPr}}$/a >> Ident-[mitjà], *N/a >> *N-$\sigma_{\text{InicAbsPPr}}$/a

Com que *N/e,o domina per definició *N/a, és preferible neutralitzar les vocals mitjanes com a [a] tret que algun principi superior ho eviti, com passa en (34)c: l'acció de *N-$\sigma_{\text{FinalAbsPPr}}$/a evita que les *e* finals es puguin obrir per optimitzar els nuclis. En canvi, el principi que penalitza la vocal baixa en la posició inicial absoluta —*N-$\sigma_{\text{InicAbsPPr}}$/a— es troba en un punt molt baix de la jerarquia, igual que el principi a favor del manteniment de les vocals mitjanes Ident-[mitjà]; això permet que les vocals mitjanes inicials es puguin obrir sense gaires restriccions en català occidental, com mostrem en l'exemple (34)b.[18]

18. La major prominència de la posició inicial absoluta també explica el cas, marginal, presentat per Sancho (1995: 40) quant al manteniment de la vocal mitjana oberta /ɔ/ en posició àtona inicial absoluta dels verbs *omplir* i *obrir* en el valencià de Canals ([ɔβɾím] vs. [pɔɾtém]) (vg. § 2).

(34)

/embúd/	*N-$\sigma_{FinalAbsPPr}$/a	*N/e,o	*N-$\sigma_{PretMedPPr}$/a	ID-[mitjà]	*N/a	*N-$\sigma_{InicAbsPPr}$/a
a. embút		*!				
☞b. ambút				*	*	*
/már-e/	*N-$\sigma_{FinalAbsPPr}$/a	*N/e,o	*N-$\sigma_{PretMedPPr}$/a	ID-[mitjà]	*N/a	*N-$\sigma_{InicAbsPPr}$/a
☞c. máre		*			*	
d. mára	*!			*	**	

La ubicació dels principis *N/e,o i *N-$\sigma_{PretMedPPr}$/a en el mateix esglaó de la jerarquia comporta un patró de variació en les posicions pretòniques no inicials entre el manteniment de la vocal mitjana en alguns mots, que respecta *N-$\sigma_{PretMedPPr}$/a (cf. [t(ɾ)ezɔ́ɾ]), i l'obertura d'aquesta vocal en uns altres, que satisfà *N/e,o (cf. [baskɔ́ʎ]). La primera solució sembla afavorida especialment en les síl·labes lliures (cf. *tr*[e]*sor*, *t*[e]*ler*, *p*[e]*gar*); aquesta tendència s'adiu amb el fet que les vocals de les síl·labes lliures són més llargues que no pas les que es troben en síl·laba travada, i això permet que els trets es dibuixin més i es puguin percebre millor els contrastos (vg. a § 8 altres efectes del paràmetre '$\bar{\sigma}$ > $\breve{\sigma}$').[19]

7. ELISIONS CONTEXTUALS EN CATALÀ ORIENTAL CENTRAL

Dutes a l'extrem, les restriccions del tipus *N-σ_{PPr}/α estableixen que és millor prescindir d'una vocal abans que no associar-la a un nucli sil·làbic feble —a una síl·laba àtona. El català, en general, no permet l'elisió de vocals a l'interior de mot, però és interessant subratllar que, quan ho fa, sol respectar les escales de prominència que hem establert al llarg del treball. En català oriental, per exemple, és habitual l'elisió de [ə] pretònica en contacte amb una bategant. La tria de l'element eliminat pot semblar aleatòria, però no és ben bé així: en mots com *t'ronja*, *b'rana* o *p'rò*, s'elideix la primera vocal perquè la segona és tònica, i per tant més prominent. En casos com *car'mel*, *car'gol* o *car'bassa*, es podria elidir també la primera vocal: és àtona, té el mateix timbre que

19. Altres inhibidors del procés, no relacionats amb la prominència, poden ser l'analogia i el caràcter culte d'alguns mots; cf. nota 9.

la vocal elidida i l'elisió no comportaria problemes estructurals, ja que el grup inicial resultant, [kɾə], existeix en català. La selecció del segment elidit en aquests exemples es deriva de la menor prominència de les síl·labes pretòniques internes respecte de les inicials. En mots com *b'renar* o *v'remar* el manteniment de la segona vocal es justifica per l'efecte analògic de les formes verbals amb *e* tònica com *berena* o *verema*.

L'explicació anterior és compatible amb una estructura de troqueus bimoraics com la que proposa Cabré (1993). D'acord amb això, l'estructura mètrica de *taronja* i *caramel* seria $ta_{\mu}.(\boldsymbol{ro}_{\mu}n_{\mu}).ja_{\mu}$ i $(\boldsymbol{ca}_{\mu}.ra_{\mu}).(\boldsymbol{me}_{\mu}l_{\mu})$. En el primer cas, s'elimina una vocal no metrificada, feble respecte de les vocals integrades en l'estructura mètrica; en el segon, les dues vocals inicials estan metrificades, i s'opta per elidir l'element feble del peu (secundari) inicial. La conclusió és que els elements que ocupen una posició poc prominent en l'estructura mètrica estan més sotmesos als processos d'elisió. Així mateix, en balear mots com *família*, *bèstia* o *gàbia* perden la vocal final: si l'estructura mètrica d'aquests mots és del tipus $fa_{\mu}.(\boldsymbol{mí}_{\mu}.li_{\mu}).a_{\mu}$ —enfront de $(\boldsymbol{vi}_{\mu}.a_{\mu})$—, l'elisió de les vocals flexives quedaria limitada als mots en què són extramètriques (això és, en els esdrúixols).

Cabré & Prieto (2003) també esmenten el caràcter prominent de la posició inicial per explicar casos de manteniment de [ə] (enfront de la tendència general a elidir-la) en contactes vocàlics en què la primera vocal és alta i la segona és una vocal neutra que es troba a l'inici d'un radical (*tabú amorós* [wə], *vestir elegant* [jə]), context que es correspon amb l'anteriorment apuntat per Bonet & Lloret (1998: 195) quant a les combinacions amb pronoms febles en algunes varietats del barceloní (*ho escolta* [wəskóltə] vs. *perdre-ho* [pérðru]) (vg. § 2). En la mateixa línia, Cabré & Prieto (2006) utilitzen restriccions que fan referència a la posició inicial de mot per explicar casos de manteniment d'hiat (enfront de la tendència general a diftongar) entre les dues primeres síl·labes d'un mot, en català i en castellà (*biòleg* [i.ɔ́] vs. *radiòleg* [jɔ́], *biólogo* [i.ó] vs. *radiólogo* [jó]).

8. DISCUSSIÓ GENERAL I COMPARACIÓ AMB ALTRES LLENGÜES

Les vocals més obertes són els millors nuclis (d'acord amb *N/α) perquè asseguren un contrast màxim amb les consonants circumdants. En canvi, les vocals menys prominents són preferibles en les posicions febles (d'acord amb les diferents sèries *N-σ/α) perquè permeten ressaltar, també per contrast, els nuclis sil·làbics

associats a les posicions més rellevants: així, en català oriental central la prominència de la síl·laba tònica és subratllada, en mots com [kəzuláns] o [máskərəs], per l'obertura de la vocal, que contrasta amb el tancament de les vocals àtones. Com que no totes les síl·labes àtones tenen el mateix grau de prominència, els paràmetres de la restricció *N-σ/α es troben en relacions de dominància diferents respecte dels principis *N/α. D'aquesta manera, obtenim un espectre de vocals de suport que va des de les més obertes i més perceptibles en posicions relativament prominents (la paraula prosòdica en alguerès, cf. [véntɾa]; la posició inicial absoluta en català occidental, cf. [aspína]) fins a les vocals més tancades i menys perceptibles en posicions febles poc prominents (fora de la paraula prosòdica en alguerès, cf. [pɔ̀lk i món]; les posicions no inicials en català occidental, cf. [véntɾe]).

En la llengua peruana shipibo trobem un cas semblant d'ús de vocals epentètiques amb timbre i condicionament diferents, que ja de Lacy (2002) interpreta en termes de prominència. El shipibo té les vocals [ɨ, i, ʊ, a] en posició tònica i àtona, i no permet codes; és a dir, totes les síl·labes segueixen el patró més simple CV. Quan resultarien síl·labes amb coda —del tipus CVC— a causa de la concatenació d'elements morfològics, aquesta estructura es repara afegint una vocal de suport, [a] o [i], que crea una nova síl·laba oberta. De Lacy analitza l'estructura mètrica d'aquestes paraules i arriba a la conclusió que la distribució de [a] i [i] es relaciona amb el fet que se selecciona la vocal més oberta ([a]), i per tant més forta o prominent, quan ha d'aparèixer en el cap d'un peu mètric (35)a; en canvi, es tria la vocal més tancada ([i]), i per tant més feble o menys prominent, quan ha d'aparèixer en el marge d'un peu mètric (35)b.[20] Les relacions de prominència rellevants per al shipibo, doncs, afecten la posició de cap i marge dins el peu mètric: 'Cap del peu mètric > Marge del peu mètric'.

(35)	a.	[(k**á**ri)(b**à**kɨ)]	'anar (passat) altra vegada'
		[(**á**ri)(b**à**kɨ)]	'fer-ho (passat) altra vegada'
	b.	[(j**ú**nʊ)(r**í**bi)kɨ]	'ordenar (passat) altra vegada'
		[(**á**ma)(r**í**bi)kɨ]	'fer-li-ho fer (passat) altra vegada'

Els principis que determinen la vocal epentètica òptima també serveixen per a establir els models de neutralització contextual, amb la peculiaritat que les vocals subjacents, que posseeixen trets a l'entrada, estan sotmeses no sols als principis de

20. Les primeres observacions fetes (Lauriault 1948) apuntaven el fet sorprenent que s'inseria [a] en síl·labes senars (cf. [karibakɨ]) però [i] en síl·labes parells (cf. [jʊnʊribikɨ]).

marcatge posicional sinó també a les restriccions de fidelitat. El patró de confusió [a]/[e] del català occidental s'adiu, en general, amb les restriccions de marcatge posicional proposades. La posició més forta —la tònica— manté el contrast plenament (cf. [fám] *vs.* [fém]), mentre que les posicions àtones tendeixen a la neutralització. Entre les síl·labes àtones, la posició més prominent —la inicial absoluta ('Inicial > No inicial')— es decanta normalment per la neutralització del contrast en favor de la vocal més perceptible (cf. [ambút]). Entre les síl·labes menys prominents —les posttòniques ('Pretònica > Posttònica')—, la pertinença o no al radical estableix una distinció que compta per a la reducció ('Radical > Afix'): en les marques de flexió, els elements menys prominents de tots, les vocals medials —això és, les que es troben en síl·laba travada—, eliminen el contrast en favor de l'element menys perceptible (cf. [kázes]); en canvi, les vocals finals, que són relativament més prominents per la posició que ocupen i perquè és troben en síl·laba lliure, mantenen la distinció (cf. [kúlte] *vs.* [kúlta]). Les vocals posttòniques medials pertanyents al radical poden alinear-se amb les marques de flexió internes i neutralitzar en [e] el contrast [a]/[e] (com feia el català antic; cf. [bálsem]), o bé, en tant que pertanyen al radical i són relativament més prominents que les vocals flexives medials, alinear-se amb les vocals flexives finals i mantenir la distinció (com fa el català occidental actual; cf. [ezɔ́fak] *vs.* [kánem]).[21]

Trobem un patró de neutralització contextual similar en la reducció vocàlica del portuguès del Brasil (cf. Mateus & Andrade 2000; Bisol & Magalhães 2004, 2005). En brasiler, en la síl·laba tònica trobem un sistema de set vocals [a, ɛ, e, ɔ, o, i, u], que es redueix a cinc o tres elements en les posicions àtones. La posició pretònica manté cinc elements: totes les vocals, excepte les mitjanes obertes, [a, e, o, i, u] (36)a. En la posició posttònica, més feble respecte de la pretònica, s'observen diferents patrons. Les vocals posttòniques flexives o assimilables a terminacions flexives del tipus *-V(s)* es redueixen a tres elements, [ɐ, i, u] (36)b. Les altres posttòniques medials que són elements del radical presenten variació: poden mantenir les vocals mitjanes o bé reduir el sistema a tres elements (36)c.[22] La vocal epentètica és en tots els casos

21. L'IEC accepta com a normativa la grafia *e* en els mots acabats en *-es* (cf. *àlies*, *bòrees*, *Isaïes*, *Jeremies*, *Judes*...), però no en altres tancaments com *bàlsem*, *àpet*, *bàrber*... Darrere de la proposta, sembla trobar-se la idea que, encara que la terminació *-es* no és pròpiament una marca de flexió en aquests mots, almenys és equiparable formalment a marques de flexió com el plural femení *-es*. (Vegeu també el que comentem a continuació amb relació al brasiler i les terminacions *-V(s)*.)

22. Els radicals amb vocal posttònica seguida de consonant líquida presenten altres complicacions que no discutim aquí: *nív*[e]*l*, *líd*[e]*r*, però *cív*[i]*l* (vg. Bisol & Magalhães 2004).

l'element menys perceptible del conjunt, [i]; cf. [iʃtár], [iʒlávu], [pinéw] 'pneumàtic', [abisúɾdu].

(36) a. p[a]gar, p[e]gar, m[o]rar, m[i]rar, m[u]rar 'tancar'
b[a]t[e]remos, [a]t[e]neu, m[a]us[o]léu, p[o]v[a]réu 'multitud'
b. jura [ʒúɾɐ], jure [ʒúɾi] 'juri', juri [ʒúɾi] 'jurat', jures [ʒúɾiʃ] 'juris'
juro [ʒúɾu] 'juro', juram[uʃ]
pêsam[iʃ], simpl[iʃ], ouriv[iʃ] 'orfebre' (plurals lexicalitzats)
c. prót[e]se ~ prót[i]se
fósf[o]ro ~ fósf[u]ro

En el brasiler, doncs, les posicions prominents rellevants que determinen el tipus de reducció vocàlica vénen delimitades, bàsicament, per l'ordre 'Radical > Afix', que interactua amb una altra ordenació fixa, 'Pretònic > Posttònic'. Dos resultats són clars i constants: la posició pretònica forma part del radical i, per tant, actua com a posició més prominent (amb manteniment de vocals mitjanes), mentre que la posició flexiva és posttònica i per tant actua com a posició menys prominent (amb reducció). La posició posttònica addicional relativa al radical s'agrupa o bé amb la més prominent en virtut del seu caràcter 'radical' preeminent (amb manteniment de mitjanes) o bé amb la menys prominent en virtut del seu caràcter 'posttònic' feble (amb reducció).[23]

Un últim aspecte que havíem apuntat és la tendència del català occidental a no modificar les *e* pretòniques àtones que apareixen en síl·laba lliure (cf. *tr*[e]*sor*), un comportament atribuïble a la llargària d'aquestes vocals, que permet una major definició i una més fàcil identificació dels trets. El rus presenta també diferències en la reducció vocàlica relacionades amb la llargària de les síl·labes (Crosswhite 1999, 2004). En la majoria de dialectes del rus, les vocals /o/ i /a/, que contrasten en posició tònica (cf. [d**ó**m] 'casa (nominatiu, singular)', [k**á**m^{j}in^{j}] 'pedra (nominatiu singular)'), es neutralitzen en posició àtona. Ara bé, mentre que en la posició immediatament anterior a la síl·laba tònica el resultat és [a] (37)a, en altres síl·labes àtones el resultat és [ə] (37)b.

23. L'única estructura amb posttònica corresponent a la flexió respon a formes verbals subjuntives del tipus *fizésemos*, i sol presentar alternança: *fizés*[e]*mos ~ fizés*[i]*mos*. La no-reducció pot ser deguda a l'efecte analògic de formes nominals com les de (36)c o bé a una segmentació morfològica en què /fizése/ és el tema verbal i només /mos/ és aïllable com a afix: /fizése-mos/. Agraïm a Leda Bisol la informació que ens ha proporcionat per a completar les dades del brasiler.

(37)	a.	[d**a**má]	'casa (nominatiu plural)'
		[k**a**m^{j}n^{j}éj]	'pedra (genitiu plural)'
	b.	[d**ə**mavój]	'casolà'
		[k**ə**m^{j}in^{j}ístəj]	'pedrós'

En aquest cas, la distribució de les vocals [a] i [ə] no es pot justificar per qüestions de prominència basada exclusivament en la relació 'Pretònica > Posttònica' o en la relació 'Inicial > No inicial'. Crosswhite obre, però, una via alternativa d'anàlisi basada en la durada de les síl·labes. Una característica reconeguda de la síl·laba pretònica adjacent a la tònica en rus és que és més llarga, dura més que no pas la resta de síl·labes àtones, i fins i tot pot durar més que no pas les síl·labes tòniques que contenen les vocals menys prominents [i], [u]. Així han estat acuradament descrites i transcrites pels gramàtics russos des del segle XIX, i treballs experimentals posteriors han corroborat aquesta circumstància (Zlatoustova 1981). Des d'aquesta perspectiva, el que tenim aquí és que l'escala de marcatge s'alinea amb la de prominència referida a l'accent i a la durada de les síl·labes: les síl·labes llargues tòniques (σ́), que es troben en la posició més prominent, mantenen tots els contrastos. En posició àtona, les síl·labes àtones pretòniques llargues (σ̄) es troben en una posició relativament més prominent que les altres, breus (σ̆), en virtut de la durada; en conseqüència, per neutralitzar /o/ i /a/ les llargues seleccionen la vocal més forta ([a]), que és una vocal més oberta fins i tot que les vocals mitjanes originals, mentre que les segones trien la més feble ([ə]). En definitiva, comprovem que, com havíem previst en § 2, una mateixa escala de prominència —en aquest cas, 'σ́ > σ̄ > σ̆'— pot associar-se amb altres paràmetres, de manera que se n'obtinguin resultats fins i tot divergents: en rus, la prominència derivada de la llargària de les síl·labes incideix en la vocal que se selecciona com a resultat de la reducció (marcatge posicional) però no pot impedir la neutralització; en català, en canvi, la prominència associada a la llargària repercuteix en un major manteniment dels trets associats a aquesta posició (fidelitat posicional) i evita, per tant, la reducció.

9. CONCLUSIÓ

Els segments més perceptibles encaixen millor en les posicions més prominents i, per tant, en la situació ideal les posicions més fortes són ocupades pels elements més

sonants. En el cas del vocalisme, les vocals més obertes són els millors nuclis, especialment si aquests apareixen en posicions estructuralment fortes. D'altra banda, les vocals més tancades i [ə] són els millors nuclis en posicions estructuralment febles, per la qual cosa són preferibles en casos d'epèntesi i de reducció vocàlica. Dos elements distorsionen aquesta situació bàsica: d'una banda, raons contrastives poden afavorir la presència d'elements més sonants en posició feble, o viceversa; de l'altra, raons de fidelitat poden protegir elements forts en posicions febles, o viceversa, per evitar reduccions massives.

Un dels reptes que afronta aquest tipus de plantejament és la constitució d'escales *universals* de prominència relatives a posicions estructuralment fortes i febles, i la relació entre escales de prominència diferents en virtut del seu àmbit d'aplicació. S'ha progressat força en la motivació d'escales parcials de la mà dels avanços aconseguits des de la perspectiva funcional i estructural. Així, les escales de prominència dins un mateix àmbit no plantegen problemes, com ara dins l'ambit fonològic l'escala '$\acute{\sigma} > \bar{\sigma} > \breve{\sigma}$', o dins l'àmbit morfològic 'Radical > Afix'. No és problemàtic tampoc que en algunes llengües les escales més detallades redueixin algunes posicions adjacents, com ara el fet que moltes llengües només utilitzin la distinció '$\acute{\sigma} > \sigma$' (on 'σ' combina '$\bar{\sigma}$' i '$\breve{\sigma}$' de l'escala més matisada anterior). És més complicat, en canvi, restringir les interaccions entre diferents escales. En els casos analitzats en aquest treball, hem intentat avançar en aquest sentit amb la formulació d'escales mixtes del tipus '$\text{N-}\acute{\sigma}_{\text{PPr}} > \text{N-}\sigma_{\text{InicAbsPPr}} > \text{N-}\sigma_{\text{PretMedPPr}} > \text{N-}\sigma_{\text{FinalAbsPPr}} > \text{N-}\sigma_{\text{PosttMedPPr}}$', que combinen posicions tòniques i àtones amb el lloc que ocupen dins la paraula, i també amb la constricció de possibles connexions entre distintes relacions de prominència, com ara les relatives a 'Radical > Afix' i a 'Pretònic > Posttònic' en valencià i brasiler. La formulació d'escales universals de prominència motivades, l'ús de mecanismes que permetin reduir —de manera continguda— les escales i les restriccions imposades sobre possibles interaccions d'escales d'àmbit diferent han d'ajudar a constrènyer les disponibilitats combinatòries entre escales perquè reflecteixin de manera natural les possibilitats reals dels efectes del marcatge posicional en les llengües del món.

Maria-Rosa Lloret
Universitat de Barcelona
Jesús Jiménez
Universitat de València

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Barnes, J. (2002) «The phonetics and phonology of positional neutralization», tesi doctoral, University of California, Berkeley. [Publicada el 2006, *Strength and weakness at the interface: Positional neutralization in phonetics and phonology*, Berlin, Mouton de Gruyter.]

Beckman, J. N. (1998) «Positional faithfulness», tesi doctoral, University of Massachusetts, Amherst. [Publicada el 2001, *Positional faithfulness: An optimality theoretic treatment of phonological asymmetries*, New York, Garland. <http://roa.rutgers.edu>, núm. 234>]

Bisol, L. & J. S. de Magalhães (2004) «A redução vocálica no português brasileiro: avaliacão via restrições», *Revista da Abralin*, 3, pp. 195-216.

— (2005) «Vowel reduction in Brazilian Portuguese», pòster presentat a *2nd Phonetics and Phonology in Iberia* (Bellaterra, 20-21 juny).

Bloch, B. & G. Trager (1942) *Outlines of linguistic analysis*, Baltimore, LSA Special Publications.

Bonet, E. & M.-R. Lloret (1998) *Fonologia catalana*, Barcelona, Ariel.

Bonet, E., M.-R. Lloret & J. Mascaró (2007) «Allomorph selection and lexical preferences: two case studies», *Lingua*, 117, pp. 903-927.

Bosch, A. (2002) *El català de l'Alguer*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

Byrd, D. (1996) «Influences on articulatory timing in consonant sequences», *Journal of Phonetics*, 24, pp. 209-244.

Cabré Monné, T. (1993) «Estructura gramatical i lexicó: el mot mínim en català», tesi doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona.

— (2002) «Altres sistemes de formació de mots», dins Solà, J. *et alii* (dirs.), *Gramàtica del català contemporani*, i, Barcelona, Empúries, 3 vols., cap. 9, pp. 889-932.

Cabré Monné, T. & P. Prieto (2003) «Vowel contact resolutions across word boundaries in Catalan», dins M. J. Solé *et alii* (eds.), *Proceedings of the 15th International Congress of Phonetic Sciences*, CD-ROM.

— (2006) «Exceptional hiatuses in Spanish», dins Martínez-Gil, F. & S. Colina (eds.), *Optimality-Theoretic studies in Spanish phonology*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 205-238.

Carrera-Sabaté, J. (2002) *Escola catalana i variació fonètica. Una evolució del vocalisme àton a Alguaire i a Lleida*, Lleida, Pagès Editors.

CATARDI, R. (1971) *Rimes alguereses*, Barcelona, Barcino.

CHITORAN, I, L. GOLDSTEIN & D. BYRD (2002) «Gestural overlap and recoverability: Articulatory evidence from Georgian», dins Gussenhoven, C. *et alii* (eds.), *Papers in Laboratory Phonology*, 7, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 419-447.

COLOMINA, J. (1995) *Els valencians i la llengua normativa*, Alacant, Institut de Cultura Juan Gil-Albert.

COROMINES, J. (1976) «El parlar de Cardós i Vall Ferrera», *Entre dos llenguatges*, II, Barcelona, Curial, pp. 29-67.

CROSSWHITE, K. (1999) «Vowel reduction in Optimality Theory», tesi doctoral, UCLA. [Publicada el 2001, London / New York, Routledge.]

— (2004) «Vowel reduction», dins HAYES, B. *et alii* (eds.), *Phonetically based phonology*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 191-231.

DE LACY, P. (2002) «The formal expression of markedness», tesi doctoral, University of Massachusetts, Amherst. [<http://roa.rutgers.edu>, núm. 542]

— (2004) «Markedness conflation in Optimality Theory», *Phonology*, 21, pp. 145-199.

FABRA, P. (2006) «*Curset de fonètica* (1933). Apunts d'Adolf Florensa», dins Mir, J. & J. Solà (dirs.), *Obres completes*, II, Barcelona / València / Palma de Mallorca, ECSA / Edicions 62 / Edicions 3i4 / Moll, pp. 773-812.

GRAMMONT, M. (1933) *Traité de phonétique*, Paris, Librairie Delagrave.

HAWKINS, J. A. & A. CUTLER (1988) «Psychological factors in morphological asymmetry», dins Hawkins, J. (ed.), *Explaining language universals*, Oxford, Blackwell, pp. 280-317.

JESPERSEN, O. (1913) *Lehrbuch der Phonetik*, Leipzig, B. G. Teubner.

JIMÉNEZ, J. (1998) «Valencian vowel harmony», *Rivista di Linguistica* ,10, pp. 137-161.

— (2002) «Altres fenòmens vocàlics en el mot», dins Solà, J. *et alii* (dirs.), *Gramàtica del català contemporani*, I, Barcelona, Empúries, 3 vols., cap. 5, pp. 195-249.

JIMÉNEZ, J. & M.-R. LLORET (2008) «Asimetrías perceptivas y similitud articulatoria en la asimilación de sonoridad del catalán», *Cuadernos de Lingüística*, XV, pp. 71-90. [<http://www.uv.es/foncat>, núm. 22]

JONES, M. (1988) «Sardinian», dins Harris, M. & N. Vincent (eds.), *The Romance languages*, London / New York, Routledge, pp. 314-350.

KENSTOWICZ, M. (1997) «Quality-sensitive stress», *Rivista di Linguistica*, 9, pp. 157-187. [<http://roa.rutgers.edu>, núm. 33]

Kuen, H. (1932) «El dialecto de Alguer y su posición en la historia de la lengua catalana», [1], *Anuari de l'Oficina Romànica de Lingüística i Literatura*, v, pp. 121-177.

— (1934) «El dialecto de Alguer y su posición en la historia de la lengua catalana», [2], *Anuari de l'Oficina Romànica de Lingüística i Literatura*, vii, pp. 41-112.

Lauriault, J. (1948) «Alternative mora-timing in Shipibo», *International Journal of American Linguistics*, 14, pp. 22-24.

Lehiste, I. (1970) *Suprasegmentals*, Cambridge (Mass.), The MIT Press.

Lindblom, B. (1983) «Economy of speech gestures», dins MacNeilage, P. F. (ed.), *The production of speech*, New York, Springer-Verlag, pp. 217-245.

Lloret, M.-R. (2002) «Estructura sil·làbica», dins Solà, J. *et alii* (dirs.), *Gramàtica del català contemporani*, i, Barcelona, Empúries, 3 vols., cap. 5, pp. 169-194.

— (2004a) «The phonological role of paradigms: The case of insular Catalan», dins Auger, J. *et alii* (eds.), *Contemporary approaches to Romance linguistics*, Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins, pp. 275-297. [<http://roa.rutgers.edu>, núm. 646; <http://www.uv.es/foncat>, núm. 1]

— (2004b) «Efectes col·laterals de la desinència zero en la flexió verbal algueresa», *Estudis de Llengua i Literatura Catalanes*, 49, pp. 233-266.

Lloret, M.-R. & J. Jiménez (2005) «Two kinds of vowel epenthesis in Alguerese Catalan», comunicació presentada a *2nd Phonetics and Phonology in Iberia* (Bellaterra, 20-21 juny).

— (2006) «Prominence-driven epenthesis in Alguerese Catalan», comunicació presentada a *Third Old-World Conference in Phonology* (Budapest, 17-19 gener). [<http://roa.rutgers.edu>, núm. 806; <http://www.uv.es/foncat>, núm. 3]

— (2007) «Prominence-driven epenthesis: Evidence from Catalan», ms., Universitat de Barcelona / Universitat de València. [<http://www.uv.es/foncat>, núm. 19]

Loporcaro, M. (1997) «On vowel epenthesis in Alguer Catalan», dins Bertinetto, P. M. *et alii* (eds.), *Certamen Phonologicum iii. Papers from the Third Cortona Phonology Meeting, April 1996*, Torino, Rosenberg & Sellier, pp. 205-227.

Mateus, M. H. & E. D'andrade (2000) *The phonology of Portuguese*, Oxford, Oxford University Press.

Morosi, G. (1886) «L'odierno dialetto catalano di Alghero in Sardegna», dins *Miscellanea di filologia e linguistica in memoria di Napoleone Caix e Ugo Angelo Canello*, Firenze, Successori le Monnier, pp. 313-332.

NOOTEBOOM, S. G. (1981) «Lexical retrieval from fragments of spoken words: Beginnings vs. endings», *Journal of Phonetics*, 9, pp. 407-424.

PALMADA, B. (1994) *La fonologia del català. Els principis generals i la variació*, Bellaterra, Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

PARKER, S. (2002) «Quantifying the sonority hierarchy», tesi doctoral, University of Massachusetts, Amherst.

PRINCE, A. & P. SMOLENSKY (1993) *Optimality Theory: Constraint interaction in Generative Grammar*, ms., Rutgers University / University of Colorado, Boulder. [Publicat el 2004, Malden (Mass.) / Oxford, Blackwell. <http:/rutgers.roa.edu>, núm. 537]

RASICO, P. (1982) *Estudis sobre la fonologia del català preliterari*, Barcelona, Curial / Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

RECASENS, D. (1991) *Fonètica descriptiva del català. (Assaig de caracterització de la pronúncia del vocalisme i consonantisme del català al segle XX)*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.

SCALA, L., ed. (2003) *Català de l'Alguer: criteris de llengua escrita*, Barcelona, Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

SANCHO CREMADES, P. (1995) *El valencià col·loquial de la vila de Canals*, Canals, Ajuntament de Canals.

SAUSSURE, F. de (1916) *Cours de linguistique générale*, Paris, Payot.

SIEVERS, E. (1881) *Grundzüge der Phonetik*, Leipzig, Breitkopf & Hartel.

VENNEMANN, T. (1988) *Preference laws for syllable structure*, Berlin, Mouton de Gruyter.

WALKER, R. (2005) «Weak triggers in vowel harmony», *Natural Language and Linguistic Theory*, 23, pp. 917-989.

WHEELER, M. W. (2005) *The phonology of Catalan*, Oxford, Oxford University Press.

WRIGHT, R. (2004) «A review of perceptual cues and cue robustness», dins Hayes, B. *et alii* (eds.), *Phonetically based phonology*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 34-57.

ZLATOUSTOVA, L. V. (1981) *Foneticheskie edinitsy russkoi rechi*, Moscov, Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta.

JOSEP LLUÍS MARTOS

LA LITERATURA PERDUDA DE JOAN ROÍS DE CORELLA: LES FONTS

Al MHRS

Una investigació sobre literatura medieval hispànica que se centre en els textos perduts i que ho anuncie tan clarament des del títol, marca una dependència clara de tècniques d'estudi que la tradició anglesa ens ha llegat, a través de la figura d'Alan Deyermond (1976-1977 i 1995).[1] Aquest va exportar a la literatura castellana el seu interés per les pèrdues literàries, si no m'enganye, a partir de l'elogiat treball de R. M. Wilson (1970) sobre la literatura anglosaxona i anglesa de l'edat mitjana, encara que té en compte també articles sobre literatura llatina clàssica (Bardon 1952-1956) i medieval (Sweeney 1971; Domínguez del Val 1971), escocesa (Hughes 1980; Lyall 1989), islandesa (Jesch 1982-1983 i 1984) i, fins i tot, alguns de parcials sobre literatura castellana per a l'èpica (Menéndez Pidal *et alii* 1951) o per a l'obra d'Enrique de Villena (Cátedra

1. Aquest treball és, en certa mesura, un agraïment per tot el que l'hispanomedievalisme anglés m'ha aportat en estades freqüents a Londres entre 1996 i 2001, en el Queen Mary and Westfield College, gràcies a un context de seminari que no oblidava la formació dels joves. S'hi mesclaven els noms més reconeguts amb els d'incipients investigadors que, avui ja doctors i començant a pentinar canes, establim una xarxa de relacions academicopersonals. Aquests hispanomedievalistes anglesos són els que em van convidar a presentar unes primeres pinzellades d'aquest treball en el seu *Congreso Internacional de la Asociación de Hispanistas de Gran Bretaña e Irlanda* (29 de març - 2 d'abril de 2005, València, AHGBI-Universitat de València), que, com a fet excepcional, tenia lloc a les nostres terres, raó per la qual, per a la secció de Medieval, van convidar tres investigadors valencians relacionats amb l'hispanomedievalisme anglés: Rafael Beltran, Marta Haro i jo mateix.

Caplletra 45 (Tador 2008), pp. 93-112

1985), que completa amb el seu estudi sobre literatura hagiogràfica perduda (Deyermond 1990). No obstant això, «no hay catálogo ni libro narrativo sobre la literatura perdida medieval francesa, latina, italiana, alemana, catalana, portuguesa, etc.» (Deyermond 1995: 18).[2]

Malgrat ser un hispanista declarat i conscient del significat real del terme, la seua prudència innecessària i uns límits d'estudi funcionals (Deyermond 1995: 36-37) ens han privat d'un catàleg sobre las absències en la totalitat de l'hispanisme literari medieval:

> Por razones prácticas —no tengo los conocimientos necesarios—, el catálogo no abarca la literatura perdida de las otras lenguas literarias de la Península Ibérica en la Edad Media: portugués, gallego, catalán, provenzal, latín, árabe, hebreo. Es de esperar que otros investigadores se ocupen de catalogar las obras perdidas en dichos idiomas.

Alan m'ha animat en diverses ocasions a encarregar-me d'aquesta tasca en la literatura catalana medieval. Desgraciadament —o no tant—, també en vaig aprendre una certa prudència i avui encara no puc dir que l'objecte d'aquesta investigació és un catàleg i un estudi d'aquestes característiques, perquè —i faig meues les seues paraules— «se trata, desde luego, de un esfuerzo colectivo: tal vez haya investigadores capaces de elaborar, sin la ayuda de ningún colega, un catálogo definitivo de la literatura perdida, pero no soy uno de ellos» (Deyermond 1995: 18).

L'objecte d'aquest treball és fruit d'una investigació a la qual he dedicat esforços en els últims anys i forma part d'un projecte molt més ampli, que dibuixa i reconstrueix contextos de producció literària, però, això sí, centrat en un autor concret: busque una interpretació global de la personalitat literària de Joan Roís de Corella. Fonamentalment, aquest autor té dos moments de producció ben diferenciats: la seua obra literària com a poeta cortesà i com a teòleg. No confonguem, tanmateix —perquè ha estat així amb massa freqüència—, aquestes dues etapes amb una producció profana i una producció religiosa clarament delimitades cronològicament, perquè cauríem en maniqueismes didàctics poc estrictes. Per a aquesta investigació, necessite partir del fet literari corellà en tota la seua complexitat, per la qual cosa és important tenir en compte que el text

2. Ell mateix ofereix uns materials sobre literatura portuguesa (Deyermond 1982 i 1986), però remet a un ampli catàleg —perdut avui també, per ironies del destí— d'Avelino de Jesús da Costa (1949), que consistia en cinc volums de dades dels quals avui sols s'ha conservat un extracte.

és sols el centre d'un procés de comunicació literària, juntament amb altres aspectes com ara el productor, el receptor, els contextos de producció i recepció, els referents geogràfics, històrics o literaris, etc. Sentiria molt, per tant, que algú pensara que hi ha molta literatura conservada per a perdre amb aquella el temps que no ens ha arribat, perquè les dades que ens poden aportar aquestes absències, així com d'altres de caràcter pragmàtic, ajuden a llegir les obres conservades amb les mínimes distorsions possibles.

L'estudi de les dades sobre literatura perduda d'un autor és una ajuda fonamental per al crític, però també és cert que no acaben de reproduir, ni de bon tros, la que va ser l'obra completa d'un escriptor. Com diu Deyermond (1995: 28):

> Es obvio que una obra puede desaparecer sin dejar huella alguna (repito que nunca se había sospechado la existencia de algunas obras descubiertas en el siglo XX), de modo que nunca sabremos la extensión de la pérdida sufrida.

Recentement (Martos 2006: 483-496), he intentat catalogar les causes que considerava més importants per a la pèrdua del cabal poètic medieval i, quant a Corella, tampoc sabrem mai la quantitat perduda de la poesia. Dubte que una qualitat com la que va adquirir en els seus versos no tingués una producció bastant més àmplia. També podríem argumentar que Roís de Corella degué escriure tal composició o tal obra de la qual avui no tenim notícia.[3] De moment, no m'atreviré a dir en públic que no tinc molts dubtes de l'existència d'una obra mitològica concreta a l'estil corellà —o de Corella mateix—, avui perduda, composta i difosa en el context cortesà en el qual va coincidir amb Carles de Viana i en el qual es va redactar, entre altres textos, el *Tirant lo Blanc*.

Quan Deyermond explica els límits del seu catàleg, justifica el seu criteri selectiu malgrat els suggeriments d'altres investigadors, que «me animaron a incluir todo manuscrito o incunable perdido, pero me resultaría así un catálogo tan distinto del proyectado que no me parece aconsejable» (1995: 38). Sens dubte, és el criteri més assenyat per a una investigació que abrace tota la literatura medieval castellana i així ho faria si em plantejara un catàleg de la tradició catalana; tanmateix, els límits d'aquest

3. «Si incluyera en el catálogo, con su propio número de identificación, todo poema épico cuya existencia haya sido sostenida por algún investigador, reforzaría en la mente de muchos lectores la idea errónea de que ha existido efectivamente tal poema [...]. Lo que para mí es una obra meramente hipotética, con muy poca posibilidad de haber existido, será para otro investigador una obra que casi seguramente existió» (Deyermond 1995: 38).

treball sobre Roís de Corella em permeten incloure-hi totes les dades sobre pèrdues en relació amb la seua literatura, en tots els seus vessants possibles: des de la desaparició de fragments d'obres o de testimonis concrets, fins l'absència total de textos. Aquestes dades, com a peces individuals i aparentment insignificants, són molt valuoses quan se sistematitzen i, en alguns casos,[4] ens oferiran informacions socioliteràries de suficient valor com per a no deixar-les passar.

ELS CANÇONERS

Els cançoners mateixos ens deixen dades empíriques sobre les pèrdues d'obres contingudes, que en el cas de Corella solen ser a partir de les taules inicials o finals del manuscrit. Precisament, dos dels cançoners més importants que contenen obres d'aquest autor n'havien acollit unes altres que avui ja no hi són: el *Cançoner de Maians* (Martos 1999a, 2001a i 2005) i el *Jardinet d'orats* (Torró 1992). Per una altra banda, el fet que hi haja *unica* en el *Còdex de Cambridge* (Martos 1999b) o en el *Cançoner de Maians* ens parla de la fragilitat de la conservació literària, ja que, si bé aquestes obres ens han arribat gràcies a aquests testimonis, moltes altres degueren perdre's.

El manuscrit 728 de la Biblioteca Universitària de València és el cançoner més complet de Joan Roís de Corella, amb una clara voluntat de recopilació de la seua obra de manera monogràfica, molt probablement en dates properes a la mort del poeta. Es coneix com el *Cançoner de Maians* perquè prové de la biblioteca dels germans Gregori i Antoni Maians i Siscar, adquirida per la Biblioteca Universitària a instàncies del rector Vicente Blasco, com es recull en l'acta del claustre universitari de 21 de desembre de 1801 (Llorca 1933: 102).[5]

4. Considere, tanmateix, que se n'han de catalogar tots: la sistematització d'aquests ens ajudarà a valorar-ne alguns i, els que ens pareguen superficials, poden no ser-ho per a uns altres investigadors, per la qual cosa també s'hi han d'incloure.

5. «El Sr. Rector D. Vicente Blasco manifestó que los herederos de los Sres. D. Gregorio y D. Antonio Maians deseaban vender las Librerías de éstos y que recayesen en esta Universidad: el notorio aprecio que merecen ambas librerías por la preciosidad de sus Libros y otras noticias que podrían conducir á la misma y lo ponía en consideración de este Claustro general por si se le convenía entrar en la compra de dichas Librerías lo pudiese hacer. Y se acordó de conformidad dar comisión al mismo Sr. Rector y SS. Pavordres D. Pedro Noguera y D. Tomás Nandín para que traten el asunto con dichos herederos y demás que corresponda: examinando los índices de aquéllas: obras que incluyan con lo demás que tengan por conveniente y de lo que resulte den cuenta para la resolución que se estime» (Libro de Claustros, 1798-1804. Arxiu de la Universitat

En el tercer dels octerns regulars que componen el cançoner (ff. 31-46), destaca que s'han arrancat uns folis, el 35 i el 36, amb una cura relativa, però encara sorprén més que el *verso* del foli 34 és una gran taca de tinta, l'òxid de ferro de la qual ha arribat a foradar el foli i ha tacat el *verso* del foli anterior.[6] Davant d'aquestes dades, és obvi que hi havia un interés per eliminar l'obra que es recollia a partir del foli 134v, però respectant el final de la composició de 134r, o sia, el *Leànder y Hero*. Si recorrem a la taula d'obres de l'inici del cançoner, comprovem que els textos eliminats sí que hi apareixen, fet lògic perquè aquest índex es confecciona al mateix temps que tot el volum. Això, tanmateix, no ens ha de dur a pensar, necessàriament, en una pèrdua llunyana en el temps al moment de composició del cançoner. Però d'això en parlaré quan tracte les causes i l'època de les absències.

En el foli 134v, s'iniciava una obra anomenada *La suplicació de natura humana*, mentre que, en el foli 35 —no sabem si *recto* o *verso*—, començaven *Les liçons de morts*. Ja en el foli 36, molt probablement en el *verso*, es va començar a copiar *La letra que Honestat escriu a les dones*, de la qual sí que se'ns ha conservat el final en el foli 37r, sense que ompli tot l'espai de còpia.[7] Estem parlant, per tant, de tres obres corellanes en prosa molt breus, d'una extensió mitjana de dos folis cadascuna o, més bé, d'un foli *recto* i *verso*, de les quals no hi ha conservat cap testimoni.

El *Jardinet d'orats* és, potser, el cançoner miscelani més important per a la literatura catalana medieval de la segona meitat del segle XV i es conserva en la Biblioteca Universitària de Barcelona, com a manuscrit 151. Un examen atent de l'índex d'obres que apareix al final del cançoner, ha permés a Jaume Torró (1992) justificar els diferents estadis de composició del còdex, amb diverses reenquadernacions, afegits i, el que més ens interessa per a l'objecte d'aquest treball, amb pèrdues d'obres literàries. Entre totes aquestes absències, també trobem textos de Joan Roís de Corella, almenys segons la informació que ens aporta la taula d'obres.

---

de València, *apud* Llorca 1933, 102-103, nota 3). Mort Gregori Maians, va passar a mans del comte de Trigona, Josep Maria Maians, que degué ser qui va vendre el fons bibliogràfic familiar (Gutiérrez del Caño 1913: 121).

6. Sí que es vol mantenir el foli anterior i sols se'n taca de tinta el *verso* —l'autor de la censura, tanmateix, no va preveure els efectes nocius de l'òxid de ferro—, però les pestanyes que deixen els folis arrancats no són regulars, fet que sembla indicar una certa descurança.

7. Ho ha fet, molt probablement, per un interés en la conservació de l'inici de l'obra següent, la *Tragèdia de Caldesa*, que es comença a copiar en el *verso* d'aquest mateix foli. Ha estat la mateixa manera d'actuar que hem vist per al final del *Leànder y Hero*. «La fuente más obvia y fidedigna es la existencia de un fragmento que sobrevivió a la destrucción de la mayor parte de la obra» (Deyermond 1995: 28-29).

En la seua descripció, Torró (1992: 44) cataloga la pèrdua dels folis 141, 142 i 143, però sols adverteix que contenien obres de Corella, sense arribar a catalogar-les, com ocorre també en la llista d'obres, que se centra en les conservades i salta els folis perduts (1992: 30). Miquel i Planas sí que parla de l'existència de «"les tres lissons de morts, fetes per mossen Corella; [carta] 141." (Han desaparegut d'aquest indret del manuscrit tres fulls, el primer dels quals degué contenir aquesta obra.[8] La mutilació afecta ja a l'acabament de l'anterior *Istoria de Leander*)» (1913: XIX). De nou, per tant, ens trobem amb la pèrdua de *Les liçons de morts*, com havia ocorregut en el *Cançoner de Maians*, perquè no tinc dubte que es tracta de la mateixa obra. Tal vegada, no és sols una casualitat i, potser, tampoc ho és que es troben a continuació del *Leànder y Hero* —en el *Cançoner de Maians* amb *La suplicació de natura humana* enmig. Com Miquel i Planas, Torró (1992: 30) també creu que, del *Leànder y Hero*, «manca el final per pèrdua de fulls», a partir de l'epitafi i incloent-lo. Si bé és cert que se'ns ha conservat en el testimoni del *Cançoner de Maians*, recordem que aquest fragment està danyat per la taca de tinta i l'efecte corrosiu de l'òxid de ferro del *verso* del foli, que eliminava el principi de *La suplicació de natura humana*. La casualitat ha volgut que sí que es conservara *in extremis* aquest fragment del *Leànder y Hero*, que contenia l'epitafi que després Martorell va fer servir per a Tirant i Carmesina; en cas contrari, ens hauria passat desapercebut un dels més coneguts deutes corellans en el *Tirant lo Blanc*.

Valga l'exemple que adduiré a continuació per a demostrar la importància, fins i tot, d'aquestes pèrdues de breus fragments d'obres amb més d'un testimoni, aparentement insignificants. Si s'hagués conservat el final d'aquesta prosa mitològica en el *Jardinet d'orats*, potser els editors de l'obra de Corella haurien corregit l'error evident de la lliçó de l'epitafi del *Cançoner de Maians*, sempre que no haguessen compartit error els dos testimonis. Desde Bulbena (1907, I: 253) i Miquel i Planas (1913: 118), fins a Lozano i Añón (1998: 62 i 142), passant per un anònim editor dels anys vint (Roïç de Corella 1922: 118), Carbonell (1973: 182), Gustà (1980: 137), Almiñana Vallés (1984-1985: 680), Soldevila (1985: 79), Martínez Romero (1994: 118) i Ahuir (1997: 186), s'ha mantingut l'error del copista en l'edició d'aquest epitafi. En la meua edició crítica de les proses mitològiques corellanes, el vaig corregir a partir del testimoni paral·lel del *Tirant lo Blanc* (Martos 2001b: 173).[9]

8. Amb això, Miquel i Planas intueix també que l'extensió de l'obra és sols d'un foli.

9. «Amor cruel, qui·ls ha units en vida, / y ab gran dolor lo viure·ls ha fet perdre: Amor cruel, qui·ls has units en vida, / y ab gran dolor lo viure·ls has fet perdre» (Cançoner de Maians). L'epitafi fa molt més sentit

Un altre breu fragment de l'elogiadíssima *Tragèdia de Caldesa* manca en el *Cançoner de Maians*. Per un mal ús, s'havia arrancat un tros de paper de la part superior del foli 39. En aquest cas, es perdien dos fragments de l'obra —el del *recto* i el del *verso*—, que calia suplir amb les lliçons del *Jardinet d'orats*, amb la contrapartida que es caracteritzen, com vaig explicar àmpliament en un altre context (Martos 2001b: 71-87), per un fort vernís dialectal. D'aquesta manera, es traeix el model lingüístic valencià en alguna de les lliçons,[10] fet poc freqüent en l'edició de l'obra corellana, ben conservada en testimonis occidentals.

Tornant a aquests tres folis perduts del *Jardinet d'orats*, Miquel i Planas (1913, XIX) també cataloga les altres obres perdudes juntament a *Les tres lissons de morts*: «"Letre de amor feta per lo predit; [carta] 142" (Desapareguda igualment. Encara el full 143, desaparegut, contenía, segons la taula, el psalm de *miserere mei*, en castellà, que no creiem pas fos obra del nostre autor)». Encara que hi manca el principi de la composició següent, *Cobles de Joan Moreno en latí e en romans*, o sia, l'*Omne rarum preciosum* del *Cançoner de París* i del *Cançoner de l'Ateneu*, com bé documenta Torró (1992: 30 i 44), resulta significatiu que en l'índex s'indique que aquesta composició comença en el f. 144 i no en el f. 143v, en el qual Torró (1992: 30) suposa que es devien trobar la rúbrica i els dotze primers versos. Òbviament, no podem adduir que l'índex es confeccionara una vegada perduts aquests folis i, per això, es va remetre ja al f. 144 per al principi d'aquest text, perquè, en aquest supòsit, no s'hi haurien inclòs ni *Les tres lissons de morts* ni la *Letre de amor*. Siga que faltaven ja els primers versos en l'antígraf, siga que hi ha un error de foliació en l'índex, el que ací no pot passar desapercebut per a l'objecte d'aquest treball és que aquesta pèrdua, com les següents que comentaré, es produeix en la secció de poetes valencians, amb un Corella emmarcat per obres d'autors com ara Joan Moreno o Joan Escrivà, i per una traducció castellana del *Miserere mei*.

Al final del quadern onzé (ff. 151-162), «s'hi va afegir un altre bifoli (la mateixa filigrana de la mà), el f. *163*, que també manca, i el *164*, per tal d'enllestir una part del que havia estat un primer recull d'obres valencianes, tal com llegim en el f. *164v*: *ffinis*

---

amb una tercera persona en els pretèrits indefinits, que no amb una segona i és molt més coherent amb el darrer vers, el qual s'havia de llegir com un imperatiu amb el pronom feble anteposat. A més a més, un epitafi amb el nom del causant de la mort, Amor, i amb dues oracions de relatiu explicatives, com una *sententia*, és molt més coherent amb la resta dels epitafis de l'obra corellana (Martos 2000a). De l'altra manera, llegiríem no un to sentenciós, sinó exhortatiu, gens usual en aquests textos fúnebres corellans.

10. Això ocorre en aquest passatge de la *Tragèdia de Caldesa*: *en lo món no y romangue*, amb un vocalisme del verb que es deriva de la fonètica del copista oriental.

plus est quam dimidius hich ergo finem dabo» (Torró 1992: 44). Curiosament, hi manca l'últim dels folis del quadern original i el primer d'aquest bifoli, és a dir, els ff. 162-163, el primer dels quals conté dues obres corellanes, segons indica l'índex: *Letre d'amor per ~~Caldesa~~ Mestra Corella a Caldesa* i *Letre del predit a ella mateixa*.

ELS CATÀLEGS DE BIBLIÒFILS

La font de major importància, després dels cançoners, per a catalogar la literatura perduda de Joan Roís de Corella són els catàlegs de bibliofília. El *Registrum* d'Hernando Colón, que sens dubte hem de reconéixer com un dels més importants bibliòfils antics, és una font valuosíssima per a recuperar dades sobre literatura perduda medieval, per la seua proximitat al moment d'edició o còpia de bona part de les obres que recull. De fet, arriba a catalogar tres edicions d'obres de Joan Roís de Corella.

El número 3958 del *Registrum* de la biblioteca d'Hernando Colón és un incunable del *Plant de la reyna Ècuba*, del qual s'han conservat dos testimonis manuscrits. Està imprés a Barcelona per Joan Luschner, sense any. Miquel i Planas (1913: xxi-xxii) el data el 1498, fet lògic, ja que Luschner el va imprimir després d'haver-se separat del seu company, Gerard Preus, dels quals coneixem dos incunables de 1495, i abans de començar la seua tasca a Montserrat, el 1499.[11] En aquesta etapa, dos de les seues cinc impressions estan datades el 1498, altres dos són datables el mateix any i una darrera entre aquest any i 1501 (Vindel 1945-1954). En definitiva, és bastant encertat i, en el pitjor dels casos, molt aproximat pensar en el 1498 per a aquesta edició, que, malgrat el poc interés que puga suscitar a primera vista en un catàleg de literatura perduda corellana, em pareix que ens dóna unes dades molt valuoses, poc habituals i que no hauríem tingut si no fos per aquesta referència del *Registrum* de Colón: una impressió d'una obra corellana a Barcelona i no a València, d'obra profana i no religiosa, un any després de la mort del poeta i, sobretot, amb un *incipit* que difereix lleugerament de la versió dels testimonis manuscrits. Aquesta última dada em sembla fonamental no sols per a entendre la transmissió textual de les obres de Corella, sinó també la mateixa gènesi de la seua literatura.

11. Es va comprar per tres diners a Barcelona, el mes d'agost de 1513 (Miquel i Planas 1913: xxi). Quinze anys després de la seua impressió, per tant, encara se'n podien trobar exemplars, potser ja no de primera mà.

Segons el *Registrum*, es tracta d'un text «en prosa catalana, compost per mosen Joan Rozes [*sic*] de Corella. *Comença*: "Mortale fiere amor...", *y acaba:* "...animosos troians". Impreso en Barcelona por Juan Luschner» (Miquel i Planas 1913: XXI). He pogut consultar l'*Abecedarium B* d'Hernando Colón (1992) a través del facsímil i la referència a l'*incipit* d'aquesta obra diu «Mortal e ficte amor sangonosa» i no «Mortale fiere amor...», com sembla recollir el *Registrum*. Siga como siga —encara que no tinc dubte que la lliçó correcta és la de l'*Abecedarium*—, és cert que l'obra acaba com ho fan els manuscrits, però no comença igual: «Cruel, ficta, mortal e sanguonosa pau» (Martos 2001b: 137). Hi ha una coincidència d'adjectius que pareix respondre a una versió d'autor, sobretot tenint en compte que els testimonis manuscrits presenten una evolució estilística pròpiament corellana: no sols cap al tricolon, sinó que arribem a trobar quatre adjectius que qualifiquen el substantiu, en una posició de començament absolut d'una obra caracteritzada per un to retòric elevat i solemne. Això que ens documenta el catàleg d'Hernando Colón, cal llegir-ho en paral·lel al que trobem en les versions d'uns altres textos troians de Corella del *Cançoner del marqués de Barberà*, una dada molt interessant per a l'arqueologia literària d'aquest autor.

També el *Registrum* de Colón, amb el número 3324, cataloga el que, en certa mesura, és una obra perduda: es tracta de la traducció castellana de la *Istòria de Josef* de Roís de Corella. «*Comença el pròleg*: "Porque manifiestamente...". *Comença la historia*: "La perversa, triste y miserable...". *Acaba*: "su vida triste". Es en 4.t Fou impresa a Valladolid en 17 de septembre de l'any 1507» (Miquel i Planas 1913: XXIII) i va costar 15 maravedisos quan es va comprar a Medina del Campo (Aguiló i Fuster 1923: 30). És l'única traducció antiga d'un text corellà que es coneix, publicada a Valladolid, cosa que permet reconstruir un fet que no s'ha tingut suficientement en compte: la difusió de la seua obra en ambients castellans, que degué ser així des de dates properes a 1460.

L'última notícia que ens dóna el *Registrum* d'Hernando Colón sobre literatura perduda de Corella és el post-incunable de 1518 de *Lo passi en cobles*, que conté al final el conegudíssim poema de l'*Oració*. Aquesta edició entra amb el número 3855 en el catàleg de Colón i Marinela Garcia Sempere (2002: 181-185) la considera perduda fins al moment en què ella mateixa adverteix que les dificultats de localització es devien al fet que s'havia relligat juntament amb el *Plant de la Verge Maria* de Miquel Ortigues (1528); per tant, aquest testimoni de l'*Oració* corellana sols va ser una pèrdua temporal.

Més encara, perquè el 18 de desembre de 1995 la Biblioteca de Catalunya en cataloga un altre exemplar, adquirit recentement (Garcia Sempere 2002: 185).[12]

Després del registre de Colón, hem d'esperar fins a mitjan segle XVIII per a trobar un erudit que documente obres de Roís de Corella. Si bé el catàleg d'Hernando Colón és important per a les pèrdues antigues, aquests bibliòfils «constituyen una fuente de importancia excepcional, a causa del número de pérdidas relativamente recientes» (Deyermond 1995: 35).

El catàleg de Vicente Ximeno (1747-1749), els seus *Escritores del Reyno de Valencia, chronológicamente ordenados desde el año m.cc.xxxviii. de la christiana conquista de la misma ciudad, hasta el de m.dcc.xlvii*, ha estat el punt de partença per a la majoria de recopilacions posteriors sobre literatura en la València medieval, renaixentista i barroca. Després d'unes notes biogràfiques bastant conegudes, cataloga tres obres i un cançoner de Roís de Corella, que ens aporta dades de diferent índole.

De la seua traducció catalana de les *Meditationes Vitae Christi* de Ludolf de Saxònia, coneguda com el *Cartoixà*, no en referencia totes les edicions. Aporta dades sobre la segona edició del *Quart*, aquella que va eixir de les premses valencianes de Lope de la Roca el 6 de novembre de 1495, sense que en conega l'*editio princeps*.[13] Ximeno va consultar un exemplar d'aquesta edició «en la Libreria de la Santa Iglesia de Valencia» (1747-1749: 62). Per un altre costat, quan diu que «esta traduccion fue recibida con tan superior aplauso, que muy aprisa se huvo a poner mano à otra Impression dividida en dos Tomos, los quales estàn en la Libreria del Real Monasterio de Valdigna de la Orden Cisterciense» (1747: 62-63), no es refereix a cap reedició del *Quart* dividida en dos volums, sinó a les edicions del *Primer* i del *Segon*.[14]

A més d'aquesta catalogació parcial del *Cartoixà*, dóna la primera notícia del conegut com a *Cançoner de Maians*, encara en la biblioteca de Gregori Maians, i en transcriu la taula inicial, en la qual inclou *La Suplicació de natura humana* i les *Liçons*

12. També és cert que, a més de Ribelles Comín (1915-1920, I: 249) i Palau (1948-1977), com adverteix Marinela Garcia (2002: 181), apareix notícia d'aquesta edició en Aguiló i Fuster (1923: 544-545).

13. Recentment, se n'ha fet una edició facsímil (Ludolphus de Saxonia 1998), a partir de l'exemplar de la Biblioteca Serrano Morales.

14. *Lo Primer del Cartoixà* 13 de abril de 1496 (Valencia, Lope de la Roca, a cargo de Miquel Albert) i *Lo Segon del Cartoixà* 1500 (Valencia). Justo Pastor Fuster (1827-1830, I: 42) ja advertia aquest error: «En la misma página y coluna, num. 3, habla del *Quart del Cartoixa*, diciendo se reimprimió en dos tomos; pero se engaña altamente, porque el tomo segundo que dice consta de 314 páginas o 157 folios, es la segunda parte, ó el libro segundo del cartujano, y no parte segunda del libro cuarto, como cualquiera podrá observarlo».

de morts. No obstant això, no podem deduir d'això que a mitjan segle XVIII encara no havien desaparegut aquestes obres del cançoner, sinó més bé que el bibliòfil es va limitar a reproduir-ne l'índex sense repassar-ne els continguts. És més que evident, pels noms de les obres, per l'estructura de l'índex i per l'absència de tots els poemes excepte la *Vida de la sacratíssima Verge Maria*, que aquest en va ser el procés.[15]

La *Contemplaciò à la Sacratissima Verge Maria, tenint son Fill En Jesús en la falda, devallat de la Creu, ordenada per lo Reverent Mestre Mossen Corella* és el poema que coneixem com l'*Oració*. Es tracta, doncs, d'una obra conservada —de fet, ho està en el *Cançoner de Maians*, però no ho adverteix—, encara que algun dels testimonis que cataloga Ximeno (1747-1749: 62) avui està perdut:[16] «En Valencia, por Jayme de Vila 1493. y Juan Navarro 1564. en 4. Corre al fin de la *Historia de la Passión* de Mossen Bernardo Fenollar».[17] No es refereix, per tant, ni al testimoni manuscrit de l'*Oració* ni a les tres versions impreses al final del *Quart del Cartoixà*, sinó a dues edicions del volum conegut com *Lo passi en cobles* (Garcia Sempere 2002). La primera és l'*editio princeps*, de la qual se'ns han conservat sis exemplars; la de 1564, tanmateix, no es coneix avui, per la qual cosa estem davant un cas de pèrdua d'un testimoni d'una obra corellana, l'*Oració*. D'una altra banda, Ximeno no coneix l'edició de *Lo passi* de 1518 (Garcia Sempere 2002: 181-185).

Però, sens dubte, la dada més interessant que ens ofereix el catàleg de Ximeno (1747-1749: 62) és la referència a un

> *Tractat de la Concepciò de la Sacratissima Verge Maria, Mare de Déu, Senyora nostra, fet per lo Reverent Mestre Corella*. En 4. sin nota de impressión, ni de año. Divide la Obra en tres partes. En la primera expone que cosa sea pecado original, y como se contraxo. En la segunda, como fue preservada nuestra Señora por su Hijo Divino de este pecado. Y en la tercera dà solucion à los argumentos opuestos.

15. Marcelino Gutiérrez del Caño (1913: 120), en la seua tasca de catalogació i descripció dels manuscrits de la Biblioteca Universitària de València, sí que adverteix aquestes pèrdues: «La hoja 36 v.ta está completamente borrada y las dos siguientes hojas aparecen arrancadas».

16. Aquesta és una altra prova que Ximeno sols es guia per la taula d'obres del *Cançoner de Maians* i no entra a consultar-ne el contingut, ja que cataloga l'*Oració* com un text corellà important inclòs en *Lo passi en cobles*, però, com que no es recull en l'índex del cançoner, no adverteix que també s'hi troba.

17. Encara que Ximeno no especifica que es tanque amb l'*Oració*, crec que no hem de tenir molts dubtes al respecte. Es degué tractar d'un testimoni que no introduïa variants d'autor, sinó que depenia de les edicions prèvies i, per consegüent, d'escàs valor ecdòtic.

José Enrique Serrano y Morales (1898-1899: 484) atribueix l'edició a Rix de Cura, per la qual cosa hem de localitzar-la a València, cap al 1490, com proposava Francesc Pérez Bayer en les seues notes a la *Bibliotheca Hispana Vetus* de Nicolás Antonio:[18]

> Acaso fuese también Joan Rix de Cura el editor del *Tractat de la Concepcio de la sacratissima Verge Maria Mare de Deu*, de Juan Ruiz de Corella, impreso sin lugar, año ni nombre de tipógrafo, y citado por Pérez Bayer en sus notas á la *Bib. Vetus* de D. Nicolás Antonio (tomo II, pàg. 336), y por Méndez en su *Tipografía Española*, suponiéndolo estampado hacia 1490.

Una de les obres més desconegudes de Joan Roís de Corella també es relaciona, precisament, amb el tema de la Immaculada Concepció: *La visió a la porta de la Senyora Nostra de Gràcia*. Forma part d'un incunable en quart, de tan sols vint-i-sis folis, conegut com a *Orationes ad laudem purissimae conceptionis*, publicat a València el 26 de febrer de 1488 per Lambert Palmart. Es tracta d'uns materials preparats per Ferran Dieç a partir del certamen en prosa sobre la Immaculada Concepció, que va tenir lloc a València l'any anterior (Ferrando 1983: 535-555). Durant segles, va romandre en mans privades (Haebler 1903-1917) i va ser difícil de trobar per molts bibliòfils:

> Desde que Gallardo dió de este libro desconocido por Mendez las noticias antes copiadas nadie ha logrado verlo. Añade Gallardo la lista de los autores cuyas producciones se reunieron en el texto, pero no indica donde existe el ejemplar. Ni el Sr. Serrano ni yo hemos visto ninguno. —cfr. Gallardo no. 2047.

Després d'aquest període perdut, va ser Pere Bohigas qui va localitzar l'incunable en una biblioteca privada (Riquer 1985[4], IV: 140, nota 37), amb la sort que, durant la seua vinculació amb la Biblioteca de Catalunya, en va encarregar un microfilm. Dic que hem tingut sort amb la reproducció, perquè aquesta obra, que va estar il·localitzable en mans privades durant segles, ho torna a estar poc després de haver-la consultat

18. Nicolás Antonio va publicar a finals del XVII la seua *Bibliotheca Hispana Nova* (Roma, ex officina Nicolai Angeli Tinassii, 1672) i la seua *Bibliotheca Hispana Vetus* (Roma, ex typographia Antonii de Rubeis, 1696). Era d'esperar que els erudits del XVIII s'interessaren per aquesta obra i en patrocinaren la reedició, que, després de molts intents, va quallar gràcies als esforços de Francesc Pérez Bayer. Són més de trenta anys de treball per a aquesta publicació, que Gregori Maians i el seu germà van seguir molt de prop. Finalment i malgrat algunes crítiques de Pérez Bayer i dels Maians, entre 1783 i 1788, Joaquín Ibarra i els seus hereus van publicar a Madrid les obres de Nicolás Antonio (1783-1788 i 1788).

Bohigas i avui sols ens queda aquest microfilm de l'original. És molt antic, està en molt mal estat, amb fotografies molt borroses i amb dificultat de localització en el catàleg.[19] Aquesta obra era pràcticament desconeguda encara fins que Curt Wittlin (1995) va tenir la bona idea d'editar-la. Ara, almenys, en conservem un microfilm —original i digitalitzat— i una edició.[20] Aquest és un dels dos objectius que Deyermond (1995: 19) considera fonamentals per a un catàleg de literatura perduda:

> la finalidad práctica de proporcionar una «lista de compras» para que los hispanomedievalistas sepan, al encontrar en una biblioteca o un archivo una obra que no conocen, si se trata de una obra que se creía perdida; es decir, que el catálogo sea el complemento negativo del recurso fundamental del hispanomedievalista, la *Bibliography of Old Spanish Texts*.

ALTRES FONTS

Amb totes les dades adduïdes fins ara, no hi ha cap dubte que els cançoners i els catàlegs de bibliòfil són fonts molt productives per a documentar la literatura perduda corellana; tanmateix, no són les úniques. Carreres de Calatayud adverteix (1949: 624) que el *Manual de Consells de la ciutat de València* contenia informació de molt diferent tipus, entre la qual es feia també referència a obres literàries:

> Los Jurados que regían la vida de la ciudad de Valencia, cuando ésta era la capital y centro del Reino de su nombre, tenían a su cargo el funcionamiento de servicios de índole diversa lo mismo material que espiritual. Y si lo primero era objeto por su parte de atención particular, no por eso descuidaban lo segundo que miraban con especial interés. La vida universitaria, la representación de comedias, la impresión de obras de vario género, la concesión de licencias de publicación de las mismas, entre muchos otros ejemplos que podríamos citar, son expresión y clara prueba de lo que afirmo.

En el f. 218v del volum 49 del *Manual de Consells*, els jurats de la ciutat de València atorguen al fill de Joan Roís de Corella, cinc anys després de la mort d'aquest,

19. Les màquines lectores de microfilms d'avui el trencaven si se'n feia ús, per la qual cosa vaig sol·licitar que se'n fes una reproducció digital, que ajuda a la seua consulta, conservació i localització.

20. «Varias obras medievales se han perdido en los últimos cien años, aunque la publicación de muchos textos, y el empleo cada vez más frecuente del microfilm, consiguen que la pérdida de un códice o de un libro impreso único no signifique la pérdida de la obra literaria» (Deyermond 1995: 27).

la llicència per a dur a impremta una *Història de la Passió* (Carreres de Calatayud 1949: 625-626) que va escriure el seu pare:

> El viernes 13 de mayo del mismo año [1502], se concedió licencia para que el hijo de Roiç de Corella, pudiera hacer imprimir la obra de su padre titulada «Lo Passis»: «Los magnifichs... Attenent que lo Rv. Mossen Joan Corella quondam feu e ordena vna bella obra sobre lo pasis lo qual lo fill de aquell vol fer stampar per ço prouehexen que nengu altre si no aquell stampe e faça stampar aquella dita obra dins terme de dos anys sota pena de prohibicio e perdre la dita obra».

Tot i que podria tractar-se d'una reedició perduda del *Quart del Cartoixà* —i, per tant, d'interés també per als objectius d'aquest treball—, no podem descartar que es tractara d'una obra de creació a l'estil de les passions literàries tan habituals en la València del xv. Joan, el fill de Corella, rebia per a aquesta edició el privilegi d'exclusivitat de dos anys i, encara que és lògic pensar que es va arribar a imprimir, no ho sabem amb certesa; no obstant això, si és que no es tracta del *Quart*, el que sí que es confirmaria és l'existència de una *Història de la Passió* original de Corella que avui està perduda.

Fins al juliol de 1936, existia el sepulcre de Perot de Penarroja en la coneguda parròquia valenciana de Sant Martí. Aquest monument funerari contenia un epitafi en vers que avui no se'ns hauria conservat si no fos (Revest Corzo 1952: 173, nota 1) per una curiosa casualitat:

> Fué que, visitando en 1927 la iglesia de San Martín, mi cuñado José Mª Mira de Orduña que me acompañaba tuvo el venturoso empeño de que leyéramos la inscripcion. Lo conseguimos con no pocos apuros, por lo oscuro de la capilla y de la piedra, y al darme cuenta de lo que tenía delante creí que valía la pena de copiarlo.

Això que Luis Revest tenia al davant (1952: 176-180) era, al seu parer, un poema de Joan Roís de Corella, atribució que ratifica Martí de Riquer (1985[4], iv: 147): «No crec que hi hagi cap gènere de dubte que un autèntic epitafi en vers i sobre pedra que es llegia a la parròquia de Sant Martí de València fins al juliol del 1936 fou escrit per Joan Roís de Corella». En aquest cas, ni tan sols es conserva una reproducció del text, com ocorria amb la *Visió a la porta de la Senyora Nostra de Gràcia*, sinó únicament el text de la transcripció paleogràfica i l'edició de Luis Revest Corzo (1952: 173), sobre la qual edita Riquer (1985[4], iv: 147). Aquest text no ha aparegut mai en cap volum d'obres corellanes, per la qual cosa aquesta atribució sol passar desapercebuda:

Viu en lo cel e mort jau en lo marbre
fel cavaller Perot de Penarroja,
qui, Déu servint e l'alt rey don Ferrando,
morint naixqué en lo siti de Màlega,
a cinc del mes de juliol, any pròsper,
mil quatre-cents huitanta-set en nombre.[21]

D'una altra banda, segons apunta Deyermond (1995: 36):

> lo que sabemos de la vida de un autor puede proporcionarnos indicaciones de obras perdidas. Si alguien es nombrado cronista real, es razonable suponer que habrá redactado, o al menos empezado, una crónica [...]. Es igualmente razonable suponer que un obispo habrá predicado, y con sermones suyos, en vez de utilizar únicamente los de otros predicadores. En ambos casos, si no existe un texto de una crónica ni de un sermón, hay que suponer que al menos una obra se habrá perdido.

De la mateixa manera que en el seu exercici com a poeta cortesà es pressuposen moltes més obres corellanes que les conservades, en vers i en prosa breu, una figura com la que va arribar a ser el Corella teòleg degué haver produït una quantitat notable de sermons i un altre tipus d'obres relacionades amb aquesta professió. A més, el seu exercici sermonari en el temple —probablement, en la catedral de València— és un fet que tenim documentat, gràcies a un poema del seu amic Bernat Fenollar. Es tracta de la *cobla de dos sentits* que «*mossén Fenollar tramés a mossén Corella, que, legint-la tota, diu mal e, legint-la per la mitat, diu bé*»:[22]

Un altre sent Pau no sou vós, mossényer,
hoynt-vos contemple d'aquells ralladors.
Quant vós sermonau, no·s pot goig atényer:
alegra's lo temple sens vostres favors.
Tothom s'entresteix d'ohir-vos en trona.
De vostre scilenci lo pobl·és content.
La fama vos creix sens bé que resona.
D'un altre Terenci no us loha la gent.

21. L'edició és meua i la inclouré en el volum d'edició crítica de la poesia corellana per donar, així, una visió més àmplia del fet literari d'aquest autor. Això, però, sense defensar-ne una autoria indubtable de Joan Roís de Corella. El que sí que em sembla clar és que l'epitafi té relació amb ell, bé directament, bé per imitació, en la línia del que va ocórrer en la poesia de certamen o amb la *Vida de sancta Bàrbara* (Martos 2000b).

22. És l'única composició no corellana de l'originari *Cançoner de Maians*, la presència de la qual es justifica pel destinatari del poema, a més que devia tractar-se d'un joc literari que es completava amb una altra cobla de dos sentits que Corella va enviar a Fenollar. L'edició també és meua.

Tant en la versió positiva como en la negativa d'aquest poema, es fa referència als sermons corellans en el púlpit del temple com un fet freqüent. Aquests, per tant, han de considerar-se, en la seua globalitat, com a literatura perduda de Roís de Corella, però, des d'una major concreció, crec que hem d'explicar i identificar alguns dels textos perduts que he catalogat des d'aquest exercici sermonari.

En definitiva, aquestes són les dades de què dispose en relació amb les fonts de la literatura perduda de Joan Roís de Corella. Per una banda, no sols parle d'obres perdudes, sinó que amplie el concepte cap a totes les pèrdues relacionades amb la seua literatura; per una altra banda, el que expose ací és sols des de la perspectiva de les fonts per al catàleg d'aquestes absències: les causes, les èpoques i l'estudi literari són capítols de la investigació global que prepare i que, pels límits d'espai d'aquest article —si em permeten el tòpic—, no puc exposar ací. Pot semblar il·lògic un estudi literari de testimonis, fragments i obres que s'han perdut, però aquesta és la raó de ser d'un catàleg d'aquestes característiques. Si no interpretem les dades, serveixen de ben poc.

Josep Lluís Martos
Universitat d'Alacant

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Aguiló i Fuster, M. (1923) *Catálogo de obras en lengua catalana impresas desde 1474 hasta 1860*, Madrid, Sucesores de Rivadeneyra.

Ahuir, A., ed. (1997) J. Roïç de Corella, *Les proses profanes*, València, L'Oronella («Clàssics Valencians», 3).

Almiñana Vallés, J., ed. (1984-1985) *Obres de Joan Roiç de Corella*, València, Del Cénia al Segura, 2 vols.

Antonio, N. (1783-1788) *Bibliotheca Hispana Nova, sive Hispanorum scriptorum qui ad anno MD. ad mdclxxxiv floruere notitia...*, Madrid, Apud Joachimum de Ibarra et Apud Viduam et Heredes Joachimi de Ibarra, 2 vols.

— (1788) *Bibliotheca Hispana Vetus...*, Madrid, Apud Viduam et Heredes Joachimi Ibarrae, 2 vols.

Bardon, H. (1952-1956) *La littérature latine inconnue*, París, Klincksieck, 2 vols.

BULBENA I TOSELL, A., ed. (1907) *Crestomatía de la Llenga Catalana (des del XI. èn segle al XIX.è)*, Barcelona, Biblioteca Clàssica Catalana, 2 vols.

CARBONELL, J., ed. (1973) J. Roís de Corella, *Obres completes, 1. Obra profana*, València, Albatros Edicions.

CARRERES DE CALATAYUD, F. de A. (1949) «Noticias referentes a diversas obras literarias», *Boletín de la Sociedad Castellonense de Cultura*, 25, pp. 624-628.

CÁTEDRA, P. M. (1985) «Algunas obras perdidas de Enrique de Villena con consideraciones sobre su obra y su biblioteca», *El Crotalón: Anuario de Filología Hispánica*, 2, pp. 53-75.

COLÓN, H. (1992) *Abecedarium B y Supplementum. Ed. Facsímil de los manuscritos conservados en la Biblioteca Colombina de Sevilla*, Madrid, Fundación Mapfre América / Cabildo de la Catedral de Sevilla, 1992.

COSTA, A. de J. da (1949) *Fragmentos preciosos de códices medievais*, Braga, Edições Bracara Augusta.

DEYERMOND, A. (1976-1977) «The Lost Literature of Medieval Spain: Excerpts from a Tentative Catalogue», *La Corónica*, 5, pp. 93-100.

— (1982) «Baena, Santillana, Resende and the Silent Century of Portuguese Court Poetry», *Bulletin of Hispanic Studies*, 59, pp. 198-210.

— (1986) «Lost Literature in Medieval Portuguese», dins *Medieval and Renaissance Studies in Honour of Robert Brian Tate*, Oxford, Dolphin Books, pp. 1-12.

— (1990) «Lost Hagiography in Medieval Spanish: A Tentative Catalogue», dins J. E. Connolly, A. Deyermond i B. Dutton (eds.), *Saints and their Authors: Studies in Medieval Hipanic Hagiography in Honor of John K. Walsh*, Madison, Hispanic Seminary of Medieval Studies, pp. 139-148.

— (1995) *La literatura perdida de la Edad Media castellana: catálogo y estudio, I: épica y romances*, Salamanca, Universidad de Salamanca («Obras de Referencia», 7).

DOMÍNGUEZ DEL VAL, U. (1971) «Obras desaparecidas de padres y escritores españoles», dins *Repertorio de historia de las ciencias eclesiásticas en España*, 2, Salamanca, Instituto de Historia de la Teología Española, pp. 11-28.

FERRANDO FRANCÉS, A. (1983) *Els certàmens poètics valencians*, València, Institució Alfons el Magnànim.

GARCIA SEMPERE, M., ed. (2002) *Lo passi en cobles: estudi i edició*, Alacant / Barcelona, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana / Publicacions de l'Abadia de Montserrat («Biblioteca Sanchis Guarner», 60).

GUSTÀ, M., ed. (1980) J. Roís de Corella, *Tragèdia de Caldesa i altres proses*, Barcelona, Edicions 62 / «La Caixa» («Les Millors Obres de la Literatura Catalana», 50).

GUTIÉRREZ DEL CAÑO, M. (1913) *Catálogo de los manuscritos existentes en la Biblioteca Universitaria de Valencia*, València, Librería Maraguat, 3 vols. [Facsímil: València, Llibreries París-València, 1992].

HAEBLER, K. (1903-1917) *Bibliografía ibérica del siglo XV*, La Haia, Martinus Nijhoff, 2 vols.

HUGHES, K. (1980) «Where Are the Writings of Early Scotland?», dins D. Dumville (ed.), *Celtic Britain in the Early Middle Ages: Studies in Scottish and Welsh Sources*, Woodbridge / Totowa NJ, Boydell Press / Rowman & Littlefield, pp. 1-21 («Studies in Celtic History», 7).

JESCH, Judith (1982-1985) «Two Lost Sagas», *Saga-BookI,* 21, pp. 1-14.

— (1984) «The Lost Literature of Medieval Iceland: Sagas of Icelanders», tesi doctoral, Londres, University of London (University College).

LLORCA, F. (1933) *La Biblioteca Universitaria de Valencia*, València, Talleres Prometeo.

LOZANO, J., & M. AÑÓN, eds. (1998) J. Roís de Corella, *Leandre i Hero. Història de Josep*, Alzira, Bromera («Els Nostres Autors», 39).

LUDOLPHUS DE SAXONIA (1998) *Meditationes Vitae Christi (en valenciano). Lo quart del Cartoxà, aromançat per Johan Roïç de Corella*, amb introducció de Jaume J. Chiner, València, Ajuntament de València. [Facsímil de l'edició de Lope de la Roca, València, 6 de novembre de 1495.]

LYALL, R. J. (1989) «The Lost Literature of Medieval Scotland», dins J. D. McClure i M. R. G. Spiller (eds.), *Bryght Lanterns: Essays on the Language and Literature of Medieval and Renaissance Scotland*, Aberdeen, Aberdeen University Press, pp. 33-47.

MARTÍNEZ ROMERO, T., ed. (1994) J. Roís de Corella, *Rims i proses*, Barcelona, Edicions 62 («El Garbell», 45).

MARTOS, J. L. (1999a) «El *Còdex de Cambridge* del Trinity College, R. 14. 17 (X^2): descripció i estudi», dins S. Fortuño Llorens i T. Martínez Romero (eds.), *Actes del VIIé Congrés Internacional de l'Associació Hispànica de Literatura Medieval (Castelló de la Plana, 22-26 de setembre de 1997)*, 2, Castelló de la Plana, Universitat Jaume I, pp. 443-460.

— (1999b) «El *Cançoner de Maians* (BUV MS 728): un cançoner d'autor de Joan Roís de Corella», dins *Miscel·lània Arthur Terry*, 3, Barcelona, Publicacions de

l'Abadia de Montserrat, pp. 93-113 («Estudis de Llengua i Literatura Catalanes», 39).

— (2000a) «El epitafio de Hero y Leandro en la obra de Joan Roís de Corella», dins A. M. Beresford i A. Deyermond (eds.), *Proceedings of the Ninth Colloquium*, Londres, Queen Mary and Westfield College, pp. 85-94 («Papers of the Medieval Hispanic Research Seminar», 26).

— (2000b) «La *Vida de Sancta Bàrbara* del *Jardinet d'orats*: Joan Roís de Corella o la recepció de la seua obra», dins M. Freixas i S. Iriso (eds.), *Actas del VIII Congreso Internacional de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval (Santander, 22-26 de septiembre de 1999)*, Santander, Consejería de Cultura del Gobierno de Cantabria / Año Jubilar Lebaniego / Asociación Hispánica de Literatura Medieval, pp. 1269-1287.

— (2001a) «La génesis de un cancionero catalán de autor: Joan Roís de Corella y el *Cançoner de Maians*», dins P. Botta, C. Parrilla i I. Pérez Pascual (eds.), *Canzonieri iberici*, I, A Coruña, Editorial Toxosoutos / Università di Padova, Universidade da Coruña, pp. 313-328 («Biblioteca Filológica», 7).

— (ed.) (2001b) *Les proses mitològiques de Joan Roís de Corella: edició crítica*, Alacant / Barcelona, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana / Publicacions de l'Abadia de Montserrat («Biblioteca Sanchis Guarner», 55).

— (2005) «El *Còdex de Cambridge*, el *Cançoner de Maians* y el *Jardinet d'orats* a través de la obra de Roís de Corella», dins M. Moreno i D. S. Severin (eds.), *Los cancioneros españoles: materiales y métodos*, Londres, Queen Mary-University of London, 2005, pp. 113-140 («Papers of the Medieval Hispanic Research Seminar», 43).

— (2006) «Parásitos», dins V. Beltran i J. Paredes (eds.), «*Convivio*». *Estudios sobre la poesía de cancionero*, Granada, Universidad de Granada, pp. 481-492.

MENÉNDEZ PIDAL, R., *et alii* (1951) *Reliquias de la poesía épica española*, Madrid, Instituto de Cultura Hispánica / CSIC.

MIQUEL I PLANAS, R., ed. (1913) *Obres de J. Roiç de Corella*, Barcelona, Casa Miquel-Rius.

PALAU Y DULCET, A. (1948-1977) *Manual del librero hispanoamericano*, Barcelona, Librería Anticuaria de A. Palau, 28 vols.

PASTOR FUSTER, J. (1827-1830) *Biblioteca Valenciana de los escritores que florecieron hasta nuestros días y de los que aún viven, con adiciones y enmiendas á la de D. Vicente Ximeno*, València, Imprenta y Librería de Ildefonso Mompié.

Revest Corzo, L. (1952) «El epitafio de Perot de Penyarroja», *Anales del Centro de Cultura Valenciana* 20, pp. 173-180.

Ribelles Comín, J. (1915-1520) *Bibliografía de la lengua valenciana, o sea catálogo razonado por orden alfabético de autores de libros, folletos, obras dramáticas, periódicos, coloquios, coplas, chistes, discursos, romances, alocuciones, cantares, gozos, etc., que escritos en lengua valenciana y bilingüe, han visto la luz pública desde el establecimiento de la imprenta en España hasta nuestros días*, Madrid, Imprenta de la Revista de Archivos, Bibliotecas y Museos, 5 vol.

Riquer, M. de, A. Comas & Joaquim Molas (1985) *Història de la literatura catalana*, Barcelona, Ariel, 11 vols.

Roïç de Corella, J. (1922) *Lo jardí de amor. Historia de Leandre i Hero*, València, Impremta de «La Correspondencia de Valencia».

Serrano y Morales, J. E. (1898-1899) *Reseña histórica en forma de diccionario de las imprentas que han existido en Valencia desde la introducción del arte tipográfico en España hasta el año 1868 con noticias bio-bibliográficas de los principales impresores*, València, Imprenta de F. Doménech.

Soldevila, L., ed. (1985) J. Roís de Corella, *Poesia i prosa*, Barcelona, Edicions 62 / Edicions Orbis.

Sweeney, R. D. (1971) «Vanishing and Unavailable Evidence: Latin Manuscripts in the Middle Ages and Today», dins R. R. Bolgar (ed.), *Classical Influences on European Culture AD 500-1500*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 29-36.

Torró, J. (1992) «El MS. 151 de la Biblioteca Universitària de Barcelona (*Jardinet d'orats*): descripció i estudi codicològic», *Boletín Bibliográfico de la Asociación Hispánica de Literatura Medieval*, 6/1, pp. 1-55. [Reed. com a apèndix de la introducció a Romeu Llull, *Obra completa*, Barcelona, Barcino, 1996, pp. 261-295.]

Vindel, F. (1945-1954) *El arte tipográfico en España durante el siglo XV*, Madrid, Ministerio de Asuntos Exteriores / Dirección General de Relaciones Culturales, 10 vols.

Wilson, R. M. (1970) *The Lost Literature of Medieval England*, Londres, Methuen. [2a ed.]

Wittlin, C. J. (1995) «Un text inèdit de Joan Roís de Corella: *La visió a la porta de la senyora nostra de Gràcia*, del 1487», *A Sol Post*, 3, pp. 257-258.

Ximeno, V. (1747-1749) *Escritores del Reyno de Valencia cronológicamente ordenados desde el año MCCXXXVIII de la christiana conquista de la misma ciudad, hasta el MDCCXLVIII*, València, Imp. Josep Estevan Dolz, 2 vol.

Monogràfic
«L'educació plurilingüe»
coordinat per Josep M. Baldaquí i Joan Borja

INTRODUCCIÓ

Vivim immersos en un món de complexitats. I aquestes complexitats ens condueixen a parlar, adesiara, de *multiculturalitat*, *interculturalitat*, *multilingüisme*, *plurilingüisme*, *integració*, etc. Són nocions que, amb límits no sempre precisos, han esdevingut més o menys habituals en els papers de la sociologia, en els discursos polítics, en l'argot pedagògic, en els manuals universitaris o en les simples converses de café. I és que els moviments migratoris, d'un costat, i el fenomen de la globalització, de l'altre, han comportat —en consignem l'evidència— canvis substancials en les dinàmiques i les relacions socials. Sense anar més lluny, en un context com el nostre i dins l'àmbit concret de l'educació, aquests canvis formulen, si més no, un parell de desafiaments crucials des de perspectives estrictament lingüístiques: *a*) el compromís d'atendre una realitat multilingüe, on les llengües familiars no són ja només el català i el castellà, sinó un repertori divers, de desenes d'idiomes —que es correspon amb l'origen igualment divers de les últimes onades immigratòries—; i *b*) la necessitat de garantir, en l'alumnat, una formació plurilingüe en què, si més no, es faciliten competències comunicatives en català, castellà i una llengua estrangera, preferiblement l'anglés.

No podem perdre de vista en l'atenció a aquest doble desafiament que tant el sistema educatiu valencià com el català i el baleàric tenen una llarga experiència en la gestió de programes educatius bilingües. Dins l'àmbit valencià, per exemple, el programa d'immersió lingüística (PIL) i el d'ensenyament en valencià (PEV) han acreditat uns resultats òptims en l'aprenentatge de llengües i en el de la resta de matèries. Tanmateix, el repte actual és transformar aquests programes, essencialment bilingües, en autèntics programes plurilingües. I això, en l'intricat context multiètnic, multicultural i multilingüe que caracteritza una societat com la nostra: una societat en construcció on conflueixen múltiples dinàmiques efervescents i on la utopia de la integració formula alhora dubtes raonables i cobejables oportunitats.

L'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana (IIFV), i la Unitat per a l'Educació Multilingüe (UEM) que en forma part, tenen entre els seus objectius principals la promoció de la llengua catalana, amb una incidència especial en l'àmbit de l'ensenyament. En el context actual, en què conflueixen diversos fenòmens politicosocials d'enorme complexitat (la integració europea, la mundialització econòmica

i dels mitjans de comunicació, l'acolliment de la nova immigració...), l'aprenentatge de la llengua catalana no es pot deslligar d'una formació lingüística integral, que ha d'incloure l'aprenentatge coordinat de diverses llengües i s'ha d'organitzar necessàriament des dels postulats de l'educació plurilingüe. És per això que els treballs aplegats en aquest monogràfic de CAPLLETRA apunten, precisament, a les reflexions teòriques i les investigacions prèvies que mereixen tenir-se en consideració per a la planificació d'una tal transformació. És el cas, per descomptat, del treball de Vicent Pascual, que reivindica el tractament integrat de llengua i continguts (TILC) — una metodologia didàctica que permet construir continguts i, simultàniament, competències comunicatives en la llengua o les llengües amb què tals continguts són construïts— com un potent instrument al servei de l'educació plurilingüe. I és que, en la seua contribució, Pascual no solament facilita una introducció completa al tractament integrat de llengües i continguts (als postulats que en justifiquen l'eficàcia), sinó que aporta, de més a més, reflexions del tot bones respecte dels seus components essencials (els continguts acadèmics, les competències en llengua, les estratègies i les habilitats cognitives, els elements culturals i les relacions entre continguts acadèmics i competències lingüístiques en ús), com també respecte de la utilitat en diferents tipus de contextos educatius. Finalment, hi trobem encara, en un pla ja més concret, raonaments sobre l'organització de l'activitat dins d'una unitat inspirada en l'enfocament didàctic del TILC (sobre l'estructura global, la seqüenciació des del llenguatge col·loquial fins a l'acadèmic, l'agrupament de l'alumnat, l'adquisició gradual d'autonomia) i, fins i tot, la substanciació d'un model d'unitat didàctica que, ben probablement, significarà un referent útil per al professorat que acabe assumint-ne els principis metodològics.

Teresa Navés, per la seua part, qüestiona, sobre la base de diverses avaluacions empíriques, la creença generalitzada segons la qual, en matèria d'aprenentatge de llengües, «com més prompte, millor». Així, els estudis desenvolupats per l'autora dins del Grup de Recerca d'Adquisició de Segones Llengües (GRAL) de la Universitat de Barcelona permeten concloure que l'inici primerenc en l'adquisició d'una segona llengua, que és un factor clarament afavoridor quan es tracta de contextos d'aprenentatge natural o d'immersió, no ho és tant quan aquest aprenentatge es planteja en termes de *llengua estrangera*. Tot el contrari: una de les conclusions remarcables del seu estudi apunta que «en contextos en què la quantitat i la qualitat d'exposició a la llengua meta és molt limitada són els aprenents més grans, els qui iniciaren el seu aprenentatge de més grans, els qui superen significativament en les tasques cognitivament exigents (i,

en particular, en les d'escriptura i morfosintaxi) els aprenents més joves». Aquest és, efectivament, el cas dels currículums europeus, on sovint s'ofereixen menys de 1.000 hores de contacte per a l'aprenentatge d'idiomes. Cal replantejar-s'hi, en conseqüència, si té sentit avançar l'edat d'inici per a aquests aprenentatges perquè, fins i tot, la mesura pot resultar contraproduent. Per dir-ho clar i en relació amb la nostra realitat concreta: si l'anglés té un tractament com a llengua estrangera en el sistema educatiu, les dades empíriques de què disposem no n'avalen, ni de bon tros, el suposat interés d'una incorporació primerenca. El fet —convé observar-ho— s'hauria de tenir molt i molt en compte per a qualsevol temptativa d'ordenació educativa que aspire a garantir un ple domini del català i el castellà, i unes competències comunicatives més o menys funcionals per al cas de l'anglés.

Siga com vulga, i al marge de l'edat d'inici, una cosa resulta irrefutable en l'aprenentatge de segones llengües, i és que els factors psicosocials hi poden exercir una influència decisiva. Tanmateix, sembla que tals factors no reben sovint l'atenció que mereixen en el dia a dia de l'aula, en el disseny de programes d'aprenentatge ni, generalment, en la formació de mestres. Aquesta és, precisament, la percepció de què parteix l'article d'Isidor Marí «La *voluntat de comunicar* , com a objectiu primordial en l'aprenentatge d'una L2», un treball que revisa les motivacions per a l'aprenentatge d'idiomes sobre la base del model que MacIntyre *et alii* (1998) denominaren *Willingness to Communicate*. Aquest model involucra aspectes com l'ús de la L2, la voluntat de comunicar, el desig de comunicar amb una persona específica, l'estat d'autoconfiança comunicativa, la motivació interpersonal, la motivació intergrupal, l'autoconfiança en la L2, les actituds intergrupals, la situació social, la competència comunicativa, el clima intergrupal o la personalitat. I Marí encerta a actualitzar-lo amb la finalitat de sistematitzar estratègies de motivació a l'aula de llengua, amb una invitació explícita a l'aplicació sobre la base dels desenvolupaments pràctics proposats per Zoltán Dörnyei (2001).

Quant a l'altre repte insinuat en l'inici d'aquesta introducció, el de l'ensenyament de la llengua pròpia a l'alumnat nouvingut —cal formular-ho clarament i sense embuts: entenem ací que qualsevol forma d'integració ha de pressuposar el català com a llengua d'acollida, i com a referent irrenunciable en la construcció d'una nova identitat col·lectiva—, aquest monogràfic aporta un parell d'estudis amb títols ben llargs i explícits sobre les matèries examinades: «Una anàlisi comparativa del coneixement de català de l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà en finalitzar

l'educació infantil a Catalunya» i «Adaptació escolar, actituds i aprenentatge del català de l'alumnat de les aules d'acollida de primària i secundària de Catalunya (curs 2005-2006)».

L'anàlisi comparativa entre castellanoparlants autòctons i al·lòctons (signada per Ignasi Vila, Judith Oller i Montserrat Fresquet) ens recorda, com a punt de partida, quina és la realitat multilingüe que ha d'atendre el sistema educatiu català —quins els perfils sociolingüístics actuals de l'alumnat que s'hi escolaritza—: si bé és cert que n'hi ha un 13% d'origen estranger, amb més de 50 llengües diferents, l'alumnat hispà hi representa més del 50%. Aquesta estadística elemental justifica, de sobres, la importància d'obtenir dades empíriques sobre els efectes que, per a la població hispana, té l'educació generalitzada en català (en definitiva, un programa de canvi de llengua de la família a l'escola). I aquestes dades s'obtenen a partir de l'estudi contrastat de dos grups d'alumnes castellanoparlants: l'un, d'origen autòcton; l'altre, d'origen estranger. Els resultats apunten que l'alumnat autòcton aprén significativament més català que l'al·lòcton, i que les diferències es relacionen amb cinc variables principals: el nivell educatiu de les famílies, el context sociolingüístic del centre escolar, el temps d'estada a Catalunya i, sobretot, el moment de l'escolarització i el percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula.

Finalment, en el treball sobre l'alumnat de les aules d'acollida, Josep M. Serra, Santiago Perera, Carina Siquès, Pere Mayans i Imma Canal, després d'avaluar 16.517 xiquets i xiquetes de 591 escoles i 332 instituts, estudien els cinc grups lingüístics més nombrosos a Catalunya entre l'alumnat nouvingut: l'amazic, l'àrab, el castellà, el romanés i el xinés. Els autors aporten en aquest estudi dades substancioses, en educació primària i secundària, sobre el coneixement del català en relació amb factors diversos com la integració escolar, les hores a l'aula d'acollida, el temps d'estada a Catalunya, la llengua inicial, el grau de satisfacció a l'aula ordinària i a l'aula d'acollida, l'esforç individual, l'autoestima, la percepció del professorat respecte dels hàbits de treball, la satisfacció o el malestar amb els companys, etc. I a partir d'aquestes dades posen en evidència, d'un costat, que l'alumnat de llengua inicial romànica té moltes més facilitats per a adquirir la llengua catalana que l'alumnat xinés o africà; i de l'altre, que tots els factors examinats es mostren relacionats, de manera que l'explicació sobre les diferències en el coneixement del català no es pot fer des de la consideració d'una circumstància o una altra aïlladament, sinó atenent-ne el conjunt d'interaccions.

Comptat i debatut, els cinc articles centrals d'aquest monogràfic sobre educació plurlingüe faciliten una visió de conjunt sobre els principals principis teòrics i les més

rellevants conclusions que cal inferir a partir de les observacions empíriques en relació amb el tema. I la qüestió —insistim-hi— constitueix un dels reptes més importants que, inevitablement, el nostre sistema educatiu s'ha de plantejar actualment. Com atendre des de les escoles i els instituts la diversitat lingüística —poca broma: una setantena de llengües— que caracteritza la nostra societat multicultural? Com garantir la preservació de la identitat lingüística? Com fer-ne, de la llengua pròpia, la llengua d'acollida? Com optimar l'aprenentatge del català entre els nouvinguts? Com assegurar en els nostres estudiants, ultra el domini del castellà i el català, unes bones competències en anglés? Són preguntes concretes que exigeixen, en el pla de l'ordenació educativa, respostes igualment positives. Difícilment ajornables. Inexcusablement expeditives, diligents, operatives. Tant de bo si aquest dossier contribueix, d'una manera o una altra, a orientar-les cap al sentit més fèrtil (en el terreny de la formació lingüística individual), i en la direcció més enriquidora (pel que fa als valors d'una societat diversa, plural i integradora).

Josep M. Baldaquí Escandell
Joan Borja i Sanz
Universitat d'Alacant

VICENT PASCUAL

COMPONENTS I ORGANITZACIÓ D'UNA UNITAT AMB UN TRACTAMENT INTEGRAT DE LLENGUA I CONTINGUTS EN UNA L2

1. INTRODUCCIÓ

Hi ha una sensació generalitzada entre els ensenyants i els investigadors que l'ensenyament/aprenentatge de les llengües es fa com més va més complex. En un sistema educatiu com el nostre, i deixant de banda altres raons, aquesta complicació pot ser atribuïda a diverses causes:

a) Hi ha *dues* llengües ambientals que tots els alumnes i les alumnes, en acabar els ensenyaments obligatoris, han de dominar a la perfecció: la llengua pròpia del país —el valencià— i l'altra llengua cooficial —el castellà.

b) La societat exigeix als ensenyaments reglats que proporcionen una competència *real* en una o dues llengües estrangeres a tots els alumnes i les alumnes.

c) Les aules van convertint-se en multilingües, amb un augment progressiu d'alumnat nouvingut que no sol tenir cap competència en una o les dues llengües ambientals.

d) En acabar els ensenyaments obligatoris, d'acord amb les directrius del Consell d'Europa, tots els alumnes i les alumnes haurien de posseir una competència plurilingüe i pluricultural configurada per la fórmula LM+L2+2LE (llengua materna + llengua segona + dues llengües estrangeres).

Caplletra 45 (Tador 2008), pp. 121-152

És clar que un tractament de les llengües a l'escola que pretenga afrontar aquests problemes ha d'exigir més recursos, més temps i uns plantejaments didàctics més eficaços. Però recursos per a l'educació mai no en sobren i han de ser distribuïts en àmbits múltiples, no solament en l'ensenyament de llengües. El temps dedicat a les llengües dins l'horari escolar tampoc no pot augmentar sense discriminar la resta d'àrees. Per això resulta tan interessant un enfocament didàctic com el *tractament integrat de llengua i continguts* (TILC), que ens permet complir dos objectius alhora: ensenyar els continguts acadèmics de les diferents disciplines acadèmiques i proporcionar simultàniament competències en la llengua o llengües amb què aquests continguts són construïts.

Aquest model didàctic pot ser molt rendible en el nostre sistema educatiu. Ja funciona entre nosaltres amb èxit de fa molts anys la modalitat potser més coneguda d'integració de llengua i continguts, el Programa d'Immersió Lingüística, que va nàixer a Quebec el 1963, i que consisteix, com tohom sap, a ensenyar totes o part de les àrees no lingüístiques del currículum, a l'alumnat de llengua majoritària, en una L2 ambiental durant una part important del tram escolar obligatori amb una metodologia específica. Aquest model d'ensenyament per immersió lingüística, a més a més, ha sabut anar renovant els seus principis i estratègies, i a partir dels seus avanços i assoliments, uns altres models semblants han anat estenent la integració de llengua i continguts a uns altres contextos. Tot plegat fa que, en aquests moments, en el sistema educatiu valencià, un disseny efectiu d'educació plurilingüe hauria de plantejar-se l'aplicació del tractament integrat de llengua i continguts a contextos altres que el d'immersió. Concretament, hauríem d'aplicar el TILC:

a) En l'ensenyament-aprenentatge del valencià i el castellà com a L1, perquè almenys una part dels continguts de la competència comunicativa, la que anomenem *llenguatge acadèmic*, es treballa millor integrada en les *àrees no lingüístiques* (ANL) que en el tractament com a àrea de les diferents llengües. (Aquest plantejament l'anomenarem TILC en L1.)

b) En l'ensenyament-aprenentatge de les llengües estrangeres, perquè és l'única manera que els alumnes i les alumnes adquirisquen una competència *real* en una o més d'aquestes llengües. Aquest plantejament l'anomenarem CLIL (*Content and Language Integrated Learning*) / EMILE (*Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère* o TILC en llengua estrangera.)

c) Amb l'alumnat immigrant no castellanoparlant, perquè no es pot esperar a tenir una competència suficient en les llengües curriculars del centre abans de començar a adquirir els

coneixements necessaris per a progressar en les àrees no lingüístiques: ha de començar immediatament a adquirir els conceptes de les diferents disciplines al mateix temps que aprén la llengua o les llengües en què es vehiculen. (Aquest plantejament l'anomenarem TILC per a nouvinguts.)

d) Amb l'alumnat castellanoparlant, perquè és l'únic mitjà perquè puga adquirir una competència profunda en valencià alhora que adquireix els continguts propis de les diferents ANL en el programa d'immersió. (Aquest plantejament l'anomenarem TILC en immersió.)

Totes aquestes modalitats comparteixen uns principis comuns i, alhora, exigeixen un tractament més o menys diferenciat. El més rellevant, tanmateix, a parer nostre, és la necessitat d'incorporar totes o quasi totes aquestes modalitats en el projecte lingüístic de cada centre depenent del tipus d'alumnat que té, del programa que aplica i de la intensitat amb què es planteja l'optimització del currículum.

Com veurem, hem elaborat aquest treball des de la convicció profunda que el tractament integrat de llengua i continguts esdevindrà sens dubte, en els pròxims anys, el model privilegiat d'ensenyament-aprenentatge de llengües, particularment en els sistemes educatius multilingües que pretenen oferir una educació plurilingüe de qualitat. I no solament perquè és un mitjà idoni per a augmentar el temps dedicat a les llengües del currículum sense augmentar-ne el nombre d'hores en l'horari escolar, sinó també per la seua capacitat per a millorar la qualitat de la instrucció tant de les llengües com de les àrees no lingüístiques. Des d'aquesta perspectiva, en aquest treball oferirem una proposta global de TILC, estudiarem els elements necessaris per a analitzar, valorar i elaborar una unitat dins el marc d'aquest enfocament metodològic i, finalment, farem algunes consideracions sobre la seua aplicació a l'aula.

2. QUÈ ÉS EL TRACTAMENT INTEGRAT DE LLENGUA I CONTINGUTS (TILC)

El primer que caldrà serà delimitar amb una mica de precisió què entenem per *tractament integrat de llengua i continguts*. Una primera definició per a entrar en el tema podria ser la següent: «el tractament dels continguts d'una o més disciplines no lingüístiques —ciències, història, matemàtiques, educació artística...— conjuntament amb els recursos lingüístics adequats per a aprendre'ls d'una o més llengües».

Tenim, doncs, d'entrada, en una mateixa perspectiva didàctica, dos pols que semblen ben diferenciats, els *continguts disciplinaris* (els continguts d'una o més àrees no lingüístiques) i els *continguts lingüístics*. Docents o investigadors poden veure's temptats a posar més èmfasi o donar més importància a l'un o a l'altre. Per a uns, l'element més important d'aquest binomi serien els continguts disciplinaris, i l'adquisició de competències lingüístiques que es deriva del tractament integrat, tot i que molt interessant i valuosa, no deixaria de ser un producte col·lateral i secundari respecte a l'objectiu principal. Per a altres, tanmateix, la importància que s'ha d'atorgar a cada un dels elements del binomi ha d'estar més equilibrada.

De fet, la consideració que els experts han atorgat als continguts i a la llengua ha anat evolucionant de la primera opinió a la segona. Continuant amb l'exemple de la immersió lingüística, direm que, al començament, l'èmfasi es posava en *quina era la contribució de les àrees a l'adquisició de la L2*; és a dir, com l'aprenentatge dels continguts de les àrees en una L2 ajudava a l'adquisició d'aquesta llengua sense que el rendiment en els continguts disciplinaris experimentara cap minva. Des d'aquesta perspectiva, les àrees no lingüístiques:

a) Constitueixen contextos òptims per a l'aprenentatge de la llengua en els quals la llengua s'adquireix a través de materials i tasques autèntiques que responen als interessos i les necessitats de l'alumnat, i que en garanteixen la motivació.
b) Diversifiquen els àmbits de coneixement en què la llengua pot ser usada, més enllà de les classes convencionals de llengua.
c) Promouen, per tant, l'adquisició d'una gran varietat de gèneres textuals orals i escrits, tant en comprensió com en producció.

Posteriorment, a partir d'un enfocament sociocultural (que emfasitza el paper del llenguatge com a mediador semiòtic en l'adquisició de coneixements sobre el món) i l'etnografia de la comunicació (que estudia el paper de la interacció oral en els processos de construcció de coneixements i competències), s'ha començat a considerar —sense llevar importància als plantejaments anteriors— *quina és la contribució de la llengua a l'adquisició dels continguts disciplinaris.* Des d'aquesta perspectiva se subratlla la necessitat de dominar els recursos lingüístics del llenguatge acadèmic per a l'adquisició dels continguts de les àrees:

> Ensenyem ciències perquè volem que els nostres alumnes aprenguin a preguntar-se sobre els fenòmens que succeeixen a l'univers i a donar respostes a aquestes preguntes en funció del

> coneixement científic actual. Per tant, una de les principals finalitats de l'ensenyament és que siguin capaços de comunicar les seves idees i els seus coneixements oralment i per escrit, de forma entenedora per a ells mateixos i per als qui els escolten o llegeixen. Però al mateix temps, els alumnes necessiten dominar el llenguatge de la ciència perquè és un instrument molt útil per a aprendre-la. Tot això fa que, a les classes de ciències, calgui dedicar temps a ensenyar la forma de parlar i d'escriure pròpia de les ciències, no com una cosa afegida, sinó com a condició *sine qua non* per aprendre-les.
>
> (Sanmartí *et alii* 2003: 9)

> Per tant podem parlar de simultaneïtat entre la construcció del coneixement científic i el desenvolupament de les competències lingüístiques, i considerar que el domini progressiu d'aquestes competències és una manera de donar continuïtat i solidesa als processos d'aprenentatge dels coneixements socials.
>
> (Casas *et alii* 2005: 31)

En el context mateix d'immersió lingüística, Laplante (1999) afirma, després d'una investigació en què s'ensenyava explícitament a alumnes de Química de sisé el que ell anomena *funcions lingüístiques acadèmiques* (habilitats cognitivolingüístiques i gèneres textuals propis de les àrees no lingüístiques) relacionades amb els continguts treballats, que:

> Les seues observacions són cada vegada més completes i precises. Són més nombroses, escrites amb frases més complexes i hi fan servir més noms i més adjectius. Descriuen de manera més exacta les reaccions químiques observades. Els procediments experimentals suggerits són, igualment, cada vegada més complets i precisos. Contenen més etapes. Fan servir més verbs directius, precisen el nom i la quantitat de substàncies que cal afegir-hi, i això, fins i tot, si els experiments esdevenen cada vegada més complexos. De la mateixa manera, les conclusions elaborades mostren que, cada vegada més, els alumnes estan en condicions de tornar sobre la seua hipòtesi i explicar per què, prenent en compte indicis de reacció observats, s'ha produït una reacció química. Recorrent al conjunt d'aquestes microfuncions lingüístiques, els alumnes estan en condicions de redactar informes d'experiments cada vegada més complets.

Sembla, doncs, que les opinions dels experts coincideixen a atorgar una importància si fa no fa semblant al desenvolupament lingüístic i a l'adquisició dels continguts disciplinaris. Tot i així sembla surar, per damunt de totes, la idea que els continguts disciplinaris de les àrees són coneixements que existeixen fora dels professors i els alumnes, que l'ensenyament és el procés de transferir aquests coneixements dins la ment dels alumnes, i que el llenguatge és la porta d'accés necessària o l'instrument

privilegiat per a fer-ho. Des d'una perspectiva constructivista i sociodiscursiva és difícil mantenir aquesta posició, com posa de manifest Barwell (2005: 144):

> Aquesta metàfora és problemàtica per unes quantes raons. En primer lloc, la llengua és separada del contingut, amb la implicació que si els estudiants poden aprendre la llengua, l'aprenentatge del contingut serà senzill. De fet podria implicar també que la llengua hauria de ser apresa *abans* del contingut. La idea que la llengua és una part del contingut i viceversa és, fins a cert punt, enfosquida. En segon lloc, per tant, la visió de la llengua com a portal torna la llengua transparent, enfosquint el seu paper en la construcció de la matèria. En tercer lloc, tant el llenguatge com el contingut són representats en termes més aviat estàtics, externs a l'alumne, enfosquint l'experiència subjectiva i l'ús variable tant de la llengua com de matèries com les matemàtiques. Finalment, enfosquint la variabilitat de la llengua i el contingut, la seua relació amb relacions i estructures tenyides de poder també és enfosquida. D'aquesta manera, per exemple, les dimensions polítiques de la llengua i la naturalesa sovint autoritària dels currículums escolars són amagades.

Sembla, doncs, que hi ha una unitat indestriable llengua-continguts. L'infant, de menut, al mateix temps que aprén la llengua aprén els continguts de la cultura en què se socialitza. Per això durant l'educació infantil no sembla tenir sentit treballar el llenguatge separat dels processos d'adquisició de coneixements sobre el món. Però tot seguit, a mesura que el currículum va incorporant coneixements propis de les diverses disciplines científiques i els processos de construcció i vehiculació d'aquests coneixements, el llenguatge necessari per a adquirir-los, recordar-los i comunicar-los va tornant-se necessàriament més complex i descontextualitzat, i planteja demandes cognitives més elevades. Aquest llenguatge complex, descontextualitzat i lligat a les demandes cognitives del contingut —el *llenguatge acadèmic*—, doncs, s'ha de desenvolupar necessàriament al mateix ritme que els continguts de les àrees no lingüístiques.

Fóra interessant analitzar com l'escola ha separat les dues cares de la mateixa moneda, la llengua i els continguts, i ha arribat a tolerar la banalitat dels continguts sobre els quals es treballa la llengua en els llibres de text, i l'absència de suport lingüístic i cognitiu en els textos de les àrees no lingüístiques. Però no ens hi podem detenir: la nostra missió ara és, precisament, proposar-ne el tractament conjunt.

3. COMPONENTS ESSENCIALS DEL TILC PER A L'ELABORACIÓ D'UNA UNITAT DIDÀCTICA

A l'hora de planificar una experiència TILC, doncs, hem de partir del fet inqüestionable que el desenvolupament de la llengua i els continguts es produeix de manera interdependent. Ens equivocaríem, però, si pensàrem que són aquests dos elements els únics que hem de tenir en compte. En aquest treball proposarem un model que combina el *model conceptual* de Virginia P. Collier (1995: 2), elaborat a partir de les seues investigacions als Estats Units d'Amèrica sobre l'adquisició de l'anglés (L2) per part d'infants immigrats, i d'angloparlants escolaritzats en classes bilingües, i el *model d'expertesa acadèmica*, elaborat per Cummins (2001: 64; 2005: 138), que permet considerar de manera interrelacionada els components que aquests autors consideren essencials per a l'aplicació d'aquest enfocament didàctic. (*Vegeu* figura 2)

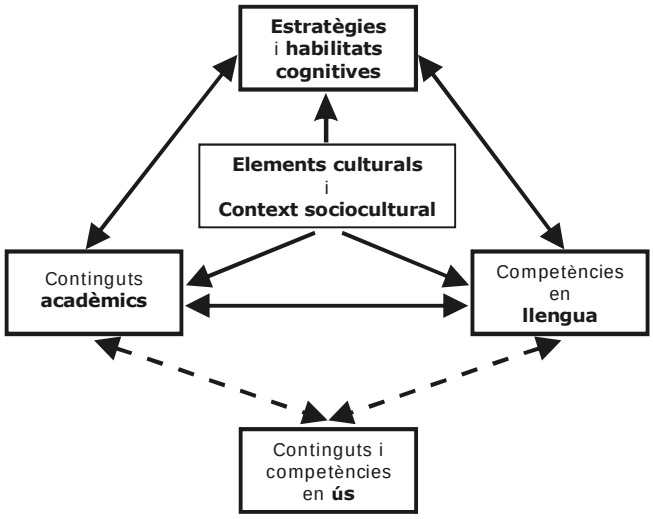


FIGURA 1. Model per a l'aplicació del TILC

En aquest model es considera que el *desenvolupament lingüístic*, *acadèmic* (continguts de les àrees no lingüístiques) i *cognitiu*; *l'atenció a l'ús*, i *els elements culturals i el context sociocultural* en són els components essencials. A més a més, afirma que aquests components són complexos i que estan absolutament interconnectats.

Com que tots són necessaris per a planificar la instrucció, tot seguit analitzarem cadascun d'aquests components amb una mica de deteniment i proposarem diferents maneres de desenvolupar-los.

3.1 ELS CONTINGUTS ACADÈMICS

Els continguts acadèmics els constitueixen els fets, els conceptes i els procediments propis del currículum de cadascuna de les àrees d'estudi, des del nombre de cantons d'un quadrilàter en l'àrea de Matemàtiques, el concepte de *força* o l'actitud de respecte envers el medi ambient en l'àrea de Ciències, o l'habilitat de llegir un mapa en l'àrea de Geografia. Pel que fa a aquests continguts acadèmics ens fixarem en tres aspectes que són importants en el TILC amb una L2: (*a*) han de ser construïts a partir d'un *input* comprensible; (*b*) han de ser construïts a partir d'un *input* diversificat; i (*c*) han de ser seleccionats i seqüenciats d'acord amb les competències dels aprenents.

3.1.1 Els continguts acadèmics han de ser construïts a partir d'un *input* comprensible

Aquest punt constitueix, potser, la clau de volta del TILC quan la llengua vehicular és una L2, en la qual els alumnes i les alumnes solen tenir una baixa competència. Entendrem la seua importància si assumim que els continguts disciplinaris, si han de ser apresos, abans han de ser entesos. Però, com han de ser entesos si els aprenents tenen un domini insuficient de la llengua en què són vehiculats? Doncs precisament perquè és durant aquest procés d'aprenentatge dels continguts disciplinaris en una llengua que no es domina prou, si s'utilitzen els recursos didàctics apropiats, que aquesta llengua s'adquireix. Això és el que afirma Stephen Krashen en la seua hipòtesi de l'*input* comprensible. Segons aquest investigador, podem adquirir una segona llengua mentre dediquem la nostra atenció a aprendre continguts vehiculats en aquesta llengua encara que no realitzem cap activitat explícita d'aprenentatge lingüístic. Aquesta adquisició és *incidental* (no hi ha cap activitat específica d'aprenentatge de la llengua) i *inconscient* (l'aprenent no s'adona que està adquirint competència lingüística i comunicativa). Dit d'altra manera: la llengua s'adquireix mentre s'estan fent coses amb la llengua, interactuant i *negociant el significat* del discurs amb usuaris de la llengua més competents. És a dir, exactament igual com s'adquireix la llengua primera.

La condició obligatòria per a aquesta adquisició incidental i inconscient és que el nivell de complexitat lingüística de l'*input* —és a dir, el llenguatge dels materials curriculars i el de les explicacions del mestre o la mestra— es trobe una mica, però només una mica, per damunt del nivell de comprensió dels alumnes i les alumnes, i que el mestre o la mestra ompli aquesta distància fent servir procediments que faciliten la comprensió de la informació (*vegeu* figura 3):

Per a reduir la distància entre els continguts que s'han d'adquirir i els coneixements previs	**1**	S'activen i es posen en comú els coneixements previs.
	2	Es revisen prèviament els continguts apresos en lliçons anteriors.
	3	Se suplementen els coneixements previs necessaris per a adquirir la nova informació abans de la tasca.
	4	S'introdueixen per endavant els conceptes i el vocabulari fonamental.
	5	Es crea un gran organitzador previ que relacione els continguts previs amb els continguts que es tractaran en la unitat, dins el qual vagen integrant-se els continguts que aniran presentant-se i mitjançant el qual es faran visibles les relacions entre aquests.
Per a reduir les exigències cognitives de la tasca i facilitar l'aprenentatge	**1**	Es redueixen els continguts als components essencials.
	2	La informació es presenta amb materials variats per tal que els continguts siguen més clars i significatius.
	3	S'expliquen clarament les tasques.
	4	S'articulen les activitats de manera molt estructurada i gradual.
	5	Hi ha bastida per part del professor per facilitar la comprensió (paràfrasi de respostes incorrectes, resum dels punts més importants de la lliçó, reforç de les definicions contextuals...).
	6	Es crea redundància en l'*input* mitjançant la repetició, l'explicació del mateix contingut des de perspectives diferents, l'exemplificació...
	7	Es revisa contínuament la comprensió tant del llenguatge com dels conceptes mitjançant preguntes, demanant que definisquen termes importants amb les seues pròpies paraules, que resumisquen informació, que decidisquen si determinada informació és vertadera o falsa, que donen exemples...
Per a reduir les exigències lingüístiques de la tasca	**1**	Es preveuen i treballen prèviament, o simultàniament, les exigències lingüístiques del contingut.
	2	Es redueix i s'adapta la parla del mestre o la mestra (fa ús de la comunicació no verbal/gestual; utilitza un registre oral més lent i gramaticalment més simple, etc.).
	3	S'utilitzen les tècniques i els recursos necessaris per a aclarir conceptes i fer-los més comprensibles evitant l'ús d'un llenguatge complex (demostracions, experiències pràctiques, organitzadors visuals, gràfics, diagrames, gestos...).
	4	Es crea predictibilitat a classe mitjançant l'estructuració de les sessions —activitats inicials, de tancament, instruccions, deures per a casa...— de manera que el context ajude a la comprensió malgrat que no hi haja comprensió completa del missatge lingüístic.

FIGURA 2. Procediments per a fer l'*input* comprensible

3.1.2 Els continguts acadèmics han de ser construïts a partir d'un *input* diversificat

La informació vehiculada en una L2 es comprén millor quan es presenta als alumnes i les alumnes en diferents formats —text oral o escrit, organitzadors gràfics, recursos visuals, documents multimèdia...—, ja que d'aquesta manera la informació s'aclareix, es complementa i s'arredoneix.

A més a més, la comprensió profunda dels continguts acadèmics no s'adiu amb la utilització única o dominant d'una sola font de consulta, que sol ser el llibre de text. L'alumne s'ha de familiaritzar amb les diferents *multilectoescriptures*, terme que fa referència a la comprensió i producció de textos elaborats amb diferents *codis* (text verbal, imatges estàtiques o en moviment, i so), en diferents *llengües* (L1, L2 o LE), dins el marc de diferents *cultures*, i amb el concurs de les diferents *tecnologies* mitjançant les quals s'elabora i es difon la informació en l'univers mediàtic en què ens trobem immergits. Per això, des de la perspectiva de la multialfabetització, hem d'assumir que la informació no ha de procedir sempre de textos impresos de la cultura escrita dominant. Els alumnes i les alumnes s'hauran de familiaritzar amb textos i documents pluricodificats, elaborats amb tecnologies d'escriptura diverses, procedents de fonts d'informació i comunicació múltiples, i amb aparells més o menys sofisticats per a accedir a la informació que contenen, elaborar-la i comunicar-la:

Multilectoescriptures	Textos multimodals o pluricodificats, hipertext, videoconferència...
Tecnologies d'escriptura	Processadors de textos, bases de dades, programes de dibuix, programes gràfics...
Canals	Internet, telefonia mòbil, DVD...
Aparells	Mòbil, MP3, videocàmera...

FIGURA 3. Diferents aspectes de la multialfabetització

D'altra banda, només integrant informació procedent de diferents fonts i formats podrà l'alumne arribar a un processament profund d'aquesta informació. La procedència variada dels continguts que ha d'adquirir, que tindrà com a conseqüència normal tractaments no coincidents entre les diferents fonts, l'obligarà a seleccionar-los, analitzar-los, completar-los, comparar-los i contrastar-los. I li facilitarà l'elaboració d'informació nova amb un objectiu determinat i des d'un punt de vista personal. És així com evitarem l'adquisició de coneixements prefabricats i propiciarem la reconstrucció personal de la cultura.

I finalment, la informació ha de procedir no solament de fonts diverses sinó de fonts amb perspectives múltiples, visions complementàries i punts de vista oposats. Només així, i des de la perspectiva pròpia d'una alfabetització crítica que analitze, per a cada informació, quina n'és la font i la seua perspectiva ideològica, quines són les intencions de l'autor o autora, quins continguts s'hi presenten i quins s'hi oculten, i a quines instàncies de poder serveixen, l'alumne arribarà a tenir una visió i opinió pròpia sobre el món i no consentirà que l'adoctrinen.

3.1.3 Els continguts acadèmics han de ser seleccionats i seqüenciats d'acord amb les competències dels aprenents en la llengua en què es vehiculen

No tots els continguts de les diferents àrees plantegen les mateixes exigències lingüístiques durant el procés d'ensenyament-aprenentatge. Seguint idees de Py (citat en Cavalli, s.d: 8.) i nostres, considerarem quatre tipus de continguts pel que fa a la seua relació amb la llengua en el procés d'adquisició:

A	Continguts que poden ser desenvolupats sense necessitat de la llengua, la qual hi acompleix una funció essencialment regulativa i és redundant respecte a l'acció. Per exemple: un exercici físic en la classe de gimnàstica, la realització d'un dibuix en la classe d'educació artística o la construcció d'una maqueta en la classe de tecnologia són continguts típics d'aquest tipus.
B	Continguts que poden ser representats fàcilment mitjançant llenguatges figuratius com ara gràfics, taules, mapes, diagrames, etc., la qual cosa permet que la funció del llenguatge puga ser alleugerida i en part suplementada per altres llenguatges, amb la qual cosa la comprensió no depén exclusivament del domini de la llengua.
C	Continguts que tenen la seua definició exacta només en un llenguatge artificial, com ara una equació matemàtica o una fórmula química, i que són construïts a través d'un llenguatge especialitzat. El llenguatge natural hi té una funció auxiliar en el sentit que facilita l'accés al llenguatge especialitzat mitjançant una reformulació. Entre els continguts prototípics d'aquests tipus podem esmentar el raonament deductiu en matemàtiques, en física o en química.
D	Conceptes que necessiten ser construïts a través del discurs. Són definits mitjançant el llenguatge natural i s'hi accedeix a través del llenguatge natural, que hi té una funció constitutiva. El fet que aquestes nocions siguen construïdes mitjançant el llenguatge, i tenint en compte la teoria de Sapir-Whorf, estaran marcades fortament per la llengua —i, conseqüentment la cultura— amb què han sigut construïdes. Són conceptes que es construeixen acumulativament, fent-se cada vegada més complexos i matisats. Exemples d'aquest tipus són, per exemple, el concepte de 'democràcia' o de 'revolució'.

FIGURA 4. Tipus de continguts pel que fa a la seua relació amb la llengua

Resulta evident que el pes del llenguatge en la construcció d'aquests continguts pot variar ostensiblement, des d'un mínim a la casella A fins a un màxim a la casella D, cosa que comporta que la possibilitats que siguen adquirits en una L2 dependrà de la competència que els aprenents tinguen en aquesta llengua, i que, per tant, serà un factor essencial a l'hora d'elaborar qualsevol proposta de seqüenciació tant dins d'una unitat com en el plantejament global del currículum.

3.2 LES COMPETÈNCIES EN LLENGUA

Com hem dit abans, Krashen afirmava que l'input *comprensible* és suficient per a l'adquisició d'una L2 mitjançant el seu ús vehicular. Tanmateix, cal afirmar que si bé aquest *input* comprensible és necessari per al desenvolupament de la segona llengua, de cap manera és suficient. Les avaluacions del programa d'educació bilingüe on s'ha fet un ús exhaustiu de l'*input* comprensible —la immersió lingüística— han posat de manifest que els alumnes i les alumnes hi assoleixen unes competències en comprensió semblants a les dels parlants nadius, però que fins i tot després de molts anys d'immersió encara presenten deficiències en producció, especialment en expressió oral i escrita, pel que fa al desenvolupament gramatical, lèxic i sociolingüístic.

Per resoldre aquest problema, Merril Swain va proposar (1985) la *hipòtesi de l'*output *comprensible*. Per a aquesta investigadora, en aules on el mestre o la mestra acaparava l'ús de la paraula en la major part de temps, calia donar la paraula als alumnes i les alumnes tot potenciant la seua expressió tant oral com escrita. Aquest esforç d'encabir el missatge que es vol expressar dins les estructures lèxiques i morfosintàctiques de la llengua són les que els farien prendre consciència de les formes lingüístiques necessàries per a l'expressió i en facilitarien l'aprenentatge.

Per a Skehan (1996: 42), tanmateix, tampoc l'*output* comprensible, tot i que el veu necessari, no el creu suficient per fer avançar la interllengua dels aprenents vers la competència del parlant nadiu. Ell creu que, a més a més, és necessària una atenció específica a la llengua, però no descontextualitzada, independent, sinó integrada precisament en la interacció significativa que s'esdevé en l'activitat comunicativa oral i escrita. Roy Lyster (2007: 3) és de la mateixa opinió, i juntament amb Hirohide Mori, proposa la *hipòtesi del contrapés*, per tal de promoure una major atenció a la forma en els processos de construcció dels continguts disciplinaris en el tractament integrat de llengua i continguts.

Per a Lyster (1998: 67), el tractament de la llengua en l'ensenyament-aprenentatge integrat de llengua i continguts hauria de ser de dos tipus: *proactiu* i *reactiu*. És proactiu quan el tractament de la llengua es planifica per endavant, conjuntament amb els continguts disciplinaris i cognitius, en la unitat d'ensenyament-aprenentatge (lliçó, tasca, projecte...). En aquest cas, a partir d'idees de Met (1994: 162) i Coyle (2007: 552), proposem que els continguts lingüístics d'una unitat facen referència a:

A. El *llenguatge de l'àrea que s'aprén* (el llenguatge específic de l'àrea):

Lèxic	Lèxic específic propi de cada àrea (*addició, subtrahend, pol·lució, aïllar una incògnita, l'escorça terrestre...*).
Estructures lingüístiques	Oracions de relatiu, nominalitzacions, maneres de representar lingüísticament les relacions de causa i efecte (*perquè, en conseqüència...*)...
Gèneres de text	Debat *(sobre les causes d'una guerra, sobre dues teories científiques, etc.)*, posada en comú *(després del treball en equip)*, narració (*d'un fet històric*), descripció (*d'un ferrament, d'un moble, d'un monument o d'un mineral*), exposició oral (*sobre un tema*), procediment (*per a realitzar un experiment*), explicació (*d'un fenomen observat*) *o* argumentació (*d'un punt de vista*), treball monogràfic (*sobre un tema de qualsevol àrea*), unitat (*d'un llibre de text)*, mural, entrada d'una enciclopèdia...

FIGURA 5. Llenguatge de l'àrea que s'aprén

B. El *llenguatge per a aprendre l'àrea*, constituït, d'una banda per les estratègies d'interacció, comprensió i expressió, tant orals com escrites, necessàries per a la construcció de coneixements, i l'adquisició i el processament de la informació; d'altra, les habilitats cognitivolingüístiques, a mitjan camí entre la cognició i la llengua, que són a la base de la construcció dels diferents tipus de textos i determinen les diferents maneres d'aprendre els continguts de les àrees no lingüístiques; i finalment, els recursos lingüístics necessaris per a aplicar aquestes estratègies i habilitats en el treball a l'aula.

Estratègies de comprensió i expressió	**Orals:** Planificar un treball, formular regles, fer preguntes, donar instruccions, entrevistar informadors o informadores, discutir idees, construir col·laboratívament els coneixements necessaris per a un projecte, explorar aspectes d'un problema, fer comentaris crítics a l'autor perquè revise un text, avaluar un treball... **Escrites:** De lectura*:* Identificar el tema, les idees principals i els detalls*;* utilitzar els coneixements sobre els gèneres i els tipus de text per a comprendre; diferenciar fets i opinions; integrar la informació del suport visual (mapes, gràfics, fotos...) amb la del text verbal; valorar la qualitat de les idees del text; jutjar el propòsit de l'autor/a i les conclusions, etc. D'escriptura: Planificar, documentar-se, elaborar un esborrany i revisar-lo; desenvolupar les idees principals i els continguts d'acord amb el propòsit i el destinatari; organitzar el text de manera que tinga una introducció atractiva, un desenvolupament lògic i efectiu de les idees, i una conclusió satisfactòria; incorporar elements visuals i sonors*;* incorporar al text informació d'altri mitjançant cites, paràfrasis o resums...
Habilitats cognitivolingüístiques	Descriure, definir, resumir, explicar, justificar, argumentar i demostrar. (Jorba i altres 2000: 29)

FIGURA 6. Llenguatge per a aprendre l'àrea

Tant les unes com les altres són transversals a les diferents àrees curriculars, tot i que poden concretar-se de manera una mica particular en cada una d'aquestes.

C. El *llenguatge que es pot aprendre aprenent l'àrea*, que és el llenguatge que pot ser treballat conjuntament amb els continguts disciplinaris en una unitat o activitat, però que no és necessari per a adquirir aquests continguts. A l'hora de planificar aquests continguts, que Snow i altres (1989, citats en Met, 1998: 59) anomenen *compatibles*, acudirem a tres fonts:

El currículum de llengua	Si el currículum de la L2 especifica que s'han de treballar els comparatius i superlatius, podem aprofitar una unitat sobre animals per a treballar-los: *El tigre és més petit que el lleó. L'elefant és l'animal més gros de la selva,* etc.
Les dificultats dels alumnes	Si observem que els alumnes i les alumnes tenen dificultat amb la manera d'indicar les hores, aprofitarem una unitat sobre l'alimentació per a programar quines menjades fa cada alumne a quines hores del dia: *Jo em desdejune a les huit i mitja del matí. Jo berene a les sis de la vesprada.* Etc.
El contingut obligatori per a futures lliçons	Si sabem que la pròxima unitat dels alumnes de primer curs tractarà dels mitjans de transport en una ciutat, aprofitarem una classe de matemàtiques per a treballar-ne el vocabulari per endavant: *Quants dels vostres pares va a treballar amb autobús? Quantes de les vostres mares va a treballar amb cotxe?* Etc.

FIGURA 7. Llenguatge que s'aprén aprenent l'àrea

Una vegada planificats aquests continguts, cal concretar com treballar-los. Les solucions poden ser molt variades:

Integrats en les activitats sobre continguts disciplinaris	**1**	Aprofitar rutines diàries (entrades, eixides, organització de l'aula...) i diversos gèneres de textos orals (debats, exposicions...) per a fer adquirir les estructures lingüístiques adequades en aquestes situacions.
	2	Dissenyar activitats en què els continguts lingüístics es treballen com a element necessari per a construir els continguts disciplinaris, com ara quan s'introdueix, es revisa i es fa practicar el vocabulari relacionat amb els conceptes bàsics sobre una tema.
	3	Dissenyar activitats per a treballar un punt determinat de gramàtica, com ara quan els alumnes treballen les formes del passat simple o perifràstic (en valencià) discutint fets històrics, informant sobre un experiment dut a terme el dia anterior o explicant com van arribar a la solució d'un problema matemàtic.
	4	Treballar les habilitats cognitivolingüístiques i els gèneres de text de cada disciplina acadèmica com a eix vertebrador i/o com a activitat final d'una seqüència o un projecte.
	5	Plantejar activitats gramaticals, discursives o de processament de la informació com a preparació per a les activitats sobre el contingut en una unitat, una seqüència o un projecte.
	6	Realitzar activitats de reflexió lingüística com a consolidació de les competències lingüístiques treballades en una tasca.
Desenvolupats mitjançant la interacció a classe	**1**	Proporcionar als alumnes oportunitats freqüents i variades d'interacció, en agrupaments que l'afavoreixen (gran grup, equips, parelles...) i amb tècniques que promouen el diàleg col·laboratiu.
	2	Utilitzar una gran varietat de tipus de preguntes tot deixant un temps suficient als alumnes perquè puguen construir les respostes i ajudant-los a verbalitzar-les.
	3	Animar els alumnes i les alumnes a proporcionar respostes més elaborades a les preguntes.
	4	Modelar el llenguatge correcte que han de fer servir els alumnes i les alumnes.

FIGURA 8. Incorporació dels continguts lingüístics a una unitat

El tractament de la llengua serà reactiu quan, durant el procés d'ensenyament-aprenentatge dels continguts disciplinaris, la mestra o el mestre han de proporcionar ajuda als aprenents quan no saben com expressar un significat en la L2, o quan usen un mot no correcte o no apropiat, o que no pertany a la L2. Aquest tractament reactiu és el que anomenem *negociació de la forma*, en contraposició al que hem anomenat anteriorment *negociació del contingut*.

Per a Lyster (1998: 67), aquesta negociació de la forma no és tan efectiva quan utilitza estratègies que proporcionen a l'alumne o alumna directament la forma correcta:

Correcció explícita de l'error	El professor indica a l'alumne que el que ha dit és incorrecte i li proporciona la resposta correcta: *"Oh, vols dir…", "Hauries de dir…"*.
Reformulació	El professor repeteix tot o part de l'enunciat de l'alumne amb l'error corregit.

FIGURA 9. Estratègies de negociació de la forma que proporcionen la resposta correcta

com quan dirigeix l'atenció de l'alumne o alumna sobre l'error comés durant la interacció i l'encoratja a l'autocorrecció i a la correcció conjunta amb els seus companys i companyes:

Preguntes de clarificació	Indiquen a l'alumne que el seu missatge no ha sigut entés o que està mal format, i que, per tant, cal repetir-lo o reformular-lo: *Perdó?, Què vols dir amb …?*
Indicacions metalingüístiques	Es refereixen a la bona formació de l'enunciat de l'alumne sense proporcionar explícitament la forma correcta. Poden ser: Comentaris metalingüístics. Indiquen que hi ha un error en algun lloc: *Hi ha un error, Pots trobar el teu error?, Això no es diu en valencià.* Informacions metalingüístiques. Indiquen la naturalesa de l'error (per exemple: *És masculí*) o proporcionen la definició d'una paraula si l'error és lèxic. Preguntes metalingüístiques. També assenyalen la naturalesa de l'error, però intenten obtenir la informació de l'alumne: *És femení?*
Obtenció de la forma correcta	El professor utilitza tècniques per a obtenir la resposta correcta directament dels alumnes: Preguntes. Es demana la resposta correcta: *Com es diu açò? Com diem* lagarto *en valencià?* Compleció d'enunciats. S'obté l'enunciat correcte fent una pausa i deixant que l'alumne òmpliga el buit: *Es diu …, No, això no; és un…* Reformulacions: Es demana als alumnes que reformulen el seu enunciat de forma correcta: *Reformula aquesta frase*.
Repetició de l'error	El professor repeteix en solitari la frase que conté l'error, fins i tot amb una entonació que el posa de manifest.

FIGURA 10. Estratègies de negociació de la forma que *no* proporcionen la resposta correcta

És precisament aquesta negociació de la forma la que permet a l'alumne ser conscient de la diferència entre la seua competència i el llenguatge normatiu, i fer avançar la seua interllengua.

3.3 LES ESTRATÈGIES I LES HABILITATS COGNITIVES

Com hem vist més amunt, s'ha d'aconseguir que la comprensió de la informació no siga literal sinó profunda. Només un processament en profunditat de la informació complexa, que n'identifique les idees principals i secundàries, que establisca les interconnexions entre aquestes, i que siga capaç de reformular-la en altres codis i de resumir-la i sintetitzar-la, permetrà l'adquisició duradora dels coneixements més rellevants d'aquesta informació. De la mateixa manera, el procés d'adquisició de la L2 tindrà èxit en la mesura que esdevinga més metacognitiu i pose en pràctica estratègies eficaces que li permeten adquirir i consolidar formes, significats i usos lingüístics.

Per a afrontar les exigències que planteja el tractament i l'organització de la informació, i l'aprenentatge de la llengua, s'han de desenvolupar les estratègies i les habilitats cognitives necessàries, paral·lelament i al mateix ritme que augmenten les exigències informatives i lingüístiques de les tasques.

És cert que molts alumnes es converteixen en aprenents estratègics sense cap ajuda durant els processos cada vegada més exigents d'aprenentatge de continguts disciplinaris i d'adquisició de competències lingüístiques; però una gran part, no. El que sí que sembla demostrat és que el treball conscient sobre les estratègies ajuda tots els alumnes a identificar-les i aplicar-les, i, sobretot, a posar-les en pràctica quan convé, base del pensament estratègic.

Per a aconseguir aquest fi és necessària la presentació i la pràctica contextualitzada —simultàniament al procés d'adquisició dels continguts disciplinaris i les competències lingüístiques— de diverses habilitats i estratègies, fins a aconseguir que els alumnes i les alumnes arriben a convertir-se en aprenents estratègics.

Aquestes habilitats i estratègies, generalment transversals a pràcticament totes les àrees no lingüístiques, estan relacionades amb el raonament cognitiu, el processament de la informació i l'aprenentatge:

Destreses cognitives	Reconéixer o identificar, enumerar, classificar, comparar o contrastar, relacionar, interpretar, analitzar, deduir, inferir, descobrir, reconstruir, sintetitzar, valorar, aplicar... Fer prediccions, formular i comprovar hipòtesis, resoldre problemes, explorar un tema, donar exemples...
Habilitats de processament de la informació	Reunir informació (localitzar informació, seleccionar-la i valorar-la), processar-la (organitzar-la, reformular-la i reelaborar-la) i comunicar-la.
Estratègies d'aprenentatge	Fer preguntes, demanar aclariments, aplicar una regla, focalitzar l'atenció en un element d'interés (una paraula, una idea...), establir i revisar els objectius, utilitzar recursos d'aprenentatge (diccionaris, Internet, atles...), prendre notes, participar en el treball de grup, aprendre a organitzar-se...

FIGURA 11. Habilitats i estratègies cognitives

La seua aplicació al disseny del tractament integrat de llengua i continguts és un dels elements que proporciona complexitat i exigència cognitiva al procés d'ensenyament-aprenentatge. Poden ser incorporades al disseny de les unitats de diverses maneres:

des en les s d'una unitat	Al principi, la mestra haurà de modelar l'estratègia davant els alumnes tot dient en veu alta el que pensa quan aplica l'estratègia: ✓ "Classifiqueu els éssers vius de la il·lustració en animals o vegetals" [*classificar*] ✓ "Què creus que passarà si col·loquem una poma sobre la superfície de l'aigua, surarà o s'afonarà?" [*fer prediccions*]
unitat planificada eballar cament una ia	En aquest cas, com proposa Chamot (2001: 2), es poden seguir els passos següents per a l'adquisició de l'estratègia: ✓ Preparació ✓ Presentació ✓ Pràctica ✓ Autoavaluació ✓ Expansió

FIGURA 12. Incorporació de les habilitats i les estratègies cognitives a una unitat

3.4 ELS ELEMENTS CULTURALS I EL CONTEXT SOCIOCULTURAL

Moltes vegades s'ha dit que el llenguatge científic és el mateix en totes les llengües. Aquesta afirmació, però, no és totalment certa. En les àrees no lingüístiques, la quantitat d'elements que plantegen diferències per raons culturals és variable: mínima, per exemple, en matemàtiques o ciències, i màxima, per contra, en geografia o història. De tota manera, des de la perspectiva de la hipòtesi de Sapir-Whorf, és

evident que, en uns camps més que en altres, cada llengua modula d'alguna manera la realitat a l'hora de conceptualitzar-la, representar-la o comunicar-la. En el llenguatge de les disciplines acadèmiques, per tant, tot i ser el més uniforme des del punt de vista interlingüístic, encara podem observar-hi detalls que inviten a una reflexió a classe:

Diferent estructura dels numerals	95 (català) *noranta-cinc* (francés) *quatre-vingt-quinze* (alemany) *fünfundneunzig*
Termes opacs en una llengua i transparents en l'altra	*colporteur* (francés) / *venedor ambulant* (català) *península* (valencià) / *halbinsel* ['mitja illa'] (alemany)
Diferent perspectiva semàntica	*girino* [en italià, indica moviment] / *capgròs, cullerot* [en català, indica forma] *el sol es pon* (català) / *le soleil se couche* ['es gita'] (francés) *aïllar una incògnita* (català) / *despejar una incógnita* (castellà)
...	...

FIGURA 13. Diferències en la perspectiva semàntica entre les llengües

Per a alguns investigadors, especialment els qui promouen l'alternança de llengües com a recurs didàctic en l'educació plurilingüe, adquirir un mateix concepte tot sumant les perspectives semàntiques de dues llengües, ajuda a clarificar-lo i enriquir-lo.

No entrarem, ara, en el complex camp de l'educació intercultural, la qual cosa ultrapassa els límits que ens hem imposat en el nostre treball; però ens sembla imprescindible que, pel que fa al TILC, siguen incorporats en el currículum determinats elements que configuren la part més visible de la cultura relacionada amb la llengua que s'està aprenent (veg. figura 14 en la pàgina següent).

Una qüestió important és la manera com afronta l'alumne o l'alumna que es troba en el procés de construcció de la pròpia identitat, aquesta nova identitat que la L2, i la cultura en la L2, li proposen. És molt diferent si la veu com una amenaça i la rebutja; si la veu tan útil, atractiva i desitjable que decideix abandonar la pròpia; o si les veu compatibles i assumibles totes dues alhora. Qualsevol que siga el patró actitudinal i identitari que resulte d'aquest procés, influirà sobre les competències que adquirisca en la L2 i sobre el rendiment en les disciplines acadèmiques vehiculades en aquesta llengua.

Entorn geogràfic i social	Rius, muntanyes o altres accidents geogràfics famosos; habitatge típic; llocs i monuments emblemàtics; monedes i segells; festes populars...
Història	Personatges històrics rellevants; fites històriques importants en la construcció de la identitat nacional...
Símbols culturals	Banderes i altres insígnies d'interés; significat de determinats gestos; significat simbòlic de determinats animals...
Productes culturals	*Art*: Exemples significatius de pintures i pintors/pintores. *Música:* Exemples significatius de composicions musicals i compositors/compositores. *Literatura:* Exemples significatius d'obres literàries i escriptors/escriptores famosos. *Cultura tradicional:* Mostres típiques d'artesania i gastronomia; personatges, esdeveniments i temes importants de la literatura popular; auques, romanços, rondalles, llegendes i contalles tradicionals; nadales i cançons (de pluja, de les mentides, de Pasqua...); moixaines i jocs de falda; repinys, embarbussaments, jocs...; mostres de saviesa popular (dites, refranys i endevinalles); topònims, antropònims i hipocorístics.
Pràctiques culturals	Formes de saludar-se i fórmules de cortesia; ús social d'alguns gestos; alimentació (dieta habitual, hores per a menjar, menjades que es fan...); activitats preferides d'oci; vida familiar i escolar; normes d'educació (parlar de tu o de vosté als adults, etc.); tipus d'animals domèstics i actituds envers aquests; etc.

FIGURA 14. Elements culturals per al currículum

A més dels continguts culturals del currículum, són d'importància primordial, doncs, en el disseny i l'aplicació del TILC, els contextos socioculturals —família, entorn social i especialment l'escola— en els quals l'aprenent viu, es desenvolupa i s'educa. Els seus processos d'aprenentatge es veuran afectats, per tant, no solament per les relacions de dominància/subordinació, pel major o menor prestigi o valor d'ús de la seua L1 respecte a la L2 que està aprenent, i pels prejudicis i els estereotips presents en el seu entorn, sinó també pel programa educatiu que aplica el centre en què està escolaritzat i la mesura en què aquest centre és capaç de crear un ambient d'aprenentatge que done suport a tots els alumnes i les alumnes, i especialment a l'alumnat minoritzat, i que promoga la igualtat en les oportunitats d'aprendre per a tothom.

3.5 ELS CONTINGUTS ACADÈMICS I LES COMPETÈNCIES LINGÜÍSTIQUES EN ÚS

Del que hem anant dient al llarg de l'exposició es desprén que el que promovem no és que els coneixements siguen transmesos ja prefabricats per la professora o el professor, o pel llibre de text, als alumnes i les alumnes, sinó que siguen construïts per aquests activament, de manera personal, durant la interacció educativa dins la *comunitat d'aprenentatge* que representa l'aula.

Tots aquests coneixements, però, romanen descontextualitzats i buits de significat quan queden circumscrits als límits de l'aula. Perquè adquirisquen tota la seua potencialitat educativa i transformadora han de ser generats/aplicats en relació dialèctica amb l'entorn des de la percepció que tenen els aprenents de les incògnites i els problemes del seu món interior, i de la realitat local o global que els envolta. Des d'aquesta percepció es fan preguntes i elaboren respostes, analitzen problemes i aporten solucions. I és amb aquestes respostes i solucions com expressen la seua visió del món i la identitat pròpia.

Ara bé, aquestes respostes i solucions esdevenen realment valuoses quan, a més d'explicar amb arguments científics la realitat física, natural i social en què viuen, permeten als alumnes i les alumnes analitzar-la críticament i els engresquen a posar el seu gra d'arena en el procés de canviar-la i millorar-la.

Aquest coneixement nou, investigat, processat i elaborat des d'una perspectiva crítica i amb voluntat d'acció social, pot constituir fàcilment l'*activitat* o *producte final* d'una unitat i prendre la forma de:

Documents orals	Exposició oral, debat, representació teatral...
Documents escrits	Informe escrit, mural, àlbum, informe, reportatge, fullet informatiu, pamflet, manual d'instruccions, cartell...
Documents multimèdia	Producció de vídeo, presentació de PowerPoint, pàgina Web...

FIGURA 15. Activitats finals de síntesi/generació de coneixement nou

En el TILC, doncs, una pedagogia transformadora i crítica que permeta la generació de coneixement nou i l'actuació sobre la realitat social ha de defugir, com hem dit més amunt, l'ús d'enfocaments didàctics que afavoreixen la transmissió unidireccional de coneixements fragmentats i ja elaborats des de les diferents disciplines acadèmiques i ha de privilegiar enfocaments interdisciplinaris i globalitzats que promoguen la construcció col·laborativa de coneixements mitjançant la recerca documental, la investigació directa, la reflexió i la producció. Diversos tipus d'unitats poden complir perfectament aquesta comesa:

Unitats d'intervenció	Unitats temàtiques, seqüències didàctiques, tasques i projectes.

FIGURA 16. Unitats d'intervenció

Nosaltres, a continuació, aplicarem tot el que hem analitzat fins ara a la planificació d'una unitat temàtica, concretament a l'establiment d'una unitat temàtica model. Abans, però, haurem de dir alguna cosa sobre l'organització i la seqüenciació de les activitats en el TILC.

4. ORGANITZACIÓ DE L'ACTIVITAT DINS UNA UNITAT

Com es desprén del que hem dit fins ara, no és a través d'activitats aïllades com es pot afrontar la complexitat del tractament integrat de llengua i continguts, sinó mitjançant unitats amb una estructura tècnica ben articulada que configure una seqüència didàctica capaç de fer avançar els coneixements disciplinaris i la competència comunicativa i lingüística dels aprenents.

Aquesta estructura, en una primera aproximació, podríem dir que ve configurada per tres grans moments (Brinton i Holten 1997), *abans*, *durant* i *després;* és a dir, una fase central d'adquisició-aprenentatge dels continguts i competències, precedida d'una fase de preparació i seguida d'una fase d'aplicació/ampliació/avaluació.

Al llarg d'aquestes tres fases, tanmateix, caldrà que els processos d'ensenyament-aprenentatge siguen planificats i seqüenciats d'acord amb uns principis metodològics relacionats d'una banda amb la construcció dels coneixements disciplinaris i d'altra amb l'adquisició de les competències comunicatives en la segona llengua. Els plantejaments que analitzarem a continuació —que la falta d'espai ens ha obligat a reduir als imprescindibles— ens permetran aplicar aquests principis tant al disseny de la unitat global com a la planificació i la seqüenciació de les activitats i tasques dins la unitat.

4.1 Estructura global de la unitat

Pel que fa a la concepció global de la unitat, tot i que la proposta inicial no estiguera pensada per al tractament integrat de llengua i continguts, el model d'unitat que planteja Freddi (1979, citat en Coonan 2002: 17) s'hi adequa perfectament i permet estructurar el treball sobre els continguts i les competències que s'han d'adquirir d'una manera que s'adiu bé amb les modalitats d'adquisició-aprenentatge

dels alumnes i les alumnes. Aquest autor, aplicant els ensenyaments de Dewey i de la teoria de la Gestalt, proposa un model d'unitat basat en tres principis fonamentals: la motivació dels aprenents, la importància de la percepció holística en l'aprenentatge i el pensament inductiu.

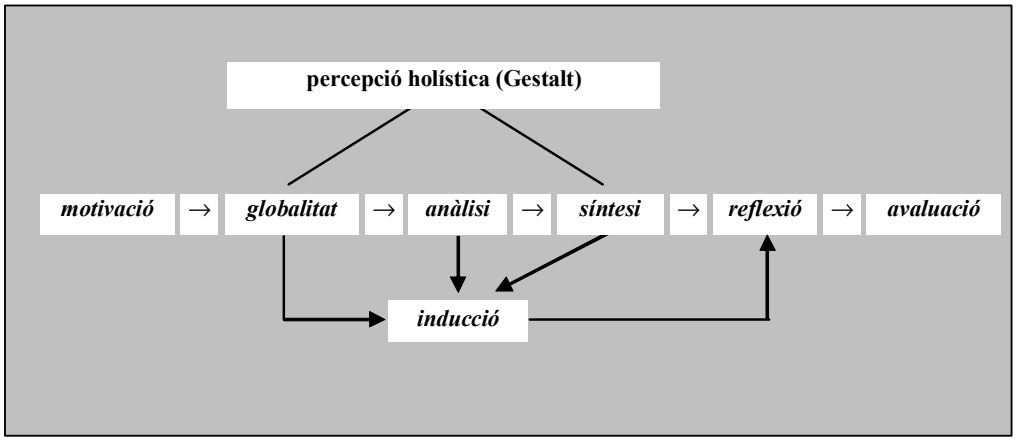


FIGURA 16. Model d'unitat de Freddi (1979, citat en Coonan 2002: 17) basat en idees de Dewey

Segons el nostre parer, aquesta macroestructura d'unitat és ideal per a organitzar el treball tant dels continguts disciplinaris com de la llengua. Pel que fa als continguts disciplinaris ens aconsella partir d'una percepció global del tema que volem estudiar, continuar amb una anàlisi dels elements per al seu estudi més aprofundit i acabar amb una síntesi que els integre una altra vegada, a un altre nivell, en una nova percepció global. El procés acaba amb una reflexió sobre allò que s'ha aprés i en una avaluació.

Pel que fa a la llengua, s'inicia amb un ús funcional d'aquesta, i a partir de la fase d'anàlisi, comença una presa de consciència dels elements lingüístics que s'utilitzen, continua en la fase de síntesi en la qual s'utilitzen els elements lingüístics ja de manera més productiva i creativa, i acaba en la de reflexió on es tracten les formes lingüístiques de manera ja més formal, abans de procedir a l'avaluació.

4.2 Seqüenciació de les activitats des del llenguatge conversacional al llenguatge acadèmic

Aprofitant el sistema d'eixos de coordenades proposat per Cummins (2007: 122), que permet fer una gradació de dificultat de tasques i activitats atenent al grau de contextualització que presenten i a la demanda cognitiva que plantegen, i seguint les seues explicacions, assumirem que la instrucció òptima per al creixement lingüístic, cognitiu i acadèmic dels alumnes s'aconsegueix proposant activitats seqüenciades de manera que seguisquen l'itinerari quadrant A → quadrant B → quadrant D tal com veiem en la figura 17. El treball amb què exemplificarem aquesta modalitat de seqüenciació procedeix de l'observació de Gibbons (1998: 99, citada en Cummins 2007: 124) d'una experiència en una classe de ciències sobre el comportament dels imants.

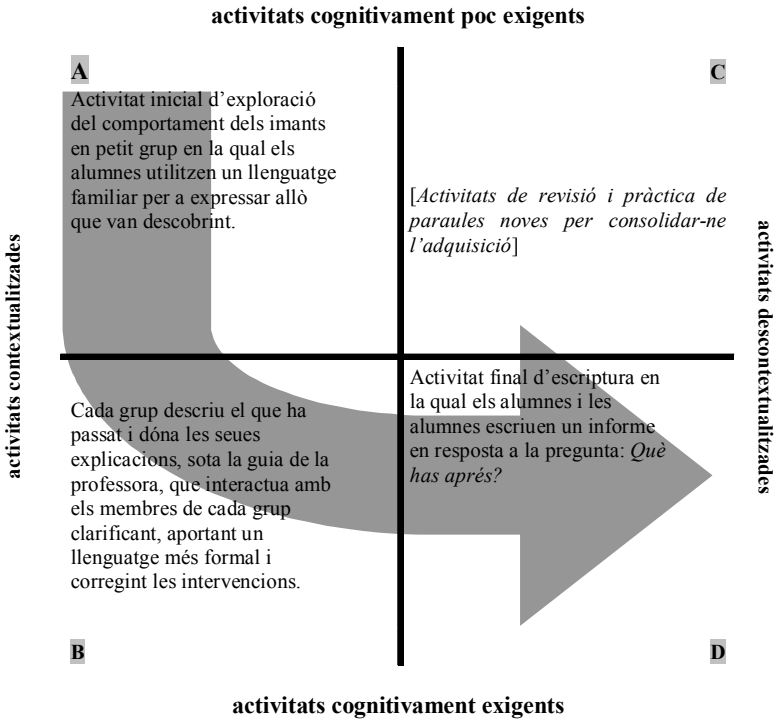


Figura 17. Seqüenciació de les activitats des del llenguatge conversacional al llenguatge acadèmic

Aquesta tasca exemplifica a bastament com es passa d'una activitat d'exploració i manipulació d'objectes concrets, en la qual els aprenents verbalitzen les seues observacions utilitzant el llenguatge de cada dia (quadrant A), a una altra en la qual, entre la professora i cada equip d'alumnes es coconstrueix una descripció i explicació orals del que s'ha observat mitjançant un llenguatge més acadèmic, aportat principalment per la professora (quadrant B). I finalment s'acaba amb una activitat completament descontextualitzada, un informe que contesta una pregunta clau, tot utilitzant el llenguatge propi d'una investigació en física (quadrant D). Fins i tot hi ha un moment per a plantejar activitats en el quadrant C, a través d'exercicis de revisió i pràctica per a consolidar paraules i expressions ja estudiades.

4.3 AGRUPAMENT DELS ALUMNES I LES ALUMNES RELACIONAT AMB EL TIPUS DE BASTIDA QUE REBEN EN LA REALITZACIÓ DE L'ACTIVITAT

La dificultat d'una tasca no depén solament de la complexitat dels continguts disciplinaris que han de ser apresos ni de la dificultat dels recursos lingüístics que han de ser posats en joc. Aquestes dificultats objectives poden ser reduïdes mitjançant el suport que rep l'aprenent en la realització de l'activitat dins la *zona de desenvolupament pròxim*. Aquest procés de suport en la realització de l'activitat, proporcionat generalment per la professora o el professor, o un company o companya més expert, s'anomena *bastida* perquè, de la mateixa manera que la bastida en una obra es col·loca mentre es fa l'obra per facilitar els treballs de construcció i es retira quan està acabada, en l'adquisició de competència per part de l'aprenent se li proporciona l'ajuda necessària per a dur a terme inicialment l'activitat i va retirant-se-li progressivament a mesura que va sent capaç de realitzar-la tot sol.

D'acord amb la proposta de van Lier (citada en Walqui 2006: 208), aquest *aprenentatge en bastida* dels aprenents es pot produir en quatre contextos (vegeu figura 19).

A. Quan són assistits per un expert o un company o companya més capaç, del qual reben guia, consell i modelatge, de manera que els aprenents poden experimentar mètodes eficaços d'aprenentatge o participar en activitats socials més complexes.
B. Quan col·laborant amb altres companys i companyes amb una competència semblant, l'aprenentatge es realitza entre tots mitjançant el descobriment i la construcció conjunta. En aquestes circumstàncies, quan un aprenent descobreix alguna cosa nova, és probable que la resta de companys i companyes experimenten també aquest descobriment.

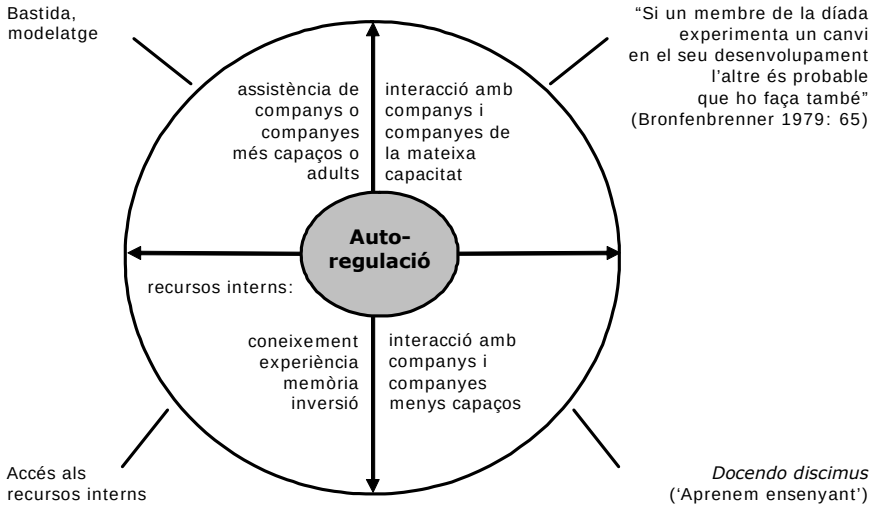


FIGURA 19. Zona de Desenvolupament Pròxim ampliada (van Lier 2004, segons la citació de Walqui 2006: 208)

C. Quan un aprenent ajuda un altre aprenent menys capaç, el fet d'haver d'organitzar el propi pensament i les pròpies accions per tal d'assolir la màxima claredat d'exposició per a fer-se entendre provoca un aprofundiment de la seua competència en el tema que està explicant.
D. Quan, treballant a soles, l'aprenent recorre als seus recursos interns, a pràctiques i estratègies d'aprenentatge internalitzades, a la parla interior, o a l'experimentació de nous enfocaments, d'una manera autodirigida.

Des d'aquests plantejaments podem agrupar els alumnes i les alumnes en *gran grup*, en *equips de treball*, en *treball per parelles* o per a fer *treball individual*. I organitzar estratègicament cada una d'aquestes modalitats d'agrupament per garantir, per a cada activitat i en cada moment de la unitat, el suport necessari per a la consecució de la tasca, el treball col·laboratiu dels alumnes i les alumnes, i l'accés als recursos interns individuals.

4.4 ADQUISICIÓ GRADUAL D'AUTONOMIA EN LA REALITZACIÓ DE L'ACTIVITAT

Com hem vist, durant la realització de les activitats d'ensenyament-aprenentatge, l'alumne pot rebre una bastida que li permet, amb l'ajuda pertinent, abordar tasques

amb un grau de dificultat més elevat que el que haurien de tenir si les haguera de realitzar tot sol. També hem vist que aquesta bastida va retirant-se progressivament a mesura que l'aprenent se sent més segur. Tot açò comporta que, en aquest aprenentatge en bastida, hi ha una redistribució de la responsabilitat en la compleció de la tasca, que passa progressivament del professor a l'alumne. (Vegeu figura 20)

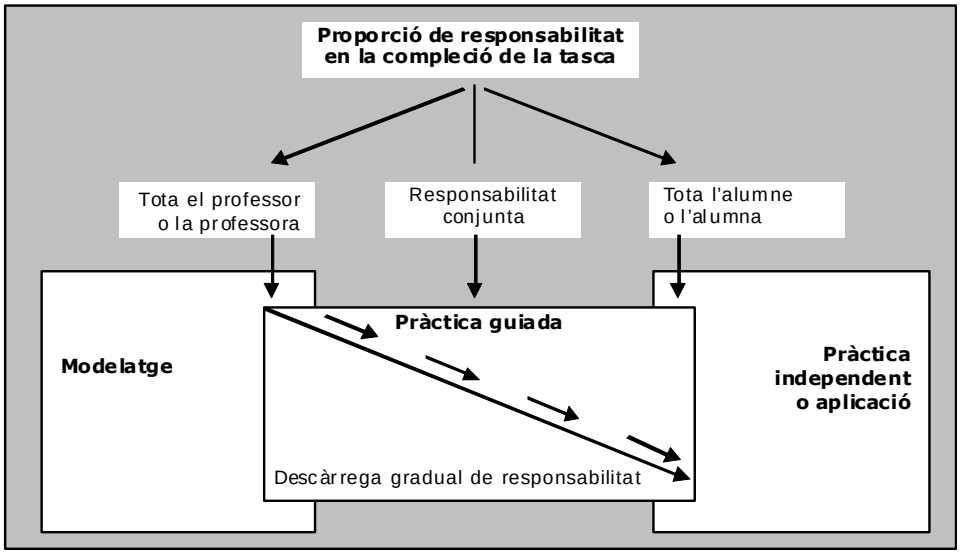


FIGURA 20. Descàrrega gradual de la responsabilitat en la realització de la tasca durant la bastida. (J. Campione 1981; citat en Pearson i Gallagher 1983)

Aquest model ens permet ajustar el suport que hem d'oferir als alumnes i les alumnes en la realització de les activitats. Tot plegat ens proposa de seguir una seqüència que pot resultar molt útil a l'hora d'estructurar globalment la unitat:

Demostració/modelatge

Pràctica guiada

Aplicació/Pràctica independent

especialment pel que fa a destreses, habilitats i estratègies d'aprenentatge.

Aquesta autonomia dels aprenents no s'ha de reduir, tanmateix, a la realització de les tasques, sinó que s'hauria d'estendre progressivament a la participació en la planificació de la unitat: determinació del tema i els continguts que s'han de tractar, tria de les activitats, organització del procés d'aprenentatge i realització de l'avualuació. Aquesta participació és especialment visible en el treball per projectes.

5. ESTRUCTURA I ORGANITZACIÓ D'UNA UNITAT TEMÀTICA

Concretarem tot el que hem dit fins ara en un model d'unitat temàtica per al tractament integrat de llengua i continguts. No sempre apareixeran en totes les unitats que elaborarem, adaptarem o farem servir a classe, tots i cada un dels elements que figuren en el model d'unitat que presentem. Tot i així, cal acceptar que la unitat serà efectiva en la mesura que siga capaç d'articular els continguts i les activitats a partir dels principis i els plantejaments metodològics que hem anat descabdellant al llarg del nostre treball.

Planificació d'una unitat temàtica

A Objectius, continguts i criteris d'avaluació:

Objectius	**Acadèmics**, **lingüístics**, **cognitius** i **culturals** (independents o integrats).
Continguts	**Acadèmics** (fets i conceptes, procediments i actituds, de les àrees no lingüístiques). **Lingüístics**: ✓ Llenguatge de l'àrea que s'aprén (llenguatge obligatori). ✓ Llenguatge per a aprendre l'àrea. ✓ Llenguatge que es pot aprendre aprenent l'àrea (llenguatge compatible). **Cognitius**: ✓ Destreses cognitives (de raonament intel·lectual). ✓ Habilitats de processament de la informació (reunir, processar i comunicar informació). ✓ Estratègies d'aprenentatge i tècniques de treball intel·lectual. **Culturals**
Criteris d'avaluació	**Acadèmics**, **lingüístics**, **cognitius** i **culturals** (independents o integrats).

B. Procés d'ensenyament/aprenentatge

Abans	Activitats que: ✓ **Motiven** els alumnes i les alumnes i **susciten el seu interés** pel tema. ✓ Afavorisquen l'**explicitació** i **posada en comú dels seus coneixements previs**. ✓ Els **presenten** els conceptes i vocabulari essencials del tema. ✓ Creen un gran **organitzador previ** que incloga els coneixements previs i establisca un marc on integrar els continguts que es tractaran en la unitat. ✓ Concreten l'activitat o producte final de la unitat.
Durant	Activitats que faciliten als alumnes i les alumnes: ✓ La **construcció/elaboració** dels coneixements rellevants per al tema de la unitat. ✓ Oportunitats per a **confirmar** la seua comprensió i per a **corregir** les idees falses. ✓ L'**adquisició** d'elements lingüístics (vocabulari, estructures...) i habilitats (de comprensió lectora, de producció escrita...) contextualitzades. ✓ L'**adquisició/pràctica guiada** d'estratègies i habilitats cognitives. ✓ El **desenvolupament** del pensament crític (anàlisi de l'entorn immediat i mediat).
Després	Activitats que faciliten als alumnes i les alumnes: ✓ L'**aplicació/pràctica independent/ampliació** dels coneixements apresos. ✓ La **re-presentació** de la informació apresa en altres formats (per exemple: la informació d'un text en un diagrama). ✓ La **creació** de coneixements nous. ✓ La **transferència** de coneixements i habilitats a altres camps i altres situacions. ✓ L'elaboració i/o presentació de l'activitat o producte final de la unitat. ✓ La **reflexió** sobre què s'ha aprés i com.

C. Materials curriculars i recursos

- ✓ Amb **formats diversos** en diferents multilectoescriptures.
- ✓ Procedents de **fonts diverses** amb múltiples perspectives, visions complementàries i punts de vista oposats.
- ✓ **Adequats** a les possibilitats de comprensió dels infants (de vegades caldrà fer-ne una adaptació).
- ✓ De **fonts externes** o **creats pels alumnes i les alumnes.**

D. Agrupaments

Agrupaments flexibles, que permeten:

- ✓ El treball **en gran grup**.
- ✓ El treball col·laboratiu **en equip** i **per parelles**.
- ✓ El treball **individual**.

E Participació de les famílies i l'entorn social

Participen...	✓ **Com a** informadors, des de casa. ✓ **Com a** coneixedors de la cultura del grup, participant a l'aula. ✓ **Com a** experts en un tema, participant a l'aula.

F Avaluació

Característiques	✓ Tindrà en compte tots els factors: continguts, llengua, cognició, cultura. ✓ Haurà de ser tan contextualitzada com l'ensenyament-aprenentatge. ✓ Es contrastarà amb l'opinió dels pares i les mares.
Tipus	**Inicial**: explicitació de les competències i els coneixements previs. **Contínua**: control de l'ensenyament/aprenentatge al llarg de la unitat. **Final**: dels aprenentatges i del procés (dels materials, de l'actuació del mestre o la mestra, i del procés d'ensenyament–aprenentatge).

FIGURA 17. Un model d'unitat

6. CONSIDERACIONS FINALS

Arribats ací som conscients que hem fet un tractament excessivament esquemàtic del TILC, i especialment de la unitat temàtica. Un tractament més aprofundit, tanmateix, i amb la corresponent presentació adjunta d'unitats ja elaborades no ha sigut possible a causa de la comprensible limitació d'espai en una revista. Considerem, tanmateix, que tot i aquestes limitacions, el treball que hem presentat deixa entreveure la riquesa i la complexitat del tractament integrat de llengua i continguts, i pot constituir un excel·lent punt de partida per a començar a elaborar, aplicar i valorar una modalitat d'ensenyament-aprenentatge que s'ha revelat imprescindible en contextos crítics de l'educació lingüística —la immersió, l'atenció a l'alumnat immigrant, l'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres.

Estem convençuts que el TILC, en els propers anys, canviarà en profunditat no solament la didàctica de les llengües sinó també la de les disciplines no lingüístiques. Obligarà aquestes últimes a plantejar un treball més experimental; a fer que els coneixements siguen construïts des de diverses perspectives; a exigir el domini en profunditat del llenguatge per a l'observació, l'anàlisi, l'experimentació, el raonament deductiu, i la construcció i la comunicació de coneixements; a utilitzar les TIC com un instrument més de treball, i a considerar l'entorn com el camp d'estudi idoni per a entendre'l i el medi vital sobre el qual cal actuar per millorar-lo.

Aquest enfocament didàctic, sens dubte, elevarà els coneixements socials, científics i tècnics en valencià dels nostres alumnes, enriquirà la seua competència plurilingüe, i farà possible el model d'enriquiment d'educació plurilingüe del sistema educatiu valencià que entre tots hem d'ajudar a construir.

VICENT PASCUAL
Unitat per a l'Educació Multilingüe
Universitat d'Alacant

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BARWELL, R. (2005) «Critical issues for language and content in mainstream classrooms: Introduction», *Language and Education*, 16, pp. 143-150.

BRINTON, Donna M. & Christine HOLTEN (1997) «Into, Through, and Beyond. A Framework to Develop Content-Based Material», *Forum*, vol. 35, núm. 4, p. 10.

CASAS, Montserrat, coord. (2005) *Ensenyar a parlar i escriure ciències socials*, Barcelona, Rosa Sensat.

CAVALLI, M. (s.d.) «Discours bilingue et apprentissage des disciplines. Réflexions d'après les expériences du Val d'Aoste». [En línia a <http://www.montemilius3.it/centrorisorse/riferimenti_linguistici_discours.php>.]

CHAMOT, Anna Uhl (2001) «Teaching Learning Strategies in Immersion Classrooms», *ACIE Newsletter, November 2001,* American Council on Immersion Education.

CLOUD, N. *et alii* (2000) *Dual Language Instruction. A Handbook for Enriched Education,* Boston, Heinle & Heinle.

COLLIER, Virginia P. (1995) «Acquiring a second language for school», *Directions in Language & Education.* National Clearinghouse for Bilingual Education, vol. 1, núm. 4.

COONAN, Carmel Mary (2002) *La lingua straniera vehicolare*, Torino, Utet.

COSTE, Daniel (2002) «Pluralité des disciplines et des langues dans la construction/transmission des connaissances», intervenció al Convegno *L'uso veicolare de la lingua straniera in apprendimenti non linguistici* organitzat per l'IRRE Piemonte i l'Ufficio scolastico regionale per il Piamonte (29 a 30 Ottobre 2002).

COYLE, Do (2006) «Content and Language Integrated Learning. Motivating Learners and Teachers», *Scottish Languages Review,* 13, pp. 1-18.

— (2007) «Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies», *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 10, núm. 5, pp. 543-562.

CUMMINS, J. (2001) «Instructional Conditions for Trilingual Development», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, vol. 4, núm. 1, pp. 61-75.

— (2005) «De la alfabetización a la multialfabetización: el diseño de entornos de aprendizaje para la generación de conocimiento en la sociedad de la información», dins D. Lagasabaster i J. M. Sierra (eds.) (2005), *Multilingüismo, competencia lingüística y nuevas tecnologías*, Barcelona, Editorial Horsori.

— (2007) «Language Interacctions in the Classroom: From Coercive to Collaborative Relations of Power», dins Ofelia Garcia i Colin Baker (eds.), *Bilingual Education. An Introductory Reader*. *Clevedon: Multilingual Matters.* [Primera publicació d'aquest capítol: 2000.]

JORBA, Jaume *et alii* (2000) *Hablar y escribir para aprender,* Madrid, ICE Universitat Autònoma de Barcelona / Editorial Síntesis.

LAPLANTE, Bernard (1999) «Apprendre en sciences, c'est apprendre à parler sciences: des élèves de l'immersion parlent des réactions chimiques», *Actes du colloque Enfant bilingue, citoyen mondial.* [En Internet, disponible a <http://www.unb.ca/slec/Events/Actes/Laplante.html>.]

— (2004) «Apprendre à parler sciences en immersion: implications pour les autres matières», ponència a les III Jornades de l'Institut Europeu de Programes d'Immersió, Barcelona, 15 i 16 d'octubre de 2004.

LYSTER, Roy (1998), «Immersion Pedagogy and Implications for Language Teaching», dins Jasone Cenoz i Fred Genesee, *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education.* Clevedon/Philadelphia/Toronto/Sydney/Johannesburg, Multilingual Matters.

LYSTER, Roy (2007) *Learning and Teaching Languages Through Content. A counterbalanced approach.* Amsterdam/Philadelphia, John Benjamins.

MARSH, D. (2006) «English as a medium of instruction in the new global linguistic order: Global characteristics, local consequences», dins S. M. Stewart, J. E. Olearski i D. Thompson, eds. (2006): *Proceedings of the Second Annual*

Conference for Middle East Teachers of Science, Mathematics and Computing, METSMaC, Abu Dhabi.

MET, Mimi (1994) «Teaching content through a second language», dins Fred Genesee (eds.), *Educating second language children. The whole child, the whole curriculum, teh whole community*, Cambridge, Cambridge University Press.

— (1998) «Curriculum Decision-making Content-based Language Teaching», dins Jasone Cenoz i Fred Genesee (eds.), *Beyond Bilingualism. Multilingualism and Multilingual Education,* Clevedon, Multilingual Matters.

MOORE, D. (2001) «Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre?», *éla - Revue de Didactologie des langues-cultures*, vol. 1, núm. 121, pp. 71-78.

Ó RIAGÁIN, Pàdraig & Georges LÜDI (2003) *Bilingual education: some policy issues*, Estrasburg, Consell d'Europa.

PASCUAL, V. (2006) *El tractament de les llengües en un model d'educació plurilingüe per al sistema educatiu valencià*, València, Generalitat Valenciana.

PEARSON, D. P. & M. C. GALLAGHER (1983) «The instruction of reading comprehension», *Contemporary Educational Psychology,* 8, pp. 317-344.

SANMARTÍ, Neus, coord. (2003) *Aprendre ciències tot aprenent a escriure ciència*, Barcelona, Edicions 62.

SHORT, D. (1991) *How to Integrate Language and Content Instruction. A Training Manual*, Washington, Center for Applied Linguistics. [2a ed.]

SKEHAN, Peter (1996) «A Framework for the Implementation of Task-based Instruction», *Applied Linguistics,* vol. 17, núm. 1, pp. 39-62.

SNOW, Marguerite Ann & Donna M. BRINTON, eds. (1997) *The Content-Based Classroom. Perspectives on Integrating Language and Content*, New York, Longman.

STOLLER, F. (2002) «Content-Based Instruction: A Shell for Language Teaching or a Framework for Strategic Language and Content Learning?», TESOL: Plenary Address, Salt Lake City, UT.

SWAIN, Merril (1985) «Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development», dins Jim Cummins i Merril Swain (1986: 116), Biligualism in Education, Londres / Nova York, Longman.

WALQUI, Aída (2006) «Scaffolding Instruction for English Language Learners», *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* vol. 9, núm. 2, pp. 159-180.

JOSEP M. SERRA, SANTIAGO PERERA,
CARINA SIQUÈS,
PERE MAYANS I IMMA CANAL

ADAPTACIÓ ESCOLAR, ACTITUDS I APRENENTATGE DEL CATALÀ EN L'ALUMNAT DE LES AULES D'ACOLLIDA DE PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA A CATALUNYA (CURS 2005-2006)

INTRODUCCIÓ

En els darrers deu anys el territori català ha experimentat importants modificacions lingüístiques. Vila, Perera, Serra i Siqués (2007a, 2007b) mostren que l'any 2006 el nombre de llengües presents a les aules d'acollida del sistema educatiu de Catalunya havia crescut de manera espectacular. A més del català i el castellà, troben més de setanta llengües, algunes de les quals (xinès —segurament wu—, àrab magrebí, romanès i amazic) tenen més de mil parlants. De fet, al voltant d'un 60% de la infància i l'adolescència estrangera escolaritzada que participa a les aules d'acollida de l'ensenyament obligatori tenen una llengua diferent del català i del castellà, la qual cosa representa més de 10.000 alumnes.

Caplletra 45 (Tador 2008), pp. 153-183

Aquesta situació afegeix nous reptes a la plena normalització de la llengua catalana (Nadal 2006; Vila 2006). De fet, a Catalunya, hi ha un ampli consens ciutadà, independentment de la llengua d'origen de les persones, sobre la necessitat que tothom conegui la llengua catalana (Vila 2000a). Aquest consens ha fet possible la immersió lingüística com a programa d'educació bilingüe per a promoure el coneixement de català quan els nens i les nenes no podien aprendre'l en el seu context familiar i social.

Això no obstant, les actituds que han fet possible aquest consens no es poden pressuposar de la mateixa manera ni en les famílies immigrants ni en l'alumnat estranger que s'incorpora tardanament al nostre sistema educatiu. Així, hi ha treballs (Huguet & Janés 2005) que ho posen en dubte i que mostren que, especialment l'alumnat hispà, mostra moltes reticències en relació a l'aprenentatge de la llengua catalana.

Diferents autors (Carbonell 2004; Serra 2006; Vila 2000b, 2004, 2006) afirmen que la incorporació de la llengua del país d'acollida es relaciona amb la integració social. Aquests mostren que l'aprenentatge de la llengua no és la porta de la integració, sinó el resultat de la integració social. Els seus arguments incideixen en una concepció instrumental del llenguatge, lligada al seu ús per a mantenir i controlar intercanvis socials. És a dir, entenen que el llenguatge és l'instrument privilegiat per a regular la vida social i, per tant, la seva adquisició —i aprenentatge— estarà directament relacionada amb el desig de fer coses, en l'àmbit de la vida social, amb les persones que tenen la llengua, objecte d'aprenentatge, com a pròpia.

El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya ha assumit aquesta concepció i va proposar l'any 2003 (Besalú 2006; Departament d'Educació 2003; Serra 2006) un model organitzatiu escolar per a recolzar l'aprenentatge de la llengua catalana a l'alumnat estranger d'incorporació tardana. La seva proposta consisteix a dotar d'aules d'acollida totes les escoles i instituts que tinguin al voltant de deu alumnes nouvinguts de nacionalitat estrangera (s'entén per nouvingut l'alumne que porti menys de vint-i-quatre mesos al sistema educatiu de Catalunya). Aquestes aules tenen com a funció prestar suport a l'aprenentatge del català de l'alumnat estranger a l'aula ordinària. És a dir, l'aula d'acollida és únicament un recurs organitzatiu escolar per a accelerar els usos conversacionals de la llengua de l'escolar a fi de facilitar els intercanvis socials de l'alumnat nouvingut amb la resta de l'alumnat i amb el professorat.

Des d'aquesta perspectiva, el Departament d'Educació, mitjançant la Subdirecció General de Llengua i Cohesió Social, va elaborar dues proves per a avaluar les aules

d'acollida. Una prova de coneixement de català i una prova d'integració i adaptació escolar. Així, es va elaborar una prova de coneixement de català nivell A2 (usuari bàsic) d'acord amb el Consell d'Europa, que mesurava, en l'educació primària, comprensió i expressió oral i comprensió i expressió escrita; i, en l'educació secundària, comprensió, expressió i interacció oral, aplicació d'habilitats comunicatives i comprensió i expressió escrita. Completava aquesta avaluació un qüestionari sobre adaptació i integració escolar que mesurava les actituds de l'alumnat davant de la institució i les seves habilitats, la satisfacció de l'alumnat i la percepció subjectiva del professorat de l'aula d'acollida i l'aula ordinària sobre la satisfacció de l'alumnat, les seves actituds i els seus hàbits de treball. Igualment, es preguntava per les relacions socials de l'alumnat amb la resta d'alumnes i amb el professorat.

En aquest article volem presentar les dades generals obtingudes en les dues proves, així com també en el paper de les actituds de l'alumnat nouvingut i el seu aprenentatge de la llengua catalana.

METODOLOGIA

Participants

Tot l'alumnat que assisteix durant el Curs 2005-2006 a les aules d'acollida d'educació primària i secundària obligatòria de Catalunya. Els alumnes de primària són 10.043, repartits en 591 escoles; i els de secundària obligatòria són 6.474, repartits en 332 instituts.

Instruments

Prova de coneixement de català (nivell A2)

La prova per a l'alumnat de primària avalua quatre habilitats lingüístiques: comprensió i expressió oral, comprensió lectora i expressió escrita.

La taula I (pàgina següent) mostra els continguts generals que s'avaluen en cadascuna de les quatre habilitats.

Comprensió oral	**Expressió oral**	**Comprensió lectora**	**Expressió escrita**
Comprensió de vocabulari Comprensió d'estructures Comprensió de fets Comprensió d'ordres Comprensió d'un text narratiu	Expressió de vocabulari Producció d'un text descriptiu Explicació de fets Producció d'exponents que es corresponen amb diferents funcions comunicatives	Comprensió de frases Comprensió d'un text narratiu Comprensió d'un text instructiu	Producció de frases Producció d'un text narratiu Producció d'una nota

Taula I. Continguts i avaluació de les quatre habilitats lingüístiques

La taula II mostra la puntuació màxima de cada prova i els criteris referencials per al cicle mitjà i el cicle superior. Es considera que l'alumne supera la prova quan arriba o sobrepassa els criteris referencials en les quatre habilitats avaluades.

	Puntuació màxima	**Criteri referencial cicle mitjà**	**Criteri referencial cicle superior**
Comprensió oral	55	45	45
Expressió oral	88	70	70
Comprensió lectora	28	17	22
Expressió escrita	43	29	34

Taula II. Puntuacions màximes i referencials de la prova de coneixement de català

La prova per a l'alumnat de secundària obligatòria avalua sis habilitats: comprensió oral, expressió oral, interacció oral, aplicació d'habilitats comunicatives, comprensió lectora i expressió escrita.

La taula III mostra els continguts que s'avaluen en cadascuna de les sis habilitats.

Comprensió oral	**Expressió oral**	**Interacció oral**	**Aplicació d'habilitats comunicatives**	**Comprensió lectora**	**Expressió escrita**
Adequació d'expressions a situacions comunicatives habituals. Comprensió de textos conversacionals. Comprensió de textos descriptius (llocs). Comprensió d'un text narratiu (una notícia).	Explicació de fets. Producció d'un text descriptiu. Producció d'exponents adequats a funcions comunicatives.	Expressió d'un objecte comunicatiu. Regulació de les intervencions en funció de l'interlocutor.	Transferència d'habilitats comunicatives. Lectura en veu alta.	Comprensió de frases. Comprensió de textos d'ús social. Comprensió d'un text informatiu.	Producció pautada d'un text conversacional. Producció d'un text narratiu: explicació d'un fet. Producció d'una nota.

Taula III. Continguts i avaluació de les sis habilitats lingüístiques. Educació secundària

La taula IV mostra la puntuació màxima de cada prova i el criteri referencial. Es considera que l'alumne supera la prova quan arriba o sobrepassa els criteris referencials a les sis habilitats avaluades.

	Puntuació màxima	**Criteri referencial**
Comprensió oral	43	34
Expressió oral	42	30
Interacció oral	6	4
Aplicació habilitats comunicatives	12	8
Comprensió lectora	51	40
Expressió escrita	68	50

Taula IV. Alumnat de les aules d'acollida i coneixement de català. Educació secundària. Curs 2005-2006

Qüestionari d'adaptació i integració escolar

El qüestionari té tres parts i és el mateix per a l'alumnat de primària i de secundària. La primera conté les preguntes que contesta l'alumnat sobre l'aula

d'acollida i l'aula ordinària i les altres dues són contestades, una pel professorat de l'aula d'acollida i l'altra per la persona tutora de l'aula ordinària.

Les preguntes en els tres casos es refereixen al grau de satisfacció de l'alumnat, a l'esforç que realitza, a la seva participació en les tasques acadèmiques, als hàbits de treball i les estratègies que utilitza i a la seva relació amb la resta de l'alumnat i amb el professorat.

Cada pregunta té una puntuació de 1 a 4; la puntuació mínima és 12 i la màxima 213.

A més a més dels dos instruments, hi ha un qüestionari individual que recull el moment d'incorporació de l'alumnat a l'escola, el servei territorial, el temps d'estada a Catalunya, la seva escolarització prèvia, la llengua inicial i el país d'origen i, finalment, el nombre d'hores setmanals a l'aula d'acollida.

Procediment

Es van recollir les dades individuals de tot l'alumnat que assistia a l'aula d'acollida i l'alumnat que portava com a mínim sis mesos a Catalunya va respondre la prova de coneixement de català i el qüestionari d'adaptació i integració escolar.

Les proves van ser administrades pel professorat de l'aula d'acollida a finals del mes de maig i començaments de juny de 2006 i van ser remeses via telemàtica al Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya.

Del conjunt d'alumnat i de professorat que havia de respondre les proves no ho va fer al voltant d'un 20%.

Anàlisi de les dades

Totes les dades han estat analitzades amb el programa SPSS i les anàlisis realitzades per a obtenir les dades globals han estat descriptives, anàlisi de correspondències simples i ANOVA.

A més a més, hem aplicat l'anàlisi factorial de components principals a les respostes de l'alumnat i del professorat a l'aula d'acollida, i hem analitzat la relació entre els diferents factors obtinguts i els grups lingüístics més importants.

RESULTATS

Hem dividit els resultats en diferents apartats. En el primer presentem les dades generals sobre coneixement de català i integració escolar. En el segon, analitzem les diferències sobre coneixement de català entre els diferents grups lingüístics i la seva relació amb el grau d'adaptació escolar. En el tercer mostrem els factors resultants de l'anàlisi factorial del qüestionari d'adaptació i integració escolar. En el quart ens referim a les diferències que hi ha entre els diversos grups lingüístics segons els factors trobats i, finalment, en l'últim apartat, fem una anàlisi específica de l'alumnat hispà segons el seu país d'origen.

CONEIXEMENT DE CATALÀ I INTEGRACIÓ ESCOLAR

Les taules V i VI mostren els resultats sobre coneixement de català i adaptació escolar en l'educació primària i secundària respectivament.

		N	Mitjana	Desviació típica
CO	nivell 1	425	44,80	6,97
	nivell 2	3656	48,13	6,03
	nivell 3	339	51,02	4,17
	Total	4420	48,03	6,14
EO	nivell 1	424	58,73	18,04
	nivell 2	3623	67,10	15,83
	nivell 3	337	75,85	11,09
	Total	4384	66,96	16,14
CL	nivell 1	387	18,52	6,45
	nivell 2	3499	21,74	5,28
	nivell 3	327	24,27	3,56
	Total	4213	21,64	5,42
EE	nivell 1	362	22,48	10,62
	nivell 2	33379	28,96	9,08
	nivell 3	317	35,05	6,71
	Total	4058	28,86	9,42

Taula V. Adaptació escolar i coneixement de llengua catalana. Educació primària. Curs 2005-2006

		N	Mitjana	Desviació típica
CO	nivell 1	463	34,2333	8,13985
	nivell 2	1758	37,5364	5,45072
	nivell 3	346	39,4451	4,03084
EO	nivell 1	463	25,4773	10,29726
	nivell 2	1758	31,5114	7,94128
	nivell 3	346	35,6358	6,44714
IO	nivell 1	463	3,5637	1,71943
	nivell 2	1758	4,5239	1,38668
	nivell 3	346	5,1474	1,13633
AHC	nivell 1	463	7,8747	2,98145
	nivell 2	1758	9,4977	2,23384
	nivell 3	346	10,6301	1,59950
CL	nivell 1	463	33,9028	12,70857
	nivell 2	1758	40,4693	9,69265
	nivell 3	346	45,6040	6,59968
EE	nivell 1	463	32,8143	16,85307
	nivell 2	1758	44,1780	14,58961
	nivell 3	346	54,0173	10,74553

Taula VI. Adaptació escolar i coneixement de llengua catalana. Educació secundària. Curs 2005-2006

Les dues taules mostren que el coneixement de català correlaciona significativament amb un augment de la puntuació en el qüestionari sobre adaptació i integració escolar. És a dir, a més integració escolar més coneixement de català. Una possible explicació d'aquest resultat es pot relacionar amb l'estada a Catalunya de l'alumnat nouvingut. Així, a més temps d'estada a Catalunya més coneixement de català i més integració escolar. Això no obstant, les dades empíriques no donen suport a aquesta hipòtesi. Les taules VII i VIII l'exploren mitjançant la relació entre temps d'estada a Catalunya, hores a l'aula d'acollida i coneixement de català.

	Menys d'1 any				Entre 1 i 2 anys			
	CO	EO	CL	EE	CO	EO	CL	EE
Menys de 5 hores	47,86	63,50	22,71	29,03	49,32	68,10	22,66	29,93
De 6 a 10 hores	46,08	58,36	19,98	25,19	47,31	64,48	21,19	27,97
D'11 a 15 hores	44,33	43,80	17,60	21,27	45,35	56,82	17,15	22,32

Taula VII. Hores a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya i coneixement de català. Educació primària. Curs 2005-2006

		CO	EO	IO	AHC	CL	EE
Menys de 5 hores	**2003***	37,49	32,76	4,79	9,67	37,66	40,08
	2004	39,08	34,96	5,05	10,35	43,46	49,37
	2005	38,61	32,40	4,72	10,21	44,45	47,14
	2006	36,11	29,47	4,32	9,47	40,90	43,58
De 6 a 10 hores	**2003**	36,86	28,54	4,03	8,17	38,10	37,68
	2004	37,29	31,64	4,53	9,28	39,19	43,43
	2005	37,37	30,79	4,48	9,51	41,02	44,48
	2006	38,71	30,34	4,42	9,47	42,84	44,08
D'11 a 15 hores	**2003**	35,26	31,11	4,11	8,71	33,03	38,97
	2004	34,89	28,68	4,11	8,61	36,03	37,67
	2005	35,41	28,04	3,95	8,49	36,23	39,21
	2006	35,11	28,21	3,71	8,11	39,54	41,82
De 16 a 20 hores	**2003**	33,30	30,10	4,10	7,80	38,90	41,20
	2004	32,47	23,72	3,28	7,35	29,72	28,86
	2005	33,35	25,81	3,57	8,12	34,15	35,71
	2006	34,12	21,41	3,41	7,12	37,00	41,59
Més de 21 hores	**2004**	32,45	26,86	3,56	8,21	32,97	38,97
	2005	32,48	26,67	3,49	8,00	33,14	37,64
	2006	25,00	18,00	1,00	2,50	29,00	34,00

Taula VIII. Hores a l'aula d'acollida, temps d'estada a Catalunya i coneixement de català. Educació secundària. Curs 2005-2006

*2003: alumnat que va arribar a Catalunya el curs 2002-2003; 2004: alumnat que va arribar a Catalunya el curs 2003-2004; 2005: alumnat que va arribar a Catalunya el curs 2004-2005; 2006: alumnat que va arribar a Catalunya el curs 2005-2006

Les dues taules mostren que el temps d'estada a Catalunya és un factor relatiu a l'hora d'explicar el coneixement de català i l'adaptació escolar. Així, tant en l'educació primària com en la secundària, l'alumnat que porta més temps a Catalunya i està menys hores a l'aula d'acollida és el que sap més català, però, a la vegada, apareix, en l'educació

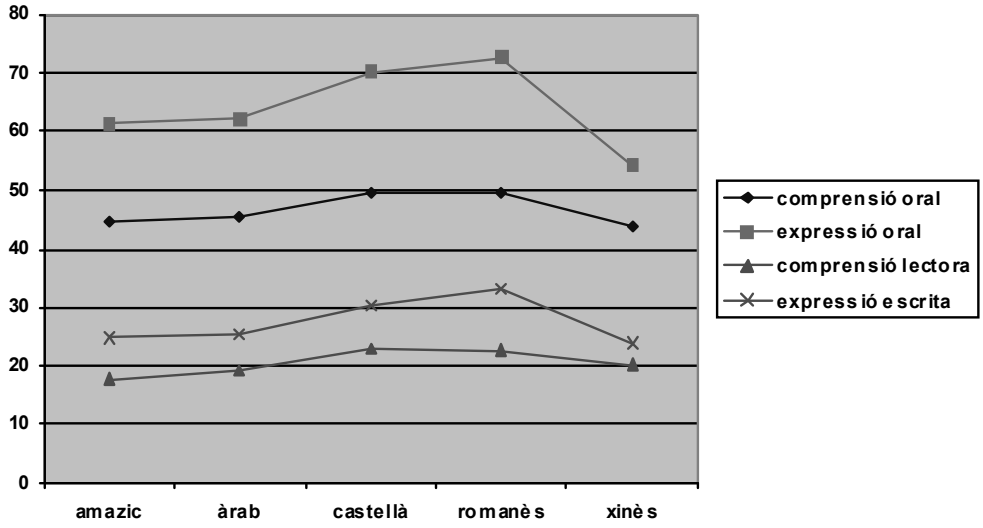
primària, que l'alumnat que acaba d'arribar i està únicament cinc hores setmanals o menys a l'aula d'acollida sap més català que l'alumnat arribat en anys anteriors i que està més hores setmanals a l'aula d'acollida. En l'educació secundària, aquest fet es repeteix amb l'alumnat que acaba d'arribar i que està de 6 a 10 hores setmanals a l'aula d'acollida.

Els resultats semblen donar suport a la idea que el coneixement de català està relacionat amb la integració i l'adaptació escolar.

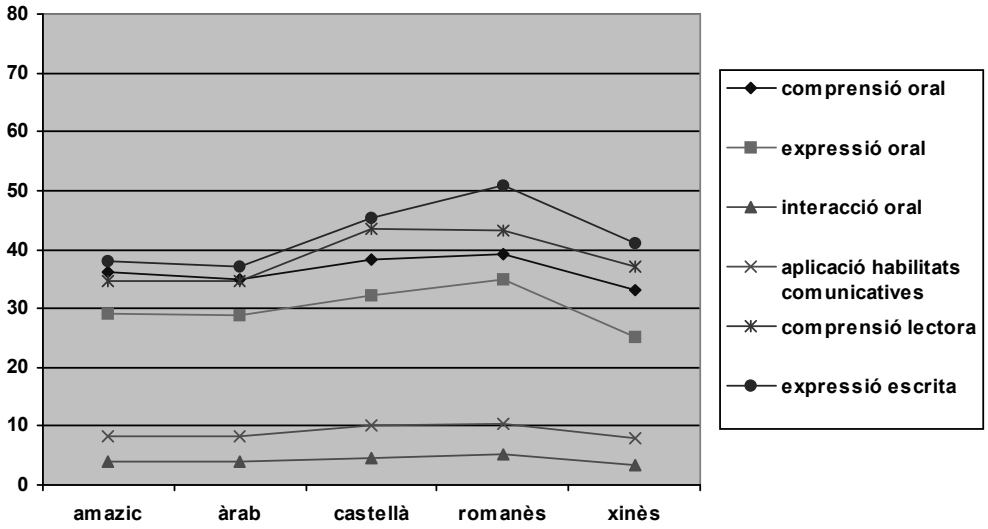
Coneixement de català i grups lingüístics

En aquest apartat presentem les dades que els diferents grups lingüístics de l'alumnat nouvingut assoleix sobre coneixement de català. Hem analitzat els cinc grups lingüístics que tenen més parlants en l'educació primària i secundària. Aquests són: amazic, àrab, castellà, romanès i xinès.

Els gràfics i i ii presenten les dades generals de cada un d'aquests grups.



Gràfic i. Llengua inicial i coneixement de català. Educació primària. Curs 2005-2006



Gràfic II. Llengua inicial i coneixement de català. Educació secundària. Curs 2005-2006

Els dos gràfics mostren que el coneixement de català és significativament diferent segons els grup lingüístic considerat. Tant en l'educació primària com en l'educació secundària, l'alumnat de llengua inicial romànica obté millors resultats que l'alumnat de llengua inicial xinesa, i resta al mig l'alumnat amb una llengua inicial semítica.

L'anàlisi de les relacions entre coneixement de català, integració escolar i llengua inicial matisa la importància del factor integració escolar. En tots els grups lingüístics trobem que a més integració escolar millors resultats de català. És a dir, per exemple, l'alumnat xinès ben integrat sap significativament més català que l'alumnat xinès poc integrat. Però quan comparem els diferents grups lingüístics apareix que l'alumnat de llengua inicial romànica d'integració mitjana, tant en primària com en secundària, sap més català que l'alumnat xinès altament integrat i, també, que l'alumnat romanès i hispà poc integrat sap més català que l'alumnat xinès que se situa en la mitjana d'integració escolar. Amb l'alumnat africà passa el mateix en algunes de les habilitats avaluades, per bé que de forma menys important que amb l'alumnat xinès.

És a dir, la llengua inicial matisa els resultats de la integració escolar en el sentit que sembla que el fet de tenir una llengua romànica com a llengua inicial amplifica els

efectes positius de la integració escolar i, en canvi, no passa el mateix quan la llengua inicial és molt distant de la llengua catalana.

L'ANÀLISI FACTORIAL DEL QÜESTIONARI D'ADAPTACIÓ I INTEGRACIÓ ESCOLAR

Les taules IX i X mostren els diferents factors resultants de l'anàlisi factorial de les respostes al qüestionari d'adaptació i integració escolar de l'alumnat de primària i secundària respectivament.

Satisfacció a l'aula ordinària i esforç individual	**Professorat**	**Aprenentatge**	**Satisfacció a l'aula d'acollida**	**Satisfacció amb els companys**	**Malestar amb els companys**
Ganes de treballar (aula ordinària) Esforç individual (aula ordinària i aula d'acollida) Satisfacció (aula ordinària)	Escolta del professorat Ajuda del professorat	Aprèn (aula ordinària) Comprensió de les explicacions (aula d'acollida i aula ordinària) Satisfacció al pati	Aprèn (aula d'acollida) Satisfacció (aula d'acollida) Ganes de treballar (aula d'acollida)	Ajuda dels companys (aula ordinària i aula d'acollida) Demano ajuda (aula ordinària)	Malestar i companys (aula ordinària i aula d'acollida)

Taula IX. Anàlisi factorial. Alumnat primària. Curs 2005-2006

La taula XI mostra el pes de cadascun dels factors en l'explicació de la variància en primària i en secundària.

Satisfacció a l'aula ordinària i esforç individual	**Professorat**	**Satisfacció a l'aula d'acollida**	**Aprenentatge**	**Satisfacció amb els companys**	**Malestar amb els companys**
Ganes de treballar (aula ordinària) Esforç individual (aula ordinària i aula d'acollida) Satisfacció (aula ordinària)	Escolta del professorat Ajuda del professorat	Ganes de treballar (aula ordinària) Esforç individual (aula ordinària i aula d'acollida) Satisfacció (aula ordinària)	Comprensió de les explicacions (aula d'acollida i aula ordinària) Aprèn (aula ordinària) Aprèn (aula d'acollida)	Ajuda dels companys (aula ordinària i aula d'acollida) Demano ajuda (aula ordinària) Satisfacció al pati	Malestar i companys (aula ordinària i aula d'acollida)

Taula X. Anàlisi factorial. Alumnat secundària. Curs 2005-2006

	Educació primària		**Educació secundària**	
Factor	**% de la variància**	**% acumulat**	**% de la variància**	**% acumulat**
1	13,028	13,028	14,618	14,618
2	8,934	21,961	9,469	24,088
3	8,223	30,184	9,269	33,357
4	8,073	38,257	9,216	42,573
5	7,038	45,295	7,554	50,128
6	6,201	51,496	6,260	56,388

Taula XI. Components i explicació de la variància. Anàlisi factorial alumnat. Educació primària i secundària. Curs 2005-2006

Els sis components de l'anàlisi factorial de l'alumnat de secundària i de primària expliquen respectivament el 56,388% i el 51,496% de la variància. En les dues anàlisis factorials apareixen els mateixos factors, si bé en la de l'alumnat de secundària té més pes l'aula d'acollida que en la de primària. Igualment, podem constatar que, en ambdues anàlisis factorials, té més pes l'aula ordinària que l'aula d'acollida.

Les taules XII i XIII mostren els diferents factors resultants de l'anàlisi factorial de les respostes de les persones responsables de l'aula d'acollida de primària i secundària al qüestionari d'adaptació i integració escolar.

Hàbits de l'alumnat i esforç individual	**Satisfacció de l'alumnat**	**Relacions amb els companys**	**Insatisfacció de l'alumnat**
Hàbits de treball bàsics Estratègies suficients per a afrontar les activitats de l'aula Manté l'atenció Actua amb autonomia S'esforça en el treball Interès per aprendre Demana ajuda	Està content És participatiu Està ben adaptat a l'aula Participa en les tasques que se li proposen Bona relació amb el professorat	Relacions fàcils amb els companys Relacions només amb els companys de la pròpia cultura Ben acceptat pels companys a l'aula Ben acceptat pels companys al pati	Es mostra agressiu Actituds de rebuig envers determinats companys a l'aula Respecta les opinions del professorat

Taula XII. Anàlisi factorial. Professorat aula d'acollida. Educació primària. Curs 2005-2006

Actituds davant el treball escolar i relacions amb el professorat	**Hàbits de l'alumnat i esforç individual**	**adaptació a l'aula d'acollida**	**Insatisfacció de l'alumnat**
Interès per aprendre S'esforça en el treball Participa en les tasques que se li proposen Manté l'atenció Falta a classe Bona relació amb el professorat Respecta les opinions dels professorat Demana ajuda	Estratègies suficients per a afrontar les activitats de l'aula Hàbits de treball bàsics Actua amb autonomia Està content	Relacions fàcils amb els companys Participa Ben acceptat pels companys al pati Ben adaptat a l'aula Ben acceptat pels companys a l'aula	Actituds de rebuig envers determinats companys a l'aula Es mostra agressiu

Taula XIII. Anàlisi factorial. Professorat aula d'acollida. Educació secundària. Curs 2005-2006

La taula XIV mostra el pes de cadascun dels factors en l'explicació de la variància en primària i en secundària.

	Educació primària		**Educació secundària**	
Factor	**% de la variància**	**% acumulat**	**% de la variància**	**% acumulat**
1	22,595	22,595	20,597	20,597
2	17,596	40,191	17,786	38,383
3	11,202	51,393	17,083	55,466
4	11,027	62,420	10,781	66,247

Taula XIV. Components i explicació de la variància. Anàlisi factorial professorat aula d'acollida. Educació primària i secundària. Curs 2005-2006

L'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula d'acollida dóna quatre factors que expliquen el 62,42% de la variància en primària i el 66,247% en secundària. Els factors són relativament semblants, si bé en l'educació secundària hi tenen més pes les actituds de l'alumnat davant del treball escolar i la relació amb el professorat.

Les taules XV i XVI mostren els factors derivats de l'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula ordinària.

Hàbits de l'alumnat i esforç individual	**Satisfacció de l'alumnat**	**Rebuig**	**Relació amb els companys**
Interès per aprendre Manté l'atenció Hàbits de treball bàsics S'esforça al treball Estratègies suficients per afrontar les activitats de l'aula Participa en les tasques que se li proposen Actua amb autonomia Demana ajuda És participatiu Falta a classe	Ben adaptat a l'aula Ben adaptat al centre Està content Ben acceptat pels companys al pati Ben acceptat pels companys a l'aula Bona relació amb els companys Bona relació amb el professorat	Es mostra agressiu Actituds de rebuig envers determinats companys a l'aula Respecta les decisions del professorat Bona relació amb altres professionals del centre	Relacions, només, amb companys de la cultura pròpia Relacions, només, amb companys de l'aula d'acollida

Taula XV Anàlisi factorial. Professorat aula ordinària. Educació primària. Curs 2005-2006

Hàbits de l'alumnat, actituds i esforç individual	**Satisfacció de l'alumnat i adaptació al centre escolar**	**Rebuig**	**Relació amb els companys**
Interès per aprendre S'esforça en el treball Participa en les tasques que se li proposen Hàbits de treball bàsics Estratègies suficients per a afrontar les activitats de l'aula Actua amb autonomia Demana ajuda Bona relació amb el professorat Falta a classe	Ben adaptat a l'aula Ben acceptat pels companys al pati Ben adaptat al centre Es mostra participatiu Bona relació amb els companys Ben acceptat pels companys a l'aula Està content	Es mostra agressiu Actituds de rebuig envers determinats companys a l'aula Respecta les decisions del professorat Bona relació amb altres professionals del centre	Relacions, només, amb companys de la cultura pròpia Relacions, només, amb companys de l'aula d'acollida

Taula XVI. Anàlisi factorial. Professorat aula ordinària. Educació secundària. Curs 2005-2006

La taula XVII mostra el pes de cadascun dels factors en l'explicació de la variància a primària i a secundària.

	Educació primària		**Educació secundària**	
Factor	**% de la variància**	**% acumulat**	**% de la variància**	**% acumulat**
1	25,005	25,005	26,904	26,904
2	19,296	44,301	19,814	46,719
3	11,111	55,413	11,562	58,281
4	7,819	63,231	7,354	65,635

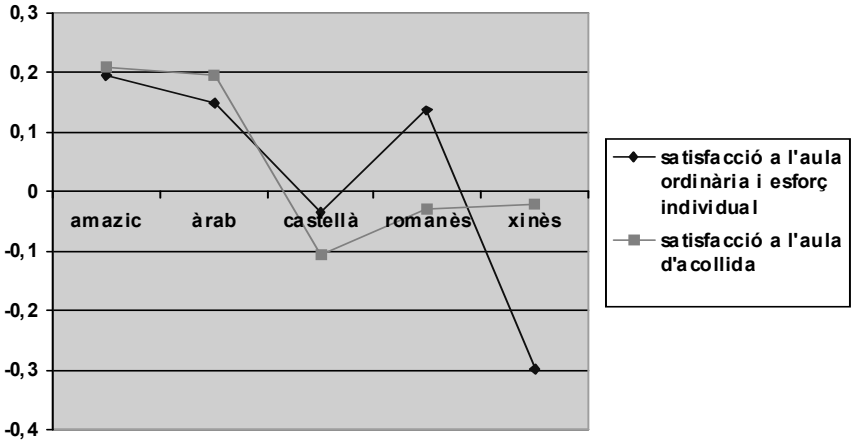
Taula XVII. Components i explicació de la variància. Anàlisi factorial professorat aula d'acollida. Educació primària i secundària. Curs 2005-2006

L'anàlisi factorial de les respostes del professorat de l'aula d'acollida dóna quatre factors que expliquen el 63,231% de la variància en primària i el 65,635% en secundària. Els quatre factors són molt semblants.

Factors i grups lingüístics

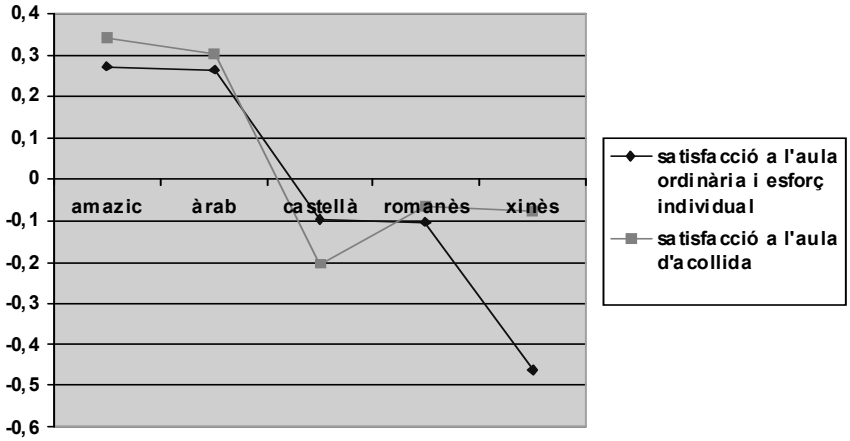
En aquest apartat volem saber si apareixen o no diferències entre l'alumnat amb relació als diferents factors i respecte a la percepció del professorat.

Els gràfics III i IV (pàgina següent) mostren la relació entre els diferents factors referits a la satisfacció de l'alumnat en primària i en secundària, respectivament.



Gràfic III. «Satisfacció a l'aula ordinària i esforç individual» i «satisfacció a l'aula d'acollida» de l'alumnat i grups lingüístics. Educació primària. Curs 2005-2006

La semblança dels dos gràfics és molt gran. L'única diferència la presenta l'alumnat romanès de secundària, que mostra una satisfacció neutra davant de l'aula ordinària, mentre que en el de primària és clarament positiva.



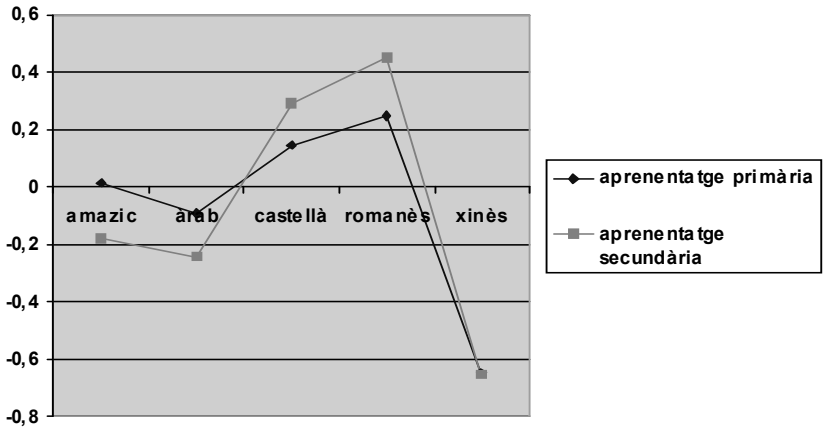
Gràfic IV. «Satisfacció a l'aula ordinària i esforç individual» i «satisfacció a l'aula d'acollida» de l'alumnat i grups lingüístics. Educació secundària. Curs 2005-2006

Els gràfics mostren que l'alumnat africà està significativament més satisfet a l'aula ordinària i l'aula d'acollida tant en primària com en secundària, i es percep com a més esforçat davant del treball escolar que l'alumnat romanès, castellà i xinès. A més a més, l'alumnat xinès expressa un important grau d'insatisfacció a l'aula ordinària, especialment en l'educació secundària.

L'alumnat castellà és el que està més insatisfet de l'aula d'acollida, mentre que l'alumnat romanès i xinès adopta una actitud neutra. Finalment, podem dir que l'alumnat xinès de primària i secundària està més satisfet a l'aula d'acollida que a l'aula ordinària.

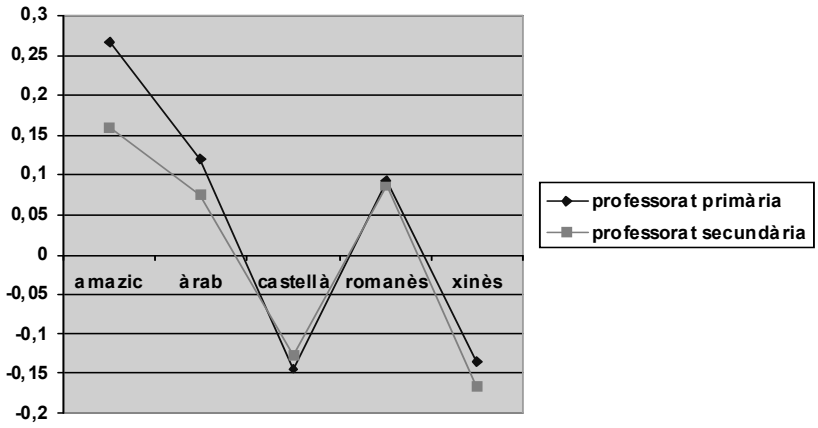
El gràfic V mostra la relació entre el factor «aprenentatge» i els diferents grups lingüístics en primària i secundària.

El perfil de l'alumnat de primària i de secundària és molt semblant. L'alumnat de llengua inicial romànica té una autoestima més alta que l'alumnat africà i l'alumnat xinès. Així, a diferència dels gràfics III i IV en els quals l'alumnat africà expressava un elevat grau de satisfacció, en aquest gràfic es mostra que l'alumnat africà té una percepció subjectiva —especialment l'alumnat de secundària— que no avança acadèmicament. L'alumnat xinès expressava un elevat grau d'insatisfacció a l'aula ordinària i, en aquest gràfic, mostra una autoestima molt baixa pel que fa als seus aprenentatges.



Gràfic V. «Aprenentatge» de l'alumnat i grups lingüístics. Educació primària i educació secundària. Curs 2005-2006

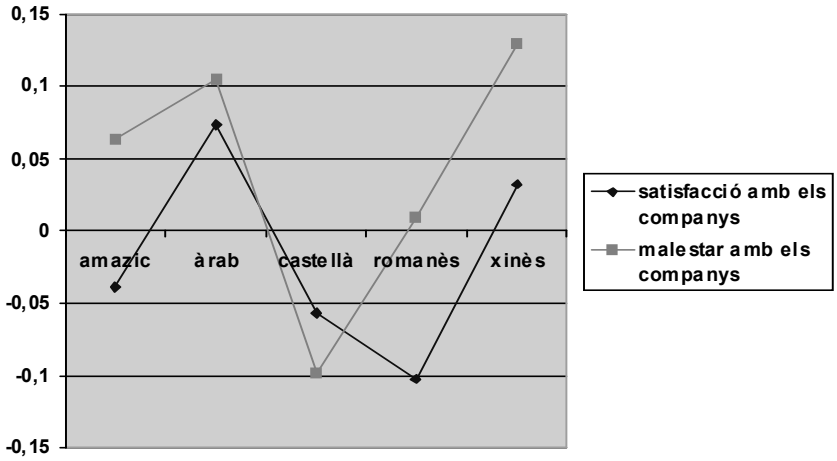
El gràfic VI mostra la relació entre el factor «professorat» i els diferents grups lingüístics en primària i secundària.



Gràfic VI. «Professorat» i llengua inicial de l'alumnat. Educació primària i educació secundària. Curs 2005-2006

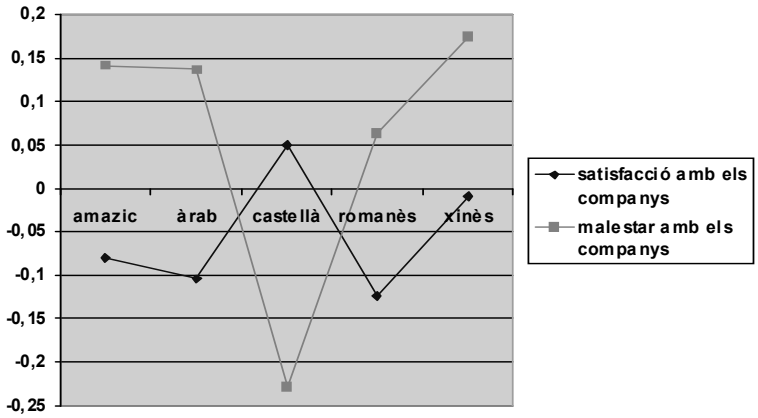
Novament, els dos gràfics són molt semblants en primària i secundària. L'alumnat africà i el romanès expressen una bona relació amb el professorat. En canvi, l'alumnat castellà i, especialment, l'alumnat xinès, expressen malestar en les seves relacions amb el professorat.

El gràfics VII i VIII presenten les dades sobre els dos últims factors («satisfacció amb els companys» i «malestar amb els companys») en primària i en secundària. El gràfic VII mostra les dades de primària i el gràfic VIII les de secundària.



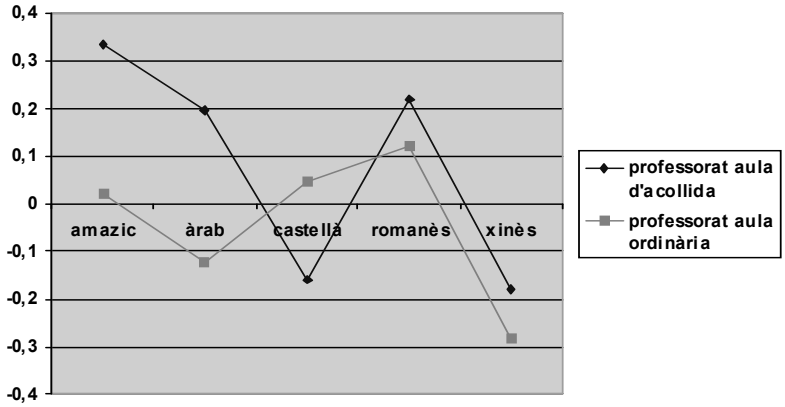
Gràfic VII. «Satisfacció amb els companys» i «malestar amb els companys» i llengua inicial de l'alumnat. Educació primària. Curs 2005-2006

Les actituds de l'alumnat de secundària envers els seus companys i les seves companyes estan més definides que entre l'alumnat de primària. Això no obstant, en els dos casos es pot constatar una major sensació de rebuig per part de l'alumnat africà, romanès i xinès enfront de l'alumnat castellà.

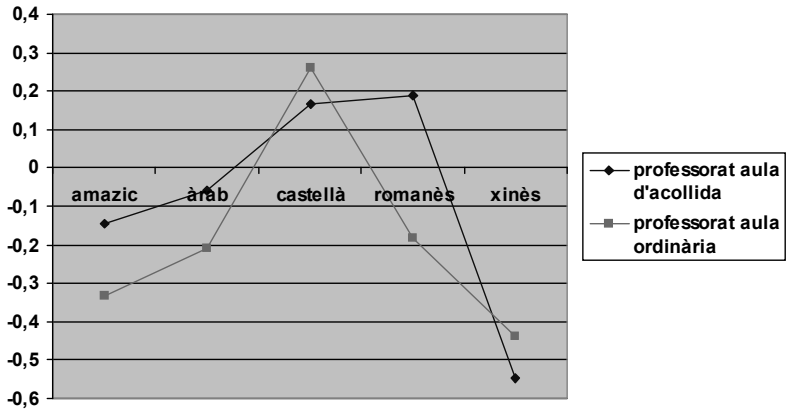


Gràfic VIII. «Satisfacció amb els companys» i «malestar amb els companys» i llengua inicial de l'alumnat. Educació secundària. Curs 2005-2006

El gràfic IX mostra la percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària sobre la satisfacció de l'alumnat de primària, i el gràfic X presenta la percepció del professorat de les dues aules sobre l'adaptació de l'alumnat de secundària al centre escolar.



Gràfic IX. Percepció del professorat sobre la satisfacció de l'alumnat a l'aula d'acollida i a l'aula ordinària. Educació primària. Curs 2005-2006



Gràfic X. Percepció del professorat sobre l'adaptació de l'alumnat a l'aula d'acollida i al centre escolar. Educació secundària. Curs 2005-2006

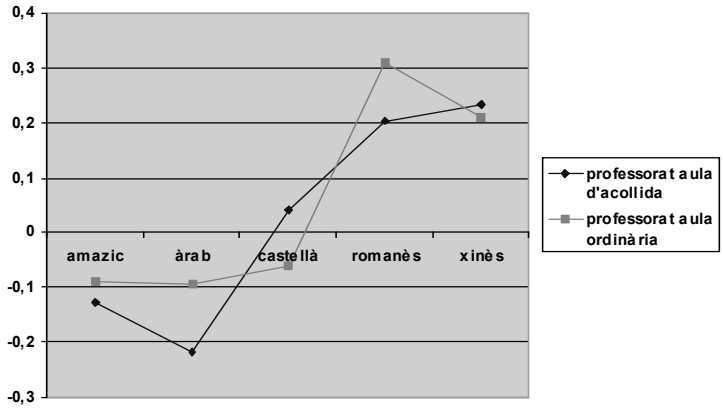
Les percepcions del professorat de secundària són més coincidents que les del professorat de primària. Així, pel que fa a l'alumnat africà, el professorat de primària de l'aula d'acollida coincideix amb la percepció subjectiva de l'alumnat, mentre que aquest no és el cas del professorat de l'aula ordinària. També hi ha diferències respecte a l'alumnat castellà, però menys accentuades. En aquest cas, el professorat de l'aula d'acollida percep l'alumnat castellà més satisfet que el mateix grau de satisfacció que manifesta l'alumnat.

Les diferències en secundària s'estableixen únicament respecte de l'alumnat romanès. El professorat de l'aula d'acollida el percep més adaptat que el professorat de l'aula ordinària.

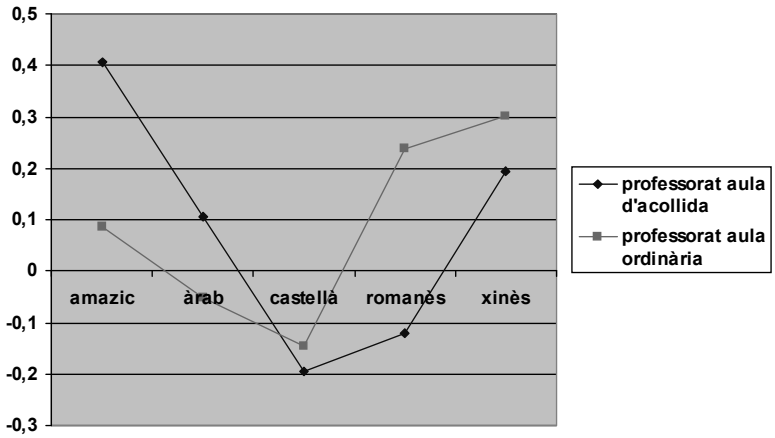
Tant en primària com en secundària hi ha coincidència per part del professorat sobre la insatisfacció de l'alumnat xinès. Fins i tot, el professorat de l'aula d'acollida de les dues etapes percep aquest alumnat més insatisfet que el mateix grau de satisfacció que expressa l'alumnat.

Finalment, hem d'assenyalar que, de manera general —excepte el professorat de l'aula d'acollida de primària—, el professorat percep l'alumnat castellà més satisfet i adaptat escolarment que el que manifesta l'alumnat mateix.

Els gràfics XI i XII mostren la percepció del professorat de primària i secundària respectivament sobre les actituds de l'alumnat davant el treball escolar i els seus hàbits de treball.



Gràfic XI. Percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària dels «hàbits de treball i de l'esforç individual» de l'alumnat i grup lingüístic. Educació primària. Curs 2005-2006



Gràfic XII. Percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària de les actituds de l'alumnat davant del treball escolar i grup lingüístic. Educació secundària. Curs 2005-2006

Els dos gràfics presenten moltes diferències. Primer, el professorat de primària té una percepció negativa de l'alumnat africà pel que fa als seus hàbits i les seves actituds davant del treball acadèmic, mentre que el professorat de secundària en té una

percepció positiva. Segon, el professorat de l'aula ordinària de primària i secundària coincideix en les seves percepcions sobre l'alumnat romanès, no així el professorat de l'aula d'acollida. Concretament, la percepció del professorat de primària és molt més positiva que la que té el professorat de secundària. Finalment, el professorat de secundària té una percepció més negativa de l'alumnat castellà que el professorat de primària.

La percepció del professorat de secundària sobre la implicació en el treball escolar de l'alumnat africà coincideix amb la percepció subjectiva d'aquest alumnat respecte al seu grau de satisfacció escolar, però, en canvi, no coincideix sobre la seva percepció quant al procés d'aprenentatge escolar. De fet, el professorat valora més positivament aquest aspecte que la percepció subjectiva que manifesta l'alumnat.

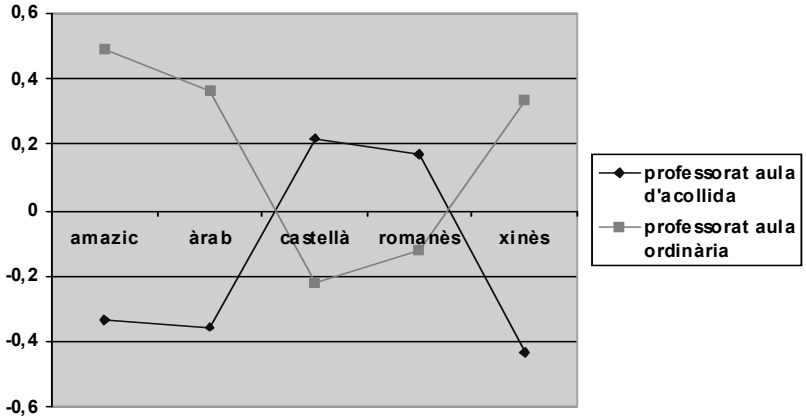
La percepció sobre l'alumnat xinès és molt diferent a la que té l'alumnat mateix. Hem vist anteriorment que hi ha coincidència entre la percepció del professorat i de l'alumnat sobre el seu grau de satisfacció en la institució escolar, en el sentit que els dos col·lectius perceben un elevat grau d'insatisfacció. A més d'aquest fet, l'alumnat xinès mostra una autoimatge negativa respecte als progressos acadèmics, a diferència del professorat que té una bona imatge de la implicació de l'alumnat xinès en el treball escolar.

Pel que fa l'alumnat de llengua inicial romànica, l'alumnat romanès és percebut pel professorat com més implicat en el treball escolar que l'alumnat castellà. La percepció del professorat sobre l'alumnat castellà és diferent de la que mostra l'alumnat sobre el seu procés d'aprenentatge. Així, mentre que l'autoimatge de l'alumnat és positiva, la percepció del professorat és negativa o neutra.

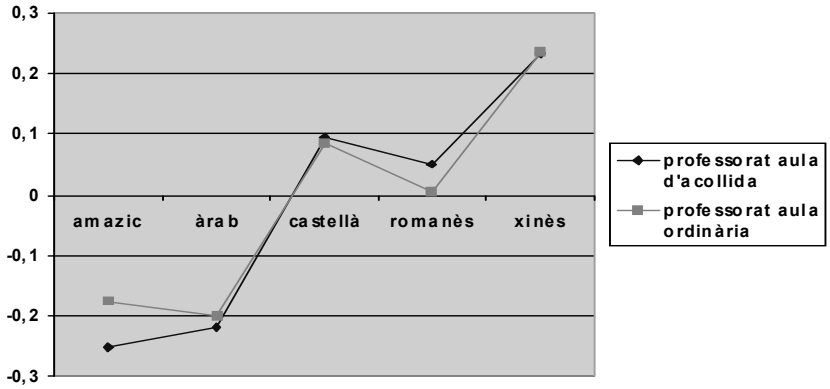
El gràfic XIII presenta les dades sobre la percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària de primària respecte a les relacions de l'alumnat amb els altres alumnes.

Els dos perfils prenen forma de mirall. És a dir, la percepció dels dos tipus de professorat és justament la inversa.

El gràfic XIV presenta les dades sobre la percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària de primària respecte el rebuig i la insatisfacció de l'alumnat.

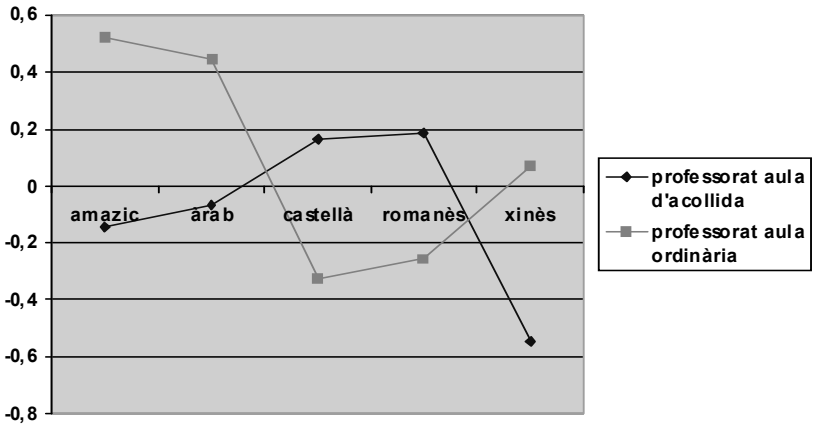


Gràfic XIII. Percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària de les «relacions amb els altres companys» de l'alumnat i grup lingüístic. Educació primària. Curs 2005-2006

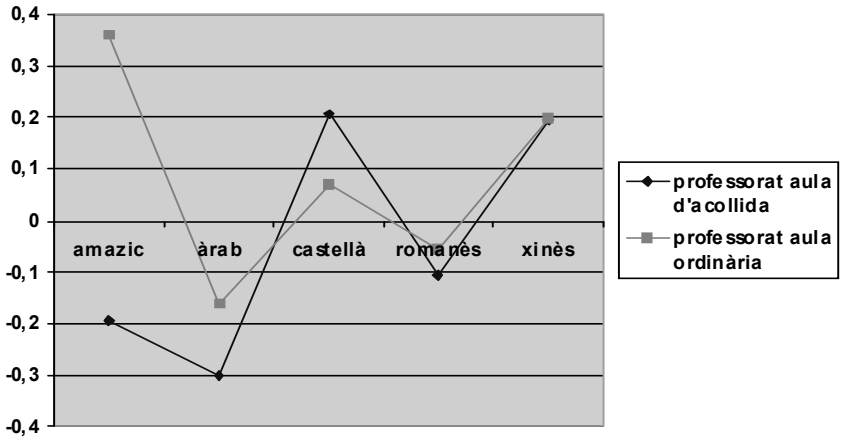


Gràfic XIV. Percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària del «rebuig» i la «insatisfacció de l'alumnat» de l'alumnat i grup lingüístic. Educació primària. Curs 2005-2006

En aquest cas, els dos gràfics són molt semblants. El gràfics xv i xvi (pàgina següent) presenten les mateixes dades per a l'alumnat de secundària.



Gràfic xv. Percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària de l'adaptació i les «relacions amb els altres companys» de l'alumnat i grup lingüístic. Educació secundària. Curs 2005-2006



Gràfic xvi. Percepció del professorat de l'aula d'acollida i de l'aula ordinària del «rebuig» i la «insatisfacció de l'alumnat» de l'alumnat i grup lingüístic. Educació secundària. Curs 2005-2006

També, pel que fa a l'alumnat de secundària, la percepció del professorat sobre les relacions de l'alumnat segueix la forma de mirall i té el mateix sentit que el de l'alumnat de primària. De la mateixa manera que en primària, la percepció del dos tipus de professorat de secundària sobre la insatisfacció de l'alumnat és molt semblant, si exceptuem la del professorat de l'aula ordinària i del professorat de l'aula d'acollida sobre l'alumnat amazic.

La forma de mirall que prenen els diferents perfils del professorat de l'aula d'acollida i l'aula ordinària en primària i en secundària respecte al factor "relacions amb els companys" està en relació amb les preguntes del qüestionari que formen part de cadascun dels factors. Així, en el cas d'aquest factor, les preguntes implicades en el professorat de l'aula ordinària de primària i secundària operen negativament i, per tant, és normal que apareguin com a inverses. De fet, la percepció dels dos tipus de professorat és semblant. Ambdós consideren que l'alumnat africà i xinès té més dificultats en les seves relacions amb la resta de l'alumnat que l'alumnat castellà o romanès.

En relació al rebuig, la interpretació és més difícil de fer ja que entre les preguntes n'hi ha algunes que operen negativament i d'altres positivament. Però si tenim en compte que totes operen de la mateixa manera per a tot l'alumnat podem pensar que l'alumnat africà és percebut pel professorat com el més rebutjat de tots.

CONCLUSIONS

Vila, Perera, Serra i Siqués (2007a, 2007b) han explicat que l'alumnat de les aules d'acollida del curs 2005-2006 ha aprés català i que ho ha fet a l'aula ordinària. Això no obstant, hi ha diferències entre els diversos col·lectius lingüístics. Aquestes es manifesten, entre altres coses, en les actituds envers la institució escolar i la seva autoestima i la seva autoimatge, així com per les característiques pròpies de la seva llengua inicial. De fet, tots els factors es mostren relacionats i l'explicació de les diferències sobre coneixement de català no es pot fer des d'un factor o l'altre aïlladament, sinó des de la seva interacció.

L'avaluació realitzada ha utilitzat exclusivament els cinc grups lingüístics més importants: amazic, àrab, castellà, romanès i xinès i, per tant, les conclusions únicament es refereixen a aquests.

Ja hem assenyalat anteriorment que hi ha dos pols en un contínuum sobre el coneixement de català. D'una banda, l'alumnat de llengua inicial romànica i, d'una altra, l'alumnat xinès. L'alumnat de llengua inicial romànica és el que obté millors resultats i l'alumnat xinès els pitjors. A més a més, aquest contínuum es reflecteix també en altres variables com, per exemple, la satisfacció sobre la institució escolar i l'autoimatge respecte al procés d'aprenentatge. En aquest cas, els pols del contínuum són l'alumnat romanès i l'alumnat xinès.

Recentment, s'han desenvolupat un gran nombre d'estudis sobre adquisició de segones llengües des de la perspectiva del relativisme lingüístic. En poques paraules, aquests treballs vénen a dir que quan una criatura aprèn una llengua no únicament incorpora un instrument per a regular els seus intercanvis socials, sinó que, a més a més, incorpora una manera particular de codificar la realitat, aquella que ve marcada per la forma en què el llenguatge codifica la realitat. Evidentment, aquests estudis mostren que tothom té capacitats per a codificar la realitat d'una o una altra manera, però que, independentment d'aquest fet, l'adquisició d'una llengua determinada especifica preferències cognitives en els subjectes que la tenen com a pròpia. Si això és així, aquests mateixos estudis mostren que quan s'adquireix una nova llengua, l'adquisició d'aquells significats (i les maneres arbitràries de realitzar-los) que estan en oberta contradicció amb els de la llengua pròpia requereix d'un gran esforç. Des d'aquesta perspectiva, la llengua inicial no seria necessàriament una ajuda per a l'adquisició d'una nova llengua, sinó que, en determinats casos —aquells en els que la distància lingüística és molt gran— podria representar-ne un obstacle. En altres paraules, l'alumnat de llengua inicial romànica té moltes més facilitats per a adquirir la llengua catalana que l'alumnat xinès o africà. En el primer cas, la seva llengua inicial ha especificat una sèrie de preferències cognitives que coincideixen amb les que codifica la llengua catalana, mentre que, en el segon cas, la situació és la contrària.

Des d'aquesta perspectiva, podem explicar per què l'alumnat xinès amb una elevada adaptació escolar obté pitjors resultats sobre coneixement de llengua catalana que l'alumnat de llengua inicial romànica que està menys adaptat escolarment.

Però, de més a més de les explicacions psicolingüístiques, hi ha un altre fet en relació a l'alumnat xinès que pot explicar el seu baix rendiment lingüístic. Ens referim

a la seva autopercepció en el context escolar. Possiblement, els problemes que comporta l'adquisició de la nova llengua en aquest grup d'alumnes els infereix una autoimatge negativa i un important grau d'insatisfacció amb el context escolar. Certament, no és així per a tot aquest alumnat, però és veritat que aquest grup d'alumnes està sobrerepresentat en el grup d'alumnat amb una adaptació baixa (8% en primària i 8,5% en secundària) i subrepresentat en el grup d'alumnat amb una adaptació alta (5% en primària i 5,88% en secundària).

A aquest fet s'afegeix una manera molt diferent de situar-se davant dels aprenentatges. Una part molt important d'aquest alumnat s'incorpora al nostre sistema educatiu des d'experiències prèvies escolars que són molt diferents a les nostres, en les quals la memòria, l'atenció individual, la disciplina, etc. són valors molt importants i que, a les nostres escoles, tot i que també es donen i ho són, es realitzen de manera diferent. Per això, tot plegat, fa que l'alumnat xinès aparegui amb més problemes que la resta de l'alumnat quant al seu progrés sobre el coneixement de la llengua de l'escola. Això no obstant, en aquest alumnat no apareix l'efecte *pygmalion* tan habitual en l'alumnat immigrant. Així, la percepció del professorat sobre els seus hàbits de treball i la seva implicació en el treball escolar és molt més positiva que l'autoimatge que reflecteix el mateix alumnat.

Amb l'alumnat africà hi ha alguns problemes semblants i d'altres de diferents. Des d'una perspectiva lingüística, la seva llengua presenta menys impediments per a l'adquisició del català que el xinès però, en canvi, en aquest alumnat sí que apareix de forma important l'efecte *pygmalion*. Així, la percepció del professorat sobre l'alumnat amb llengua inicial amazic o àrab és diferent, en un sentit negatiu, que la percepció que té l'alumnat sobre la institució escolar. Alhora, la seva autopercepció sobre el procés d'aprenentatge tendeix a reproduir la percepció del professorat. També, en aquest cas, aquests grups lingüístics estan sobrerepresentats en el grup d'adaptació escolar baixa (4,9% el grup de llengua inicial amazic i 28,5% el grup de llengua inicial àrab en primària i 7,8% el grup de llengua inicial amazic i 28,8% el grup de llengua inicial àrab en secundària) i subrepresentats en el grup d'adaptació escolar alta (2,6% el grup de llengua inicial amazic i 14% el grup de llengua inicial àrab en primària i 4,5% el grup de llengua inicial amazic i 15,2% el grup de llengua inicial àrab en secundària).

El grup d'alumnes de llengua inicial romanesa està, contràriament als anteriors, àmpliament sobrerepresentat (14% en primària i 11,5% en secundària) en el grup d'adaptació escolar alta i subrepresentat (4% en primària i 6,8% en secundària) en el

grup d'adaptació escolar baixa. En aquest cas, tant la llengua inicial com l'efecte *pygmalion* operen positivament, malgrat que aquest alumnat no manifesta massa entusiasme per l'aula d'acollida.

Finalment, el grup hispà està subrepresentat en els dos grups d'adaptació en primària i lleugerament sobrerepesentat en el grup d'adaptació alta en secundària (un 40,3% en el grup d'adaptació baixa i un 43,9% en el grup d'adaptació alta en primària i un 31,4% en el grup d'adaptació baixa i un 38,2% en el grup d'adaptació alta en secundària). Aquest fet és el reflex de les dades que hem aportat al llarg de l'escrit. Així, d'una banda, la seva llengua inicial és una ajuda important per a l'adquisició del català, així com les semblances amb els sistemes educatius dels quals procedeixen molts d'aquests alumnes, però, d'una altra, una part d'aquest alumnat mostra insatisfaccions amb la institució escolar que també és percebuda pel professorat, especialment el de l'aula ordinària.

Josep M. Serra
Santiago Perera
Carina Siquès
Universitat de Girona
Pere Mayans
Imma Canal
Servei d'Ensenyament del Català

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Besalú, X. (2006) «El plan para la lengua y la cohesión social (Plan LIC) del gobierno de Catalunya», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20/2, pp. 45-68.

Carbonell, F. (2004) *Educar en temps d'incertesa*, Palma de Mallorca, Lleonard Muntaner.

Departament d'Educació (2004) «Pla per la llengua i la cohesió social. Annex 4: La situació de la llengua catalana als centres educatius: actuacions per consolidar-la i potenciar-la», document no publicat. Generalitat de Catalunya.

HUGUET, Á. & J. JANÉS (2005) «Niños inmigrantes en sociedades bilingües. Las actitudes ante las lenguas por parte de los escolares recién llegados a Cataluña», *Cultura y Educación*, 17/4, pp. 309-312.

NADAL, J. M. (2006) *La llengua sobre el paper*, Girona, Universitat de Girona i CCG Edicions.

SERRA, J. M. (2006) «El plan de lengua y cohesión social en Cataluña: primeros datos de una investigación», *Cultura y Educación*, 18/2, pp. 159-172.

VILA, I. (2000a) «Perspectivas de futuro de la inmersión lingüística», dins A. M. Siguan, ed., *La educación bilingüe. Veinte años del Seminario sobre lenguas y educación*, Barcelona, Horsori, pp. 71-79.

— (2000b) «Inmigración, educación y lengua propia», dins *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos*, Barcelona, Fundació La Caixa, pp. 145-166.

— (2004) «L'ensenyament del català a les persones immigrades: aspectes tècnics», dins *Actes del 3r Simposi sobre l'ensenyament del català a no catalanoparlants*, Vic, Eumo, pp. 93-108.

— (2006) «Integración sociocultural y adquisición de la lengua del país de acogida», ponència invitada a les *Jornades «Euskara eta immigrazioa hezkuntza sisteman»*, Bilbao, 19 de desembre.

VILA, I., S. PERERA, J. M. SERRA i C. SIQUÉS (2007a) «L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Primària de Catalunya. Curs 2005-2006», document no publicat, Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.

— (2007b) «L'avaluació de les aules d'acollida a l'Educació Secundària Obligatòria de Catalunya. Curs 2005-2006», document no publicat, Servei d'Ensenyament del Català de la Generalitat de Catalunya.

TERESA NAVES

LA RECERCA SOBRE EL FACTOR EDAT EN LLENGÜES ESTRANGERES NO ÉS INDEPENDENTISTA

El Japó i la Xina acaben de proposar avançar l'edat d'inici de l'aprenentatge d'idiomes amb l'esperança que això redundarà en millors resultats en el nivell que assolirà la població escolar al final de la seva escolarització. A Europa, el Consell d'Europa (1995), per tal d'afavorir la mobilitat entre els ciutadans de la Unió, proposà, a partir de la constatació de l'insuficient nivell d'idiomes assolit pels seus membres, dues mesures: començar abans l'ensenyament d'una llengua estrangera alhora que es plantejava l'ensenyament d'altres assignatures en aquests idiomes, els programes coneguts com Content and Language Integrated Learning —Aprenentatge Integrat de Continguts Curriculars i Llengües Estrangeres (CLIL-AICLE)— el que fins aleshores en altres latituds es coneixia com programes Content-Based Instruction (CBI), o fins i tot els programes d'Immersió, també anomenats d'Educació Bilingüe als EUA. Mentre que s'ha estès la pràctica comuna en tots els estats membres de rebaixar l'edat d'inici, passant del voltant dels onze o dotze anys a menys de vuit, pel que fa a CLIL-AICLE no s'han desenvolupat encara programes estables, de llarga durada, vertebrats dins dels sistemes educatius, sinó que aquests s'han limitat, en la majoria dels casos, a iniciatives puntuals.

Aquest article es proposa explorar (1) d'on surten les expectatives del les polítiques lingüístiques caracteritzades per la idea que «quant a llengües, com abans

Caplletra 45 (Tador 2008), pp. 185-202

millor», (2) per què hi ha diferències entre els resultats obtinguts en els estudis amb aprenents en contextos naturals (anomenats també de segones llengües) i els contextos d'aprenentatge de llengües estrangeres i, finalment, (3) els estudis de l'aprenentatge de l'anglès dels alumnes catalans, en l'escriptura en particular, portats a terme dins del Grup de Recerca d'Adquisició de Segones Llengües GRAL de la Universitat de Barcelona.

Abans d'abordar la revisió bibliogràfica dels estudis sobre el factor edat, permeteu-me una breu reflexió sobre el nostre camp...

Des del seu naixement, el camp d'Adquisició de Segones Llengües (ASL) va voler abordar l'estudi de l'aprenentatge de les llengües diferents a la materna —el sòlid camp d'Adquisició de Primeres Llengües (APL) ja se n'ocupava. Per segones llengües s'entengué, des del primer moment, tant el que anomenem *segones llengües* en sentit estricte —aquelles que s'aprenen en contextos naturals com, per exemple, l'aprenentatge i el desenvolupament per part de les comunitats immigrants de les llengües de les comunitats d'acollida—, com l'aprenenentatge de les *llengües estrangeres* en contextos d'ensenyament formal, com l'aprenentatge de l'anglès arreu de l'Estat. L'herència d'APL és notable en els estudis que es plantejaren des del començament i en les hipòtesis i les teories que originaren. Pensem, si més no, en els estudis dels morfemes (Burt i Dulay 1980, per exemple) que dibuixaren i perfilaren els paral·lelismes i les diferències entre els dos camps, d'ASL i APL.

Així naixia una nova disciplina envoltada de camps de llarga tradició, com els camps de la didàctica i la metodologia de l'ensenyament-aprenentatge de llengües (de primeres, segones i llengües estrangeres). Malgrat que el camp d'ASL no es plantejava com a objectiu principal donar resposta al món educatiu, a polítiques lingüístiques, ni a l'aula en particular, aviat es detectaren les primeres malfiances entre els dos mons. Així per exemple, els treballs sobre els estadis de desenvolupament, axiomàtics per a l'ASL (vegeu Pienemann 1989 i 1998), aixecaren les reticències d'un sector del professorat de l'ensenyament formal, a les aules de llengües. Les veus reticents qüestionaven les prediccions que des d'ASL propugnaven que tots els aprenents d'idiomes, de l'anglès en concret, amb independència de la llengua materna, passaven per uns estadis de desenvolupament, la ruta dels quals era la mateixa, per bé que la transició d'un estadi al següent pogués ser més ràpida o més lenta en funció de la llengua materna. Aquestes prediccions sobre la negació, la formulació de preguntes i el passat, entre d'altres, resultaven poc intuïtives als professors i als metodòlegs. Alguns les rebutjaren. Molts

les qüestionaren. Cal assenyalar que la majoria de detractors no contraargumentaven amb dades empíriques d'estudis alternatius. Així, una de les principals fites del camp d'ASL, la caracterització d'uns estadis de desenvolupament, es veia qüestionada des d'un camp afí, el de la Metodologia de l'Ensenyament-Aprenentatge de Llengües (MEAL).

Més que por a una escissió —els atacs no provenien en la majoria dels casos de membres d'ASL sinó de MEAL— s'hi copsa la por que el que s'havia trobat en estudis d'ASL fos rebutjat de ple per l'influent món de la docència d'idiomes que tantes passions i interessos mou. Les editorials veien qüestionades les seves programacions i seqüenciacions de continguts perquè no trobaven suport en les propostes dels estadis de desenvolupament. Les intuïcions dels professors sobre què era més senzill, fàcil o difícil d'aprendre també: com també algunes de les recomanacions d'una part de metodòlegs i professionals de la didàctica. Com en temes de medicina, en els temes de l'aprenentatge de llengües tothom sembla tenir una opinió. I, fins i tot, alguns s'aprofiten que aprendre llengües és gairebé tan poc reeixit per al comú dels mortals com perdre pes o impedir la caiguda del cabell: fan el seu agost i arriben a prometre tractaments miraculosos alhora que posen l'èmfasi que cada cas és un món i que no es pot generalitzar, etc.

Aquesta primera desavinença va permetre tancar files en el camp d'ASL contra els més reticents i els intrusos, i afermar-se com a tals. La reacció fou immediata. Des d'aleshores s'emfatitzà que el camp d'ASL feia referència tant a l'aprenentatge natural com al formal, tant al de segones llengües com a llengües estrangeres. I s'emfatitzà, igualment, que les circumstàncies trobades en contextos naturals també es trobarien en contextos formals, que una cosa certa en contextos de segones llengües també ho era en contextos de llengües estrangeres.

Fins no fa gaire, en el camp d'ASL el gruix de la recerca publicada de treballs empírics corresponia als estudis en contextos naturals de segones llengües, com els que caracteritza l'aprenentatge de llengües diferents a la pròpia per part de les poblacions immigrants. EUA, Canadà, Austràlia i Gran Bretanya són potències avantatjades, no només pel fet de disposar d'exquisits equips de recerca, sinó per tenir el laboratori d'estudi a la porta de casa. El volum de gent que arriba a aquest primer món i ha d'aprendre l'anglès explica el *boom* d'estudis empírics en contextos naturals al començament de la història d'ASL.

Els desplaçaments migratoris als EEUU i Canadà propiciaren l'estudi de l'aprenentatge de l'anglès per part de les comunitats arribades d'Europa i Àsia sobretot.

Una de les qüestions que de seguida hi cridaren l'atenció va ser l'efecte de l'edat d'arribada en el nivell d'anglès assolit de grans. Aviat la recerca en contextos naturals constatà el que semblava dictar l'observació anecdòtica dels casos dels nouvinguts: eren els nens que arribaven de més menuts els qui acabaven tenint millor nivell d'anglès d'adults. Al Canadà, amb dues llengües oficials en algun dels seus territoris, es plantejaren si l'escolarització des de ben xicotets en una segona llengua, el francès per exemple, aconseguia uns bons resultats entre la població anglòfona. La recerca de seguida avalà els excel·lents resultats del que s'ha conegut com els programes d'immersió (consulteu, per exemple, Swain 2000 per una revisió crítica dels programes).

Com veurem a continuació, la dècada dels vuitanta —i la dels noranta— popularitzà la idea que, pel que fa a l'aprenentatge de llengües, com més aviat millor. Com veurem, també, dos articles molt influents sobre els efectes de l'edat d'inici en l'aprenentatge de les llengües sostenien que els qui començaven abans arribaven més lluny. De seguida sorgiren veus en el camp d'ASL que suposaven que passaria el mateix en contextos de llengües estrangeres, és a dir, que com abans comencés l'aprenentatge de les llengües estrangeres, millor. Abans que hi hagués prou recerca empírica en contextos de llengües estrangeres per a avalar o simplement matisar aquesta predicció, la idea ja havia esdevingut no només popular entre els estudiosos del camp d'ASL sinó que fins i tot constituïa una creença força popular entre els pares i els educadors. La imatge metafòrica que els nens són com esponges —provinent del camp d'APL— i que se'n surten sense esforç, a diferència dels adults, quan aprenen llengües si comencen de ben petitons, es generalitzà (vegeu Tragant 2006, pel que fa a les creences dels docents i els pares sobre el factor edat i l'aprenentatge d'idiomes).

A diferència de la predicció sobre els estadis de desenvolupament, les prediccions sobre l'edat d'inici no entraren en contradicció amb les creences populars dels pares i els ensenyants. La recerca empírica en contextos de llengües estrangeres sobre el factor edat, que matisa, com veurem tot seguit, les prediccions formulades a partir —majoritàriament— dels contextos en segones llengües, no ha trobat fins ara una fàcil integració en la revisió de les hipòtesis sobre l'edat d'inici (tal com es formularen fa més de dues dècades en el camp d'ASL), com veurem.

El camp d'ASL neix —ho hem comentat— volent-se independitzar del de primeres llengües, alhora que manté com a objectiu un cos teòric que no necessàriament pot ni vol donar resposta a les preguntes que des del camp de l'ensenyament de llengües, la seva metodologia i la didàctica, es formulen. Tanmateix, reacciona amb virulència

quan un dels primers postulats del camp, el dels estadis de desenvolupament, és qüestionat per l'experiència i les creences dels docents. La reacció és interessant perquè mostra que, de fet, sí que interessa tenir una repercussió, des del primer moment, del que la recerca en ASL aporti a l'aula. A més, se subratlla per primer cop que els elements que es postulen per a contextos de segones llengües es donen també en contextos de llengües estrangeres. Quan es difonen les primeres interpretacions sobre els estudis del factor edat, comunament conegudes amb l'etiqueta de *com abans millor*, aquestes gaudeixen de seguida del recolzament gairebé incondicional dels protagonistes dels camps afins, dels pares, dels educadors i dels formadors de formadors.

A la llum del que s'ha descrit, la pressuposició és que les prediccions dels contextos naturals seran les que explicaran també què trobarem en contextos d'aprenentatge formal de llengües estrangeres. Vol dir això que no cal pas, doncs, estudiar empíricament el que passa en aquests contextos quant a l'avançament en l'edat d'inici per a l'aprenentatge formal d'idiomes? Fem un repàs: què es trobà en els primers estudis en contextos de llengües estrangeres?; com s'interpretaren i es reportaren aquests estudis?; què s'ha trobat en estudis empírics recents com el nostre? I comencem a preguntar-nos: com tractarà el camp qualsevol desviació o discrepància sobre les prediccions establertes en la línia de recerca principal?

La recerca en el camp d'ASL va venir motivada en el nivell teòric pel que es coneix com la *hipòtesi del període crític*, que es proposa esbrinar si hi ha una edat a partir de la qual l'aprenentatge de determinats components lingüístics no només és menys reeixit sinó que cau dràsticament en picat. Un dels treballs més influents va ser el de Johnson i Newport (1989) que amb l'ús del cens dels EUA i a partir de tasques de valoració gramatical de la correcció de diferents enunciats concloïa que hi havia un llindar d'edat d'arribada als Estats Units, de la gran mostra de població immigrant examinada, que era predictiva del seu nivell de competència d'adults. És a dir, quan es mirava el nivell d'anglès després d'un mateix període de temps (per exemple, deu anys) d'immigrants amb diferents edats d'arribada es concloïa no només que els qui hi havien arribat més joves assolien nivells superiors de domini de la llengua anglesa sinó que la gràfica de la funció de la competència dels aprenents mostrava una davallada en determinades franges d'edat. Aquest estudi ha estat replicat per nombrosos equips d'investigadors tan prestigiosos com Bialystok i Miller (1999) o DeKeyser (2000), entre d'altres. Si bé tots concloïen que el nivell final assolit era una funció de la edat, discrepaven, però, respecte de l'existència d'un període crític que es manifestés en la

gràfica de correlacions d'edat d'arribada i competència en la llengua. Així, per exemple, mentre que Bialystok i altres (1999) desafien com Jia i Wu (2002), Jia i Aaronson (2003) i Stevens (1999, 2004) l'existència d'un període que es pugui considerar crític, uns altres com DeKeyser (2000), Birdsong i Molis (2001) o Birdsong (2004) defensen l'existència d'aquest suposat període.

Dediquem, però, uns minuts més a analitzar les diferències entre els dos contextos, els de segones llengües o contextos naturals i els de llengües estrangeres. En els contextos naturals, l'exposició dels aprenents a la llengua meta és massiva, amb moltes hores de contacte i d'interacció amb parlants d'aquesta llengua. La idea popular que els nens són com esponges casa amb l'aprenentatge implícit, sense esforç palès, no conscient, sense *estudiar-ne* les regles i les formulacions (DeKeyser 2005). L'aprenentatge que caracteritza els adults, en canvi, gràcies a la seva major capacitat cognitiva és l'aprenentatge explícit que permet treure partit de la inferència i la deducció de regles i exemples.

La primera revisió important dels estudis sobre el factor edat portaren Krashen, Long i Scarcella (1979) a proposar, entre les generalitzacions, quelcom que —es va després assumir— també es trobaria en contextos d'instrucció formal d'aprenentatge de llengües estrangeres. Al final de la dècada dels setanta, Krashen i altres (1979) proposaren que, en condicions iguals de temps i d'exposició, els alumnes que haguessin començat l'aprenentatge en la infantesa arribarien a assolir un nivell de llengua molt més alt que no pas aquells que l'haguessin començat d'adults. Els autors assenyalaven que els nens anaven més a poc a poc al començament, però que a llarg termini arribaven a quotes més altes. Els autors revisaren més d'una vintena de treballs empírics. La majoria, però, de contextos de segones llengües, i només cinc corresponien a estudis en contextos formals de llengües estrangeres. D'especial interès és reexaminar un dels primers estudis sobre el factor edat de llengües estrangeres que tingué lloc a Gran Bretanya (Burstall 1974, 1975). Hi tornarem després.

Els treballs de Krashen, Long i Scarcella (1979) i Long (1990) són els que més impacte han tingut tant en el camp d'Adquisició de Segones Llengües (ASL) com en el de planificació educativa, lingüística en particular. Aquests dos articles constituïen una revisió de la recerca empírica de la dècada dels setanta sobre els efectes a curt, llarg i mitjan termini de l'edat d'inici en l'aprenentatge de segones llengües. En aquestes dues aportacions els autors revisaven trenta-nou treballs empírics, la immensa majoria dels quals havien tingut lloc en contextos d'adquisició natural de la llengua i no pas en

contextos d'aprenentatge formal ni d'una llengua estrangera. Només cinc dels treballs recollits en l'estat de la qüestió dels dos articles emblemàtics analitzaven els efectes de l'edat d'inici en l'aprenentatge d'una llengua estrangera en un context formal.

En els anys 90 va haver-hi tres reformulacions d'aquelles generalitzacions, tant per part de David Singleton com de Rod Ellis i del mateix Michael H. Long. Long (1990, 1996) i Singleton i Lengye (1995) plantejaven que les troballes en contextos de segones llengües també es trobarien en contextos de llengües estrangeres. Ellis (1994), en canvi, era molt més caut a l'hora de pensar que els beneficis d'una introducció primerenca d'una llengua, si aquesta era estrangera, no una segona llengua, també es produirien. Ellis advertia que els resultats positius trobats a favor dels nens que començaven a aprendre una llengua abans que d'altres es mantindrien en la mesura que l'aprenentatge de la llengua fos semblant a un context natural, és a dir, amb exposició massiva quant al nombre d'hores a la llengua i oportunitats il·limitades de contacte i interacció amb parlants. Ens deia, però, que aquest avantatge dels qui comencen abans pot ser que no es doni en contextos de llengües estrangeres amb una exposició en hores infinitament més reduïda i amb limitadíssimes oportunitats d'interacció amb parlants nadius. El treball inicial de Singleton i Lengye (1995a i 1995 b), en canvi, sobre el factor edat, començà a ser molt més optimista augurant que allò que era cert en contextos naturals també ho seria en contextos de llengües estrangeres. Així la creença que «com abans millor» (pel que fa a començar l'aprenentatge de llengües) s'estengué sense ser massa qüestionada malgrat que, ja des dels anys 70, hi havia recerques (Burstall 1974, 1975) que apuntaven just en sentit contrari.

Passem, doncs, a continuació, a revisar els resultats de la recerca en contextos de llengües estrangeres pel que fa a l'àmbit dels aspectes morfosintàctics. Un dels primers treballs que val la pena reexaminar és el que portaren a terme durant gairebé una dècada a Gran Bretanya. Es tracta d'un treball publicat per Burstall (1974, 1975) i que examinà més de 1000 aprenents que començaren a estudiar francès com a llengua estrangera als vuit i els onze anys, respectivament. La comparació, no exempta de crítiques metodològiques —perquè en els darrers anys d'escolarització es barrejaren a l'aula alumnes provinents de les dues línies objecte d'estudi— mostrà aclapadorament que, en general, en tots i cadascun dels aspectes avaluats, els alumnes més grans, que havien començat als onze anys, mostraven una competència significativament superior a la dels seus companys més joves que havien començat als vuit anys. Tant l'estudi de l'estat de la qüestió de l'edat d'inici de la dècada dels 80 de Krashen i altres (1979) com

el de Long (1990) dels noranta minimitzaven els resultats obtinguts per les deficiències metodològiques de l'estudi. Un potser excés de zel i de rigor a l'hora de jutjar aquesta recerca en particular, juntament amb l'escassetat d'estudis a llarg termini de què disposaven els autors que feren la primera revisió del factor edat (Krashen i altres 1979; Long 1990), pot explicar, en part, que la predicció «com abans comenci l'aprenentatge d'una llengua, més competència hi assolirà l'aprenent a llarg termini» es generalitzés també per als contextos de llengües estrangeres. Cal subratllar, però, que la comparació entre diferents grups d'alumnes de llengües estrangeres amb distintes edats d'inici i llengües maternes portada a terme en les tres darreres dècades és consistent amb algunes pel que fa als resultats en les tasques cognitivament exigents —com ara l'escriptura— i en el camp de la morfosintaxi, com demostra la gran quantitat d'estudis existents (Gratton 1980; Holmstrand 1982; Vilke 1988; Kuo 2002, 2003; Urponen 2004). Darrerament hi ha hagut dos equips de recerca en el nostre entorn, el de la Universitat del País Basc i el de la Universitat de Barcelona, que, de manera sistemàtica —vegeu García Mayo & García Lecumberri, ed. (2003) i Muñoz (2006)—, mostren que, a la llarga, amb igualtat d'hores d'instrucció són els alumnes més grans els qui al final de l'escolarització preuniversitària assoleixen uns millors nivells d'anglès. També hi ha un bon nombre de treballs que tracten les competències en producció escrita (Lázaro 2002; Lasagabaster i Doiz 2003; Doiz i Lasagabaster 2004, del País Basc; Navés, Torras i Celaya 2003; Navés 2006; Navés, Miralpeix i Celaya 2005; Torras, Navés, Celaya i Pérez-Vidal 2006, de la Universitat de Barcelona).

Hi ha dues hipòtesis de treball en el camp dels estudis de tasques en ASL, de Skehan i Foster d'una banda i de Robinson d'una altra, que mereixen ser considerades. La dels recursos limitats sosté que en les tasques que resultin cognitivament exigents, els aprenents centraran primer la seva atenció en els aspectes de la correcció gramatical a costa de deixar en darrer lloc l'atenció a la complexitat (Foster i Skehan 1996, 1997, 1999, 2001; Foster 1997). Per contra, la *Hipòtesi de la Cognició* proposada per Robinson i consistent amb la de Long (1996) i Schmidt (2001), prediu que són les tasques més exigents cognitivament les que empenyen els aprenents tant vers la correcció com la complexitat sintàctica i lèxica —a expenses, en tot cas, de la fluïdesa (Robinson 2001, 2005).

En l'estudi transversal de Navés, Torras i Celaya (2003), amb dues poblacions de dues edats d'inici, vuit i onze anys, ja es constatava que quan els alumnes eren avaluats amb igualtat d'hores d'exposició després de 200, 426 i 716 hores respectivament,

eren sempre els més grans aquells qui obtenien millors resultats en les proves de composició escrita en els quatre dominis examinats (de correcció gramatical, fluïdesa, complexitat lèxica i sintàctica) si s'avaluaven les redaccions amb mesures analítiques seguint el treball de Wolfe-Quintero i altres (1998). Navés i altres (2003) examinaren sis grups d'edats diferents, amb dues edats d'inici, en l'ensenyament-aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera. Estudiaren igualment com es comportaven els grups d'aprenents de diferents edats en cadascun d'aquests dominis. Trobaren dues tendències de desenvolupament dels components de la interllengua en produccions escrites dels aprenents d'anglès com a llengua estrangera. La primera mostra la tendència de la complexitat lèxica i sintàctica, de manera que aquesta és pràcticament inexistent per als tres grups d'alumnes de menys de 13 anys, i en canvi creix de manera constant a mesura que augmenta el grup d'edat. Així el grup d'alumnes que mostren major desenvolupament de la complexitat tant sintàctica com lèxica és el dels 17 anys, seguit pel de 16 i, en darrer lloc, el d'alumnes de 14 anys. La funció de la correcció i la fluïdesa segueix el patró invers, creix de manera constant fins als catorze anys i s'estabilitza en els dos darrers grups d'edat de 16 i 17 anys, respectivament. Dit altrament, entre els alumnes més joves i inexperts la redacció es caracteritza per ser correcta i fluida alhora però exempta de complexitat lèxica o sintàctica. Els grups d'alumnes de menys de 13 anys que han rebut un màxim de 426 hores d'instrucció escriuen allò que saben escriure. «Com més saben més escriuen». En canvi, per als alumnes més madurs i que han rebut més instrucció —de més de 14 anys i entre 416 i 726 hores de classe— *fer-ho millor* vol dir prendre riscos, utilitzar un repertori més ric de vocabulari i més sofisticat de lèxic: a costa, però, de no augmentar en paral·lel ni la correcció gramatical ni la fluïdesa. Les hipòtesis de Foster i Skehan proposaven que l'atenció és limitada i que la fluïdesa i la correcció entraven en competència amb la complexitat, de manera que si s'augmentava la complexitat això s'aconseguia a costa de davallades en la correcció gramatical. Els resultats de la nostra anàlisi corroborarien parcialment aquesta hipòtesi. Per contra, la hipòtesi cognitiva de Robinson (entre d'altres) proposava que si la tasca era molt exigent des del punt de vista cognitiu –cosa qüestionable en el tipus de tasca utilitzat en aquell treball— tant la correcció gramatical com la complexitat lèxica i sintàctica en sortirien beneficiades. En qualsevol cas, els resultats d'aquell treball posaren de manifest, en la línia de treballs anteriors, que els diferents components de la llengua, i en particular de la llengua escrita —correcció, fluïdesa, complexitat sintàctica i lèxica— no sembla que es desenvolupin en tàndem

ni que tinguin un creixement similar, sinó que hi ha almenys dues funcions diferents: dos comportaments diferents dins dels grups d'aprenents de baixa proficiència estudiada en un context de llengües estrangeres.

Per concloure la mostra del treball dut a terme dins l'àmbit del factor edat en el projecte GRAL (Grup d'Adquisició de Llengües), passarem a descriure els resultats del primer dels estudis objecte de la tesi doctoral de Navés (2006), en el qual s'examinaven dos grups d'alumnes en l'acabament de l'escolaritat preuniversitària, amb igualtat d'hores d'instrucció. Els qui havien començat abans (ES) ho feren als vuit anys, mentre que els qui començaren després (LS) ho feren als onze anys. Quan foren examinats estaven cursant els dos darrers cursos de batxillerat i tenien 17 i 18 anys, respectivament. En contextos escolars, a aquestes edats gairebé el 40% dels alumnes ha repetit un dels darrers anys d'escolarització, i un altre 40% ha fet cursos de llengua anglesa en acadèmies d'idiomes. Només un 20% dels alumnes dels centres públics examinats no han seguit mai cap curs de llengua anglesa, no han fet estades a l'estranger ni han repetit un curs. Per aquest motiu, en el disseny de la comparació entre les dues poblacions amb dues edats d'inici en l'aprenentatge d'idiomes no s'exclogueren ni els repetidors —només s'inclogueren, però, aquells que havien repetit un únic any— ni aquells que haguessin fet en total unes 125 hores de classe en contextos extraescolars.

Navés (2006) volia comparar la competència global i l'escrita de dos grans grups d'aprenents (N= 406) que començaren l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera als vuit i onze anys, per la qual cosa s'utilitzà, com en altres projectes BAF (*Barcelona Age Factor Project*), la bateria de tests consistent en un qüestionari de dades personals i quatre proves de competència global, un *cloze* de trenta ítems, un dictat en anglès de cinquanta paraules, una prova de gramàtica estandarditzada de respostes múltiples de gramàtica i una audició amb vint-i-cinc ítems de respostes alternatives. La competència global d'anglès s'estimà a partir d'aquestes quatre proves que la recerca considera representatives de la competència global. Per a la tasca de l'escriptura es donà als alumnes un màxim de 15 minuts per a desenvolupar un tema en què havien d'escriure sobre ells mateixos, el seu passat i les seves expectatives de futur. Les redaccions foren analitzades tant holísticament com analíticament. Per a determinar la competència escrita global de manera holística es va fer servir l'escala d'1-10 utilitzada en les proves de Selectivitat d'entrada a la Universitat, i per a l'avaluació analítica dels components de correcció, fluïdesa, complexitat sintàctica i lèxica, es van usar 40 mesures analítiques seguint Wolfe-Quintero i altres (1998).

La finalitat de la recerca de Navés (2006) era determinar l'impacte del factor edat i l'exposició en l'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera, per la qual cosa s'hi utilitzà una sèrie d'anàlisi multivariada utilitzant ANOVES i MANOVES de dos factors (edat d'inici: 8 i 11; i tres tipus d'exposició curricular: només amb 726 hores d'instrucció, de 850 hores a partir de les escolars i extraescolars, i de 850 hores provinents de context escolar, però amb repetició d'un curs). Dues ANOVES de dos factors s'utilitzaren quan només una variable dependent era examinada, a saber, la competència general o bé la competència escrita holísticament avaluada. Per a cadascun dels components de la llengua escrita de correcció gramatical, fluïdesa, complexitat sintàctica i lèxica s'utilitzaren MANOVES de dos factors, atès que hi havia més d'una variable dependent –mesures analítiques— per a mesurar cadascuna de les àrees.

Els resultats de les proves estadístiques per a $p < 0{,}001$ donaren que no hi havia interacció entre els dos factors estudiats, edat d'inici i exposició, excepte pel que feia a la competència escrita holísticament avaluada. En la resta dels àmbits estudiats la interacció dels dos factors era inexistent. És interessant destacar que, per bé que el factor edat sempre va resultar ser significatiu, no així el factor exposició. Dit altrament: els grups d'alumnes que havien començat als vuit respecte als onze anys es comportaven de manera diferent tant per la competència global, com per l'escrita i per cadascun dels components de llengua escrita estudiats. En canvi, el fet d'haver restringit l'estudi i l'aprenentatge de l'anglès al context escolar, d'haver rebut un curs addicional de llengua extraescolar o de ser repetidor no feia que els subgrups d'alumnes es comportessin, pel que fa a les àrees examinades, de manera diferent.

L'anàlisi de la comparació de les mitjanes dels dos grups d'edat d'inici diferent indicà que eren els aprenents més grans, els que començaren als onze anys, aquells que obtenien significativament millors resultats en totes les dimensions objecte d'estudi. És a dir, amb igualtat d'hores d'instrucció, a llarg termini, en un context escolar d'aprenentatge de l'anglès com a llengua estrangera, són els aprenents més grans els qui segueixen superant els més joves —els qui començaren abans— en competència global de l'anglès, competència global escrita i cadascun dels quatre components lingüístics de la llengua escrita: la correcció gramatical, la fluïdesa, la complexitat sintàctica i la lèxica. Aquest resultat és consistent amb els resultats del projecte BAF i d'altres del País Basc ja ressenyats, i també amb d'altres d'anteriors com el de Burstall. Consistents amb el projecte BAF dins de GRAL, cal assenyalar que aquests resultats estan en la línia dels anteriorment trobats, segons els quals, a llarg termini i amb la mateixa quantitat

d'instrucció, els aprenents més grans [LS] obtenen millors resultats en la competència global (*proficiency*) en l'escriptura i en les tasques orals (receptives i productives). Els aprenents més joves [ES] només obtenen millors resultats en tests de discriminació i imitació fonètica.

Podem concloure, a la llum dels resultats presentats, que a diferència de contextos d'aprenentatge natural o d'immersió —en què la recerca en el camp d'ASL apunta que a la llarga són els aprenents que han començat més joves els qui superaran aquells que han començat més tard—, en contextos en què la quantitat i la qualitat d'exposició a la llengua meta és molt limitada són els aprenents més grans, els qui iniciaren el seu aprenentatge de més grans, els qui superen significativament en les tasques cognitivament exigents (i, en particular, en les d'escriptura i morfosintaxi) els aprenents més joves. Diferents causes poden explicar aquest fet. En primer lloc, una major maduresa cognitiva dels aprenents més grans; en segon lloc, cal considerar que perquè l'aprenentatge implícit característic d'aquests ensenyaments més beneficiosos per als aprenents més joves doni els seus fruits, calen exposicions massives i continuades a la llengua, cosa que no acostuma a passar en contextos d'ensenyament formal d'idiomes (per no dir que massa sovint és un ensenyament-aprenentatge més explícit el que es fomenta amb independència que els alumnes siguin més o menys joves). Finalment, no es pot menystenir com a factor mediatitzador la diferent naturalesa dels dos currículums en joc.

La conclusió a la qual arribàrem dins del projecte BAF del grup de recerca GRAL és que en contextos d'ensenyament-aprenentatge de llengües estrangeres, a llarg termini, i amb igualtat d'hores d'exposició, són els aprenents més grans (LS) els qui segueixen obtenint millors resultats que els aprenents més joves —els qui començaren abans. Currículums com els europeus, que per a l'aprenentatge d'idiomes ofereixen menys de 1000 hores de contacte, no són suficients perquè l'avançament de l'edat d'inici proporcioni millors resultats. Potser la combinació d'aquestes iniciatives amb l'aplicació de programes AICLE aconsegueixi, en un futur, canviar el signe dels resultats empírics obtinguts per la recerca en adquisició de llengües en contextos formals d'instrucció de llengües estrangeres. «Com abans millor», només en contextos d'aprenentatge d'idiomes reglats, no sembla suficient.

Carme Muñoz (2004) ens demanava si introduir l'estudi de les llengües estrangeres cada cop més d'hora no era, de fet, una fugida enrere. Ho plantejava, òbviament, a la llum de la contundència dels resultats dels estudis empírics. Estudi rere

estudi —tant en el nostre context (Muñoz 2006), en uns altres de pròxims (García-Mayo & García Lecumberri 2003), com arreu del món on s'ha estudiat l'impacte d'avançar l'edat d'inici de les llengües estrangeres— assenyalen que, en finalitzar l'escolarització, els alumnes que començaren abans l'aprenentatge de l'idioma (entre, per exemple, els quatre i vuit anys) no ho fan millor que aquells que ho feren uns anys més tard (sobre els onze anys, per exemple).

Des del camp d'ASL, massa sovint encara (Long 2005, 2007; Singleton & Ryan 2004) s'acusa de perifèrics els estudis sobre el factor edat en contextos de llengües estrangeres com els presentats més amunt, per l'escassetat d'exposició que caracteritza l'aprenentatge formal d'idiomes. S'acusa, igualment, que l'avaluació d'aquests estudis no es du a terme a prou llarg termini (a pesar que s'hi han fet seguiments i exàmens fins a deu anys després de l'edat d'inici). I fins i tot les acusacions apunten a un dèficit d'atencions metodològiques... Singleton i Lengye (1995a i 1995b) posava com a condició per a l'examen dels efectes de l'edat en contextos de llengües estrangeres que la transició de primària a secundària estigués ben sintonitzada. Hom es pregunta per què exigir condicions puntuals quan es tracta de contextos de llengües estrangeres, si no s'havien pas formulat condicions similars en contextos de segones llengües. Ningú no dubta de la veracitat de les troballes en el camp de segones llengües pel que fa a l'edat d'inici. Estudi rere estudi han demostrat, sigui via cens, o a traves de treballs empírics, que com més petits eren els nens en arribar al país d'acollida millor nivell de llengua acabaven assolint, a llarg termini, de grans. I en formular-ho, cap investigador afegia: «sempre que provinguin d'aquest o d'aquell altre context socioeconòmic, ètnic, etc.», per posar només un exemple. Amb independència de les moltes variables que diferenciaven els col·lectius d'immigrants, la recerca era contundent: el factor edat era decisiu. Com assenyalaren Krashen i altres (1979) i Long (1990), els nens petits eren més lents en l'aprenentatge de llengües que aquells que eren més grans, però, a la llarga, els qui havien començat de més menuts arribaven més lluny: ho feien millor. Aquesta generalització que popularitzaren Krahen i altres (1979) i Long (1990) segueix sostenint-se sense fissures en els contextos de segones llengües. En els contextos de llengües estrangeres, potser per la reduïda quantitat d'exposició que reben els aprenents, això no s'ha trobat. Després de fins i tot deu anys, els aprenents que començaren de més grans, els onze anys en el nostre cas, continuen *fent-ho millor* que els qui començaren als vuit. Només caldria pensar a matissar la generalització formulada en els 80 i 90 perquè també englobés el que s'ha trobat en contextos de llengües estrangeres

—afegint-hi: «sempre que hi hagi prou exposició a la llengua»— en comptes de demanar que seguim estudiant què passarà a molt més llarg termini o de demanar que s'examinin només els programes que estan ben coordinats entre primària i secundària.

TERESA NAVES
Universitat de Barcelona

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BIALYSTOK, E., & MILLER, B. (1999) «The Problems of Age in Second-Language Acquisition: Influences from Language, Structure, and Task», *Bilingualism: Language and Cognition,* 2/2, pp. 127-145.

BIRDSONG, D. (2004) «Second Language Acquisition and Ultimate Attainment», dins A. Davies & C. Elder (eds.), *Handbook of Applied Linguistics,* London, Blackwell, pp. 82-105.

BIRDSONG, D., & M. MOLIS (2001) «On the Evidence for Maturational Constraints in Second-Language Acquisition», *Journal of Memory and Language*, 44, pp. 235-249.

BURSTALL, C. (1974) «An "Optimum Age" for Foreign-Language Learning?», *English Teachers' Journal (Israel)*, 14, pp. 23-26.

— (1975) «French in the Primary School: The British Experiment», *Canadian Modern Language Review*, 31, pp. 388-402.

— (1977) «Primary French in the Balance», *Foreign Language Annals,* 10/3, pp. 245-252.

BURT, M. K., & H. C. DULAY (1980) «On Acquisition Orders», dins S. W. Felix, ed., *Second Language Development: Trends and Issues*, Tübingen, Gunter Narr., pp. 265-327.

DEKEYSER, R. M. (2000) «The Robustness of Critical Period Effect in Second Language Acquistion», *Studies in Second Language Acquisition*, 22/4, pp. 499-534.

DEKEYSER, R. M. & J. LARSON-HALL (2005) «What does the Critical Period really Mean?», dins J. F. Kroll & A. M. B. DeGroot, eds., *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Perspectives*, Nova York, Oxford University Press, pp. 88-108.

DOIZ, A. & D. LASAGABASTER (2001) «El efecto del factor edad en la producción escrita en inglés», dins I. De la Cruz, C. Santamaría, C. Tejedor & C. Valero, eds., *La Lingüística Aplicada a Finales del Siglo XX. Ensayos y Propuestas*, Alcalá de Henares, Universidad de Alcalá de Henares, pp. 63-68.

— (2004) «The Effect of the Early Teaching of English on Writing Proficiency», *International Journal of Bilingualism,* 8/4, pp. 525-540.

ELLIS, R. (1994) *The Study of Second Language Acquisition*, Oxford, Oxford University Press.

EUROPEAN COMMISSION (1995) *White Paper on Education and Training. Teaching and Learning. Towards the Learning Society*, Brussel·les, Comissió Europea.

EUROPEAN COMMISSION, DIRECTORATE-GENERAL FOR EDUCATION AND CULTURE, VOCATIONAL TRAINING & LANGUAGE POLICY (2005) *Europeans and Languages: a Eurobarometer Special Survey. B-1049*, Brussel·les, Comissió Europea.

FOSTER, P. (1997) «Task-based Learning», *Language Teaching: The International Abstracting Journal for Language Teachers and Applied Linguists*, 36, pp. 1-14.

FOSTER, P. & P. SKEHAN (1996) «The Influence of Planning and Task Type on Second Language Performance», *Studies in Second Language Acquisition*, 18, pp. 299-233.

GARCÍA MAYO, M. d. P. & M. L. GARCÍA LECUMBERRI, eds. (2003) *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork*, Clevedon, Multilingual Matters.

GRATTON STANKOWSKI, R. (1980) «An Experimental Study on German Instruction from the First Grade of Elementary School», *Rassegna Italiana di Linguistica Applicata*, 12/3, pp. 119-141.

HOLMSTRAND, L. S. E. (1982) *English in the Elementary School*, Stockholm/Uppsala, Almqvist & Wiksell International.

JIA, G., & D. AARONSON (2003) «A Longitudinal Study of Chinese Children and Adolescents Learning English in the United States», *Applied Psycholinguistics*, 24/1, pp. 131-161.

JIA, G., & Y. WU (2002) «Long-term Language Attainment of Bilingual Immigrants: Predictive Variables and Language Group Differences», *Applied Psycholinguistics*, 23/4, pp. 599-621.

JOHNSON, J. S., & E. L. NEWPORT (1989) «Critical Period Effects in Second Language Learning: The Influence of Maturational State on the Acquisition of English as a Second Language», *Cognitive Psychology*, 21/1, pp. 60-99.

KRASHEN, S. M. LONG & R. SCARCELLA (1979) «Age, Rate, and Eventual Attainment in Second Language Acquisition» *TESOL Quarterly,* 13, pp. 573-582.

KUO, Y. (2002) «The Effects of Age on Taiwanese EFL Learners' Long-term English Proficiency», dins *Selected Papers from the Eleventh International Symposium on English Teaching*, Taipei, Taiwan, Crane, pp. 313-332.

— (2003) «The Effects of Age on Taiwanese EFL Learners' Long-Term English Proficiency», tesi doctoral inèdita. *Dissertation Abstracts International: The Humanities and Social Sciences*, 63(11), 3824-A-3825-A. [Accessible en <http://www.hss.nthu.edu.tw/~fl/thesis/tesol/905257.pdf>]

LASAGABASTER, D. (1999) «Typological Relatedness, Age, and the Learning of English as L3», *Interface,* 14/1, pp. 35-52.

LASAGABASTER, D. & A. DOIZ (2003) «Maturational Constraints on Foreign-Language Written Production», dins M. d. P. García Mayo & M. L. García Lecumberri, eds., *Age and the Acquisition of English as a Foreign Language: Theoretical Issues and Fieldwork*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 136-160.

LÁZARO, A. (2002) «La adquisición de la morfosintaxis del inglés por niños bilingües euskera-castellano: una perspectiva minimalista», tesi doctoral inèdita, Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibersitatea.

LONG, M. H. (1990) «Maturational Constraints on Language Development», *Studies in Second Language Acquisition,* 12, pp. 251-285.

— (1996) «The Role of Linguistic Environment in Second Language Acquisition», dins W. C. Ritchie & T. K. Bhatia, eds., *Handbook of Second Language Acquisition*, San Diego, Academic Press, pp. 413-468.

— (2005) «Problems with supposed counter-evidence to the Critical Period Hypothesis» *IRAL,* 43, pp. 287-317.

— (2007) *Problems in SLA*, Mahwah, N.J., Lawrence Erlbaum.

MUÑOZ, C. (2004) «L'avançament de la introducció de la llengua estrangera: una fugida cap enrere?», *Llengua Societat i Comunicació*, 1, pp. 29-34. [<http://www.ub.es/cusc/LSC/hemeroteca/numero21/articles/Munoz.pdf>.]

— ed. (2006) *Age and the Rate of Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters.

NAVÉS, T. (2006) «The Long-term Effects of Age and Instructional Time on EFL Writing», tesi doctoral, Universitat de Barcelona, setembre de 2006. [Accessible en <http://www. ub.edu/GRAL/naves/>.]

NAVÉS, T., I. MIRALPEIX & M. L. CELAYA (2005) «Who Transfers more…and what? CLI in relation to School Grade and Language Dominance in EFL», *International Journal of Multilingualism,* 2/2, pp. 113-134.

NAVÉS, T., M. R. TORRAS & M. L. CELAYA (2003) «Long-term Effects of an Earlier Start. An Analysis of EFL Written Production», dins S. Foster-Cohen & S. Pekarek, eds., *EUROSLA-Yearbook. Annual Conference of the European Second Language Association*, vol. 3, Amsterdam, John Benjamins, pp. 103-130.

PIENEMANN, M. (1989) «Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses», *Applied Linguistics,* 10/1, pp. 54-79.

— (1998): *Processability Theory in Second Language Acquisition*, Philadelphia, John Benjamins.

ROBINSON, P., ed. (2001) *Cognition and Second Language Instruction*, Cambridge, Cambridge University Press.

— (2005) «Aptitude and Second Language Acquisition», *Annual Review of Applied Linguistics*, 25, pp. 46-73.

SCHMIDT, R. (2001) *Cognition and Second Language Instruction*, dins P. Robinson, ed. (2001: 3-32).

SINGLETON, D. & L. RYAN (2004) *Language Acquistion: The Age Factor. 2nd Edition*, Clevedon, Multilingual Matters.

SINGLETON, D. & Z. LENGYE, eds. (1995a) *The Age Factor in Second Language Acquisition: A Critical look at the Critical Period Hypothesis*, Clevedon, Multilingual Matters.

— (1995b) «The Age Factor in Second Language Acquisition: State of the art», manuscrit inèdit, Barcelona.

SKEHAN, P. (1995) *The Task-based Approaches to Language Testing*, Hong Kong, The Honk Kong Universy of Science and Technology, June.

— (1996) «A Framework for the Implementation of Task-based Instruction», *Applied Linguistics,* 17/1, pp. 38-62.

— (1996) «Second Language Acquisition Research and Task-Based Instruction», dins J. Willis & D. Willis, eds., *Challenge and Change in Language Teaching*, Oxford, Heinemann, pp. 17-30.

— (1998) *A Cognitive Approach to Language Learning*, Oxford, Oxford University Press.

— (1998) «Task-based Instruction», *Annual Review of Applied Linguistics,* 18, pp. 268-286.

SKEHAN, P. & D. FOSTER (1997) «Task Type and Task Processing Conditions as Influences on Foreign Language Performance», *Language Teaching Research,* 1/3, pp. 1-27.

— (1999) «The Influence of Task Structure and Processing Conditions on Narrative Retellings», *Language Learning*, 49/1, pp. 93-120.

— (2001) «Cognition and Tasks», dins P. Robinson, ed. (2001: 183-205).

STEVENS, G. (1999) «Age at Immigration and Second Language Proficiency among Foreign-Born Adults» *Language in Society*, 28/4, pp. 555-578.

— (2004) «Using Census Data to Test the Critical-Period Hypothesis for Second-Language Acquisition», *Psychological Science*, 15/3, pp. 215-216.

SWAIN, M. (2000) «French Immersion Research in Canada: Recent Contributions to SLA and Applied Linguistics», *Annual Review of Applied Linguistics,* 20, pp. 199-212.

TORRAS, M. R., T. NAVÉS, M. L. CELAYA & C. PÉREZ-VIDAL (2006) «Age and IL Development in Writing», dins C. Muñoz, ed., *Age and Rate of Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 156-182.

Tragant, E. (2006) «Language Learning Motivation and Age», dins C. Muñoz, ed., *Age and the Rate of Foreign Language Learning*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 237-268.

URPONEN, M. I. (2004) *Ultimate Attainment in Postpuberty Second Language Acquisition*, Boston, Boston University.

VILKE, M. (1988) «Some Psychological Aspects of Early Second-Language Acquisition», *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 9/1-2, pp. 115-128.

WOLFE-QUINTERO, K., S. INAGAKI & H.-Y. KIM (1998) *Second Language Development in Writing: Measures of Fluency, Accuracy and Complexity. Technical Report 17*, Manoa, Hawai'i US, University of Hawai'i Press.

IGNASI VILA, JUDITH OLLER
I MONTSERRAT FRESQUET

UNA ANÀLISI COMPARATIVA DEL CONEIXEMENT DE CATALÀ DE L'ALUMNAT CASTELLANO-PARLANT AUTÒCTON I L'ALUMNAT HISPÀ EN FINALITZAR L'EDUCACIÓ INFANTIL A CATALUNYA

INTRODUCCIÓ

La immersió lingüística ha estat un dels instruments consensuats més importants a Catalunya per a promoure el coneixement de la llengua catalana en la infància i l'adolescència de llengua inicial castellana. Totes les avaluacions realitzades des de començaments dels anys 90 del segle passat han mostrat la bondat de la immersió lingüística tant pel que fa als resultats lingüístics com acadèmics (Vila 1995). Hi ha diferents raons, si bé totes les recerques n'emfasitzen dues. Una, les actituds positives vers el programa per part del conjunt de la ciutadania a Catalunya; i, dues, l'existència de professorat bilingüe que permetia que, des del començament de l'escolarització de la infància en parvulari, es mantingués una situació comunicativa professorat-alumnat

Caplletra 45 (Tador 2008), pp. 203-228

que mai es trencava pel fet que professores i professors parlessin sempre la segona llengua de l'alumnat, el català.

No obstant això, el canvi demogràfic ocorregut a Catalunya al llarg de l'última dècada ha significat que, durant aquest curs, 2007-2008, hi hagi al voltant d'un 13% d'alumnat d'origen estranger, amb més de 50 llengües diferents en l'educació infantil i obligatòria, que s'escolaritza en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola (Departament d'Educació, 2007). Evidentment, en aquest cas, les dues raons que hem esmentat per explicar els resultats de la immersió lingüística amb l'alumnat de llengua inicial castellana no s'acompleixen, si més no, de manera semblant. Però hi ha una situació que s'assembla molt a la que va donar lloc a la immersió lingüística a finals dels anys 80 del segle passat. Ens referim a l'escolarització de nens i nenes procedents d'Amèrica Llatina que tenen com a llengua inicial, en la seva gran majoria, la llengua castellana. Fins i tot, aquesta consideració es pot estendre, en part, a l'alumnat amb una llengua romànica com, per exemple, el romanès. Aquesta consideració té molta importància ja que l'alumnat hispà que s'ha escolaritzat a Catalunya durant els últims anys representa una mica més del 50% de l'alumnat de nova incorporació.

La gran presència d'alumnat hispà en el sistema educatiu de Catalunya fa que determinats sectors relativitzin la necessitat d'incorporar-hi noves perspectives tant des del punt de vista organitzatiu com de la pràctica educativa per a continuar garantint la seva vàlua en la promoció del coneixement de llengua catalana per a tota la infància i l'adolescència. Així, s'acostuma a afirmar que si la immersió lingüística ha tingut èxit pel que fa als seus objectius lingüístics entre la població de llengua inicial castellana no hi ha raons per a pensar que no pugui tenir el mateix èxit pel que fa a l'alumnat hispà.

Però les condicions d'escolarització de l'alumnat de llengua inicial castellana i de l'alumnat hispà no són exactament les mateixes. D'una banda, no podem donar per suposat que les actituds lingüístiques vers la llengua catalana i la llengua castellana de la població autòctona a la sortida del franquisme siguin les mateixes que avui expressen les famílies d'origen hispà. Malauradament no hi ha dades empíriques sobre aquesta qüestió, si bé els coneixements que hi ha sobre la conformació de les actituds lingüístiques ens fan suposar que no són necessàriament les mateixes (Baker 1992). D'una altra, el fenomen migratori té molts vessants. Un és la seva concentració en barris i territoris en els quals l'accés a l'habitatge és més fàcil i on es pot mantenir des del propi grup d'iguals un cert sentiment d'identitat i pertinença. L'altre és la concentració artificial d'alumnat immigrant en determinades escoles que són rebutjades per la

població autòctona com un lloc adient per a escolaritzar les seves criatures (Carbonell 2004). De fet, el fenomen migratori que es va produir a Catalunya des de finals dels anys 60 fins a mitjans dels 70 del segle passat va tenir connotacions semblants, i moltes de les poblacions de la conurbació de Barcelona —i, fins i tot, dels seus barris actuals—, tenen una població procedent originàriament de zones de l'Estat espanyol com Andalusia, Múrcia, Extremadura o Galícia. Això no obstant, una de les diferències d'aquella immigració amb la d'ara és la seva homogeneïtat lingüística, que contrasta amb l'heterogeneïtat actual. Avui dia, tant els territoris on viu una gran part de les famílies immigrades com les concentracions escolars d'alumnat immigrant són territoris i aules multiculturals i multilingües, força diferents del monolingüisme castellà resultant de l'anterior onada migratòria.

Per això, és important tenir dades empíriques sobre els efectes de l'escolarització a Catalunya de la població hispana en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola en relació amb els seus objectius lingüístics. D'acord amb totes les avaluacions de la immersió lingüística arreu del món, els resultats de l'alumnat hispà sobre coneixement de català respecte a l'alumnat de llengua inicial catalana seran més baixos durant molt de temps,[1] però amb criteris estrictament lingüístics no haurien de ser-ho respecte a l'alumnat autòcton de llengua inicial castellana.

Dins d'aquest marc de referència hem realitzat una recerca en la qual hem avaluat, a la finalització de l'últim curs de parvulari, el coneixement de català de l'alumnat de 50 centres de Catalunya que escolaritzen alumnat immigrant. En aquest article presentem les dades obtingudes —sobre comprensió oral, lectura i escriptura— per l'alumnat autòcton castellà i l'alumnat al·lòcton castellà, així com les seves condicions d'escolarització.

1. Les avaluacions sobre la immersió lingüística afirmen que l'alumnat que s'escolaritza adequadament en un programa de canvi de llengua de la llar a l'escola triga molts anys a equiparar el coneixement de la segona llengua amb l'alumnat que la té com a llengua inicial i, fins i tot, les avaluacions mostren que, en l'àmbit de la llengua oral, la competència de les dues poblacions no s'equipara mai a la finalització de l'educació obligatòria (Genesee 1984; Bel 1989; Canal & Vial 2005; McLaughlin 1985; Serra 1997; Vila 1995).

METODOLOGIA

PARTICIPANTS

Els participants eren 410 alumnes, 253 i 157 d'origen autòcton i al·lòcton respectivament. Tot l'alumnat tenia com a llengua inicial el castellà i feia un any, com a mínim, que vivia a Catalunya.

La taula I mostra la distribució de les dues poblacions segons el sexe.

	Autòctons/-es	Al·lòctons/-es	Total
Nens	138	86	224
Nenes	115	71	186
total	253	157	410

Taula I. Participants i sexe

A les dues poblacions hi ha més nens que nenes. Un 54,55% i un 54,78% en la població autòctona i al·lòctona, respectivament.

La taula II mostra la distribució de l'alumnat al·lòcton segons el moment d'arribada a Catalunya, dividit en tres categories: nascuts a Catalunya, de 3 a 6 anys a Catalunya, i d'1 a 3 anys a Catalunya. Tot l'alumnat autòcton havia nascut a Catalunya.

	Nascuts a Catalunya	De 3 a 6 anys a Catalunya	D'1 a 3 anys a Catalunya	Total
Alumnat hispà	43	32	82	157

Taula II. Alumnat al·lòcton i temps d'estada a Catalunya

La taula III presenta el moment d'escolarització de l'alumnat al·lòcton al parvulari de Catalunya i si havia estat escolaritzat prèviament als parvularis del seu país d'origen. Tot l'alumnat autòcton estava escolaritzat des dels 3 anys al primer curs de parvulari.

La majoria de l'alumnat hispà (61,78%) s'ha escolaritzat a Catalunya des dels tres anys.

Finalment, la taula IV presenta els països d'origen de l'alumnat hispà.

	Escolaritzat des dels 3 anys a Catalunya	Escolaritzat regularment des dels 3 anys al seu país d'origen	Escolaritzat irregularment des dels 3 anys al seu país d'origen	Sense escolaritzar abans d'incorporar-se al parvulari a Catalunya	Total
Alumnat hispà	97	13	1	46	157

Taula III. Alumnat al·lòcton i moment d'escolarització al parvulari

	N	Percentatge
Argentina	11	7,0%
Bolívia	29	18,5%
Colòmbia	8	5,1%
Cuba	1	0,6%
Equador	47	29,9%
França	1	0,6%
Hondures	9	5,7%
Perú	8	5,1%
Rep. Dominicana	13	8,3%
Veneçuela	1	0,6%
Xile	5	3,2%
Uruguai	21	13,4%
Bèlgica	1	0,6%
Nicaragua	1	0,6%
Suïssa	1	0,6%
Total	157	100,0%

Taula IV. Països d'origen i alumnat hispà

PROCEDIMENT

La selecció de les escoles

Es van seleccionar cinquanta escoles de Catalunya en funció del percentatge d'alumnat al·lòcton (CONCE) i d'alumnat catalanoparlant (TLA) a l'últim curs de parvulari. Es va tenir en compte, igualment, el context sociolingüístic (CS) del centre

escolar. La taula V presenta la distribució de la població estudiada segons la presència d'alumnat catalanoparlant i al·lòcton a l'aula.

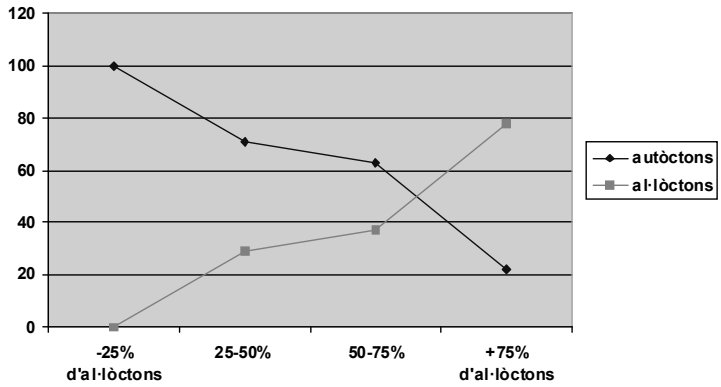
	Tipologia d'alumnat al·lòcton a l'aula				Total
Tipologia lingüística de l'aula	0-25% d'alumnat al·lòcton	25-50% d'alumnat al·lòcton	50-75% d'alumnat al·lòcton	Més de 75% d'alumnat al·lòcton	
0-25% catalanoparlants	0	57	218	45	320
25-50% catalanoparlants	4	60	3	0	67
50-75% catalanoparlants	5	16	2	0	23
Més de 75% de catalanoparlants	0	0	0	0	0
Total	9	133	223	45	410

Taula V. Tipologia lingüística de l'aula, percentatge d'al·lòctons a l'aula i participants

La taula V informa que el 82,19% dels participants està en aules en què l'alumnat al·lòcton representa més del 50% de l'alumnat total i no hi ha cap participant que estigui en una aula amb més del 75% de catalanoparlants. Dels 223 alumnes escolaritzats en aules d'un 50% a un 75% d'al·lòctons, 140 són castellanoparlants autòctons (62,78%) i a les aules amb més d'un 75% d'al·lòctons hi ha un 22,22% de castellanoparlants. Al contrari, a les aules amb menys d'un 50% d'al·lòctons hi ha un 72,54% de castellanoparlants. És a dir, a mesura que augmenta el percentatge d'al·lòctons a l'aula augmenta també el percentatge d'hispans i disminueix el de castellanoparlants autòctons. El gràfic I mostra la seva distribució.

La taula VI presenta la distribució de les dues poblacions segons el context sociolingüístic del centre escolar.

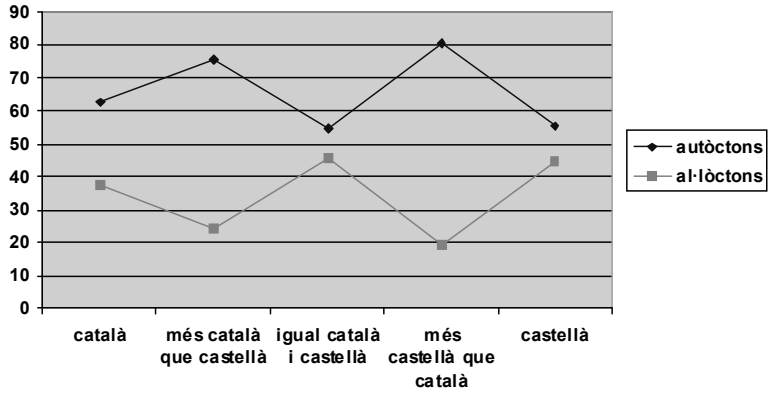
La taula VI mostra que el 75,61% dels participants està escolaritzat en centres escolars amb un entorn predominantment castellà, dels quals el 40% són al·lòctons. En aquest cas (veieu el gràfic II), la distribució percentual de les dues poblacions no s'assembla a la distribució segons la tipologia de l'aula.



Gràfic I. Distribució de l'alumnat autòcton i al·lòcton segons el percentatge d'al·lòctons a l'aula

	Català	Més català que castellà	Igual de català que de castellà	Més castellà que català	Castellà	Total
Autòctons	30	31	6	46	140	253
Al·lòctons	18	10	5	11	113	157
Total	48	41	11	57	253	410

Taula VI. Autòctons i al·lòctons i context sociolingüístic del centre escolar



Gràfic II. Distribució de l'alumnat autòcton i al·lòcton segons el context sociolingüístic del centre escolar

Hi ha una distribució irregular de les dues poblacions i, a la vegada, inversa excepte en els extrems.

Altres factors

A més a més dels factors assenyalats, es van incloure els factors següents: el nivell socioprofessional i educatiu de les famílies i l'existència o no de suports específics a l'aprenentatge del català com, per exemple, l'assistència o no a una aula d'acollida.

Pel que fa al nivell socioprofessional de les famílies, vam considerar el treball del pare (PP) i de la mare (PM). La taula VII mostra la seva distribució en les dues poblacions.

	Professió pare			Professió mare		
	Alt	Mitjà	Baix	Alt	Mitjà	Baix
Autòctons	3,33	63,33	33,33	0,57	33,52	65,91
Al·lòctons	3,45	60,92	35,63	1,91	22,86	75,24
Total	3,38	62,45	34,18	1,07	29,54	69,4

Taula VII. Nivell socioprofessional de les famílies i participants

Respecte a la professió del pare no hi ha diferències entre les dues poblacions i, respecte a la professió de la mare, l'anàlisi de correspondències mostra que les diferències no són significatives (ki quadrat = 4,458; p = 0,216).

La taula VIII presenta la distribució del nivell educatiu dels pares (NEP) i les mares (NEM) en les dues poblacions.

	Professió pare			Professió mare		
	Alt	Mitjà	Baix	Alt	Mitjà	Baix
Autòctons	3,33	63,33	33,33	0,57	33,52	65,91
Al·lòctons	3,45	60,92	35,63	1,91	22,86	75,24
Total	3,38	62,45	34,18	1,07	29,54	69,4

Taula VII. Nivell educatiu de les famílies i participants

Les anàlisis de correspondències mostren que les diferències pel nivell educatiu del pare són significatives (ki quadrat = 14,054; p = 0,003) i pel nivell educatiu de la

mare són també significatives (ki quadrat = 23,761; p = 0,000). Les diferències van sempre en el mateix sentit: el nivell educatiu de les famílies al·lòctones és més alt que el de les famílies autòctones.

Finalment, els infants de nova incorporació al parvulari no assisteixen a l'aula d'acollida. De fet, en la nostra recerca únicament ho fa un 8,3% de l'alumnat al·lòcton.

Prova de coneixement de català

El coneixement de català va ser avaluat mitjançant la prova dissenyada pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya per a mesurar la competència lingüística en català de l'alumnat que finalitza el parvulari. La prova està dividida en dues parts: llengua oral i llengua escrita. La llengua oral té dos apartats, comprensió i expressió, i la llengua escrita en té tres: habilitats bàsiques, lectura i escriptura. L'administració de la prova té una part col·lectiva i una d'individual. La part individual la respon únicament el 15% de l'alumnat d'origen estranger.

Proves col·lectives	Comprensió oral Consciència fonològica (segmentació) Valor sonor de les grafies Escriptura Lectura
Proves individuals	Comprensió d'ordres orals Expressió oral Dictat de paraules Dictat de frases Consciència fonològica (discriminació auditiva)

Taula IX. Proves col·lectives i individuals

La comprensió oral, excepte la comprensió d'ordres, determina una puntuació total (C) que està formada per la comprensió de vocabulari (substantius, adjectius, verbs i expressions de lloc), estructures i fets. La puntuació de l'expressió oral (O) està composta per C més la comprensió d'ordres i l'expressió de vocabulari (substantius, adjectius, verbs i expressions de lloc), frases i l'explicació d'una historieta.

Les habilitats bàsiques estan formades per la segmentació (S), la discriminació auditiva (DA) i el valor sonor de les grafies (VS). Cada habilitat té una puntuació. La lectura (L) té una puntuació total que està formada per l'aplicació d'estratègies de codificació, la descodificació i la comprensió de paraules i frases.

L'escriptura té dues parts diferents: escriptura d'una frase i escriptura d'un dictat. La primera es divideix en tres elements. Cadascun d'ells rep una puntuació —estructura de la frase (EF), separació de paraules (SP) i etapes en l'adquisició del codi (ETF). La segona té dos elements —separació de paraules (DS) i etapes en l'adquisició del codi (DE)— i ambdós reben una puntuació diferenciada. La prova, si es vol, avalua també la qualitat del grafisme.

Les proves col·lectives es van administrar a tot l'alumnat de l'aula i les individuals no es van utilitzar.

La recollida de dades es va fer entre els mesos de març i juny de 2007 per un equip de dotze persones que havia estat especialment format per a aquesta finalitat. Des de les delegacions territorials del Departament d'Educació es van enviar dues cartes a les direccions dels centres. Una firmada pel director de la recerca, en la qual s'exposaven els objectius de l'estudi i l'altra, signada pel delegat territorial, que demanava explícitament la col·laboració del centre escolar. Posteriorment, des de l'equip d'investigació es concertava per telèfon amb el centre escolar el dia d'administració de les proves.

A més a més, els equips directius de les escoles, i en el seu defecte la mateixa administració educativa, omplien un qüestionari amb les dades individuals, familiars i escolars de l'alumnat, referides als diferents factors de la recerca.

Anàlisi de les dades

Les dades obtingudes van ser introduïdes al programa SPSS versió 14 i es van obtenir els descriptius estadístics. A més a més, s'ha utilitzat l'anàlisi de variança per a l'obtenció de la significació de les diferents variables i l'anàlisi de correspondències simples per a conèixer la relació entre diferents factors.

RESULTATS

La taula x presenta els resultats de les proves col·lectives en la població estudiada.

Les diferències són significatives per a C ($p = 0{,}013$; $F = 6{,}186$), S ($p = 0{,}000$; $F = 15{,}951$), L ($p = 0{,}035$; $F = 4{,}466$), SP ($p = 0{,}013$; $F = 6{,}180$) i ETF ($p = 0{,}010$; $F = 6{,}623$). No ho són per a VS ($p = 0{,}378$; $F = 0{,}779$) i EF ($p = 0{,}063$; $F = 3{,}485$). Globalment, l'alumnat autòcton castellanoparlant sap significativament més català

tant pel que fa a la comprensió oral, com respecte a les habilitats més escolars, com la lectura i l'escriptura. Únicament no hi ha diferències significatives en la prova fonològica relacionada amb la lectura (VS) i en una de les proves relacionades amb l'escriptura (EF).

	C		S		L		VS		EF		SP		ETF	
	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ	X	σ
Autòctons	26,38	4,12	25,76	6,19	40,15	12,63	3,58	0,83	2,25	1,05	1,10	0,91	4,24	1,23
Al·lòctons	25,38	3,67	23,01	7,67	37,43	12,82	3,50	0,82	2,05	1,04	0,87	0,92	3,92	1,15
Total	25,99	3,98	24,71	6,92	39,11	12,76	3,55	0,82	2,17	1,05	1,01	0,92	4,12	1,21

Taula X. Comprensió oral, lectura i escriptura de l'alumnat autòcton i al·lòcton

La taula XI presenta la significació de les diferents variables en les dues poblacions mitjançant l'anàlisi ANOVA d'un factor.

C	Professió pare	Professió mare	Educació pare	Educació mare	Sexe	Tipologia lingüística	Tipologia alumnat al·lòcton	Context sociolingüístic
Autòcton	no	no	no	no	no	no	sí	sí
Al·lòcton	no	no	no	no	no	sí	sí	sí
S								
Autòcton	no	sí	no	no	no	no	sí	sí
Al·lòcton	no	no	sí	sí	sí	no	sí	sí
L								
Autòcton	no	sí	sí	sí	sí	no	no	no
Al·lòcton	no	no	sí	sí	sí	no	sí	no
VS								
Autòcton	no	no	no	no	no	no	no	sí
Al·lòcton	no	no	sí	sí	sí	no	no	no
EF								
Autòcton	no	no	no	no	sí	no	sí	no
Al·lòcton	no	no	no	no	sí	no	no	no
SP								
Autòcton	no	no	sí	sí	no	no	no	sí
Al·lòcton	no	no	no	no	sí	no	sí	no
ETF								
Autòcton	no	no	no	no	sí	no	no	no
Al·lòcton	no	no	sí	sí	sí	no	no	no

Taula XI. Significació de les variables en els resultats de comprensió oral, lectura i escriptura
La significació sempre és menor de p = 0,05

La tipologia lingüística de l'aula (TLA) no és significativa en les dues poblacions, excepte en la variable C entre la població al·lòctona (p = 0,030; F = 3,578). De fet, el 78,05% de l'alumnat estudiat està en aules en les quals el percentatge de catalanoparlants és menor del 25% i, per tant, pel que fa a les relacions socials entre les mateixes criatures és molt difícil que hi hagi intercanvis en llengua catalana que portin els nens i les nenes que no tenen aquesta llengua com a inicial més enllà del coneixement que proporciona l'activitat escolar.

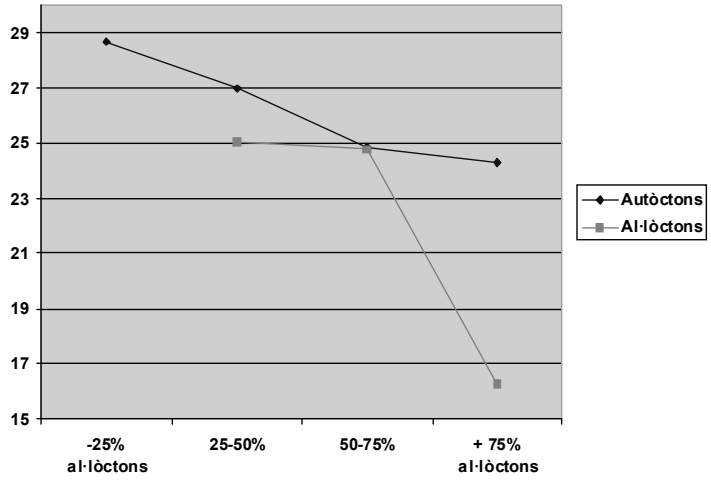
Contràriament, tant el context sociolingüístic del centre escolar com el percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula són significatius en les dues poblacions estudiades en diferents variables. Així, els dos factors són significatius per a les variables C i S en les dues poblacions. El percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula és significatiu per a les variables L i SP en la població hispana i per a la variable EF en la població autòctona. Pel que fa al context sociolingüístic del centre escolar, hi ha diferències únicament per a la població autòctona en les variables VS i SP.

Percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula i resultats

Els efectes del factor CONCE sobre la comprensió oral són relativament diferents a les dues poblacions. En primer lloc, no hi ha diferències significatives entre les dues poblacions (p = 0,427; F = 0,633) quan s'analitza globalment la interacció entre aquesta variable i l'origen de l'alumnat. En segon lloc, les diferències s'estableixen a partir del percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula. En aquest sentit, les puntuacions màximes de les dues poblacions són obtingudes quan el percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula està entre un 25% i un 50% (27,14 per a la població autòctona i 27,03 per a la població al·lòctona). Quan el percentatge a l'aula d'alumnat al·lòcton és més alt del 75%, les mitjanes són molt semblants (25,10 per als autòctons i 25,46 per als al·lòctons). Les diferències s'estableixen quan el percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula està entre un 50% i un 75%. En aquest cas, les mitjanes són 26,14 i 24,57 per a la població autòctona i al·lòctona respectivament, i les diferències entre els dos grups són significatives (p = 0,005; F = 8,158).

Pel que fa a la variable S, la interpretació dels efectes del factor CONCE són diferents als de la variable C. Així, hi ha diferències significatives entre les dues poblacions (p = 0,000; F = 12,457) quan s'analitza globalment la interacció d'aquest

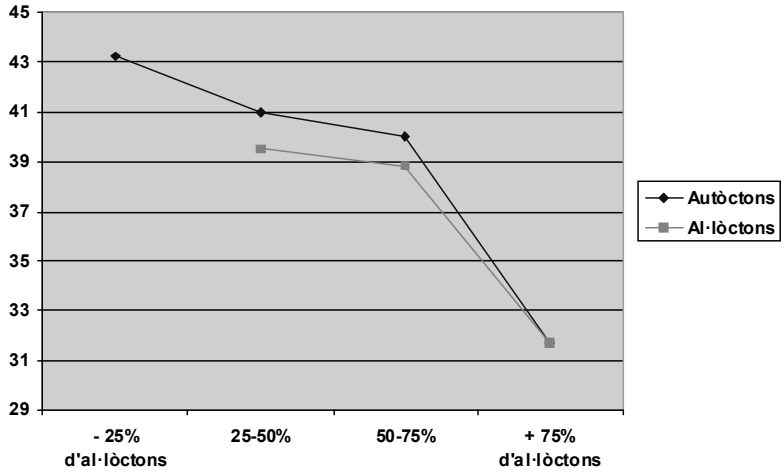
factor amb l'origen de l'alumnat. Les diferències mostren un major coneixement en la variable S de la població autòctona que el de la població al·lòctona. El gràfic III en mostra la distribució.



Gràfic III. Segmentació, percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula i població autòctona i al·lòfona

A diferència de la variable C, les diferències més minses entre les dues poblacions s'estableixen quan el percentatge d'al·lòctons a l'aula és entre un 50% i un 75%. En canvi, són significatives quan el percentatge d'al·lòctons supera el 75% ($p = 0{,}007$; $F = 7{,}989$) i no ho són quan el percentatge se situa entre un 25% i un 50% ($p = 0{,}088$; $F = 2{,}957$).

Els efectes de la variable CONCE sobre la variable L en la població al·lòctona mostra diferències significatives entre el grup que forma part d'una aula amb més del 75% d'al·lòctons i la resta de grups ($p = 0{,}029$ i $p = 0{,}020$ per als grups amb 25%-50% d'al·lòctons i 50%-75% d'al·lòctons, respectivament). No obstant això, el perfil que s'obté és molt semblant al de la població autòctona. El gràfic IV mostra els perfils de les dues poblacions en relació amb la variable L.



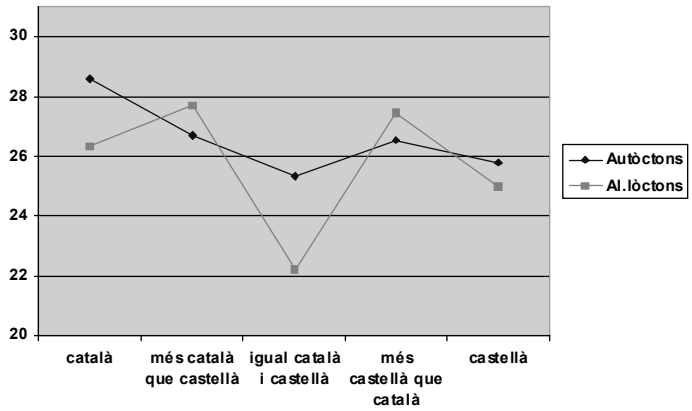
Gràfic IV. Lectura, percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula i població autòctona i al·lòctona

El gràfic IV mostra que els resultats en lectura de les dues poblacions disminueix a mesura que augmenta el percentatge d'al·lòctons a l'aula. Per a la població al·lòctona, les diferències són significatives, no així entre la població autòctona. Però si comparem les dues poblacions en cada tram del factor CONCE observem que les diferències desapareixen: tram 25-50% (p = 0,538; F = 0,382), tram 50%-75% (p = 0,515; F = 0,424) i tram amb +75% (p = 0,997; F = 0,000). És a dir, les diferències sobre la lectura s'estableixen en relació amb el factor CONCE, però no entre autòctons i al·lòctons.

La variable ETF (adquisició del codi escrit) no es veu afectada pel factor CONCE en les dues poblacions estudiades. Tanmateix, hi ha variables relacionades amb la variable ETF com EF i SP respecte de les quals el factor CONCE sí que es mostra significatiu de manera diferent en les dues poblacions. En els dos casos, les significacions van en el mateix sentit: a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula disminueix el valor de la variable SP entre la població al·lòctona i el de la variable EF entre la població autòctona. La comparació de les dues poblacions respecte a aquestes variables i el factor CONCE mostra que, per a tots els trams, desapareixen les diferències entre les dues poblacions.

CONTEXT SOCIOLINGÜÍSTIC DEL CENTRE ESCOLAR I RESULTATS

El factor CS es mostra significatiu respecte a la variable comprensió oral (C) en les dues poblacions. No obstant això, no hi ha diferències significatives entre ambdues quan es considera la interacció d'aquest factor (p = 0,184; F = 1,768) i l'origen de l'alumnat. A més a més, els resultats de l'alumnat hispà són millors que els de l'alumnat autòcton castellanoparlant en alguns dels trams. El gràfic V en mostra la distribució.

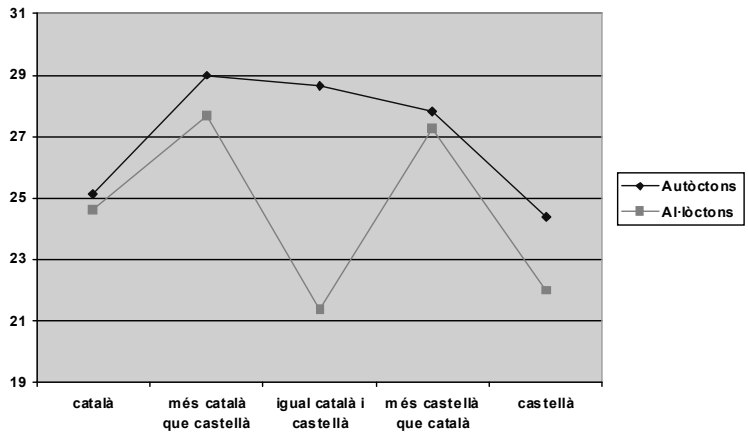


Gràfic V. Comprensió oral, context sociolingüístic i població autòctona i al·lòctona

La variable CS es mostra significativa de manera independent a cadascuna de les poblacions en un sentit diferent. Així, mentre que, en la població autòctona, la comprensió oral disminueix a mesura que baixa el percentatge de l'ús del català en el context social, en el cas de la població al·lòctona no hi ha aquesta tendència i probablement les diferències són degudes a unes altres raons.

L'anàlisi de cadascun dels trams mostra que hi ha diferències significatives únicament per al tram "català" (p = 0,001; F = 12,020).

Pel que fa a la variable S, el factor CS també es mostra significatiu en les dues poblacions i, a més a més, hi ha diferències significatives entre les dues poblacions en introduir la interacció d'aquest factor (p = 0,032; F = 4,468) i l'origen de l'alumnat. El gràfic VI mostra com es distribueixen les puntuacions.



Gràfic VI. Segmentació, context sociolingüístic i població autòctona i al·lòctona

Les dues gràfiques són semblants si exceptuem el tram «igual català i castellà». En les dues poblacions els resultats més positius respecte a la variable S es troben en els trams «més català que castellà» i «més castellà que català». Pel que fa a les diferències entre les dues poblacions en els diferents trams, aquestes són significatives en els trams «igual català i castellà» (p = 0,016; F = 8,845) i «castellà» (p = 0,011; F = 6,605). El primer tram no és massa rellevant ja que el nombre de subjectes és 11 (6 autòctons i 5 al·lòctons); no així el segon tram, on les diferències que s'expressen són 24,38 i 21,99 per a la població autòctona (N = 140) i al·lòctona (N = 113), respectivament.

Les diferències en les variables VS i SP de la població autòctona relacionades amb el factor CS s'expliquen, en el cas de la variable SP, en el sentit de millors resultats amb un context més català, però no és el cas de la variable VS, en relació a la qual no es dóna una pauta regular.

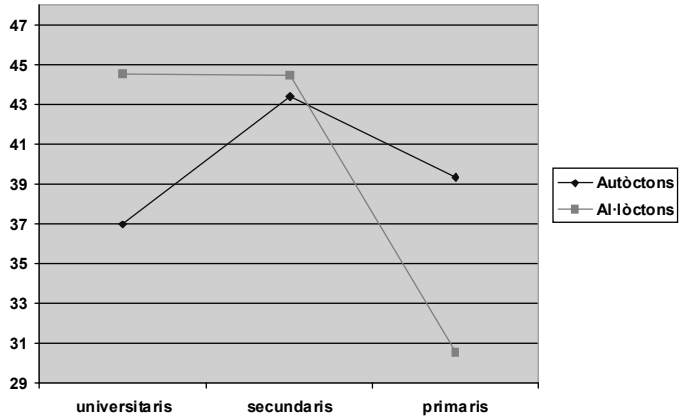
SITUACIÓ SOCIOPROFESSIONAL, NIVELL EDUCATIU DE LES FAMÍLIES I RESULTATS

El nivell educatiu de les famílies té un valor més explicatiu de les diferències que la seva situació socioprofessional. De fet, aquesta última únicament és rellevant per a la població autòctona en relació amb el treball de la mare per a les variables S i L. En els dos casos les diferències van en el sentit de millors resultats amb una situació

socioprofessional de la mare més elevada mentre que, quan s'equipara el treball de la mare, no hi ha diferències entre les dues poblacions.

Els nivells educatius dels pares i de les mares introdueixen més diferències en les dues poblacions. Ambdós es mostren significatius per a la variable L en les dues poblacions i per a les variables S, VS i ETF en la població al·lòctona i la variable SP en la població autòctona.

El gràfic VII mostra la distribució de les puntuacions en la variable L de les dues poblacions segons el nivell educatiu del pare.



Gràfic VII. Lectura, nivell educatiu del pare i població autòctona i al·lòctona

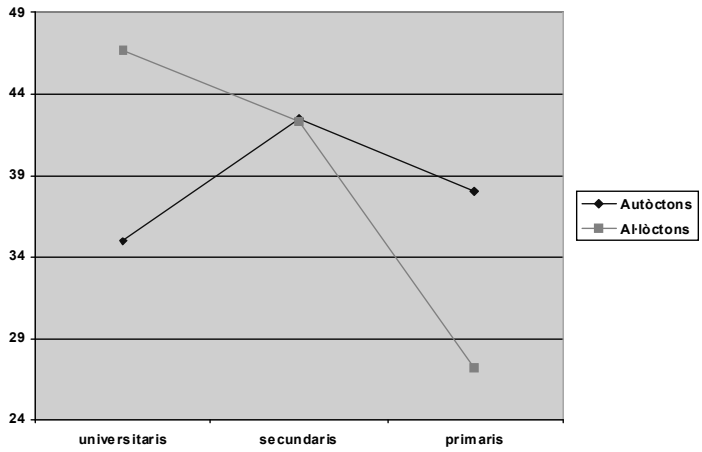
Els estudis secundaris del pare en les dues poblacions fan desaparèixer les diferències respecte de la variable L. En canvi, es mantenen en les altres categories, si bé no són significatives [estudis primaris (p = 0,068; F = 3,511) i estudis universitaris[2] (p = 0,206; F = 1,940)[3]].

Les diferències que introdueix el factor NEP en les variables S, VS i ETP de la població al·lòctona van en el sentit de millors resultats com millor nivell educatiu té el pare. En concret, pel que fa a la variable ETF (adquisició del codi escrit), l'alumnat hispà amb pares universitaris o amb educació secundària s'aproxima a l'escriptura

2. El nombre de subjectes en la població autòctona és molt baix.
3. La categoria «sense estudis» té pocs subjectes en les dues poblacions.

alfabètica; en canvi, quan el nivell educatiu del pare és «estudis primaris», no arriba a l'escriptura sil·làbica. La comparació dels resultats segons el factor NEP en les dues poblacions mostra que no hi ha diferències significatives.

El gràfic VIII presenta les puntuacions de les dues poblacions segons el nivell educatiu de la mare.



Gràfic VIII. Lectura, nivell educatiu de la mare i població autòctona i al·lòctona

El gràfic VIII és molt semblant a la distribució de les puntuacions del gràfic VII. Així, de la mateixa manera que amb el nivell educatiu del pare, quan el nivell educatiu de la mare és «estudis secundaris» no hi ha pràcticament diferències. Contràriament, en els altres nivells educatius apareixen, a diferència del nivell educatiu del pare, diferències significatives a favor de l'alumnat hispà quan el nivell educatiu de la mare és universitari[4] ($p = 0{,}033$; $F = 6{,}606$) i a favor de l'alumnat castellanoparlant autòcton quan els estudis de la mare són primaris ($p = 0{,}010$; $F = 7{,}077$).

Pel que fa als resultats de la població al·lòctona a les variables S, VS i ETF segons NEM, les diferències van en el sentit de millors resultats a major nivell educatiu de la mare. I si comparem els resultats de cadascuna de les categories entre les dues poblacions no apareixen diferències significatives.

4. El nombre de subjectes en la població autòctona és molt baix.

Temps de residència i resultats

El temps de residència entre l'alumnat hispà no és significatiu en les diferents variables [C (p = 0,435; F = 0,837), S (p = 0,149; F = 1,929), L (p = 0,721; F = 0,328), VS (p = 0,839; F = 0,175), EF (p = 0,277; F = 1,234), SP (p = 0,340; F = 1,085) i ETF (p = 0,521; F = 0,654)]. És a dir, l'alumnat hispà nascut a Catalunya o amb més de tres anys d'estada a Catalunya no presenta diferències significatives amb l'alumnat que porta entre un i tres anys a Catalunya.

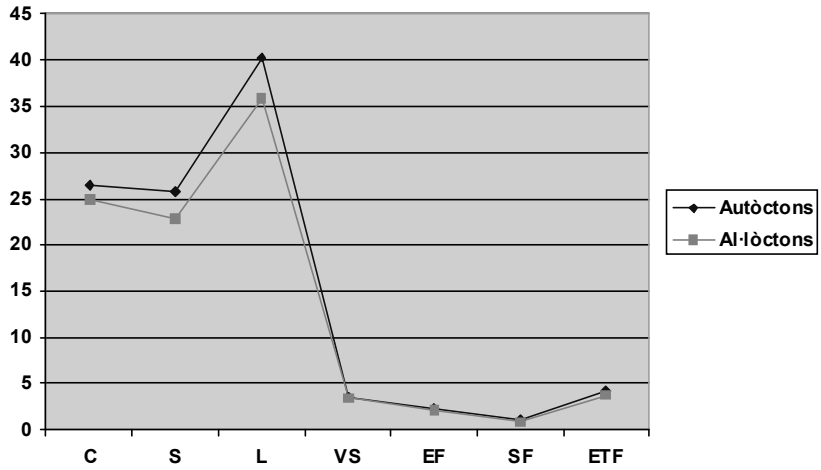
No obstant això, l'anàlisi separada de cadascun dels grups d'hispans en funció del temps d'estada a Catalunya i la seva comparació amb l'alumnat autòcton castellanoparlant mostra algunes dades rellevants. Primer, les diferències significatives més importants entre l'alumnat autòcton i l'alumnat hispà s'estableixen amb el grup nascut a Catalunya. Així, aquestes diferències apareixen en connexió amb quatre variables (S, EF, SP i ETF) relacionades amb la lectura i l'escriptura [S (p = 0,006; F = 7,644); EF (p = 0,017; F = 5,741); SP (p = 0,027; F = 4,959 i ETF (p = 0,021; F = 5,425)]. Segon, les diferències significatives entre l'alumnat hispà que porta entre un i tres anys d'estada a Catalunya i l'alumnat autòcton castellanoparlant s'estableixen únicament en relació amb la comprensió oral (p = 0,019; F = 5,600) i la variable S relacionada amb la lectura (p = 0,027; F = 4,912). Tercer, pel que fa a l'alumnat hispà amb tres i sis anys de residència a Catalunya apareixen menys diferències significatives entre l'alumnat autòcton castellanoparlant i l'alumnat hispà que entre l'alumnat autòcton i l'alumnat hispà nascut a Catalunya [S (p = 0,000; F = 16,351) i SP (p = 0,030; F = 4,288)].

L'anàlisi de correspondències simples entre el temps d'estada a Catalunya de l'alumnat hispà i el percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula no es mostra significatiu (p =0,551; ki quadrat = 4,943). Això no obstant, l'alumnat hispà nascut a Catalunya està a prop de les aules amb més del 75% d'al·lòctons i l'alumnat hispà que porta entre tres i sis anys a Catalunya està més a prop de les aules que tenen entre un 25% i un 50% d'alumnat al·lòcton. L'alumnat hispà que té una estada entre un i tres anys a Catalunya està proper a les aules que tenen entre un 50% i un 75% d'alumnat al·lòcton.

ESCOLARITZACIÓ AL PARVULARI I RESULTATS

El moment de l'escolarització al parvulari es mostra molt significatiu entre la població hispana pel que fa a l'adquisició del codi escrit [VS (p = 0,006; F = 3,771), EF (p = 0,038; F = 2,602) i ETF (p = 0,018; F = 3,074)]. Els resultats són millors per a l'alumnat escolaritzat tardanament a Catalunya, però que ha estat prèviament escolaritzat en la seva llengua al seu país d'origen i, posteriorment, l'alumnat hispà que ha estat escolaritzat des del començament del parvulari.

La comparació amb els resultats de l'alumnat castellanoparlant autòcton mostra que quan totes dues poblacions han començat l'escolarització el primer any del parvulari únicament es mantenen diferències significatives amb relació a les variables SP (p = 0,019; F = 5,598) i S (p = 0,001; F = 11,369). En canvi, hi ha diferències significatives en les variables C, S, L i ETF entre l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà de nova incorporació que no havia estat escolaritzat prèviament [C (p = 0,015; F = 6,000), S (p = 0,004; F = 8,307), L (p = 0,030; F = 4,728) i ETF (p = 0,037; F = 4,389)]. El gràfic IX mostra la distribució de les puntuacions en les dues poblacions, segons les diferents variables.



Gràfic IX. Puntuacions en comprensió, lectura i escriptura, autòctons castellanoparlants i hispans de nova incorporació

Les diferències més importants apareixen tant en comprensió oral com a les variables amb major càrrega cognitiva (L i ETF). Pel que fa a la variable ETF, l'alumnat hispà de nova incorporació té una escriptura sil·làbica en finalitzar l'educació infantil, mentre que l'alumnat autòcton castellanoparlant està entre una escriptura sil·labicoalfabètica i una escriptura alfabètica.

L'anàlisi de correspondències simples per a la població hispana entre el factor CONCE i el moment de l'escolarització a Catalunya no és significatiu (p = 0,807; ki quadrat = 7,718), però l'alumnat que està escolaritzat des del primer curs del parvulari està a prop del percentatge de 25% a 50% d'alumnat d'origen estranger a l'aula i l'alumnat de nova incorporació sense escolarització prèvia es correspon amb les aules amb més del 75% d'al·lòctons.

País d'origen i resultats de l'alumnat hispà

Hem analitzat els resultats de l'alumnat hispà segons el seu país d'origen quan hi havia més de deu alumnes a la casella corresponent. Les anàlisis per a cadascuna de les variables mostra que únicament hi ha diferències significatives en les variables S (p = 0,027; F = 2,845), L (p = 0,002; F = 4,422) i ETF (p = 0,004; F = 4,076). És a dir, apareixen diferències significatives en les variables amb més càrrega cognitiva (L i ETF). Les diferències van a favor de l'alumnat argentí i uruguaià respecte de l'alumnat dels altres països llatins. La comparació entre els diferents grups mostra únicament diferències significatives entre el grup d'uruguaians i els grups de bolivians, equatorians i dominicans per a la variable L (p = 0,050, p = 0,035 i p = 0,020, respectivament).

L'anàlisi de correspondències simples entre la procedència de l'alumnat hispà i les variables TE i CONCE no es mostra significativa (p =1,000; ki quadrat = 32,443 i p = 1,000; ki quadrat = 23,002, respectivament). En canvi, respecte a la variable TE, l'alumnat argentí i uruguaià està a prop del temps d'estada de tres a sis anys a Catalunya, mentre que l'alumnat bolivià es correspon amb l'alumnat d'un a tres anys d'estada a Catalunya, i l'alumnat equatorià amb el grup de nascuts a Catalunya. L'alumnat dominicà està entre aquests dos últims grups.

I pel que fa a la variable CONCE, l'alumnat dominicà es correspon amb un percentatge d'aula major del 75% d'al·lòctons, mentre que l'alumnat argentí se situa amb un percentatge d'aula entre el 25% i el 50% d'al·lòctons. L'alumnat equatorià està

més a prop del grup d'aula amb un percentatge entre el 50% i el 75% d'al·lòctons i l'alumnat bolivià entre el grup de 50% a 75% i de més del 75% d'alumnat al·lòcton. L'alumnat uruguaià no es correspon amb cap percentatge d'aula.

La comparació entre els resultats dels castellanoparlants autòctons amb l'alumnat hispà mostra que no hi ha diferències significatives amb l'alumnat argentí i uruguaià. Amb l'alumnat bolivià únicament apareixen diferències significatives respecte a la variable S ($p = 0,027$; $F = 3,654$). L'alumnat equatorià sap significativament menys català que l'alumnat castellanoparlant autòcton respecte a les variables S ($p = 0,000$; $F = 11,186$) i ETF ($p = 0,013$; $F = 4,439$), i l'alumnat que es distancia més és l'alumnat dominicà, el qual presenta diferències significatives amb l'alumnat autòcton castellanoparlant en tres variables [S ($p = 0,033$; $F = 3,441$), L ($p = 0,038$; $F = 3,317$) i ETF ($p = 0,016$; $F = 4,220$)].

DISCUSSIÓ I CONCLUSIONS

L'alumnat autòcton castellanoparlant sap significativament més català que l'alumnat hispà en la major part de les variables que hem analitzat a la finalització de l'educació infantil. No obstant això, quan s'analitzen els diferents factors considerats en la recerca moltes d'aquestes diferències desapareixen. De fet, la significació de les diferències es manté únicament en relació amb cinc variables: nivell educatiu de les famílies, percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula, context sociolingüístic del centre escolar, moment de l'escolarització i temps d'estada a Catalunya.

Pel que fa al nivell educatiu de les famílies, les diferències significatives únicament es mantenen en relació amb la variable L, i es relacionen amb el nivell educatiu de la mare, en un sentit diferent en les diferents categories (estudis universitaris, secundaris i primaris): en la primera categoria a favor del grup d'hispans i en la tercera a favor del grup d'autòctons. L'explicació d'aquests resultats, aparentment contradictoris, pot relacionar-se amb les diferències de nivell educatiu i cultural entre Catalunya i els països llatins. El capital cultural de Catalunya és certament més elevat que el del conjunt dels països llatins i, per tant, podem suposar que no es pot equiparar, des d'aquest punt de vista, el capital cultural de les dues poblacions únicament mitjançant el nivell d'estudis. Probablement, «estudis primaris» no significa el mateix en un i l'altre context, ni tampoc el sentit de la «lectura» per les persones adultes d'una i l'altra

població amb el mateix nivell d'estudis. Així, les famílies hispanes amb una formació universitària que han decidit emigrar tenen probablement expectatives educatives molt elevades respecte a les seves criatures, independentment de la seva situació socioprofessional al país d'acollida, la qual cosa es pot traduir en nombroses pràctiques educatives familiars que fomenten la lectura i l'escriptura dels seus fills i les seves filles. En canvi, també podem pensar que les famílies autòctones amb estudis primaris tenen, a la societat de la informació, expectatives educatives més elevades que les seves famílies corresponents hispanes i, aquest fet, es pot traduir en pràctiques educatives familiars al voltant de la lectura i l'escriptura més estimulants entre les famílies autòctones castellanoparlants que en les famílies hispanes.

El percentatge d'alumnat al·lòcton a l'aula és un factor important per a explicar els resultats. Primer, afecta les dues poblacions en el sentit que disminueixen les puntuacions en les diferents variables a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. Certament, no sempre és així, però es pot constatar una tendència en aquest sentit, com a mínim en les variables amb major càrrega cognitiva com són la lectura i l'escriptura. Segon, juntament amb aquesta disminució en les puntuacions a mesura que augmenta el percentatge d'al·lòctons a l'aula, s'observa que les diferències resultants entre les dues poblacions estudiades desapareixen en la majoria dels trams d'aquest factor (CONCE) i no hi ha una coherència entre els pocs trams en els quals hi ha diferències significatives entre autòctons i al·lòctons. En aquest sentit, la variable CONCE apareix com un factor important per a explicar les diferències en les dues poblacions en el sentit que es donen pitjors resultats a mesura que augmenta el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula. De fet, l'anàlisi de variança de CONCE en tota la població estudiada, al costat de la variable sexe, és la que es mostra més significativa en l'explicació de les diferències [C ($p = 0{,}000$; $F = 6{,}075$), S ($p = 0{,}000$; $F = 18{,}761$), L ($p = 0{,}000$; $F = 6{,}285$), VS ($p = 0{,}309$; $F = 1{,}201$); EF ($p = 0{,}001$; $F = 5{,}354$), SP ($p = 0{,}000$; $F = 7{,}006$) i ETF ($p = 0{,}023$; $F = 3{,}219$)].

Aquest fet ens permet apropar-nos també a les diferències que apareixen entre l'alumnat hispà en funció del país d'origen. Així, els pitjors resultats són els obtinguts per l'alumnat que participa en un percentatge més elevat a les aules on hi ha més al·lòctons. Però, tal com apareix en les diferents anàlisis, aquest factor afecta menys l'alumnat autòcton castellanoparlant que l'alumnat hispà, de manera que, malgrat que els resultats de l'alumnat autòcton castellanoparlant disminueixen a mesura que augmenta el nombre d'alumnes d'origen estranger a l'aula, hi ha diferències significatives

en variables importants relacionades amb la lectura i l'escriptura amb el grup d'alumnat dominicà, que es correspon, juntament amb el grup d'alumnat bolivià, amb el percentatge més alt d'alumnat al·lòcton a l'aula.

Igualment, des d'aquesta perspectiva, podem fer hipòtesis sobre les raons per les quals hi ha més diferències significatives entre l'alumnat autòcton castellanoparlant i l'alumnat hispà nascut a Catalunya que quan aquest grup porta únicament d'un a tres anys a Catalunya. L'anàlisi de correspondències simples mostra que l'alumnat hispà nascut a Catalunya participa en un percentatge més alt que els altres grups en aules en les quals hi ha més del 75% d'al·lòctons. En aquest sentit, el factor CONCE es mostra molt més potent que el factor TE per a explicar les diferències entre les dues poblacions estudiades. Per això, les diferències entre l'alumnat bolivià i l'alumnat castellanoparlant autòcton són més petites que les que hi ha entre l'alumnat autòcton castellanoparlant i l'alumnat dominicà. De fet, l'alumnat bolivià està menys representat a les aules amb més del 75% d'alumnat estranger que l'alumnat dominicà, malgrat que, globalment, l'alumnat bolivià ha arribat més tard a Catalunya que l'alumnat dominicà.

La gran influència de la variable CONCE en l'explicació de les diferències es deu probablement a la percepció de la comunitat educativa sobre la diversitat que es dóna a les aules en les quals majoritàriament l'alumnat és d'origen estranger. A les aules estudiades en aquest treball, quan la variable CONCE és més alta del 75% d'alumnat d'origen estranger, el nombre de llengües presents és tretze, de les quals la més nombrosa des del punt de vista de parlants és l'àrab (30,8%); i desprès apareix el castellà (26,3%), que té més parlants que el soninké (18,8%). Les altres llengües van des del romanès al bengalí. Probablement aquesta situació fa percebre al professorat la situació com enormement diversa, sense tenir en compte que, des del punt de vista de l'adquisició del català, és enormement homogènia, igual que ho era el programa d'immersió lingüística dels anys noranta adreçat als alumnes castellanoparlants.

D'acord amb la definició de bilingüisme familiar (McLaughlin 1985), segons la qual es consideren dintre d'aquesta categoria totes les criatures que tenen contacte amb dues llengües abans dels tres anys, podem establir la hipòtesi que la llengua inicial de l'alumnat d'origen estranger escolaritzat en l'educació infantil no mostrarà diferències significatives respecte a l'adquisició del català. Per tant, en l'educació infantil, la pràctica educativa no hauria de considerar la diversitat lingüística en origen de l'alumnat com un impediment per a l'adquisició de la llengua escolar (Vila, Siqués & Roig 2006). Tanmateix, això sembla que no és així i, probablement, donades les teories

implícites que hi ha sobre els inconvenients de la diversitat a les aules per a la pràctica educativa, aquesta última es veu afectada negativament quan el percentatge d'alumnat immigrant a les aules és molt elevat.

Les dades sobre el moment de l'escolarització en el segon cicle de l'educació infantil van en el mateix sentit. Així, pràcticament no hi ha diferències entre l'alumnat autòcton castellanoparlant i l'alumnat hispà quan els dos grups s'han escolaritzat el primer any del segon cicle de l'educació infantil i, en canvi, hi ha diferències importants quan l'alumnat hispà és de nova incorporació sense escolarització prèvia al seu país d'origen. En aquest cas, l'anàlisi de correspondències simples mostra que, amb relació al factor CONCE, l'alumnat de nova incorporació està més representat a les aules amb un elevat percentatge d'alumnat d'origen estranger que l'alumnat escolaritzat des del començament del parvulari, el qual està més representat a les aules d'aquest estudi amb un percentatge més petit d'alumnat d'origen estranger.

Probablement, en aquest cas se sumen els factors EP i CONCE i s'amplifica el seu valor explicatiu en el sentit de pitjors resultats entre l'alumnat de nova incorporació que assisteix a aules amb un percentatge molt elevat d'alumnat al·lòcton.

El context sociolingüístic del centre escolar opera en el sentit que es dóna un millor coneixement de català com més català és l'entorn per a l'alumnat castellanoparlant autòcton. Però aquest no és el cas de l'alumnat hispà. De fet, els resultats obtinguts per a aquesta població d'hispans mostren que, independentment del context sociolingüístic en què viu, les seves relacions es fan probablement quasi exclusivament en castellà.

En definitiva, podem concloure que, si bé globalment hi ha diferències entre les dues poblacions en relació amb el seu coneixement de català en finalitzar l'educació infantil, la seva explicació té poc a veure amb el fet que els dos grups participin en un programa de canvi de llengua de la llar de l'escola. Així, quan les condicions familiars i escolars són semblants, les diferències entre els dos grups es difuminen. Els factors que més incideixen en l'explicació de les diferències es relacionen amb un elevat percentatge d'alumnat d'origen estranger a les aules i el moment en què es produeix la seva escolarització en el sistema educatiu de Catalunya. A aquests es pot afegir el nivell educatiu de la mare, especialment quan les mares tenen estudis primaris.

El moment d'escolarització de l'alumnat hispà i el nivell educatiu de la mare són variables que responen a la lògica de les recerques educatives. Però, tal com hem explicat, el factor relacionat amb el percentatge d'alumnat d'origen estranger a l'aula incorpora un nivell diferent a l'explicació de les diferències i requereix una atenció

especial, tant des del punt de vista de la modificació de les creences sobre les implicacions educatives de la diversitat en origen de l'alumnat, com sobre les polítiques educatives assumides amb l'objectiu de combatre les concentracions artificials de l'alumnat d'origen estranger.[1]

IGNASI VILA
JUDITH OLLER
MONTSERRAT FRESQUET
Universitat de Girona

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

BAKER, C. (1992) *Attitudes and language*, Clevedon, Multilingual Matters.

BEL, A. (1989) «La competencia lingüística de los alumnos de inmersión», dins *Actas I Simposio Internacional de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, Santiago de Compostela, Universidade de Santiago de Compostela.

CANAL, I. & S. VIAL (2005) «Llengua i escola a l'ensenyament primari», comunicació presentada al *Tercer Simposi sobre l'Ensenyament del Català a No-catalanoparlants*, Vic, setembre.

CARBONELL, F. (2004) *Educar en temps d'incertesa*, Palma de Mallorca, Lleonard Muntaner.

GENESEE, F. (1984) «French Immersion Programs», dins S. Shapson i V. D'Oyley, eds., *Bilingual and Multicultural Education: Canadian Perspectives*, Clevedon, Multilingual Matters, pp. 33-54.

MCLAUGHLIN, B. (1985) *Second language Acquisition in Childhood: Vol. 2, School-Age Children*, Hillsdale, NJ, Lawrence Erlbaum Associates.

SERRA, J. M. (1997) *Immersió lingüística, rendiment acadèmic i classe social*, Barcelona, Horsori.

VILA, I. (1995) *El català i el castellà al sistema educatiu de Catalunya*, Barcelona, Horsori.

VILA, I., C. SIQUÉS & T. ROIG (2006): *Llengua, escola i immigració*, Graó, Barcelona.

1. Aquesta recerca ha estat subvencionada per una ajuda DGCYT del Ministerio de Educación y Ciencia núm. SEJ2005-08944-C02-01/EDUC

ISIDOR MARÍ

LA VOLUNTAT DE COMUNICAR COM A OBJECTIU PRIMORDIAL EN L'APRENENTATGE D'UNA L2

INTRODUCCIÓ

És una constatació freqüent en contextos socials diversos que moltes persones, després de dedicar llargs períodes a l'estudi d'una segona llengua, no arriben a parlar-la quan en tenen l'ocasió, encara que la sàpiguen prou bé. I aquest fet es produeix encara més sovint en situacions de contacte o conflicte sociolingüístic, com és el nostre cas.

Un dels autors en què basem aquest article, Zoltán Dörnyei, tot i ser un especialista en motivació per a l'aprenentatge d'idiomes, ens en dóna un testimoni personal ben clar (2001: 14), partint de la seva pròpia experiència de

> situacions en què als estudiants per alguna raó no els agrada la comunitat de L2 i per tant refusen d'incorporar elements d'aquella cultura al seu propi repertori de comportaments. Per exemple, a Hongria, on vaig créixer, cada infant a l'escola tenia diversos anys d'aprenentatge de rus, la llengua del Gran Germà comunista, sense quasi cap efecte. Jo mateix, després d'estudiar rus més d'una dècada, ni tan sols puc recordar el seu alfabet, cosa normal aleshores (i que avui lamento).[1]

Molts de nosaltres tenim o coneixem experiències semblants, que posen en relleu la importància dels factors psicosocials en l'aprenentatge de llengües. Són aquests

1. La traducció de l'original anglès és responsabilitat de l'autor d'aquest article.

Caplletra 45 (Tador 2008), pp. 229-253

factors en bona part els que expliquen l'eficàcia més gran o més escassa de l'aprenentatge, i els que permeten entendre per què una persona que té alguna competència en la llengua apresa no mostra interès per usar-la quan en té l'oportunitat.

La difusió en el nostre sistema educatiu del concepte de competència comunicativa ens va fer conscients que no era suficient que l'aprenentatge proporcionés una competència lingüística —ja que no assegurava als aprenents la capacitat d'adoptar en cada situació del gènere discursiu, la varietat i el registre adequats. Però potser no som encara prou conscients que també la mateixa competència comunicativa pot ser un objectiu d'aprenentatge insuficient, si no tenim en compte els factors psicosocials que poden activar o inhibir la voluntat de comunicar i, per tant, acaben decidint l'ús efectiu de la llengua apresa.

Aquest article té la finalitat de donar a conèixer un model explicatiu anomenat pels seus autors (MacIntyre *et alii* 1998) la *voluntat de comunicar* (*Willingness to Communicate*, VdC), que integra tots aquests aspectes interrelacionats i que per tant resulta altament aclaridor i convincent. Així ho he pogut comprovar en diferents seminaris, conferències i sessions de treball en què he tingut ocasió de presentar-lo i comentar-lo amb professors que estudien i treballen els aspectes psicosocials de l'aprenentatge d'idiomes. La seva difusió a gran escala en un moment en què el sistema educatiu vol potenciar l'aprenentatge de terceres llengües al costat de les dues oficials —català i castellà— em sembla del màxim interès i utilitat. La seva aplicabilitat és clara, sigui quina sigui en cada cas la L2.

Encara que —com sembla que va dir Kurt Lewin— no hi ha res tan pràctic com una bona teoria, el nostre article conté, complementàriament amb l'exposició d'aquest model teòric, una breu referència a una altra obra dedicada a la seva aplicació pràctica, *Motivational Strategies in the Language Classroom* (Dörnyei 2001). La relació amb el model no és tan sols conceptual, ja que l'autor d'aquest llibre és precisament un dels professors que han elaborat el model de la *voluntat de comunicar*.

La Càtedra de Multilingüisme Linguamón - UOC[2] té en premsa l'edició catalana d'aquesta obra i d'una col·lecció d'articles relacionats amb la *voluntat de comunicar* i els factors psicosocials de l'aprenentatge de llengües, on els interessats podran ampliar les referències teòriques i les derivacions pràctiques d'aquests plantejaments.

2. http://in3.uoc.edu/webs/projectes/multiling. En el curs de l'edició d'aquest article, s'ha publicat la versió catalana del llibre de Dörnyei. En donem compte a la bibliografia.

EL MODEL TEÒRIC DE LA *VOLUNTAT DE COMUNICAR*

Els autors del model (MacIntyre *et alii* 1998) n'han fet una representació gràfica en forma de piràmide (Figura 1), amb la qual volen subratllar la posició, la influència i les relacions dels diferents factors implicats: «La forma de piràmide mostra la immediatesa d'alguns factors i la influència relativament distant d'altres» (MacIntyre *et alii* 1998: 546).

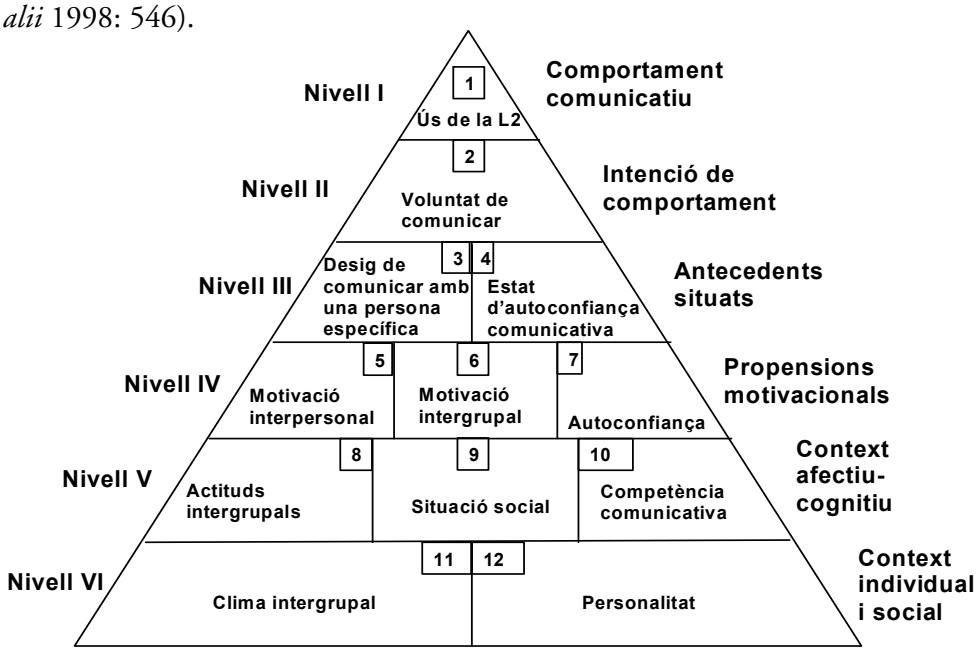


Figura 1. Model heurístic de les variables que influeixen en la voluntat de comunicar (MacIntyre *et alii* 1998: 547). Traducció de l'autor d'aquest article.

Al mateix temps, l'organització del gràfic en nivells permet distingir els factors de caràcter més general, que són a la base (Nivell VI: Context individual i social) dels que influeixen més directament en la voluntat de comunicar i en el comportament comunicatiu (Nivell III: Antecedents situats).

Lògicament, com subratllen els autors, els factors més bàsics són també més duradors o estables —i més difícils de modificar— que els immediats, transitoris i específics de cada context.

A continuació comentarem breument, punt per punt, els diferents apartats del model. Una exposició més detallada de cada aspecte i dels fonaments de recerca corresponents es pot trobar a l'article de referència (MacIntyre *et alii* 1998).

NIVELL I: COMPORTAMENT COMUNICATIU (1. ÚS DE LA L2)

Per més obvi i elemental que sembli, val la pena subratllar que l'objectiu de l'aprenentatge d'una L2 és el seu ús real i efectiu (MacIntyre *et alii* 1998: 547), i no la simple adquisició de la competència. Els autors del model són molt explícits en aquest sentit —i tots sabem que massa sovint aquesta obvietat precisament acaba essent obviada (que valgui la redundància) en els processos reals d'ensenyament:

> l'objectiu definitiu del procés d'aprenentatge hauria de ser engendrar en els estudiants de llengua la voluntat de buscar arreu les oportunitats de comunicació i la voluntat de comunicar-s'hi realment. És a dir, un objectiu apropiat per a l'educació en L2 és promoure la VdC. Un programa que fracassa a l'hora de produir estudiants disposats a utilitzar la llengua és simplement un programa fracassat.

Un primer punt, i ben crucial, per tant, és que tot aprenentatge tingui l'objectiu final d'activar la comunicació.

NIVELL II: INTENCIÓ DE COMPORTAMENT (2. VOLUNTAT DE COMUNICAR)

Aquest és el concepte central del model, el que li dóna nom i en justifica l'existència. Els autors defineixen la *voluntat de comunicar* com «la disposició a participar en el discurs en un moment concret amb una persona o persones específiques, utilitzant una L2» (1998: 547).

Tal com exposen, es tracta del punt en què conflueixen tots els altres factors i, com a 'predisposició a l'acció' constitueix una actitud, en els termes que la defineixen les teories de l'acció raonada o planificada de Fishbein i Ajzen. Més endavant dedicarem alguna atenció als treballs que han analitzat la modificabilitat de les actituds —ja que aquest és un punt teòric rellevant entre els factors psicosocials del procés d'aprenentatge de llengües— i bàsic de cara a qualsevol treball pràctic amb les actituds i els prejudicis lingüístics.

Nivell iii: Antecedents situats (3. Desig de comunicar amb una persona específica)

D'acord amb els autors, el desig de comunicar amb una persona específica és el resultat de les motivacions interpersonals i intergrupals del nivell inferior (iv). Hi ha dos tipus bàsics de motivació: els d'identificació (també anomenats d'afiliació) i els instrumentals (o de control).

Els motius d'identificació (afiliació) amb l'interlocutor —fruit de la proximitat, atractiu o similitud envers ell— són considerats generalment els que tenen una influència més decisiva, segons els resultats de les recerques en aquest camp. La identificació amb un interlocutor de L2 afavorirà la voluntat de comunicar-s'hi en aquesta llengua, mentre que una manca d'identificació amb ell produirà un efecte invers (el refús de la comunicació en L2).

Si els motius de la comunicació són de tipus instrumental (o de control) —en els quals el propòsit de la comunicació és aconseguir alguna cosa de l'interlocutor o influir sobre ell—, tendeix a predominar la llengua de qui té un estatus jeràrquic més alt.

Després tornarem sobre aquests aspectes, quan tractem el nivell iv.

Nivell iii: Antecedents situats (4. Estat d'autoconfiança comunicativa)

Tal com ha estat definida per un dels autors del model de la VdC, Richard Clément, l'autoconfiança es basa en dos factors: la competència percebuda i la manca d'ansietat en una situació (coneguda o nova).

En aquest cas, el que compta és la percepció o sensació subjectiva de competència comunicativa: la valoració de les pròpies capacitats en aquell tipus de situació.

La sensació d'ansietat en la situació comunicativa és també el resultat de diferents factors: la timidesa, l'experiència prèvia en aquestes situacions, la possible influència de tensions intergrupals…

En les variables *situades* d'aquest Nivell iii (factors 3 i 4) és on conflueixen —tal com hem dit al principi— els factors dels nivells inferiors, més bàsics i estables. És la concurrència dels factors estables i els situacionals el que determina que s'activi o no la voluntat de comunicar.

Nivell iv: Propensions motivacionals (5. Motivació interpersonal)

Com dèiem abans, en la motivació per a la comunicació interpersonal concorren dos propòsits funcionals: els de caràcter instrumental (anomenats també *de control*) i els d'identificació (o afiliació).

Els instrumentals o de control són especialment presents en les relacions en què hi ha una diferència clara d'estatus i de rol entre els interlocutors, com és el cas de les converses entre metge i malalt, entre professor i estudiant o entre un professional i un client.

Els d'identificació o afiliació depenen més directament de l'interès per la relació amb l'altre interlocutor —sigui per les seves característiques personals o per la seva condició de membre d'un grup determinat. Com dèiem, els factors d'atractiu, proximitat o freqüència de contacte són favorables a l'ús de la L2 en la comunicació. És cert, tanmateix, que també hi ha factors de personalitat que influeixen en la importància dels motius d'identificació: hi ha persones més sociables o extravertides que altres, i aquestes tindran més propensió a emprendre la comunicació amb els interlocutors de L2 amb els quals s'identifiquen.

Nivell iv: Propensions motivacionals (6. Motivació intergrupal)

La motivació intergrupal depèn dels grups de pertinença dels interlocutors, i està relacionada amb els factors corresponents dels nivells inferiors (8. Actituds intergrupals; 11. Clima intergrupal).

En aquest cas també actuen els dos tipus bàsics de motivació. Des del punt de vista de la motivació instrumental o de control, és evident que la pertinença d'un interlocutor a un grup —lingüístic o social— que sigui percebut com a dominant o subordinat condicionarà la voluntat de comunicar en un o altre sentit.

De manera semblant, la motivació identificativa o d'afiliació es reflecteix en la voluntat de participar en l'activitat del grup que parla la L2, i constitueix un motiu principal en l'aprenentatge i l'ús comunicatiu de la llengua apresa.

Nivell iv: Propensions motivacionals (7. Autoconfiança en la L2)

Tal com apuntàvem abans, l'autoconfiança en la L2 com a propensió motivacional és la base de l'estat d'autoconfiança percebuda (casella 4) en una situació determinada.

Els treballs sobre l'autoconfiança lingüística indiquen que conté dos components: un component cognitiu —la valoració de la competència pròpia en L2— i un altre d'afectiu —l'ansietat o la incomoditat quan s'usa la L2.

L'autoconfiança rep també les influències dels factors dels nivells inferiors: les relacions intergrupals, la competència real en L2 o el mateix concepte de la identitat pròpia en relació amb l'adaptació intercultural. Si la relació intercultural és percebuda com a enriquidora i atractiva, l'efecte sobre l'autoconfiança serà molt diferent del que hi haurà si la interculturalitat és vista com una amenaça per a la identitat pròpia.

Nivell v: Context afectiu i cognitiu (8. Actituds intergrupals)

Com la resta de variables del Nivell v, forma part d'uns factors més generals i independents del context immediat d'aprenentatge i ús de la L2.

Les actituds intergrupals són el resultat de la història individual prèvia de cadascú, en la qual poden influir dues forces contraposades:

a) La integrativitat —relacionada amb la motivació identificativa o afiliativa—, que impulsa a compartir activitats amb els parlants del grup de L2, basant-se en una imatge positiva de la comunitat de L2, normalment fruit de la freqüència i la valoració qualitativa dels contactes amb aquest grup.

b) La por de l'assimilació, que impulsa a defugir la comunicació perquè es creu que la L1 pot resultar substituïda per la L2. En una situació en què la L1 es troba en posició minoritària respecte a la L2, aquesta pot ser una actitud relativament freqüent.

Nivell v: Context afectiu i cognitiu (9. La situació social)

La situació social en què té lloc la comunicació té una influència clara sobre l'autoconfiança en la L2. No sols per la relativa familiaritat que personalment un pot

tenir en l'ús de la llengua apresa en cadascuna d'aquestes situacions comunicatives, sinó fins i tot perquè en cada societat hi ha uns patrons relativament estables d'utilització de les llengües en contacte en cada context situacional.

El model de la VdC recorda la influència dels diferents elements de la situació comunicativa sobre l'autoconfiança en la L2:

a) Els participants en la comunicació —amb la proximitat o distància social que els acompanya, amb la seva actitud més o menys favorable a oferir suport a l'interlocutor que se'ls adreça en L2, etc.
b) L'escena —l'àmbit d'ús privat o públic (escolar, organitzatiu, social) en què té lloc la comunicació, en cadascun dels quals pot ser més o menys habitual l'ús de la L2.
c) El propòsit de la comunicació —persuadir (o vendre), transferir informació, entretenir, autoexpressar-se…
d) El tema, que pot ser més familiar o més estrany per als interlocutors.
e) El canal de comunicació —sigui oral o escrit, o amb sistemes tècnics de mediació més o menys desconeguts.

Tots aquests factors afecten l'autoconfiança en la L2 i per conseqüent acaben determinant la voluntat de comunicar-s'hi i el seu ús efectiu.

Nivell v: Context afectiu i cognitiu (10. La competència comunicativa)

És evident que l'afirmació que fèiem al començament d'aquest article sobre la insuficiència de la competència comunicativa de cara a la voluntat de comunicar no invalida la importància decisiva d'aquest factor.

La competència comunicativa consta de diferents components,[3] tots importants:

a) La competència específicament lingüística —gramàtica, lèxic, pronúncia, ortografia.

3. En el nostre context educatiu, la millor formulació de les competències en l'aprenentatge de segones llengües és el *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar* (Consell d'Europa 2003).

b) La competència discursiva —la capacitat d'organitzar satisfactòriament els textos orals i escrits.
c) La competència pragmàtica —el domini del sentit i la funció dels actes de parla com a part de la interacció social.
d) La competència sociocultural —l'adequació del registre al context de comunicació.
e) La competència estratègica —disposar de recursos que permetin superar les dificultats d'intercomprensió en el curs de la comunicació.

La valoració subjectiva d'aquestes competències és la base de l'autoconfiança en L2 a què més amunt hem fet referència.

Nivell VI: Context individual i social (11. El clima intergrupal)

Els factors socials d'aquest nivell més bàsic del model s'agrupen a la casella dedicada al clima intergrupal, que es refereix a les característiques estructurals —la representació relativa que tenen els grups de L1 i L2— i els seus correlats perceptuals i afectius.

La representació establerta dels grups lingüístics ha estat interpretada en termes de vitalitat etnolingüística —basada en les proporcions demogràfiques, el poder socioeconòmic i el grau d'institucionalització, que donen lloc a un determinat prestigi de cada comunitat lingüística.

Encara que el prestigi elevat de la L2 té una gran influència sobre l'aprenentatge i la voluntat de comunicar en aquesta llengua, hi ha un altre factor que pot tenir importants efectes compensatoris: l'existència d'àmbits i cercles de relació intensiva que justifiquen l'ús de la L2 fins i tot en situacions de baixa vitalitat etnolingüística i prestigi reduït.

La percepció social i afectiva del clima intergrupal es concreta en les actituds i valors associats a cada comunitat lingüística i en les motivacions que aporten de cara a la voluntat de relacionar-s'hi comunicativament.

En una situació de contacte lingüístic, és extremament important el paper atribuït socialment a la L2 en el procés d'adaptació a la convivència intercultural: si els nous membres de la societat es veuen convidats a participar en les relacions socials

mitjançant la L2, la propensió a aprendre i utilitzar aquesta L2 sortirà clarament potenciada.

Per contra, l'existència d'actituds negatives —amb prejudicis o comportaments discriminatoris— i l'existència d'un cert grau de tensió intergrupal associada a les llengües en contacte seran factors que inhibiran l'aprenentatge i l'ús de la L2, com coneixem prou bé en el nostre entorn. Per aquest motiu hem pensat que valdria la pena fer un parèntesi en l'exposició del model de la VdC i comentar breument la naturalesa i la modificabilitat de les actituds.

Els prejudicis i la seva modificabilitat[4]

En les relacions intergrupals, un prejudici es defineix com l'actitud negativa envers els membres d'un altre grup, basada en una informació sobre el grup que és objectivament il·lògica o injustificable. La importància dels prejudicis és considerable, perquè són la base dels comportaments discriminatoris.

Els prejudicis poden procedir de patrons de pensament inherents a cada persona o grup, de l'experiència de relació amb l'altre grup, de l'aprenentatge en el grup propi (per mitjà dels pares, els companys o els mitjans de comunicació) i també del mateix caràcter individual.

Les actituds són predisposicions de comportament respecte a un objecte determinat, i es considera que consten de tres components:

a) *Cognitiu*: els coneixements i les creences sobre l'objecte de l'actitud. Quan aquests atributs es basen en una informació molt esquemàtica i poc diferenciada ens trobem davant d'un estereotip (l'atribució a tots els membres d'un grup d'una característica suposadament definitòria: l'avarícia dels jueus, la mandra dels meridionals, etc.).

b) *Avaluatiu*: els valors i les emocions associats amb l'objecte de l'actitud, siguin positius o negatius, més intensos o menys. Si un directiu d'empresa, per exemple, creu en l'estereotip de la mandra dels meridionals, pot fer-ne una valoració fortament negativa en relació amb el rendiment d'algun treballador.

4. Ens basem en les síntesis de Deprez i Persons (1987), Giles *et alii* (1987), Bourhis i Maas (2001), i pel que fa a la modificabilitat dels prejudicis, en Collerette i Delisle (1982).

c) *Conatiu*: la intenció de conducta que acompanya els elements cognitius i avaluatius referents a l'objecte de l'actitud. Seguint el nostre exemple, el directiu pot estar predisposat a comportar-se amb més rigor o desconfiança amb el treballador meridional.

Els estudis i les experiències pràctiques mostren que no tots els prejudicis són modificables en el mateix grau. La modificabilitat de les actituds depèn de factors interns i externs que podem tenir en compte a l'hora de gestionar-les i promoure la superació dels prejudicis.

Els factors interns que influeixen en la major o menor resistència d'una actitud a canviar són:

a) La *consistència* entre els components de l'actitud i la conducta real. Si la creença en l'esterotip que pretén que els meridionals són mandrosos i la valoració negativa corresponent van acompanyades d'un comportament habitual de desconsideració envers els meridionals per part del directiu del nostre exemple, el seu prejudici serà més difícil de modificar.

b) La *consonància* amb les altres actituds pròpies i les de l'entorn. Les actituds d'una persona no estan aïllades entre si, ni són independents de les de l'entorn social. Un prejudici envers els meridionals serà més resistent si és present en l'entorn i té coincidències amb altres prejudicis respecte a persones d'origen extern.

c) La *funcionalitat* —és a dir, la utilitat percebuda d'una determinada actitud. Continuant amb l'exemple, si el prejudici envers els meridionals permet evitar que competeixin en igualtat de condicions en la promoció laboral, és possible que la utilitat del prejudici per als altres el faci més resistent al canvi.

Els factors externs de modificabilitat ens indiquen de quina manera es pot afavorir la modificació d'un prejudici:

a) La *credibilitat* de qui proposa el canvi. Si la persona o la font que proposa un canvi d'actitud és prestigiosa per al subjecte i mereix la seva confiança, pot tenir més eficàcia el missatge de canvi. Si el directiu del nostre exemple confia en un sociòleg determinat i llegeix un estudi seu que li desmenteix amb dades que els meridionals siguin més mandrosos que els altres, potser modificarà el seu estereotip.

b) Un *mitjà pertinent* per a proposar el canvi. Si la informació sobre la falsedat de l'estereotip sobre els meridionals arriba per mitjà d'una revista d'empresa prestigiosa o en un curs d'alt nivell sobre gestió de recursos humans, és més probable que el nostre directiu en faci cas.

c) Un *nivell de discrepància* acceptable. Si el prejudici és molt fort, serà més difícil modificar-lo substancialment. Un canvi radical no és gaire fàcil que es produeixi.

d) El *suport del grup de pertinença*. Si els membres del mateix col·lectiu no comparteixen el prejudici (o han decidit modificar-lo), aquest context afavoreix la rectificació per part del subjecte. Si els directius del curs sobre gestió de recursos humans de què parlàvem consideren absurd el prejudici envers els meridionals, el nostre directiu estarà més predisposat a canviar d'actitud.

Com podem veure, encara que no resulta fàcil, hi ha maneres d'abordar la modificació dels prejudicis, i convé identificar-los i gestionar-los adequadament en el procés d'aprenentatge, ja que poden incidir de forma important en la voluntat de comunicar en la llengua apresa.

NIVELL VI: CONTEXT INDIVIDUAL I SOCIAL (12. LA PERSONALITAT)

Segons MacIntyre i altres (1988: 557 i ss.), hi ha estudis que indiquen que certs patrons de personalitat permeten predir el comportament respecte als membres d'altres grups (inclosos els altres grups lingüístics). Així, una personalitat autoritària i etnocèntrica probablement mostrarà poc interès per qualsevol L2. En canvi, hi ha trets de personalitat favorables —en principi almenys— a l'aprenentatge de segones llengües: l'extraversió, l'amabilitat, la responsabilitat, l'estabilitat emocional o l'obertura a noves experiències.

Naturalment, aquests estudis no permeten establir cap perfil de la personalitat ideal del millor aprenent de segones llengües. Es tracta d'una base que actua en relació amb tots els altres factors exposats en el model.

ALGUNES CONCLUSIONS

El treball de MacIntyre i altres (1998) conclou que promoure la voluntat de comunicar sembla ser un component crucial de la moderna pedagogia de les segones llengües, una afirmació amb la qual estem completament d'acord. Afegeixen que fins i tot un enfocament comunicatiu que no tingui en compte tots aquests factors psicosocials pot donar resultats insatisfactoris, com succeïa abans amb l'aprenentatge centrat exclusivament en la competència lingüística. Pot haver-hi estudiants que adquireixin una certa competència comunicativa, però fora de l'aula no sentin cap predisposició a activar-la en l'ús real de la llengua apresa.

En conseqüència, fan la proposta —que creiem del màxim interès per als nostres sistemes educatius— que el desenvolupament de la voluntat de comunicar sigui un objectiu primordial explícit en els currículums d'aprenentatge de segones llengües. I això no sols perquè aquesta és la manera d'assegurar l'efectivitat real del seu aprenentatge, sinó sobretot perquè només així s'aconseguirà la finalitat cultural, social i política de l'aprenentatge de llengües: facilitar la comunicació i la comprensió entre les diferents comunitats culturals i nacionals.

Per part nostra, afegiríem que el moment actual —quan hi ha diverses iniciatives tendents a reorganitzar l'aprenentatge escolar de les llengües i ens trobem en ple redisseny de les titulacions universitàries de capacitació dels ensenyants— és també el més indicat per preveure com s'incorporen aquests plantejaments en els projectes educatius i lingüístics dels centres i en els plans d'estudi destinats a la formació i l'actualització dels docents. D'aquesta manera es podria aconseguir en un temps relativament breu i amb un esforç raonable que els plantejaments teòrics, les directrius polítiques i les programacions i les pràctiques docents confluïssin en un procés coherent i reeixit.

LES ESTRATÈGIES DE MOTIVACIÓ A L'AULA DE LLENGUA: INVITACIÓ A L'APLICACIÓ

Per tal de completar la nostra exposició, per tant, hem pensat que podria ser útil i suggeridor que acabéssim aquest article presentant l'enfocament de Dörnyei (2001)

sobre el desenvolupament de la motivació a l'aula de llengua.[5] En la nostra opinió, aquest és un dels millors compendis pràctics sobre el tema, no sols perquè està basat en una sòlida fonamentació teòrica recent, sinó perquè adopta la perspectiva del procés d'aprenentatge i per tant ofereix orientacions per a les estratègies de motivació adequades en cada moment d'aquest procés: abans, durant i després del curs.

Tal com mostra la Figura 2, la pràctica educativa de motivació s'organitza entorn de quatre moments o etapes en el cicle dels cursos d'aprenentatge:

a) Crear les condicions bàsiques de motivació.
b) Generar la motivació inicial.
c) Mantenir i protegir la motivació.
d) Encoratjar una autoavaluació retrospectiva positiva.

Entorn d'aquests quatre apartats, Dörnyei suggereix les estratègies de motivació aplicables. La seva extensa minuciositat és un altre dels indubtables atractius que té el seu treball, ja que s'estructura en forma d'un ampli repertori de possibilitats pràctiques —un centenar— per a trenta-cinc tipus d'estratègies de motivació. Vegeu-ne la relació en l'annex I, presentada com una llista de comprovació en què cada ensenyant pot valorar quines estratègies té incorporades a la seva pràctica docent habitual (o les ha posat a prova fent-ne un assaig d'aplicació pràctica en alguna ocasió).

Tal com dèiem al començament, el fet que Z. Dörnyei sigui un dels autors del model de la voluntat de comunicar també confereix als seus plantejaments sobre la motivació la màxima coherència i complementarietat amb el model que acabem de presentar.

Ho podem exemplificar veient amb una mica més de detall les propostes de Dörnyei relacionades amb el punt 11 de l'Annex I: «Promoveu els valors 'integratius' estimulant una disposició positiva i oberta envers la L2 i els seus parlants, i envers les altres cultures en general».

5. També podeu trobar en línia un resum actual dels plantejaments d'aquest autor (Dörnyei 2003): <http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/lib/exe/fetch.php?id=people%3Azoltan&cache=cache&media=people:zoltan:2003_dornyei_lls.pdf>. En el seu web personal podeu trobar moltes altres referències: http://www.nottingham.ac.uk/english/research/cral/doku.php?id=people:zoltan. En ambdós casos hi hem accedit al desembre de 2007.

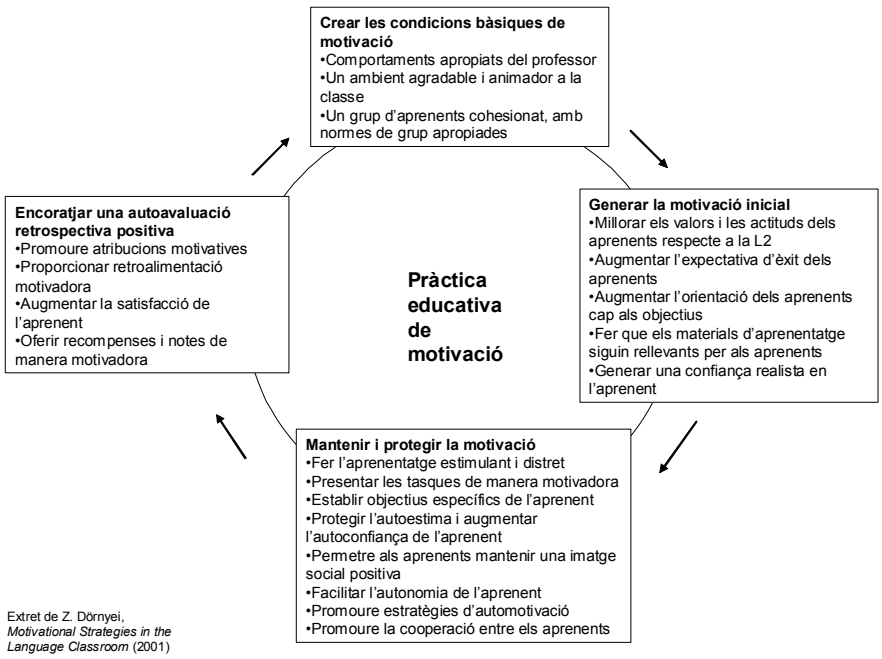


Figura 2: Etapes en la pràctica educativa de la motivació.

A l'hora de generar la motivació inicial (segona etapa del procés), Dörnyei (2001: 50 i ss.) posa en evidència que, com saben bé els ensenyants, no es pot comptar amb la curiositat natural i la motivació intrínseca dels estudiants. L'ensenyament obligatori situa els estudiants davant d'una matèria predefinida, en la tria de la qual ells no tenen cap intervenció, igual com tampoc han escollit passar una gran part del seu temps a l'interior d'una aula.

Així, després de proposar maneres de promoure en els estudiants els valors relatius a la llengua presentant com a models els rols de persones semblants a ells, amb les quals es poden identificar, i d'incrementar l'interès intrínsec dels estudiants per l'aprenentatge de la L2, recorda la importància dels valors integratius com a motivació per a l'aprenentatge i l'ús de les llengües —un punt en què el model VdC també fa èmfasi, com acabem de veure.

L'aprenentatge i l'ús de la L2 depenen d'una visió positiva dels seus parlants, la comunitat i la cultura que els caracteritza. I més en general, d'una predisposició favorable envers totes les altres llengües, cultures i pobles. L'aprenentatge d'idiomes va associat al desplegament de la capacitat de relació intercultural —com afirma també el *Marc comú europeu* (Consell d'Europa 2003). Per això, resulta molt recomanable integrar (no juxtaposar) un component sociocultural en tots els programes d'aprenentatge de llengua.

Dörnyei suggereix, més concretament, les actuacions següents:

a) Familiaritzar els aprenents amb aspectes interessants / rellevants de la cultura de la L2.
b)Desenvolupar sistemàticament la consciència intercultural dels aprenents a base de centrar-se en les afinitats entre cultures (i no sols en les diferències) i usant analogies que converteixin en familiar el que és estrany.
c) Recollir estereotips i prejudicis corrents sobre els parlants de la L2 i discutir si són vàlids.
d) Compartir a la classe les pròpies experiències positives relatives a la L2.
e) Recollir citacions i afirmacions de figures públiques ben conegudes sobre el significat de l'aprenentatge de llengües i compartir-les amb els estudiants.
f) Portar a classe diversos productes culturals (per exemple, revistes, música, enregistraments de TV, vídeos).
g) Suplementar el llibre de classe amb materials autèntics disponibles.
h) Animar els estudiants a descobrir en Internet (si hi tenen accés) informació interessant sobre el país o els països on es parla la L2 i preparar-ne una presentació.
i) Organitzar trobades amb parlants de L2 i invitar alguns parlants interessants d'aquesta llengua a classe.
j) Organitzar sortides o programes d'intercanvi amb la comunitat de L2.
k) Trobar per als estudiants corresponsals (postals o electrònics) entre els parlants de L2 i atreure la seva atenció sobre els espais de diàleg en Internet que poden ser accessibles per a ells.

Confiem que us hagin interessat els plantejaments teòrics sintetitzats en el model de la voluntat de comunicar i aquest petit tast de les estratègies que proposa un dels seus

autors per a traslladar-lo a la pràctica docent amb totes les seves implicacions. Siguem aprenents o ensenyants de llengua, pares interessats per l'èxit en els aprenentatges dels nostres fills, responsables docents o de plans d'estudi, dissenyadors o autors de materials, responsables polítics de l'educació o simplement ciutadans interessats per una millor comunicació i entesa entre les comunitats del nostre entorn, crec sincerament que aquests treballs ens poden ser de gran utilitat. Si també ho creieu, espero que contribuïu en la mesura que pugueu a difondre'ls i a fer-ne les aplicacions més adients per als diversos entorns d'aprenentatge. I us ho agraeixo per endavant.

ISIDOR MARÍ
Institut d'Estudis Catalans
Càtedra de Multilingüisme Linguamón
Universitat Oberta de Catalunya

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

AJZEN, I. & M. FISHBEIN (1980) *Understanding attitudes and predicting social behavior*. Englewood-Cliffs, NJ: Prentice Hall.

BOURHIS, R. Y. & A. MAASS (2001) «Linguistic prejudice and stereotypes», dins U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier & P. Trudgill, eds., *Sociolinguistics: An International Handbook of the Science of Language and Society*, Berlín / Nova York, Walter De Gruyter, pp. 1587-1602.

COLLERETTE, Pierre & Gilles DELISLE (1982) *Le changement planifié*, Montreal, Éditions Agence d'ARC.

CONSELL D'EUROPA (2003) *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.

DEPREZ, Kas & Yves PERSOONS (1987) «Attitude», dins U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier & P. Trudgill, eds., *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, Berlín / Nova York, Walter De Gruyter, pp. 125-132.

DÖRNYEI, Zoltán (2001) *Motivational Strategies in the Language Classroom*, Cambridge, Cambridge University Press. [Versió catalana: Estratègies de motivació a l'aula de llengües, Barcelona, Editorial UOC, 2008.]

— (2003) «Attitudes, orientations, and motivations in language learning: Advances in theory, research, and applications», dins Z. Dörnyei, ed., *Attitudes, orientations and motivations in language learning*, Oxford, Blackwell, pp. 3-32.

Fishbein, M. (1980) «A theory of reasoned action: Some applications and implications», dins H. E. Howe Jr. & M. M. Page, eds., *Nebraska Symposium on Motivation*, vol. 27, Lincoln, University of Nebraska Press, pp. 65-116.

Giles, H., M. Hewstone, E. B. Ryan & P. Johnson (1987) «Research on language attitudes», dins U. Ammon, N. Dittmar, K. Mattheier & P. Trudgill, eds., *Sociolinguistics. An International Handbook of the Science of Language and Society*, Berlín / Nova York, Walter de Gruyter, pp. 585-597.

MacIntyre, Peter, D. Zoltán Dornyei, Richard Clément & Kimberly A. Noels (1998) «Conceptualizing Willingness to Communicate in a L2: A Situational Model of L2 Confidence and Affiliation», *The Modern Language Journal*, vol. 82, núm. 4, pp. 545-562.

ANNEX I[6]

Estratègies de motivació: **Crear les condicions bàsiques de motivació**	**Provat**	**Incorporat**
1. Mostreu i parleu del vostre entusiasme pel material del curs, i de com us hi identifiqueu personalment		
Compartiu el vostre interès personal per la L2 amb els vostres estudiants		
Mostreu als estudiants que valoreu l'aprenentatge de la L2 com una experiència significativa que produeix satisfacció i enriqueix la vostra vida		
2. Preneu-vos molt seriosament l'aprenentatge dels vostres estudiants		
Mostreu als estudiants que us interesseu pel seu progrés		
Feu constar la vostra disponibilitat intel·lectual i personal pels temes acadèmics		
Tingueu unes expectatives molt altes sobre el que poden aconseguir els vostres estudiants		
3. Desenvolupeu una relació personal amb els vostres estudiants		
Mostreu als estudiants que els accepteu i us interesseu per ells		
Presteu-los atenció i escolteu-los individualment		
Feu-los constar que esteu a la seva disposició intel·lectualment i personalment		
4. Desenvolupeu una relació col·laborativa amb els pares dels estudiants		
Mantingueu els pares informats regularment del progrés dels seus fills		
Demaneu el seu suport en la realització d'algunes tasques a casa		
5. Creeu una atmosfera agradable i animadora a la classe		
Establiu una norma de tolerància		
Promoveu que s'accepti que atrevir-se i cometre errors és una part natural de l'aprenentatge		
Introduïu i promoveu el bon humor		
Estimuleu els estudiants a personalitzar l'ambient de l'aula al seu gust		
6. Promoveu el desenvolupament de la cohesió del grup		
Intenteu i promoveu la interacció, la cooperació i l'intercanvi d'informació personal entre els estudiants		
Useu recursos per a trencar el gel a l'inici del curs		
Feu servir habitualment tasques de petit grup en què els estudiants es mesclin		
Estimuleu i si pot ser organitzeu activitats i sortides extracurriculars		
Procureu evitar l'emergència de posicions massa fixes en els mateixos seients		
Incloeu activitats que portin a la superació satisfactòria de tasques de tot el grup o introduïu jocs de competició entre petits grups		
Promoveu la construcció d'alguna *llegenda* del grup		

6. Extret de Dörnyei (2001: 137-144); traducció de l'autor d'aquest article.

Estratègies de motivació: **Crear les condicions bàsiques de motivació**	**Provat**	**Incorporat**
7. Formuleu explícitament unes regles per al grup i comenteu-les perquè siguin acceptades pels estudiants		
Incloeu una activitat específica de 'regles del grup' a l'inici de la vida del grup perquè les regles siguin explícites		
Expliqueu la importància de les normes que establiu i com afavoreixen l'aprenentatge, i demaneu als estudiants que les acceptin		
Accepteu suggeriments de regles addicionals per part dels estudiants i comenteu-les de la mateixa manera que les regles que heu proposat		
Poseu les regles del grup (i les conseqüències de trencar-les) a la vista		
8. Feu que les regles del grup siguin observades consistentment		
Assegureu-vos que vosaltres mateixos observeu les regles establertes amb consistència		
No deixeu mai que cap transgressió passi inadvertida		

Estratègies de motivació: **Generar la motivació inicial**	**Provat**	**Incorporat**
9. Promoveu en els estudiants els valors relatius a la llengua presentant models de rols semblants a ells		
Convideu estudiants anteriors a parlar a la vostra classe de la seva experiència positiva		
Informeu els estudiants dels punts de vista dels seus semblants, per exemple amb un butlletí de classe		
Associeu els vostres estudiants amb d'altres de semblants que siguin entusiastes del tema (per exemple en un treball o projecte de grup)		
10. Eleveu l'interès intrínsec dels estudiants per l'aprenentatge de la L2		
Il·lustreu i demostreu aspectes de l'aprenentatge de la L2 que als estudiants segurament els agradaran		
Feu que els primers contactes amb la L2 resultin una experiència positiva		
11. Promoveu els valors* integratius *estimulant una disposició positiva i oberta envers la L2 i els seus parlants, i envers les altres cultures en general		
Incloeu un component sociocultural en el vostre currículum de llengua		
Citeu punts de vista positius de figures públiques influents sobre l'aprenentatge de llengua		
Animeu els aprenents a fer la seva pròpia exploració de la comunitat de L2 (si cal per Internet)		
Promoveu contactes amb parlants de L2 i productes culturals en L2		
12. Promoveu la consciència dels estudiants sobre els valors instrumentals associats al coneixement de la L2		
Recordeu regularment als estudiants que el domini satisfactori de la L2 és útil per a la consecució d'objectius interessants		
Reitereu el paper que té la L2 en el seu entorn i en el món, subratllant la seva utilitat potencial tant per a ells com per a la seva comunitat		
Animeu els estudiants a usar la seva competència en L2 en les situacions de la vida real		
13. Augmenteu les expectatives d'èxit dels estudiants en les tasques concretes i en l'aprenentatge en general		
Assegureu-vos que tenen una preparació i una orientació suficients		
Assegureu-vos que saben exactament en què consisteix fer bé cada tasca		
Assegureu-vos que no hi ha cap impediment seriós per a l'èxit		

Estratègies de motivació: **Generar la motivació inicial**	**Provat**	**Incorporat**
14. Augmenteu en els estudiants l'orientació a l'objectiu formulant objectius de classe explícits i acceptats per ells		
Feu que els estudiants negociïn els seus objectius individuals i tracin un propòsit comú, i que presentin el resultat final en públic		
Atraieu l'atenció de tant en tant cap als objectius de la classe i com les activitats concretes ajuden a aconseguir-los		
Manteniu assequibles els objectius de la classe renegociant-los si és necessari		
15. Feu que el currículum i els materials d'ensenyament siguin rellevants per als estudiants		
Useu tècniques d'anàlisi de necessitats per a conèixer les necessitats, els objectius i els interessos dels vostres estudiants, i aleshores inseriu-les en el vostre currículum tant com pugueu		
Relacioneu els continguts d'aprenentatge amb l'experiència quotidiana i els antecedents dels estudiants		
Impliqueu els estudiants en el disseny i la marxa del curs		
16. Ajudeu els aprenents a tenir creences realistes		
Contrasteu positivament les possibles creences, expectatives i assumpcions errònies que poden tenir els aprenents		
Eleveu la consciència general dels aprenents sobre les diferents maneres d'aprendre llengües i els diferents factors que poden contribuir a fer-ho amb èxit		

Estratègies de motivació: **Mantenir i protegir la motivació**	**Provat**	**Incorporat**
17. Feu l'aprenentatge més estimulant i distret trencant la monotonia dels fets de l'aula		
Varieu les tasques d'aprenentatge i els altres aspectes de la vostra docència tant com pugueu		
Centreu-vos en la transmissió de motivació a la classe i no sols en la transmissió d'informació		
Feu ocasionalment alguna cosa inesperada		
18. Feu l'aprenentatge estimulant i distret per a l'aprenent augmentant l'atractiu de les tasques		
Feu que les tasques representin un repte		
Feu atractiu el contingut de les tasques adaptant-les als interessos naturals dels estudiants o incloent-hi elements novedosos, intrigants, exòtics, divertits, competitius o imaginatius		
Personalitzeu les tasques d'aprenentatge		
Seleccioneu tasques que donin lloc a productes acabats i tangibles		
19. Feu l'aprenentatge estimulant i distret per als aprenents implicant-los com a participants actius en les tasques		
Seleccioneu tasques que requereixin una implicació mental o física de cada participant		
Creeu rols específics i encàrrecs personalitzats per a cadascú		
20. Presenteu i administreu les tasques de manera motivadora		
Expliqueu el propòsit i la utilitat de la tasca		
Estimuleu l'interès dels estudiants pel contingut de la tasca		
Proporcioneu estratègies apropiades per a realitzar la tasca		
21. Useu mètodes de fixar objectius a la classe		
Animeu els estudiants a seleccionar objectius a curt termini específics per a ells		
Subratlleu els terminis per a completar l'objectiu i proporcioneu orientacions mentre es fa la tasca		
22. Useu sistemes d'acord amb els estudiants per a formalitzar el seu compromís amb els objectius		
Elaboreu un acord (escrit) detallat amb els estudiants, individualment o en grup, que especifiqui allò que aprendran i com, i la manera com els ajudareu i recompensareu		
Superviseu el progrés dels estudiants i assegureu-vos que els detalls de l'acord són observats per les dues parts		
23. Proporcioneu als aprenents experiències regulars d'èxit		
Proporcioneu múltiples oportunitats d'èxit a la classe de llengua		
Ajusteu el nivell de dificultat de les tasques a les capacitats dels estudiants i combineu tasques exigents amb les més senzilles		
Prepareu tests que se centren en allò que els estudiants saben fer, més que en allò que no saben, i que incloguin opcions de millora		

Estratègies de motivació: Mantenir i protegir la motivació	**Provat**	**Incorporat**
24. Construïu la confiança dels vostres aprenents proporcionant ànims amb regularitat		
Atraieu l'atenció dels estudiants cap a les seves fortaleses i capacitats		
Indiqueu als estudiants que confieu en el seu esforç d'aprenentatge i en la seva capacitat de completar les tasques		
25. Ajudeu a disminuir l'ansietat lingüística eliminant o reduint els elements que produeixen ansietat en l'entorn d'aprenentatge		
Eviteu la comparació social, fins i tot de tipus subtil		
Promoveu la cooperació en lloc de la competició		
Ajudeu els aprenents a acceptar el fet que faran errors com a part del procés d'aprenentatge		
Feu que els tests i les avaluacions siguin completament transparents i impliqueu els estudiants en la negociació de la nota final		
26. Construïu la confiança dels vostres aprenents en les seves capacitats d'aprenentatge ensenyant-los diferents estratègies d'aprenentatge		
Ensenyeu estratègies d'aprenentatge als estudiants per a facilitar la incorporació de nou material		
Ensenyeu estratègies de comunicació als estudiants a fi d'ajudar-los a superar dificultats comunicatives		
27. Permeteu als estudiants que mantinguin una imatge social positiva mentre intervenen en les tasques d'aprenentatge		
Seleccioneu activitats que continguin *bons* rols per als participants		
Eviteu accions incomodants com les crítiques humiliants o posar en evidència els estudiants inesperadament		
28. Augmenteu la motivació de l'estudiant promovent la cooperació entre els aprenents		
Poseu tasques en què demaneu a equips d'estudiants que treballin junts per un mateix objectiu		
Tingueu en compte els resultats de l'equip i no sols els individuals en la vostra qualificació		
Proporcioneu als estudiants algun *entrenament social* per a aprendre com es treballa millor en equip		
29. Augmenteu la motivació de l'estudiant promovent activament l'autonomia de l'aprenent		
Permeteu als estudiants que elegeixin tants aspectes del procés d'aprenentatge com sigui possible		
Cediu tant com pugueu als estudiants els diferents rols i funcions de lideratge i ensenyament		
Adopteu el rol de facilitador		
30. Augmenteu la capacitat d'automotivació dels estudiants		
Eleveu la consciència dels estudiants sobre la importància de l'automotivació		
Compartiu amb altres les estratègies que us han estat útils en el passat		
Animeu els estudiants a adoptar, desplegar i aplicar estratègies d'automotivació		

Estratègies de motivació: **Estimular l'autoavaluació positiva**	**Provat**	**Incorporat**
31. Promoveu la valoració de l'esforç entre els estudiants		
Animeu els estudiants a explicar els seus errors per la manca d'esforç i per no adoptar estratègies apropiades, més que per una capacitat insuficient		
Negueu-vos a acceptar la valoració de les capacitats i subratlleu que el currículum està dins del ventall de capacitats dels aprenents		
32. Proporcioneu retroalimentació positiva als estudiants		
Observeu i destaqueu qualsevol contribució positiva dels estudiants		
Proporcioneu amb regularitat retroalimentació sobre el progrés que fan els estudiants i sobre les àrees en què s'haurien de concentrar especialment		
33. Augmenteu la satisfacció de l'aprenent		
Superviseu els avanços i el progrés de l'estudiant i agafeu temps per a celebrar qualsevol èxit		
Feu que el progrés de l'estudiant sigui tangible promovent la producció de registres visuals i organitzant actes amb regularitat		
Incloeu amb regularitat tasques que impliquin la presentació pública de les habilitats dels estudiants		
34. Oferiu recompenses de manera motivadora		
Assegureu-vos que els estudiants no es preocupen massa per les recompenses		
Assegureu-vos que fins i tot les recompenses no materials tenen alguna mena de representació visual duradora		
Oferiu recompenses per participar en activitats en què els estudiants es poden enganxar perquè requereixen un comportament creatiu orientat a l'objectiu i ofereixen experiències noves i un èxit consistent		
35. Useu les qualificacions de manera motivadora, reduint tant com pugueu el seu impacte desmotivador		
Feu completament transparent el sistema d'avaluació, i incorporeu mecanismes amb què els estudiants i els seus companys puguin expressar també el seu punt de vista		
Assegureu-vos que les qualificacions també reflecteixen l'esforç i la millora i no sols els nivells objectius de realització		
Apliqueu avaluacions contínues que també es basin en eines de mesura diferents dels exàmens de llapis i paper		
Estimuleu l'autoavaluació precisa de l'estudiant proporcionant diverses eines d'autoavaluació		

Joan Coba Femenia, *Els adjectius possessius; teoria i alguns problemes d'ús*, Publicacions de l'Abadia de Montserrat («Textos i Estudis de Cultura Catalana», 101), Barcelona, 2005, 237 pp.

Aquesta obra, dividida en quatre parts, és un detalladíssim i molt aprofundit treball que ens guia per camins amb fites netes i voreres clares. La primera part, dedicada a l'anàlisi teòrica dels adjectius possessius, planteja problemes d'aquella mena relatius a aquesta categoria no resolts per algunes gramàtiques romàniques (català, espanyol i francés, principalment). En primer lloc, el problema semàntic dels termes *possessiu*, *possessió*, *posseir* a la llum de la gramàtica catalana i dels diccionaris de Fabra i *DLC* de l'IEC, i de la gramàtica francesa, posem per cas. En suma, segons l'autor, sembla que la informació de tipus semàntic que dels adjectius possessius se'n deriva és força caòtica. Tota una altra cosa és la relació entre l'adjectiu possessiu i el pronom personal, car ja des de les primeres gramàtiques (Fabra, 1898) hom hi deixa entreveure alguna llum aclaridora. Però aquesta és una relació que ja fou establida pel gramàtic llatí Priscià, el qual explicava els adjectius possessius com a *derivats* dels pronoms personals. L'aspecte potser més interessant d'aquesta primera part és la consideració sintàctica dels adjectius possessius a la qual es refereix l'autor situant-la dins el marc dels adjectius qualificatius.

La segona part és la visió genètica dels possessius. El llatí, llengua inicial dels idiomes romànics, és el «culpable de molts dels mals» que patim ara pel que fa a l'aspecte

ací tractat. L'autor pretén, en definitiva, estudiar «l'evolució morfològica dels possessius llatins i les seues implicacions en català» (p. 65). Es demana encara si el llatí coneixia la construcció semblant a la valenciana actual que, segons ell, sembla imposar-se en el registre col·loquial: *el cotxe nostre … el cotxe de nosaltres*. Una altra qüestió a analitzar és si el possessiu llatí SUUS s'utilizava ja en aquesta llengua per a diversos posseïdors, com passa actualment en català i en altres llengües romàniques, entre altres preguntes formulades. La conclusió a què arriba l'autor és afirmativa, i per aquesta raó no ens hem d'estranyar que la generalització dels derivats d'ILLORUM mai no fóra total en català en contrast amb usos dels derivats de SUUS, amb posseïdor plural, durant l'edat mitjana.

La tercera part analitza molt detingudament els usos de les formes contractes i simples diacrònicament i dels aspectes morfològics i sintàctics d'aquest possessiu i conclou que no hi devia haver un predomini absolut d'unes sobre les altres. Tota una altra cosa és l'ús diatòpic actual i l'opinió dels gramàtics en aquest aspecte, i que considerem molt ben tractat i ponderat. Cal remarcar encara l'estudi aprofundit i clar de la forma *llur*, des de les perspectives diacrònica, diatòpica, diafàsica i fins i tot romànica amb tota la problemàtica sintàctica que se'n deriva, que ja havia encetat en el capítol anterior. Amb aquesta anàlisi, que ocupa les planes 113 a 139, assistim al naixement d'una nova etapa dins els estudis gramàticals d'aquest possessiu, que estava mancat d'un seriós i detallat treball, com el que ací se'ns presenta, tot i que el treball hauria millorat, probablement, si la comparació de les formes i dels usos del derivats romànics (italià i francés, sobretot) del llatí ILLORUM hagués disposat d'un espai més extens. Com a epígon d'aquesta tercera part de la morfologia, hi ha un apartat (11.2, pp. 152-153) en què hom analitza les formes *nòstron* i *vòstron*. Caldrà fer veure a l'autor que incloga exemples d'aparició d'aquestes formes anteriors a la primera data per ell aportada (1505) com ara els que hi ha a l'anomenat *Cançoner dels Masdovelles*, on podem enregistrar diversos exemples d'aquestes formes. La part dedicada a l'estudi sintàctic és més breu, però no per això menys important. A través de construccions tipus *llibre d'ell*, *aquest meu quadre* o *renta't les mans/renta les teues mans*, l'autor analitza alguns usos sintàctics dels possessius, i fa referència a les variants diatòpiques de l'idioma i també a les solucions romàniques. Cal dir que aquest capítol (el tercer) és el fonamental de l'obra, el més reeixit i el millor plantejat dels quatre en què es divideix l'obra.

La quarta part és l'aplicació pràctica d'aquesta investigació en els camps de la gramàtica i en el de la normativa. Es proposa l'autor un capítol breu però pràctic, segons les seues paraules: «En definitiva, el fet que la societat, les persones se n'aprofiten no

hauria de ser més que l'última finalitat de qualsevol investigació científica» (p. 214). Quant al primer aspecte (el gramatical) repeteix que «l'estudi dels adjectius possessius s'ha de situar dins el camp dels adjectius qualificatius» (p. 215), i, per això, considera que tot lexema té dos vessants, un de semàntic i un altre de sintàctic. En el primer cas, aquests adjectius es poden explicar com a derivats dels pronoms personals, i en el segon, es comporten com a adjectius qualificatius, no com a actualitzadors. Com a conseqüència de tot el que ha dit, afirma que només existeixen cinc pronoms d'aquest tipus i cinc d'adjectius: *jo*, *tu*, *ell/ella/ells/elles*, *nosaltres* i *vosaltres* per als pronoms personals i *meu*, *teu*, *seu*, *nostre* i *vostre* per als adjectius possessius. Encara més, afirma que com a adjectius, els possessius també tenen les variacions de gènere i de nombre: *meua*, *teua*, *seua*, *nostra*, *vostra*; *meus*, *teus*, *seus*, *nostres*, *vostres*; *meues*, *teues*, *seues*, *nostres*, *vostres*. Una altra qüestió d'ús que proposa l'autor és el de la construcció nominal: quina forma han de tenir aquests adjectius possessius, si van davant o darrere del verb? En el primer cas, segons l'autor, necessiten l'article (*el meu llibre*); quan van darrere, es poden construir ara amb article (*el germà meu*), ara amb un altre actualitzador (*tres llibres seus*), o fins i tot sense cap altre constituent (*fill meu*). Queda encara un aspecte pendent, com és el de les formes contractes (*mon*, *ton*, *son*, *ma*, *ta*, *sa*), les quals fa servir la llengua només en algunes relacions de parentiu i en altres casos aïllats (*ma casa*, *en ma vida*, etc.). Per a l'autor són meres formes secundàries, però no en dóna cap criteri clar a seguir en l'ús formal. Finalment, al·ludeix a un ús abusiu d'aquesta mena d'adjectius que es fa avui dia, i afirma que es deu a la influència de l'anglés, probablement.

Pensem que l'obra aconsegueix l'objectiu que l'autor s'havia proposat, i en alguna part del treball fins i tot el depassa.

Lluís Gimeno Betí
Universitat Jaume I

Antoni Ferrando i Miquel Nicolás, *Història de la llengua catalana*, Pòrtic Editorial / UOC, Barcelona, 2005, 540 pp.

Antoni Ferrando i Miquel Nicolás, autors que ja havien publicat un *Panorama d'història de la llengua* (València, Tàndem, 1993) de caràcter introductori, ens ofereixen ara una ambiciosa *Història de la llengua catalana*, que no sols ompli un buit sentit en l'àmbit de l'ensenyament universitari sinó que respon a una demanda

d'amplis sectors del públic culte, que necessitava disposar d'un panorama de conjunt, actualitzat i alhora exhaustiu, òbviament dins els límits que imposen les dimensions d'un manual, sobre la història «de l'evolució del català o, més exactament, de l'evolució de la seva comunitat, dels parlants que han creat i recreat la llengua a través dels segles». Es tracta d'un volum de 540 pàgines, fruit de la col·laboració de la Universitat Oberta de Catalunya i de l'Editorial Pòrtic, que s'estructura en un pròleg, dotze capítols i una bibliografia.

En el pròleg, s'expliciten les principals característiques del manual. Encara que és un «panorama forçosament breu» de mil dos-cents anys d'història, els autors han procurat integrar-hi les múltiples perspectives amb què es pot estudiar la història d'una comunitat lingüística, des dels àmbits de comunicació a les percepcions identitàries, passant pels repertoris formals. I han mirat d'expressar-ho en un llenguatge deliberadament accessible, amb una estructura molt didàctica i sistemàtica i sempre dins d'una contextualització històrica orientadora, fruit d'un treball de col·laboració admirable, en què els autors han posat en comú una rica experiència docent i una densa activitat investigadora, que va des de l'estudi del concepte d'història de la llengua fins a la recerca sobre els més diversos aspectes i etapes de la història del català. Els onze capítols dedicats estrictament a la matèria històrica constitueixen una exposició cronològicament lineal, que va des de l'època constitutiva de la llengua fins al moment present, amb una segmentació del *continuum* temporal en períodes d'un segle aproximat de durada, que ve a ser l'espai temporal en què es succeeixen tres generacions, amb la sola excepció dels dos primers períodes, el de l'anomenada època preliterària (801-1213) i el de l'expansió mediterrània subsegüent (1213-1412), amb quatre i dos segles de durada respectivament, i dels darrers cent anys (1906-2005), als quals es dediquen els quatre temes últims. Encara que les divisions cronològiques corren el risc de fer-nos oblidar que operem sobre un *continuum* històric, cal reconéixer que són de gran utilitat en la presentació de l'evolució dels fets històrics. Per a evitar al màxim l'arbitrarietat que implica fer uns talls cronològics en coincidència amb el canvi de segle i el reduccionisme que pot comportar un tall cronològic a partir d'una data rellevant només per a una de les grans regions de l'idioma, els autors han partit de dates només relativament pròximes al canvi de segle però amb la condició que hagen tingut una gran repercussió social, política o cultural per al conjunt o la major part del domini lingüístic català. De fet, obrant així, es fa coincidir en un sentit lax cada època amb convencions com ara el segle XVI o el segle XVII. No debades és aquest un criteri

àmpliament usat en els estudis d'història política i cultural. I no s'ha menystingut el recurs a convencions com el Barroc o el Romanticisme, tot i que fan referència més aviat a situacions culturals. En tot cas, s'ha defugit la dependència de la història lingüística respecte de la història literària. Al final de cada capítol se'ns donen unes taules cronològiques, que ens permeten visualitzar la relació entre els principals esdeveniments polítics i culturals, les dades més significatives de l'evolució de la llengua i les aportacions literàries i reflexions lingüístiques més rellevants. Finalment, la bibliografia s'estructura en dos blocs: un, de caràcter general, i un altre dedicat a cada període històric.

Els capítols, llevat de l'inicial i el final, duen un títol compost. En la primera part del títol hom tracta de sintetitzar amb una frase breu la significació evolutiva de cada període, mentre que en la segona part es delimiten les dates inicial i final del període, amb explicitació dels esdeveniments històrics que en marquen les fronteres cronològiques. Tots aquests capítols presenten una estructura similar. Després d'una introducció general al període, es dediquen sengles apartats a la contextualització històrica del període («El marc històric») i a la caracterització cultural («El marc cultural»). Després hi són analitzats els usos socials, institucionals i literaris de la llengua i els processos d'expansió i contracció territorial. Finalment s'aborden els estudis sobre la llengua produïts en cada període («L'interès per la llengua») i els canvis en la seua evolució, amb una atenció especial a la variació diatòpica («L'evolució interna de la llengua»). Cal advertir ací que, en la representació fonètica de determinats fonemes, són de lamentar algunes errades tipogràfiques, que es poden resoldre fàcilment en futures edicions.

Després de l'època medieval, els autors deixen palesa una situació d'anormalitat cultural de la llengua catalana *in crescendo*, fruit de les estratègies glotofàgiques de les llengües dominants en contacte, el castellà i el francés, llengües d'estat que ocupen els àmbits d'ús més prestigiosos de la llengua dominada. És per això que, a pesar de l'equilibri amb què són tractats els diversos aspectes de la història de la llengua catalana, el component sociolingüístic adquireix més notorietat a mesura que ens aproximem a les èpoques actuals. Així, l'estudi pormenoritzat del procés de normativització de la llengua catalana no és alié a aquest plantejament, cosa que explica que se li haja dedicat quasi tot un capítol, l'últim.

Un dels trets més notoris d'aquesta història del català és l'atenció que s'hi concedeix a l'evolució de cada un dels seus territoris històrics i l'esforç per trobar punts

de contacte i de contrast entre les diferents situacions. Tot plegat ens permet tenir una visió global i territorialment equilibrada de la història de la llengua, que ben sovint trobem a faltar en altres monografies semblants. Aquesta visió posa en evidència la progressiva desvertebració històrica d'un domini lingüístic que no ha tingut la sort de dotar-se d'un corònim únic acceptat pel conjunt dels seus parlants. A falta d'això, els autors han adoptat preferentment el sintagma *comunitat lingüística catalana*, que alterna amb altres perífrasis com ara *terres* o *països de llengua catalana*, però en tot cas no suplantant la documentació històrica per una determinada projecció ideològica de la història. No a cap altre propòsit obeeix el fet de preferir la denominació històrica de *Corona d'Aragó* a la que sol utilitzar la historiografia catalana des de fa més d'un segle, sense cap suport documental: *Corona catalanoaragonesa*. I pel mateix motiu es prefereix designar els reis de la casa d'Àustria (1516-1714) segons la numeració que se'ls dóna en l'ordenament jurídic de l'època foral moderna, i no la numeració que els correspon com a reis de Castella. Així Felip IVde Castella és Felip III per als seus súbdits de la Corona d'Aragó.

La *Història de la llengua catalana* de Ferrando i Nicolás ofereix un gran nombre de dades al lector, sense que això contradiga l'enfocament didàctic que en tot moment manté l'obra. Aquesta voluntat de precisió i minuciositat s'observa ja en el detallisme de l'índex, però també en molts altres aspectes. Un dels que més valoraran els lectors és sens dubte la presentació de les taules cronològiques que figuren al final dels temes II a XI. En aquestes taules són ordenats cronològicament i interrelacionats en un mateix eix temporal els diferents mandataris que han governat sobre la comunitat lingüística catalana, els aspectes polítics, socials, culturals i lingüístics més importants de cada període històric i els escriptors i estudiosos de la llengua que més s'hi han destacat. Les taules no sols possibiliten que l'estudiós de la matèria puga ubicar correctament en l'eix temporal, i d'un sol cop d'ull, els diferents fets adduïts en el llibre, sinó que funcionen com una mena de síntesi recordatòria del contingut de cada capítol. Cal destacar així mateix, des d'un punt de vista didàctic, la utilitat dels diversos mapes reproduïts, que permeten una visualització clara dels espais i dels moviments històrics, i la selecció de textos representatius de cada període, que permeten il·lustrar el discurs històric exposat. Molts d'aquests testimoniatges són poc coneguts pel gran públic i fins i tot són nous per a l'especialista.

Malgrat el caràcter forçosament sintètic de tota una història de la llengua catalana condensada en poc més de 500 pàgines, el llibre no es limita a resumir l'*status*

quaestionis del que se sap a hores d'ara, sinó que aborda amb perspectiva pròpia certes qüestions i aporta dades noves. En destacarem algunes:

a) la valoració del possible paper del superstrat germànic en els canvis fonètics experimentats pel primitiu romanç català;

b) la introducció del concepte desmitificador de «pseudomossarabisme» i la seua diferència amb els «veritables mossarabismes» que «són els romancismes de l'àrab llevantí» i la reivindicació del nom de *romanç andalusí* per a designar el que coneixem habitualment com a *mossàrab*;

c) la presentació i valoració de la influència de l'aragonés sobre el català, i especialment sobre el valencià, tot fent notar que «la major part dels suposats mossarabismes del valencià no són sinó aragonesismes més o menys adaptats fonèticament»;

d) les primeres documentacions de les denominacions de «llengua catalana», «valencianesc», «rossellonés» i «mallorquí», totes situades cap a mitjan segle XIV;

e) la interpretació de l'opció d'Ausiàs March pel català, en detriment de la llengua poètica occitanitzant, per una possible «voluntat d'imitar l'actitud de Dant en relació amb la dicotomia occità/italià a l'hora de triar el vehicle lingüístic per a la *Divina Comèdia*»;

f) la caracterització lingüística de les principals obres literàries, entre les quals destaca l'adscripció lingüística extremooccidental del *Llibre dels fets* del rei En Jaume I i l'argumentació sobre la probable procedència valenciana de l'autor de *Curial e Güelfa*;

g) la justificació d'un nova visió sobre la doctrina sociolingüística (prestigi del valencià), l'autoria (sobretot de Jeroni Pau) i el lloc de redacció (Roma) de les *Regles d'esquivar vocables o mots grossers o pagesívols*;

h) el paper de la primera impremta en la fixació i modernització de la llengua catalana;

i) una atenció constant al paper de les dones en els usos lingüístics i literaris;

j) l'explicació de l'origen i de l'evolució dels noms dels territoris que conformen el domini lingüístic, amb una atenció especial a les primeres documentacions del sintagma «País Valencià», ja usat el 1699;

k) l'atenció als canvis de frontera lingüística;

l) la presentació del discurs lingüístic dominant de cada període, especialment el de «la modernitat lingüística», de base jacobina, introduït per la Revolució Francesa;

m) la interpretació del discurs de la superioritat d'una varietat territorial de la llengua catalana damunt de les altres, que comença a generar-se al segle XVI, com una «estratègia (...) de legitimació social»;

n) la precisió de les etapes de formulació del discurs del castellà com a llengua de la modernitat;

o) la valoració dels límits de la resistència al procés de transculturació durant l'època del Barroc;

p) la relativització de la versió tradicional «d'una llarga decadència sense manifestacions del català literari», ja que una gran part ens n'ha arribat manuscrita i que la llengua col·loquial no va perdre la seua genuïnitat;

q) l'explicació del desplegament notable de la literatura devota popular en català al segle XVIII «potser com a reacció contra la il·lustració castellanitzant»;

r) la interpretació que la reedició al segle XVIII d'obres catalanes dels segles XV i XVI obeïa al «propòsit exprés de contribuir al millorament de la llengua catalana»;

s) la relativització del paper de la burgesia protagonista de la Renaixença en la reivindicació de l'ús i del reconeixement jurídic de la llengua;

t) la constatació de la persistència d'un model elocutiu formal en català fins al segle XX;

u) la síntesi i les aportacions sobre el conflicte identitari valencià i l'anticatalanisme que s'hi va produir al final dels anys seixanta del segle XX;

v) l'enfocament sociològic en la presentació dels usos lingüístics al segle XX;

w) la denúncia del paper fragmentador de les polítiques lingüístiques de l'anomenada Espanya de les Autonomies;

x) l'anàlisi dels diversos vessants de les polèmiques lingüístiques del segle XX;

y) l'encert en els talls sincrònics proposats; i

z) l'amplitud de criteris en les tries bibliogràfiques.

És tan considerable la quantitat i la qualitat de les informacions i de les valoracions condensades en les pàgines del llibre que, pensant sobretot en les consultes de caràcter puntual, potser hauria estat útil la incorporació d'un índex onomàstic dels autors i dels llocs citats i d'un índex ideològic o temàtic.

Com en tota obra d'aquest tipus, sempre podrem detectar aspectes que trobem a faltar o que no han estat desenvolupats tan pertinentment com ens hauria agradat. Així, potser hauria estat útil, per exemple, una anàlisi de l'estadi lingüístic que presentava el romànic immediatament abans de la reforma carolíngia o una major

atenció als discursos glotofàgics dels estats que administren les terres de llengua catalana. Ben sovint, es tracta de situacions que són poc conegudes o que potser ens desvien de l'objectiu central, que és la història de la comunitat lingüística catalana. Fins i tot la profusió de dades, que en algun moment en pot fer enutjosa la lectura al no especialista, és d'una ajuda impagable per a l'estudiós de la història de la llengua, que ha de comptar amb referències constants per a situar adequadament determinats fets.

En conjunt, es tracta d'un llibre que ofereix un balanç altament positiu, fet amb la voluntat d'assolir la màxima objectivitat possible, reconeixent obertament els èxits i els fracassos de la comunitat lingüística catalana, sense apologies ni victimismes. Pensem que el llibre aconsegueix materialitzar la intenció dels autors de propugnar el sentit pràctic i instrumental de la disciplina, per damunt de visions esbiaixades de la història, que sovint la consideren una disciplina merament erudita i acumulativa de dades. Ben al contrari, gràcies al llibre d'Antoni Ferrando i Miquel Nicolás, el lector podrà extraure del nostre passat històric arguments i reflexions suficients per a entendre millor i sense deformacions interessades el present de la nostra llengua, i poder, així, fonamentar una actuació lingüística positiva de cara al futur. De fet, és un llibre que no deixarà indiferent el lector actual: al que forma part de la nostra comunitat lingüística, per la denúncia d'una subordinació cultural que implica la simple presentació objectiva dels fets; als que no n'és membre, per la constatació de la resistència d'una comunitat sotmesa constantment a factors històrics adversos.

JOAQUIM MARTÍ MESTRE
(Universitat de València)

Teresa CABRÉ i Josefa GÓMEZ DE ENTERRÍA, *La enseñanza de los lenguajes de especialidad. La simulación global*, Gredos, Madrid, 2006, 164 pp.

En una societat com la nostra, que tendeix a l'especialització del coneixement, no resulta estrany que els llenguatges d'especialitat s'hagen convertit, en els últims anys, en un objecte d'atenció important per part de lingüistes. Els primers estudis que s'han desenvolupat en aquest terreny mostren un interés per descobrir els trets distintius dels discursos que es produeixen en un àmbit especialitzat. Per això, en

l'actualitat, comptem amb una quantitat considerable d'estudis descriptius sobre els llenguatges d'especialitat. Ara, però, es planteja un altre repte: les estratègies metodològiques més eficaces per a ensenyar als aprenents d'especialistes les característiques lingüístiques de la seua àrea. Aquesta nova perspectiva ha generat alguns manuals didàctics orientats a la docència universitària dels llenguatges d'especialitat. El llibre que ressenyem és un treball conjunt de dues investigadores capdavanteres a l'Estat espanyol en la recerca dels llenguatges d'especialitat, M. Teresa Cabré i Josefa Gómez de Enterría, on es recull aquesta doble perspectiva que hem plantejat: la descripció lingüística i l'aplicació docent.

L'obra es divideix en dos blocs clarament delimitats, com dos treballs monogràfics independents, amb bibliografia corresponent en cada cas. El primer, «Lenguajes de especialidad y enseñanza de lenguas», ofereix una delimitació del terme llenguatges d'especialitat i una revisió de les característiques distintives que presenten; el segon, «Metodología para la enseñanza de los lenguajes de especialidad», respon de manera més directa a les expectatives que crea el títol i se centra en la metodologia didàctica basada en la simulació global.

La primera part para atenció a la denominació de l'objecte d'estudi; perquè, de fet, un dels primers problemes que sorgeix en abordar aquest tema és la gran varietat denominativa que existeix: *llengües d'especialitat, llenguatges d'especialitat, llenguatges per a propòsits específics*... La mateixa portada del llibre planteja aquesta diversitat, ja que el títol de l'obra recull la denominació *lenguajes de especialidad*, però la col·lecció a la qual pertany porta per títol «Español para fines específicos». Tanmateix, les autores, bones coneixedores dels principis bàsics de la terminologia —basats en la biunivocitat— s'apressen a aclarir: «nos encontramos así ante tres definiciones ontológicamente sinónimas [...] pero lingüísticamente solo casi-sinónimas» (p. 12). Cabré i Gómez de Enterría estableixen una distinció ben interessant entre *llenguatges d'especialitat*, que fa referència a la funció; i la denominació *llenguatges per a propòsits específics*, que posa èmfasi en l'especificitat. Aquesta dualitat denominativa explica i justifica, d'alguna manera, l'estructura binària de l'obra. Polèmiques denominatives a banda, el més interessant és el repàs bibliogràfic que es presenta per tal d'establir la distinció entre especialitzat i no especialitzat, en el qual s'esmenten textos clàssics fonamentals com ara els de Hoffman, Kocoureck, Varantola o Gregory i Carroll. Es tracta d'un esforç de síntesi i claredat que, sens dubte, constitueix una bona aproximació per a tots aquells que s'acosten per primera vegada a aquests llenguatges.

La revisió de treballs anteriors s'acompanya de la proposta d'un nou enfocament: el comunicatiu, que Cabré ja havia desenvolupat en treballs anteriors. D'acord amb aquesta nova concepció, el que determina el caràcter especialitzat d'un discurs són els elements extralingüístics: «Un tema será tratado como especializado solo cuando respete la conceptualización propia de un ámbito, conceptualización decidida externamente por los especialistas y compartida por la comunidad experta. Es este control, y no el tema en sí mismo, el que da carácter especializado a un texto» (p. 27). Per això, quan es fa una anàlisi dels textos especialitzats no sols cal tindre en compte aspectes lingüístics, sinó també discursius i cognitius. Un dels avantatges més interessants que aporta l'enfocament comunicatiu en aquest àmbit és que permet la inclusió, dins els llenguatges d'especialitat, de textos de difusió científica que haurien quedat fora en definicions més tradicionals. D'aquesta manera, les perspectives s'amplien i s'adapten a les noves necessitats, perquè, per a les autores, «decir hoy que solo son especializados los textos producidos por y para especialistas es caer en la tentación de pensar que el mundo no cambia» (p. 48).

No obstant això, tant Cabré com Gómez Enterría són conscients que un dels aspectes més distintius d'aquests discursos és la terminologia, en la mesura que confereix precisió al text. En aquest punt, tornen a plantejar un problema: com distingir, en alguns casos, el límit entre unitat lèxica i unitat terminològica. Es tracta d'una delimitació complicada perquè contínuament es produeix un transvasament de termes d'un àmbit a un altre. Basant-se en Levinson, les autores conclouen que «[...] el valor especializado de las unidades léxicas corresponde al "sentido situado", es decir, al uso específico que se hace de estas unidades en un campo de especialización preciso» (p. 53). Per això, introdueixen la denominació *unidad de conocimiento especializado* (UCE); vist que les unitats adquireixen valor especialitzat quan, en un context determinat, s'activa un significat precís. Aquest nou enfocament ens permet explicar, per exemple, per què la dualitat de mots com *pilota*, que és una unitat lèxica que esdevé UCE en un text sobre futbol.

Finalment, aquest primer bloc es tanca amb un apartat sobre l'ensenyament del llenguatge per a propòsits específics, que constitueix una introducció a la segona part. Seguint amb l'enfocament comunicatiu que s'ha aplicat a la descripció dels llenguatges d'especialitat, consideren que la millor manera d'ensenyar és a partir de situacions reals i, en especial, textos reals, a través dels quals els aprenents poden familiaritzar-se amb l'estil, la terminologia i la fraseologia. Com es veurà en la segona part, els textos i

l'alumnat es converteixen, d'acord amb aquest enfocament, en els elements centrals de l'aprenentatge.

Així doncs, el segon bloc és el que respon de manera més directa al títol del volum i ofereix una metodologia d'ensenyament lúdica com a via per a aconseguir la motivació necessària que garanteix l'aprenentatge. En efecte, per a les autores, l'objectiu del docent d'aquestes matèries ha de ser doble. D'una banda, desenvolupar la competència comunicativa; i, d'altra banda, motivar l'alumnat: «[...] de tal manera que el aprendizaje de la lengua profesional sea lo más rentable y productivo para ellos, al tiempo que se estimule su motivación y su participación con el empleo de un eficaz enfoque metodológico y los recursos materiales y humanos más adecuados» (p. 76). Des del nostre punt de vista, és una metodologia molt efectiva. Ara bé, cal tenir en compte que no sempre s'entén ni es valora positivament sobretot per part de l'estudiant universitari. I, en aquest sentit, potser caldria advertir el docent, que, ha de saber transmetre a l'alumnat els objectius, la validesa i l'eficàcia del seu mètode, aspecte que les autores esmenten, de passada, en tractar el tema de l'avaluació.

La proposta didàctica concreta d'aquest volum és la simulació global, amb la qual provoquem que l'aprenent s'enfronte a situacions reals que, possiblement, haurà d'abordar com a futur professional de la matèria, la qual cosa pot tenir un valor engrescador afegit. La simulació presenta els avantatges dels jocs de rol en la mesura que combina un caràcter lúdic amb la consecució del desenvolupament de les quatre habilitats lingüístiques; a diferència dels jocs, però, la simulació constitueix una posada en escena a gran escala, que pot ocupar tot un curs. Aquest nou mètode d'ensenyament exigeix un canvi de rols tradicionals: el centre de l'ensenyament és l'estudiant i el professor passa a un segon pla i esdevé guia o coordinador. Ara bé, tal com adverteixen les autores, aquest sistema requereix un gran esforç per part del docent, que ha de tenir molt clars els objectius que es proposa aconseguir per a l'avaluació.

Precisament l'avaluació mereix un apartat especial dins aquest segon bloc, ja que també comporta canvis importants respecte del sistema tradicional. La tasca d'avaluació consisteix en un seguiment continuat de l'alumnat, que té en compte els aspectes forts i febles del procés d'aprenentatge, on l'error és un element fonamental: «Los errores detectados serán una parte inevitable y necesaria en el transcurso del tema que constituye el hilo conductor de la simulación, y además una prueba palpable de que el aprendizaje se está llevando a cabo» (p. 110) Malgrat aquesta concepció de l'error, la correcció és necessària i, en aquest sentit, és molt interessant el concepte de

«corrección silenciosa» (p. 112), mitjançant la projecció en una pantalla de recursos gramaticals que pot necessitar l'aprenent per a elaborar el discurs requerit. Els avantatges respecte d'altres mètodes com la reformulació són obvis, ja que no interromp l'aprenent, ni li fa perdre la concentració en l'elaboració del seu discurs. Tot i que aquest tractament de l'error i aquest tipus d'avaluació són els recomanats en l'aplicació de l'enfocament comunicatiu a l'ensenyament i tenen uns resultats molt positius, les autores no adverteixen que requereixen unes condicions que no sempre es donen en una aula universitària: nombre reduït d'alumnes i un alumnat realment interessat en els progressos en l'aprenentatge més que no en una marca numèrica.

Més enllà d'aquestes qüestions metodològiques teòriques, l'element central d'aquesta segona part és la presentació de diverses propostes de programacions concretes en les quals s'aplica la simulació global. Es tracta de situacions destinades a treballar els llenguatges d'especialitat de diverses carreres universitàries, com ara Econòmiques o Empresarials, Psicologia, Turisme, Ciències Polítiques i Medicina. Pràcticament, s'hi aborden totes les branques de la ciència; si bé els docents que s'ocupen dels llenguatges d'especialitat en les ciències experimentals hauran d'adaptar les situacions a aquesta àrea.

En conclusió, ens trobem davant un llibre que pot constituir un bon punt de partida, d'una banda, per als lingüistes que s'acosten per primer cop als llenguatges d'especialitat, ja que hi trobaran una bona síntesi de les principals característiques d'aquest discurs; i, d'altra banda, és un material que pot aportar idees molt valuoses per als docents que s'encaren al repte de l'ensenyament dels llenguatges per a propòsits específics: dues perspectives que han d'anar unides. De fet, a pesar que, en aquesta obra, teoria i aplicació didàctica es plantegen en dos blocs diferenciats; les autores insisteixen en el fet que la investigació i la docència haurien d'anar de la mà i, per això caldria que els docents estigueren a l'aguait de les recerques que es fan a partir de l'anàlisi de corpus de textos especialitzats. L'observació i l'estudi de textos especialitzats reals faran possible que el lingüista esdevinga, a més, especialista en una àrea determinada (matemàtiques, física, psicologia, dret...) i solament d'aquesta manera pot convertir-se en mestre d'especialistes.

Àngels Campos
Universitat de València

Francesc MASSIP i Lenke KOVÁCS, *El baile: conjuro ante la muerte. Presencia de lo macabro en la Danza y la Fiesta Popular*, CIOFF España, Ciudad Real, 2004, 210 pp., il.

Els especialistes en teatre medieval Francesc Massip i Lenke Kovács col·laboren en aquest volum, que és el fruit d'una investigació finançada mitjançant una beca convocada conjuntament pel CIOFF (Consell Internacional d'Organització de Festivals de Folklore) i per l'INAEM (Institut Nacional de les Arts Escèniques i de la Música, del Ministeri de Cultura). La lectura d'aquest destacat treball palesa el rigor i l'erudició dels autors. Aquells que coneixem les abundants i importants investigacions d'aquests —Elx i la seua *Festa*, en són testimonis— sabem que no podia ser d'una altra manera.

Amb *El baile: conjuro ante la muerte* ens aproximem a un tema que és certament inquietant per a l'home des que té ús de raó: el final de la vida. I és que, com bé assenyalen Massip i Kovács, un dels símptomes més definitius de la racionalitat de la nostra espècie és l'adquisició de la consciència de la mort i la por incontrolada que això comporta. Una por que s'ha intentat i s'intenta conjurar a través de diferents mitjans i expressions per a ritualitzar el pas al més enllà i, d'alguna manera, fer-lo menys traumàtic. Una documentada i llegidora anàlisi de les restes medievals d'aquestes expressions conservades a Europa i, molt especialment, a les terres de l'antiga corona d'Aragó és l'objecte d'estudi del llibre ressenyat.

El treball està dividit en tres grans apartats o «jornadas», com si de la gran comèdia de la vida es tractara. La primera d'aquestes es dedica a presentar les abundants mostres medievals de tota mena relacionades amb l'últim pas de l'home. Unes mostres que van nàixer dins d'un context d'experiència col·lectiva de la mort, com és la que va seguir les importants i destructives epidèmies europees del segle XIV. Recordem que, per exemple, el cronista medieval francés Froissart ens parla de vint-i-cinc milions de morts només en dos anys d'una de les epidèmies de pesta bubònica que recorregueren el continent. Davant d'un panorama tan terrorífic, es comprén l'exhibició pública de la por dels homes mitjançant imatges dibuixades o pintades, de tradicions, llegendes, danses, desfilades, espectacles, representacions, etc. Totes aquestes expressions venien a reforçar el sentiment de solidaritat en el si d'una societat que veia en la Mort un personatge quotidià, macabre, cruel i, si més no en aparença, triomfant.

L'afany investigador de Massip i Kovács ha fet que localitzen i documenten manifestacions macabres en una gran part d'Europa. Així, França, Anglaterra, Alemanya, Àustria, Suïssa, Itàlia, Romania, Polònia, etc. són països d'on aporten abundants

referències, a les quals afegeixen també alguna que altra treta del Nou Món. Referències que presenten i contextualitzen el naixement i l'evolució de moltes d'aquestes expressions i que, per tant, permeten conèixer els camins d'influència que seguiren.

Entre els casos més assenyalats hi ha la Dansa Macabra, un gènere literari, coreogràfic i espectacular que nasqué, com hem dit, per a conjurar els efectes de les pandèmies medievals i que es concretava en la presència de fileres de morts que ballaven i evidenciaven algun símbol de la seua posició social en vida, fet que els feia identificables socialment als ulls de la gent. Tots aquests apareixien conduïts per la Parca que, amb la falç, igualava tothom en el moment definitiu.

A partir de mitjan segle XIV també es desenvolupa un altre tipus de manifestació; és l'anomenat Triomf de la Mort. Bé en pintures, bé en gravats o, fins i tot, en espectacles i representacions de carrer, es mostrava la Mort amb tot el seu macabre esplendor: de vegades dalt d'un carro ple de calaveres o amb una bona collita de cadàvers, altres duent encadenades persones de tota condició, etc.

La segona part del llibre es centra en les expressions d'aquest tipus documentades a la Península Ibérica. Expressions, que, com en el cas del teatre medieval, tenen en els territoris del nostre àmbit cultural un espai d'especial importància perquè han sabut conservar mostres úniques a tot Europa. És el cas del primer document hispànic referent a un acte escènic relacionat amb la mort, concretament l'anomenat *Joch o entremès de la Mort,* que es va representar en honor a Ferran d'Antequera, en els primers anys del segle XV. S'escenificà, almenys, tres vegades: en la seua entrada triomfal a Barcelona (1412), en el banquet de la seua coronació en el Palau de la Alfajería de Saragossa (1414) i també, tres dies després —amb un resultat jocós que destaquen els autors—, en el banquet de la coronació en de la seua dona Leonor.

En aquest *Joch* que, en realitat, era l'escenificació d'un Triomf de la Mort, el personatge de la Parca apareixia, segons la iconografia medieval, caracteritzat com un cadàver: vestit amb un mallot groc, un cap de calavera i unes serps eixint-li pels ulls buits. En la celebració, baixava des d'un cel figurat dins d'un núvol i amb gestos que causaven paor cridava els presents i se'ls enduia. La utilització del núvol, una maquinària aèria que habitualment era pròpia dels àngels —com encara podem veure en la *Festa d'Elx*— és explicada pels autors amb la hipòtesi d'una possible influència islàmica o, si més no, del món clàssic.

La representació plàstica més antiga que es conserva d'una dansa macabra en tota la Península ha estat trobada també a les nostres terres. Es tracta d'uns frescos situats

en la sala anomenada *De Profundis* de l'antic convent de Sant Francesc de Morella, a la comarca dels Ports, que poden datar-se al voltant de 1470. Tot i que el convent va ser desamortitzat al segle XIX i que aquestes pintures patiren grans danys i, fins i tot, pèrdues de fragments importants, fa una dècada foren restaurades per la Generalitat Valenciana i conserven detalls molt destacats d'aquest tipus d'expressió.

Els autors remarquen, per exemple, que ens trobem davant de l'única Dansa de la Mort monumental coneguda en forma de cercle. A més, la seua tipologia és anòmala dins de la iconografia europea perquè, en realitat, al monestir de Morella no ballen els morts, sinó els vius. El rogle està format per una vintena de personatges amb un ordre jeràrquic habitual en aquestes representacions: d'una banda, el Papa, un cardenal, un bisbe, un frare, una monja i un mestre d'escola, que formen el conjunt de personatges eclesiàstics; de l'altra, un rei, una reina, un comte, una comtessa, un duc, una duquessa, un xiquet i sa mare, pel que fa als personatges seglars. I és en el centre del cercle on se situa un cadàver dins d'un fèretre, com a recordatori del destí inexorable de tots els vius. Es proposa que el pintor o pintors d'aquests frescos —que podem contemplar amb detall, així com d'altres representacions tractades al llarg de l'estudi, en el seu important apartat iconogràfic— seguiren un model germànic, com proven algunes mostres localitzades en diversos llocs centreeuropeus.

A més de la forma circular de la dansa, aquests frescos morellans presenten altres detalls d'interés. En una banda del rogle macabre es figura la Mort llançant fletxes a l'Arbre de la Vida, així com una possible Roda de la Fortuna o de les Edats de l'Home, que són temes tots relacionats amb el destí final de la Humanitat. Una altra excepcionalitat d'aquestes pintures és la presència d'uns versos acompanyats de la seua notació musical, corresponents a la primera dansa europea coneguda sobre el tema de la Mort, la titulada *Ad mortem festinamus*, que figura al *Llibre Vermell* de Montserrat i també en altres dos manuscrits d'origen alemany anteriors al fresc morellà. Aquesta interessant troballa de Massip i Kovács queda ja remarcada al pròleg del llibre, obra de la musicòloga Maricarmen Gómez Muntané.

Una altra expressió macabra de gran interés és un capitell conservat a Girona, que pot ser datat en els últims anys dels segle XV o els primers del XVI. Esculpida íntegrament en aquest capitell, cosa que la fa excepcional perquè no es troba cap altre exemple, es representa una dansa de la mort que, per adaptar-se a la forma arquitectònica, també s'articula en cercle. Conduïts per la Mort, hi participen diferents jerarquies socials: el Papa, un emperador, un cardenal, un rei, un cavaller, un gentilhome, un eclesiàstic, un jove i una jove.

Aquestes dues importants mostres són exemples de la incorporació de la nostra cultura al gènere macabre. Com també ho proven dues representacions dialogades sobre el tema de les quals s'han conservat referències: la *Dansa de la Mort e de aquelles persones qui mal llur grat ab aquella ballen e dansen*, adaptació d'una *Danse Macabre* francesa iniciada per Pere Miquel Carbonell i acabada per Gaspar Nadal a finals del segle XV; i una *Representació de la Mort* mallorquina, de mitjan segle XVI.

Finalment, la tercera «jornada» del llibre està dedicada a la Mort com a personatge teatral medieval i sobretot a l'expressió popular més coneguda d'aquests tipus de balls macabres i que, al mateix temps, és l'única Dansa de la Mort conservada viva a tot Europa. Es tracta de la dansa que cada any es representa pels carrers de la ciutat de Verges, a Girona, en la nit del Dijous Sant, dins de les celebracions de la Passió de Crist. Els autors analitzen i posen de manifest un seguit d'elements particulars d'aquesta manifestació, de manera que els fa suposar un origen allunyat de l'Edat Mitjana, ja en el barroc.

És el cas de la seua presència dins del *Via Crucis* quan es desenvolupa pels carrers i també davant del Santíssim tancat en el Monument de l'església, cosa que recorda la Mort i la Resurrecció de Crist. D'altra banda, les evolucions dels seus dansants en forma de creu, que no tenen cap altre paral·lelisme en tot el panorama de danses macabres —generalment en filera o, com hem vist, també en cercle— i que encara sorprenen més en una expressió creada per a una desfilada lineal pels carrers i places de la ciutat. I també el vestuari i els símbols que duen en les mans els dansants. Aquests no són ja cadàvers —com en el cas de la representació de Barcelona o en les pintures de Morella—, sinó esquelets pintats sobre una mena de mallot negre, forma de representar la mort que comença a estar documentada al segle XVI. També els elements que caracteritzen els personatges ja no són els típicament medievals, com podria ser el cas d'un arc i fletxes o una falç amb què segar les vides, sinó d'altres propis de l'època barroca, com una bandera negra amb la llegenda *Nemini Parco* («A ningú perdone»), un rellotge sense busques i un platet amb cendra, tots recordatoris de la Mort o símbols de l'anomenat *Memento Mori*.

En les conclusions de l'estudi, els autors acaben ressaltant el contrast entre totes aquestes expressions, d'una riquesa i un simbolisme extraordinaris, i la seua voluntat d'explicar o fer pròxim un moment tan fonamental per a l'home i la societat actual que ha amagat aquest pas inevitable i l'ha tancat en l'asèpsia i la fredor dels tanatoris. Incomprensiblement, ara mateix intentem fer desaparéixer la presencia de la Mort,

sense pensar que és una part transcendental de la vida. Com es podia veure sobre algunes de les tombes del nostres cementeris, els difunts, representats sobre unes rajoles per una calavera amb dos ossos creuats, ens recordaven a tots amb un macabre somriure la gran veritat inexorable: «Como me ves, te verás, y como te ves, me he visto».

JOAN CASTAÑO

M. Josep CUENCA, *La connexió i els connectors. Perspectiva oracional i textual*, Eumo, Vic, 2006, 222 pp.

En tots els camps del saber es publiquen de tant en tant obres de referència, que fixen un abans i un després perquè plantegen una qüestió problemàtica amb encert, profunditat, coherència i —aquest darrer tret hi és del tot imprescindible— amb una bona dosi de gosadia. La proposta final és tan rodona que a partir de llavors resulta impossible escriure sobre aquella qüestió, encara que arribi a ser amb una opinió divergent, sense referir-s'hi (un exemple clar d'aquesta mena de treballs entre nosaltres són les cèlebres nou converses sobre *per* i *per a* de Joan Coromines).

Aquest és el cas, sens dubte, de l'obra que avui ens ocupa –juntament amb els treballs immediatament anteriors de l'autora sobre la connexió i els connectors, i especialment sobre la connexió textual. M. Josep Cuenca ha aconseguit bastir al llarg dels anys un edifici complex que abraça el conjunt de la sintaxi de la llengua, una construcció plena de matisos i d'interconnexions significatives que culmina en l'esforç categoritzador de la *Sintaxi fonamental* i en la claredat descriptiva del capítol «Els connectors textuals i les interjeccions» de la *Gramàtica del català contemporani* dirigida per J. Solà *et alii*.

De fet, els interessos de l'autora es mostren des de l'inici en la seva tesi doctoral *Les oracions adversatives*, que ja conté el germen de moltes de les qüestions de l'obra que ressenyem. L'estudi del *però*, un dels mots gramaticals més usats i productius tant en la llengua oral com en l'escrita, conjunció i connector parentètic, connector oracional i textual, peça central de la teoria de l'argumentació i situat gramaticalment entre la coordinació i la subordinació, en el terreny de la interordinació, és el gresol i el botó de mostra de tot el que havia de venir després. A aquest interès per les zones frontereres de les unitats lingüístiques s'hi afegeix amb el temps una productiva intersecció amb

la lingüística cognitiva, que dóna cos a una formulació teòrica brillant. Poques vegades pot dir-se amb tanta justesa que una trajectòria investigadora sigui tan coherent.

D'altra banda, és admirable com l'autora és capaç d'emmotllar la complexitat dels fenòmens a un discurs tan clar, tan ben dosificat, tan didàctic i amb tant de mètode, pas a pas, detallat en les llistes, sintètic en els quadres, potent en la teoria i matisat en l'anàlisi particular. I, a més, basat en un corpus de textos reals, lluny d'entelèquies porugues, amb la valentia d'acarar el llenguatge efectivament usat. En resum, una obra del tot encertada, interessant per a l'expert i informativa per a l'estudiant, i redactada amb una prosa científica expositiva de factura impecable.

El llibre que ressenyem s'estructura en sis capítols. El primer («La connexió com a mecanisme de cohesió»), de caràcter introductori, presenta i defineix la connexió respecte de l'altre gran mecanisme cohesiu, la referència, i n'estableix els tipus. El segon («Els connectors») es dedica a definir els connectors i n'aborda el primer grup, les conjuncions. El tercer («Els connectors parentètics») està destinat a aquesta unitat especial, el segon tipus de nexes, que té una centralitat indiscutible en la proposta global de l'autora. El quart («La composició oracional») i el cinquè («La connexió textual») aborden els dos àmbits de funcionament dels connectors, per sobre i per sota del límit oracional, respectivament. I el sisè («Connexió i connectors») rebla el clau amb la justificació teòrica des del punt de vista de la lingüística cognitiva d'alguns dels conceptes i de les unitats postulades.

Les idees fonamentals de l'enfocament que M. Josep Cuenca desenvolupa en la seva obra són les següents:

1. La *connexió* és una relació que abraça des de la subordinació oracional amb nexe no semàntic —la conjunció *que*—, en un extrem, fins a l'ús de les interjeccions metalingüístiques com a connectors pragmàtics, en l'altre, amb tot un ventall de construccions i unitats intermèdies de menes diverses. En aquesta concepció integradora, la composició oracional i la connexió textual són bandes contigües d'un mateix fenomen.

2. La *gradualitat* és, a partir dels postulats de la teoria del prototipus en lingüística cognitiva, un principi fonamental en la delimitació de les categories. Així, els problemes taxonòmics tradicionals en la composició oracional queden resolts per un tipus intermedi de relació entre oracions, la interordinació, amb una definició categorial que s'allunya del model de condicions necessàries i suficients. I el mateix estil de definició s'aplica al cas dels connectors parentètics.

3. La *connexió textual* és una funció desenvolupada per tres menes de mots gramaticals: les conjuncions, els connectors parentètics i algunes interjeccions. Les conjuncions, dedicades prototípicament a la composició oracional, actuen com a connectors textuals de manera menys habitual. Els connectors parentètics són la categoria central en la connexió textual. I les interjeccions són pròpies del discurs oral i afegeixen a la funció connectiva diversos valors afectius i modalitzadors.

4. Els *connectors parentètics* són postulats com una nova categoria gramatical, caracteritzada pels trets següents:

a) Tenen un caràcter apositiu, parentètic, sempre entre pauses o amb els signes de puntuació equivalents (*són col·legues i, tanmateix, enemics...*).

b) Provenen d'adverbis, de sintagmes preposicionals i d'estructures predicatives (*efectivament, ara, de fet, en tot cas, o sigui, no obstant això*).

c) Quan estan formats per més d'un mot, estan fixats estructuralment, no admeten variació morfològica ni complements (*és a dir* ? **són a dir*; **és a dir ràpidament*; **és a dir quatre paraules*).

d) Adopten un significat unitari de tipus connectiu i perden el seu significat originari no gramaticalitzat (*ho van donar per cert? per cert, quan vindreu a casa?*).

e) Són sempre prescindibles sintàcticament, és a dir, no desenvolupen cap funció sintàctica dins de l'oració que els conté i de la qual no són constituents (*[...] vull dir, això no té cap importància = [...] això no té cap importància*).

f) En la composició oracional, es poden combinar amb les conjuncions en la funció de matisadors semàntics (*li van donar el premi i, a més, li van augmentar la dotació econòmica*).

g) La majoria tenen mobilitat posicional dins de l'oració que els conté, tot i que tendeixen a aparèixer a l'inici (*(Per tant), l'acord no era, (per tant), la solució més viable, (per tant)*).

h) Exerceixen la funció connectiva tant al nivell oracional com al textual, si bé aquest darrer és el seu àmbit prototípic.

i) Són el resultat d'un procés de gramaticalització que els transforma des de la categoria d'origen fins a la de connector parentètic, i molts constitueixen un pas intermedi del procés que ha portat a la formació de moltes conjuncions (PER HOC > *per (ai)xò* > *però*).

L'interès central de M. J. Cuenca és la consideració gramatical dels connectors, i en aquest deler arriba a filar molt prim, tot distingint amb proves sintàctiques i semàntiques els connectors parentètics d'altres unitats com les conjuncions, els adverbis, els sintagmes preposicionals, els díctics textuals, la connexió lèxica i la connexió pragmàtica. La perspectiva àmplia i la capacitat de l'autora per a argumentar cada adscripció i cada distinció en relació amb el conjunt dels altres elements donen al seu treball la solidesa pròpia de l'observació madura, complexa i matisada.

La nostra revisió podria acabar perfectament aquí, ja que l'obra objecte de la nostra anàlisi és molt completa. Des de la nostra còmoda posició de ressenyador, però, ens permetrem de debatre sobre alguns aspectes, no tant per qüestionar-ne la validesa com per fer-hi alguna aportació més enllà de la mera descripció del treball i dels elogis ben merescuts que li hem dispensat. Alhora, els punts que assenyalem a continuació són sobretot la demostració de l'interès que l'obra pot suscitar i de la mesura en què ens ha empès a reflexionar-hi. Són l'expressió en veu alta dels nostres dubtes més que de les nostres certeses, oferts a continuació en sis breus comentaris.

1. Els termes *sintaxi textual* i *sintaxi supraoracional* (pp. 12 i 142) podrien resultar confusos, ja que habitualment es reserva el terme *sintaxi* per a les relacions estructurals dins de l'oració. Emprar el mot *cohesió* per a tot el que hi ha per sobre i per sota de l'oració s'aparta del que varen fixar els creadors del concepte (Halliday i Hasan), però és molt més habitual i sembla més assumible que fer-ho amb el mot *sintaxi*. A parer nostre, aplicat al nivell textual o discursiu només podria usar-se en un sentit metafòric, a l'estil de les expressions típiques de la semiòtica com ara *sintaxi de la imatge* o *sintaxi de la narració*.

2. La consideració, en el text escrit, que una oració s'acaba on hi ha punt i seguit o punt i a part és molt clara, però sembla poc sistemàtica (= del sistema). No hi ha dubte que pot ser una solució pràctica per a determinades recerques —aquest ressenyador mateix l'ha emprada en més d'una ocasió—, però des d'un punt de vista teòric hauria d'haver-hi algun criteri més sistemàtic per a definir-ho. Sobretot, tenint en compte que la fixació del final de l'oració resulta crucial per a delimitar la composició oracional de la connexió textual. Per a la llengua oral, de fet, emprem un criteri fonamentalment sintàctic, atès que l'altra unitat que hi trobem, la unitat entonativa, planteja també problemes d'envergadura.

3. La classificació minimista dels connectors textuals, en pocs apartats, és efectivament millor que les opcions de llargues taxonomies que presenten altres autors.

Hi ha, però, un apartat dels quatre que l'autora proposa que no sabem veure com a independent. Es tracta del dedicat a la *disjunció*, que té tres subapartats (reformulació parafràstica i no parafràstica, exemplificació i resum), que a parer nostre tenen un caràcter més additiu que disjuntiu. És cert que la conjunció *o* en usos d'equivalència (p. ex., *el paludisme o malària*) conserva sempre un matís de contraposició, però sembla que la funció principal que té és l'equiparació del segon terme amb el primer —i potser encara més en els usos discursius.

4. La proposta dels connectors parentètics com a nova categoria gramatical —de fet, es plantegen com una subcategoria dels nexes— és, com ja s'ha vist, un dels punts forts de l'obra. L'autora mateixa assenyala que la majoria de tractadistes no s'aventuren a endinsar-se en els problemes d'adscripció gramatical i generalment els consideren una classe especial d'adverbis i locucions adverbials conjuntives o pseudoconjuntives. La mesura de la gosadia i de l'empenta de M. J. Cuenca la donen les paraules de J. Portolés en la seva obra sobre les mateixes unitats en llengua castellana: «Se trata, sin duda, de unos adverbios muy peculiares y este hecho podría justificar la creación con ellos de una nueva clase de palabras. ¿Cuál es el motivo de que no lo haga? Simplemente, la prudencia. [...] Digamos, pues, que son adverbios y añadamos después propiedades que los distingan del resto de los miembros de esta clase de palabras». Potser sí que n'hi hauria prou a considerar-los adverbis —la posició conservadora és sempre la menys arriscada, i sobretot la més còmoda—, i que els connectors parentètics poden semblar poc definits, com una categoria de transició. Fins i tot s'hi pot veure una acordança no desitjada entre forma i funció, que no es produeix amb la consideració d'adverbis, ja que el connector parentètic és una categoria prototípicament específica per a la connexió textual. Però és igualment cert que, s'anomenin com s'anomenin, les característiques morfosintàctiques d'aquests elements continuaran existint i s'hauran de resoldre, i que el plantejament de M. J. Cuenca destaca per la coherència descriptiva i teòrica que el sustenta. Atesa la complexitat de la qüestió, aquest ressenyador no se sent del tot competent per a fer-ne un judici ferm, però sí una proposta denominativa. Si la connexió textual és una funció, potser seria més clar anomenar la categoria sense la presència del mot «connector». La proposta seria dir-ne *marcadors parentètics* o fins i tot, i més neutre, *nexes parentètics*, que exerceixen la funció prototípica de connectors textuals i la secundària de matisadors oracionals.

5. La consideració integral de l'oralitat és una assignatura pendent en molts camps de la lingüística i també en aquest, fins i tot en una obra com la ressenyada que

fa un autèntic esforç per incloure exemples extrets de discursos orals. De fet, l'estructura connectiva pròpia de la llengua oral és concebuda per molts autors com un aspecte perifèric. Citarem de nou J. Portolés, autor de prestigi ben justificat, que quan classifica els marcadors discursius crea un apartat que titula *marcadores conversacionales*, que no només és el darrer dels apartats de la llista —cal dir que l'oral també era el darrer en una classificació de 1991 signada per J.M. Castellà—, sinó que s'inicia amb l'afirmació «La conversación constituye una forma de comunicación peculiar (...)». Si un dia ens estudiés un marcià, probablement s'estranyaria que l'activitat lingüística universal, primigènia, comuna i constitutiva a tota l'espècie i la més practicada pels humans, sigui considerada un cas peculiar. Som grafocèntrics, costa molt desempallegar-se'n. Hauríem de començar a examinar la conversa com la primera font d'informació per als estudis lingüístics i la llengua escrita com un cas particular. I per conversa volem dir la quotidiana, espontània, natural, real, no el diàleg novel·lesc, ni l'obra teatral, ni el guió televisiu, ni l'entrevista formal, que s'hi assemblen però no tenen els mateixos objectius, ni la mateixa estructura, ni desenvolupen els mateixos recursos, i quan són els mateixos, no són usats de la mateixa manera ni en la mateixa mesura. En el cas concret que ens ocupa, tenim la impressió que la llengua oral és pròpiament l'univers de la connexió textual i, per descomptat, de la connexió pragmàtica. I creiem que la consideració de fenòmens com l'entonació, l'articulació tema-rema, la construcció sintàctica fragmentada de les oracions, l'organització dels torns de parla, la presència d'interjeccions i de mots crossa o omplidors, etc., podria donar llum a noves explicacions del funcionament de la connexió, potser actualment amagades sota la centralitat de l'escriptura —i no cal dir que aquests són uns deures que el ressenyador s'hauria d'imposar en primer lloc a si mateix.

6. El terme *estil cohesionat*, que l'autora manlleva als treballs aplicats de M. T. Serafini, demana algun comentari. D'una manera global, s'atribueix la característica de cohesionat a un dels estils típics de l'escriptura, el de període llarg, en oposició a l'estil segmentat, propi dels escrits d'oracions més curtes i de l'oralitat. Ens sembla estrany, l'ús del mot *cohesionat*, perquè la cohesió és una propietat general dels discursos. Seria com dir estil *sintàctic* o estil *morfològic* —tots els textos són morfològics. D'altra banda, la mateixa Serafini atribueix a l'estil cohesionat la presència de més subordinació (hi ha un error en la traducció del quadre al català —que també es troba a l'article de l'any 2000 a *Caplletra*, 29—, que li atribueix també *menys* substantius i *menys* preposicions, mentre que a l'original hi diu *més*). Hem comparat els dos exemples que es donen (pp.

128 i 129) i ens en resulten les dades següents; *estil cohesionat*: nou oracions compostes, de les quals set de subordinades, de les quals una amb la conjunció *que* i cap amb el pronom relatiu *que*; *estil segmentat*: deu oracions compostes, de les quals nou de subordinades, de les quals dues amb la conjunció *que* i una amb el pronom relatiu *que*. Per tant, en l'estil segmentat, el nombre de subordinades no ha minvat sinó que fins i tot ha augmentat lleugerament. I és lògic, perquè a més oracions, més nexes i més mecanismes cohesius en general per posar-les en relació (referència, repetició, cohesió lèxica), de manera que l'estil segmentat és, en realitat, el més cohesionat. La qüestió, a parer nostre, és, d'una banda, en l'equació errònia que equipara subordinació amb complexitat. I de l'altra, en el mot *cohesionat*. Les diferències que assenyala Serafini varen ser descrites fa anys en diversos treballs de W. Chafe sota els rètols *fragmentació* i *integració*, i nosaltres mateixos hem emprat en altres llocs termes com *segmentació* i *compactació*. Per tant, podríem parlar d'*estil segmentat* o *fragmentat* i d'*estil compactat* o *integrat*. I considerar amb tota justícia ambdós estils com a ben cohesionats, si bé amb mecanismes cohesius diferents.

Després d'aquest breu repàs dels molts encerts de l'obra i dels punts concrets que han tingut l'encert doblat de fer-nos reflexionar, només ens queda parlar del plaer, de la tranquil·litat i de la certesa. El plaer de llegir un text tan ben escrit, tan sistemàtic i tan seriós científicament. La tranquil·litat de disposar en català d'una descripció bàsica completa de la connexió, i especialment de la connexió textual, tant per a fins pedagògics com de recerca. I, finalment, la certesa que hi ha un abans i un després, que a partir d'ara tothom que tracti aquesta qüestió en la nostra llengua, encara que hagi de ser amb una opinió divergent, haurà de començar per citar aquest treball i podrà emprar-lo com a base ferma on recolzar ulteriors investigacions.

Josep M. Castellà Lidon
Departament d'Humanitats
Universitat Pompeu Fabra

Francesco ARDOLINO, *Una literatura entre el dogma i l'heretgia. Les influències de Dante en l'obra de Joan Maragall*, Editorial Cruïlla / Fundació Joan Maragall Cristianisme i Cultura, Barcelona, 2006, 139 pp.

L'autor d'aquest assaig dividit en introducció, quatre capítols, un apèndix a la traducció de la cançó de la *Vita Nuova* «Donne che avete intelletto d'amore» feta per Manuel de Montoliu i unes completes referències bibliogràfiques, explica clarament el propòsit del seu llibre a les pàgines 13-14: tractar de demostrar que Joan Maragall sempre va considerar Dante com a figura central de la poesia universal. Dins els textos de l'escriptor català, hi trobem moltes afirmacions que ho demostren. Amb tot i això, fins ara no ha estat examinada aquesta presència, raó per la qual, cap estudiós ha dut a terme l'anàlisi crítica sobre la qualitat del dantisme maragallià. Francesco Ardolino es planteja si en un estudi amb una perspectiva específica dels escrits de Maragall en prosa, en vers, articles o composicions poètiques, «és possible parlar d'una funció-Dante, tal com podriem parlar d'una funció-Goethe (o Novalis o Carlyle i Emerson)?

Aquest treball de recerca ha estat dut a terme a l'Arxiu Maragall de la Biblioteca de Catalunya, arxiu on encara hi ha material inèdit. L'autor indica oportunament als lectors que la recerca la començà en l'any 2003. Si es va publicar el 2006, eixe lapse de temps en la investigació demostra que Ardolino posa en pràctica com a bon filòleg del segle XXI la «paciència» del treball d'arxiu aconsellada un segle després de Dante pel gran humanista i filòleg del segle XV Poggio Bracciolini.

L'assagista, amb la seua lectura maragalliana, pretén fer el primer pas cap a una anàlisi sistemàtica de la relació de Maragall amb la literatura i la cultura italianes, sense ampliar la recerca envers el que representa la influència de Dante a les lletres catalanes de la primera i la segona Renaixença. Remarca tanmateix, que es tracta d'un aspecte importantíssim que requereix un estudi més aprofundit; remet a altres investigacions d'estudiosos de la literatura italiana que indica oportunament. Per a Ardolino no estan clares les pautes que haurien de marcar l'itinerari poètic ideològic de Joan Maragall. Després de repassar detalladament tota la bibliografia especialitzada, suggereix veure les dates significatives.

L'any 1907, quatre abans de la mort de Joan Maragall, mereix destacar-se perque és l'any en què el filòsof Trias intueix un canvi *sui generis* en el pensament de Maragall. Aquest canvi estaria relacionat amb la primera redacció de l'«Elogi de la poesia» redactada en castellà en 1907, i publicada en català en 1909. L'autor de l'assaig opina que la crítica especialitzada no ha arribat a ordenar la dispersió de pautes temporals.

A l'apartat on parla de l'ordenació del material dantesc, assenyala els cinc textos dantescs conservats a l'Arxiu Maragall que van pertànyer a la biblioteca del poeta. L'estudiós destaca que el xicotet fons és base essencial per al seu estudi, ja que alguns passatges estan subratllats pel mateix Maragall. El poeta català havia llegit i anotat no només la *Vita Nuova* i la *Divina Commedia* sinó també *De Vulgari Eloquentia* i *Il Convivio*.

El viatge de noces de Maragall a Itàlia indicaria el primer indici dantesc que apareix clarament en la poesia de Maragall. Seria el poema «Nuvial» —rebutjant l'explicació de Martí i Durant. La concepció o idea d'un Dante gibel·lí, en opinió d'Ardolino, tal vegada Maragall l'hauria presa de Foscolo i dels versos foscolians «Dei sepolcri». Quinze anys després Maragall tornarà a atribuir a Dante «sos odis de gibel·lí» en «L'elogi de la poesia».

La insistència de Maragall sobre aspectes concrets de la poètica de Dante ha facilitat una recerca articulada per temes. El tema de Beatrice i la lectura de l'íncipit del Paradís esdevenen un motiu recurrent; Joan Maragall es va interessar pel Dante defensor de la pròpia llengua i pel Dante polític i analitzà una traducció sobre ell que es publicà en una revista de Girona, tot i que la versió manuscrita de Maragall segons l'assagista ha estat oblidada per part dels estudiosos.

L'exemplar de *La Divina Commedia* en l'edició de Camerini es conserva en la biblioteca maragalliana. El cant amb més anotacions és el I del Paradís, la qual cosa fa suposar a l'autor de l'assaig, que justament ací hauríem de trobar les correspondències o les influències de Dante més marcades en la poètica de l'escriptor català. Cap estudiós d'entre tota la bibliografia examinada ha constatat, fins a aquest moment, una font més que probable del preludi de l'Elogi. Ara bé, algú n'ha intuït la importància però no ha relacionat els dos textos, afirma Ardolino. Ell troba un lligam fort entre el I cant del Paradís versos 103-108, quan Beatrice explica de manera doctrinal a Dante com ha arribat ell a pujar fins al Cel. Una possible font seria el text «De l'infinit i del límit en l'Art» (1894), de Torras i Bages, autor que va influir en Maragall de manera molt significativa.

Si en un primer moment pot semblar que el poeta català introdueix Beatrice a la seua poètica atorgant-li una doble funció simbòlica i al·legòrica de l'amor i de la creació artística respectivament —si tenim en compte la crítica dantesca del segle XX—, amb tot i això, el personatge de Beatrice cal inserir-lo segons l'assagista en un context més general al qual, per un costat, conflueix una metàfora nacionalista aplicada a

Catalunya (que essencialment procedeix de la interpretació de la *Vita Nuova*), i per l'altre es manté el doble valor de la *donna amata* i *cantata*, i d'element central per a la producció poètica. Maragall va escriure un parell d'articles titulats «Vida Nueva» (*Diario de Barcelona*, 1 de gener de 1906) i «Beatriz» (*Diario de Barcelona*, 23 de juliol de 1911), que podem llegir en les seues obres completes. «Vida Nueva» el va publicar en una data i en un moment en què el poeta barceloní s'estava movent dins d'un àmbit polític. Tres anys abans Manuel de Montoliu havia traduit la *Vita Nuova* al català i acompanyava la traducció amb una introducció que explicava el gibel·lisme i el güelfisme.

Alguns estudiosos de literatura italiana han destacat el fet que «Vida Nueva» siga un nou decurs polític de Maragall: Beatriu seria la Catalunya lliure. El mateix Montoliu publicà el 1903 un parell d'articles a les planes del diari «Catalunya» on dissertava sense entrar en cap anàlisi puntual sobre l'idealisme platònic del llibre de Dante. *La Divina Commedia* la concep com una continuació lògica de la *Vita Nuova*. En una sèrie de tres articles titulada «Beatriu. Assaig de critica dantesca» reprén la tripartició. Segons Ardolino, «la interpretació de Montoliu és una amalgama de conceptes modernistes en què es reflecteixen les interpretacions diferents i discordants que es van produir entre simbolisme i decadentisme a Catalunya». Cap als anys 40 Arturo Farinelli va escriure uns articles en llegir l'obra de Joan Maragall; a partir d'aleshores va adquirir una perspectiva dantesca molt més solida i documentada.

Carles Riba en «El tema de Nausica» (1936) i A. Terry llegiran la poesia de Maragall mitjançant la figura de Beatrice. Els textos escollits «Són els que pertanyen al cicle de Haidé». Però és Haidé una *donna angelicata*? En sis poesies, «La dona hermosa», «Diades d'amor», «Haidé», «Represa de Haidé» i «Ja no em plau», el fil conductor de la figuració estilnovista de la dona funciona i remet a una atmosfera comuna als estilnovistes i als seus companys poètics.

Al capítol 2 *Infern* V «De Beatrice a Francesca», els estudiososos, biògrafs i glossadors han menystingut l'«Elogi de la poesia», malgrat que és fonamental recórrer-hi en el moment d'analitzar la relació entre pensament i poesia de l'obra de Maragall. El mite de Francesca ja estava en les planes del *Diario de Barcelona* molt abans de la redacció de l'«Elogi».

Respecte al personatge de Francesca, la fascinació de Joan Maragall s'hi troba. A diferència de la silenciosa Beatrice, Francesca és l'única representant de la parella que té dret de paraula i la seua funció oral és impossible passar-la per alt. Per a Ardolino

una primera visió que sembla extreta del cant —amb la lectura idíl·lica que en fa Maragall— es troba a «Festeig vora la mar cantàbrica», de 1891.

En l'apartat «Cercant el comte Arnau», argumenta adientment què representen Paolo i Francesca per al poeta català, sense deixar de fer referència també als estudiosos de literatura italiana que n'han parlat. Afirma que si es compara l'escena d'*El Comte Arnau* on apareixen Adalaisa i el Poeta amb la trobada de Dante amb Francesca i Paolo en el cant V de l'*Infern*, se'ns desvelarà un desplaçament axial revolucionari. En Maragall és Adalaisa qui interrogarà el Poeta per descobrir les raons del seu amor; els vv. 413-416 d'*El Comte Arnau* es relacionarien amb *Infern,* V, vv. 116-120. Ardolino no aprofundeix més en la resta del poema; troba arriscat lligar la pena de Paolo i Francesca amb Arnau. Les lectures que han acostat el personatge de Nausica a la Beatrice de Dante fetes per estudiosos de l'obra de Maragall, les considera suggestives però «arriscades».

Respecte al capítol 3 *Convivio*, I, Maragall, al «Discurs a l'homenatge d'Àngel Guimerà» de 1909 recorda el pronunciat a l'Ateneu de Barcelona pel dramaturg català en novembre de 1895 en què acabava citant Dante i el *Convivio.* Joan Maragall havia subrallat en l'edició conservada a la seua biblioteca, el fragment de *Il Convivio.* L'autor de l'assaig recorda molt encertadament que la contundent afirmació de Dante sobre la impossibilitat de traduir la poesia es troba a *Il Convivio* I, 7, concretament. Segons Ardolino el podia considerar un element de suport per una banda a la seua poètica de la paraula viva, i per l'altra representava un obstacle que s'interposava a la necessitat de produir versions al català d'obres mestres d'altres llengües i literatures i disposar-ne. El discurs maragallià sobre la llengua com a abstracció davant la realitat viva que representarien els dialectes i la resistència a atorgar supremacia a un d'aquests té algun lligam amb les tesis de *De vulgari eloquentia* a favor de l'espontaneïtat i la naturalesa de l'idioma. Per a Ardolino, Marià Manent, en «Inspiració, forma, paraula viva» *Criterion* (1960), entén quina era la prioritat de l'argumentació de Maragall: demostrar que *La Divina Commedia* adquireix el mateix grau de sinceritat que els tres exemples presentats a l'*Elogi de la paraula*, i que tenien per mèrit la seua espontaneïtat. Però, per quina raó una operació d'aquest tipus no ha creat una línia de recerca específica i coherent dins l'àmbit dels estudis maragallians? L'assagista pensa que algun estudiós de les relacions entre Catalunya i Itàlia de mitjan segle XIX als nostres dies podrà explicar en el futur aquestes mancances i oferir-hi respostes.

Al capítol 4 *Vita Nuova*, XIX es fa referència a la còpia de la traducció catalana de la *Vita Nuova* de Manuel de Montoliu conservada a la Biblioteca de Lletres de la Universitat de Barcelona. Fa la *collatio* de l'edició de Montoliu de 1903, de la de 1937, sotmesa a normalització lingüística, i de l'edició publicada el 1999 per Quaderns Crema. Al centre d'aquest entusiasme que afectà Montoliu i d'altres intel·lectuals catalans, modernistes i noucentistes, s'ha de col·locar l'intent maragallià de traduir la cançó «Donne che avete intelletto d'amore» de la *Vida Nova,* manuscrita també a l'Arxiu Maragall. Va aparèixer publicada a la revista *Lletres* el 1907 amb les variants del manuscrit i les correccions autògrafes. Francesco Ardolino fa la seua proposta d'edició respectant, com indica, la major part de les normes sistematizades per Glòria Casals, curadora de l'edició crítica dels llibres de poesia de Maragall publicats en vida pel poeta català. Analitza acuradament la traducció i, tot i que vol destacar la importància d'aquesta versió dantesca de Maragall, indica que no insistirà en els aspectes més complexos que lliguen Maragall a l'obra de Dante.

A mode d'Apèndix hi inclou la traducció de Manuel de Montoliu de la cançó «Donne che avete intelletto d'amore», amb els textos de les edicions de 1903 i de 1937. Fa una anàlisi de la traducció i conclou dient que «Dones que haveu enteniment d'amor» és ben diferent de «Oh dones que capiu çò que Amor sia».

En compte d'acabar la ressenya amb paraules meues, em sembla més adient acabar-la amb paraules d'una bona experta en l'obra de Joan Maragall: Glòria Casals, autora del pròleg. Diu Casals: «El present treball assaja una lectura de Dante com a font, com una d'aquestes influències triades i operatives de Maragall. En dóna una idea la forja d'una traducció fragmentària de la cançò "Donne che avete intelletto d'amore" de la *Vita Nuova*».

Francesco Ardolino acaba el seu assaig citant a la darrera pàgina el *Secretum* de Petrarca. També Dante anunciava en la darrera pàgina i en el darrer capítol de la *Vita Nuova* que escriuria una altra obra on parlaria encara més de la seua *benedetta* Beatrice. Jo em permet reprendre l'última pàgina de l'assaig d'Ardolino, no per a parlar d'un altre Francesco ni de *Il Secretum*; sí per recordar que Petrarca, en una carta a Boccaccio escrita el 1359, parlava de la seua admiració per Dante. Segons Glòria Casals «no hi ha només un Dante de Maragall. Dante pertany ja a tots els que l'han posat en relació amb alguna cosa pròpia». Si l'autor d'*Una literatura entre el dogma i l'heretgia. Les influències de Dante en l'obra de Joan Maragall* diu que només pot «confessar la confiança en el fet que avui dia la italianística catalana es troba en les millors condicions

per omplir amb les eines necessàries, sortir d'una condició de marginalitat adquirida», sens dubte el seu magnífic assaig, aporta i ajuda la italianística catalana a omplir eixe buit, donant una clau enriquidora de lectura de l'obra del poeta català del XIX i del poeta italià del XIII que fascinava Petrarca, ens fascina a nosaltres lectors de Dante, i a un gran coneixedor de la literatura i de la cultura italiana i catalana com és l'autor de l'assaig.

MARIA BAYARRI
Universitat de València

Periodisme i literatura: Aurora Bertrana
Journalism and Literature: Aurora Bertrana

Neus Real

This article relates the activity in the press of the writer Aurora Bertrana with her literature, and it makes evident the interdependence of journalism and literary creation in the first stage of the author's production. It also analyzes the key role of this interaction in the construction of her image as well as in the consolidation of her intellectual prestige.

Keywords: Catalan writers, journalism, travel literature, narrative, feminism, politics, the 1920's and 1930's.

Aplegar *i* arribar *en el* Curial e Güelfa*: un parell sinonímic?*
Aplegar and *arribar* in *Curial e Güelfa*: a synonymous pair?

Sandra Montserrat i Buendia

In this brief study we will carefully analyze the uses of *arribar* and *aplegar* in mediaeval language from *Curial e Güelfa*. Our goal is to discover when and up to which extent both verbs, *arribar* and *aplegar*, share their meaning during the first half of the

15th century, in order to shed light on the current situation of Valencian. At the same time, we will contrast the datum of this anonymous text with former, later and contemporary works from the datum of *Corpus Informatitzat del Català Antic* (CICA: 2007).

Keywords: Mediaeval language, corpus, *arribar, aplegar*, diachrony, Aragonese.

Marcatge posicional i prominència en el vocalisme àton
Positional markedness and prominence in a-tonic vowels

Maria-Rosa Lloret i Jesús Jiménez

It has long been noticed that more perceptible elements tend to associate to positions that are structurally stronger to the end that several prominent features converge in the same site; and vice versa: elements of low perceptibility prototypically associate to less prominent positions (*positional markedness*). The main aim of this paper is to present the effects of positional markedness in the a-tonic vowel system of Catalan through the analysis of two cases that have not been studied in depth, i.e. the occurrence of different epenthetic vowels according to the position in which they appear in Alghero and western Catalan, and the presence of different patterns of vowel reduction in western Catalan. We further extend the analysis to cases of deletion in eastern Catalan as well as to cases of contextual epenthesis and vowel reduction in other languages.

Keywords: Positional markedness, prominence, epenthesis, vowel reduction.

La literatura perduda de Joan Roís de Corella: les fonts
The Lost Literature of Joan Roís de Corella: the Sources

Josep Lluís Martos

The lost literature of an author provides data that, in spite of being partial, are important to better understand his preserved work and the complexity of his literary work. This article offers an approach to the losses experienced by Joan Roís de Corella's

literature down the centuries, in the full meaning of the term. It focuses on the analysis of the sources that supply information to establish a catalogue of these losses, as a starting point for subsequent work concerning the causes and periods of the disappearances.

Keywords: Joan Roís de Corella, lost literature, sources, songbooks, bibliophily.

Components i organització d'una unitat amb un tractament integrat de llengua i continguts en una L2

Components and organization of a unit with language integrated treatment and content in L2

Vicent Pascual Granell

In an educational system like ours, with four curricular languages in compulsory education, language integrated treatment and its contents (TILC) has to become, undoubtedly, a privileged instrument for multilingual education, because it allows to fulfil two goals at the same time: to acquire contents of different academic disciplines and to simultaneously provide competences in the language or languages with which these contents are developed.

This article describes the concept of integrated language treatment and contents; the main components of this approach are also analyzed from a didactic point of view; and finally all the aspects studied will be used in the structuring of a thematic unit that includes disciplinary contents of one or more areas conveyed in a L2 and that can be used in Primary and Secondary Education contexts.

Keywords: multilingual education, CLIL, Contend and Language Integrated Learning, didactics of the language, didactic methodology.

Adaptació escolar, actituds i aprenentatge del català de l'alumnat de les aules d'acollida de primària i secundària de Catalunya (curs 2005-2006)

School adaptation, attitudes and learning of Catalan by students of primary and secondary newcomers classrooms of Catalonia in the course 2005-2006.

Josep M. Serra, Santiago Perera,
Carina Siquès, Pere Mayans i Imma Canal

In the last years a very important amount of immigrant students unaware of Catalan, a language typical of the educational system of Catalonia, have arrived to Catalonia. To face this situation an organizational educative model, known as newcomers classrooms, was started in 2003. It aims at speeding up the access of immigrant students to Catalan conversational uses in order to facilitate their school integration.

This article presents a study that evaluates the results of newcomers classrooms, using as data the whole number of students that attended them in the course 2005-2006: 10.043 pupils of primary education (of 591 schools) and 6.474 pupils of secondary education (of 332 secondary schools). For the research two sets of tests were used: one about the knowledge of Catalan and another one about integration and school adaptation

The results show that newcomers classrooms' students manage to learn the Catalan language, but also show that there are differences between the several linguistic collectives, due to, among other factors, the attitudes towards the school institution and their self-esteem, as well as to the particular characteristics of their initial language. The study demonstrates that all these factors are related. In consequence, the explanation of the differences about the knowledge of Catalan can not be made from isolated factors but from their interaction.

Keywords: Bilingual education, late incorporation, immigration, learning of Catalan.

La recerca sobre el factor edat en llengües estrangeres no és independentista

Research about the age factor in foreign languages is not secessionist

Teresa Navés Nogués

In order to guarantee better results in the acquisition of foreign languages, there is a generalized trend all over the world which states that the learning of a foreign language should be done as early as possible.

This article aims at exploring several questions related to this subject: (1) To discuss the origin of expectations of linguistic policies which imply that "regarding languages, the earlier the better"; (2) the reason for the differences in the results obtained in studies with apprentices in natural contexts and in contexts of foreign language learning; and finally (3) to show the results of the research on the learning of English by Catalan students, in writing in particular, carried out in the Acquisition Research Group of Second Languages(GRAL) at the University of Barcelona.

Keywords: learning of second languages, relationships between age and linguistic learning; learning of languages in school contexts; learning of English.

Una anàlisi comparativa del coneixement de català de l'alumnat castellanoparlant autòcton i l'alumnat hispà en finalitzar l'educació infantil a Catalunya

A comparative analysis of the knowledge of Catalan by autochthonous Spanish-speaking students and by Hispanic students at the end of childhood education in Catalonia.

Ignasi Vila, Judith Oller,
Monrtserrat Fresquet

In Catalonia, in a short period of time, statistics have raised from the 1% recorded ten years ago to the current 13% of students of foreign's origin. This change has increased linguistic diversity regarding student's background. However, more than a 50% are from Hispanic origin and the majority have Spanish as their mother tongue. In this case, and strictly from a linguistic point of view, the linguistic immersion programs used in Catalonia to teach Catalan to Spanish students maintain their

validity. The article compares Catalan learning in two Spanish-speaking populations of 253 and 157 pupils of autochthonous and foreign origin at the end of childhood education. Results indicate that differences between both populations are related to family factors such as the mother's educational level, individual ones, time spent in Catalonia, and scholar factors, such as percentage of allophone students in their classroom.

Keywords: Bilingualism, foreign students, family language, school language, childhood education, Hispanic students.

La voluntat de comunicar *, com a objectiu primordial en l'aprenentatge d'una L2. Willingness to communicate*, a fundamental goal in L2 learning.

Isidor Marí

Although evidence has shown that psychosocial factors have a decisive influence in second language learning, it has not been highlighted the importance they have regarding educational practice, the design of learning programs or teacher training. The model known as Willingness to Communicate, developed by MacIntyre *et al.* (1998) from numerous empirical works, points at the factors that favor authentic use in the learning of a second language and the relationships among them. The goal of a language course can not be limited to developing communicative competence but has to be aimed at increasing the willingness to communicate actively. Following this theoretical model, one of its authors, Zoltán Dörnyei (2001), has devoted one of his books to the development of practical strategies of motivation in the language classroom. These approaches are specially useful for contexts of linguistic concurrence like ours, especially at a moment in which school multilingualism is promoted.

keywords: learning goals, second language, language contact, attitudes, prejudices, motivations, willingness to communicate, communicative competence, communicative behaviour, communicative confidence, teacher training, educational policies, linguistic centre project.

TABLE OF CONTENTS

Neus Real
Journalism and Literature: Aurora Bertrana 9

Sandra Montserrat
Aplegar *and* arribar *in* Curial e Güelfa*: a synonymous pair?* 33

Maria-Rosa Lloret & Jesús Jiménez
Positional markedness and prominence in a-tonic vowels 55

Josep Lluís Martos
The Lost Literature of Joan Roís de Corella: the Sources 93

MONOGRÀFIC SOBRE «XXX»
Coordination: Josep M. Baldaquí & Joan Borja

Presentació 115

Vicent Pascual
Components and organization of a unit with language integrated treatment and content in L2 121

Josep M. Serra, Santiago Perera, Carina Siquès, Pere Mayans & Imma Canals
School adaptation, attitudes and learning of Catalan by students of primary and secondary newcomers classrooms of Catalonia (course 2005-2006) 153

Teresa Naves
Research about the age factor in foreign languages is not secessionist 185

Ignasi Vila, Judith Oller & Montserrat Fresquet
A comparative analysis of the knowledge of Catalan by autochthonous Spanish-speaking students and by Hispanic students at the end of childhood education in Catalonia. 203

Isidor Marí
Willingness to communicate*, a fundamental goal in L2 learning* 229

Reviews 255

Abstracts 285

Table of contents 291