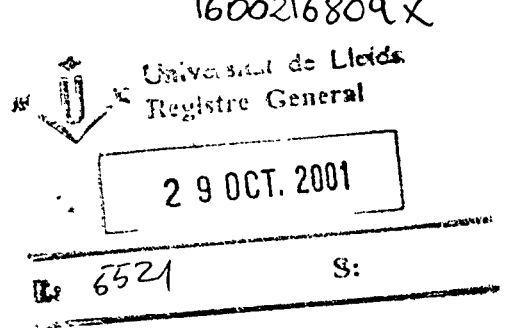


(043) "2001" CRE



**Departament de Filologia Catalana
Facultat de Lletres
UNIVERSITAT DE LLEIDA**

Tesi doctoral

**EL DESENVOLUPAMENT DE LA
MORFOLOGIA VERBAL.
BASES TEÒRIQUES PER A L'ANÀLISI
FORMAL**

Doctoranda
Imma Creus i Bellet

Director
Dr. Joan Julià i Muné

Octubre 2001

(043)
"2001"
CRE

VOLUM I

2116-11360

0173-81760

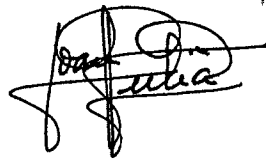
**Departament de Filologia Catalana
Facultat de Lletres
UNIVERSITAT DE LLEIDA**

Tesi doctoral

**EL DESENVOLUPAMENT DE LA
MORFOLOGIA VERBAL.
BASES TEÒRIQUES PER A L'ANÀLISI
FORMAL**



Imma Creus i Bellet



Director
Dr. Joan Julià i Muné

Octubre 2001

*Als meus pares,
que em donaren la vida i
els primers mots.*

“The faculty of language stands at the centre of our conception of mankind:
speech makes us human and literacy makes us civilized”.

D. R. Olson (1977)

Agraïments

Possiblement no és fins al moment que poses punt i final a una recerca en la qual has esmerçat bona part dels teus darrers anys, quan t'adones del camí recorregut i de les persones que hi han tingut alguna cosa a veure. És, doncs, per això que vull dedicar justament les primeres pàgines d'aquesta tesi a manifestar el meu agraïment a aquestes persones.

Vull agrair al Dr. Joan Julià i Muné, en primer lloc, el seu mestratge de què he pogut gaudir no només com a alumna de filologia sinó sobretot com a becària d'investigació arran de la concessió d'una beca predoctoral de la CIRIT de la Generalitat de Catalunya que em fou concedida l'any 1995 per al període 1995-1998. A ell dec la confiança que des del primer moment va depositar, tant des del SEDAI Laboratori de Fonètica "Pere Barnils" com des de la coordinació del III cicle, en el que aleshores era l'interès incipient d'una novella per a la recerca i la docència universitària. En segon lloc, vull agrair-li que acceptés dirigir la meva tesi doctoral amb la predisposició amb què ja va dirigir la meva tesi de llicenciatura i sense estalviar hores de la seva dedicació per intentar dignificar al màxim el resultat de la meva recerca. En aquest capítol també vull fer extensiu el meu agraïment al Dr. Jaume Tió, l'ajut del qual sens dubte fou fonamental perquè jo pogués iniciar aquest camí.

No puc oblidar tampoc la casa que durant aquests anys m'ha acollit com a estudiant, com a becària, com a col·laboradora de recerca i com a docent: la Universitat de Lleida i concretament el Departament de Filologia Catalana. Sempre hi he trobat les portes obertes i per tant he d'agrair a totes les persones que formen part d'aquest Departament, des del seu anterior director, el Dr. Ramon Sistac, a l'actual, el Dr. Amadeu Viana, passant per la secretària administrativa, la sempiterna vetllant Rosa M. Roigé, fins arribar a cadascun dels professors i professores i a cadascun dels companys i companyes que han fet possible aquesta bona entesa.

D'altra banda, vull donar les gràcies a diversos col·legues i amics que han estat al meu costat, tant per als comentaris i les consultes de tipus acadèmic com per a les estones de defallença personal: Josefina Carrera, Josep M. Erill, Sílvia Romero, Montse Casanovas,

Marina Solís, Joan Mallart, Lluís de Yzaguirre, Antoni Farriols i Nicolau Dols, entre altres.

Tanmateix, res no seria el que és si no hagués comptat des del primer moment amb persones receptives al meu pla de treball. Em refereixo a l'equip directiu i docent de l'escola "Ramon Farrerons" de Bell-lloc d'Urgell, on vaig dur a terme la recerca empírica que constitueix la base de l'estudi posterior. Molt especialment m'adreço a les mestres que s'hi van veure directament implicades, perquè a més d'oferir-me els seus consells es van mostrar sempre receptives a col·laborar amb mi, d'entrada permetent-me enregistrar les seves classes. I òbviament no puc oblidar els veritables protagonistes de tot plegat, els meus informants, en aquest cas els nens i les nenes que conscientment o inconscientment han pres part activa en la investigació. Sobretot els agraeixo que hagin aconseguit que el capítol de l'obtenció de dades, que sovint esdevé la part més feixuga, s'hagi convertit en una evocació personal de l'escola en què em vaig formar.

Finalment, vull agrair de cor a aquelles persones que més a prop he tingut que hagin suportat durant tant de temps el meu malhumor, els meus temors i els meus moments d'angoixa. A la meva família, sobretot a la meva mare, als meus amics i a aquella persona que el darrer any ha hagut de carregar a les seves espatlles, per molts motius, la fase final d'aquesta tesi. A tots ells, i no és pas un exercici d'humilitat, els en pertany un tros.

0. ÍNDEX

VOLUM I

1. Introducció	
1.1. Presentació	11
1.2. Objectius i hipòtesis de treball	13
2. Adquisició i desenvolupament del llenguatge: bases teòriques	
2.1. Els conceptes d' <i>adquisició</i> i <i>desenvolupament</i>	20
2.2. Bases teòriques	26
2.2.1. Teories psicològiques	27
2.2.2. Teories cognitives	31
2.2.2.1. Piaget i l'Escola de Ginebra	31
2.2.2.2. L'Escola soviètica: Vigotski	37
2.2.2.3. Bruner i l'Escola de Harvard	40
2.2.3. Teories lingüístiques	41
2.2.3.1. Teories mentalistes	42
2.2.3.2. Teories sociològiques	46
2.3. El procés d'adquisició i desenvolupament del llenguatge	49
2.3.1. Etapes del procés	50
2.3.1.1. Etapa prelingüística	50
2.3.1.2. Etapa lingüística	53
2.3.2. Adquisició i desenvolupament de la morfologia verbal	70
2.3.2.1. L'adquisició de la morfologia verbal: consideracions generals	72
2.3.2.2. Característiques morfològiques del <i>verb</i>	89
2.3.2.3. Característiques sintàctiques del <i>verb</i>	104
2.3.2.4. Característiques semàntiques del <i>verb</i>	109
3. Metodologia	
3.1. Tipus d'estudi	115
3.1.1. Aspectes preliminars	115
3.1.2. El present estudi	119
3.2. Descripció de l'àmbit sociolingüístic i institucional	122
3.2.1. El municipi	122
3.2.2. El centre escolar	125
3.2.2.1. Els subjectes	125
3.2.2.1.1. Selecció dels subjectes	126
3.2.2.1.2. Característiques dels subjectes	128
3.2.2.1.2.1. Com a comunitat de parla	128
3.2.2.1.2.2. Com a mostra d'estudi	135
3.2.2.1.2.3. Com a individus	140

3.3. Disseny experimental	144
3.3.1. El context natural: l'escola	144
3.3.2. Establiment de variables	158
3.3.2.1. Variables dependents	159
3.3.2.2. Variables independents	160
3.3.3. Característiques de les proves	163
3.3.3.1. Interacció lingüística	164
3.3.3.2. Lectura d'imatges	167
3.3.3.3. Percepció auditiva i comprensió	169
3.4. Fases de la investigació: una visió sintètica	176
3.4.1. El <i>protocol de recerca</i>	177
3.4.2. La recollida de les dades	177
3.4.2.1. El paper de la investigadora	182
3.4.3. El tractament de les dades	183
3.4.3.1. Transcripció i codificació	183
3.4.3.2. L'anàlisi de les dades	189
4. Marc d'aplicació teòrica	
4.1. La teoria de la <i>Morfologia Natural (MN)</i>	194
4.1.1. El concepte de <i>naturalitat</i> en el llenguatge	194
4.1.2. Els antecedents de la MN	196
4.1.3. Els postulats de la MN	199
4.1.3.1. El teòric del marcatge universal: W. Mayerthaler	200
4.1.3.2. El sistema d'adequació: W. Wurzel	202
4.1.3.3. La teoria de l'adequació tipològica: W. Dressler	203
4.2. L'aplicació de la teoria de la MN al català	203
VOLUM II	
5. Anàlisi de les dades	
5.1. El tractament de les dades: <i>FASE I</i>	210
5.1.1. <i>Anàlisi descriptiva</i> : la freqüència d'aparició	210
5.1.1.1. Resultats de la prova d'interacció lingüística (IL)	211
5.1.1.1.1. Nivell 1: subjectes 3-4 anys	218
5.1.1.1.2. Nivell 2: subjectes 6-7 anys	250
5.1.1.1.3. Nivell 3: subjectes 11-12 anys	265
5.1.1.2. Resultats de la prova de lectura d'imatges (LI)	274
5.1.1.2.1. Nivell 1	274
5.1.1.2.2. Nivell 2	292

5.1.1.2.3. Nivell 3	302
5.1.1.3. Discussió	312
5.1.2. <i>Anàlisi funcional</i> : l'ús	331
5.1.2.1. Resultats de la prova d'IL i LI	336
5.1.2.1.1. Nivell 1	337
5.1.2.1.2. Nivell 2	360
5.1.2.1.3. Nivell 3	373
5.1.2.2. Discussió	385
5.1.3. <i>Anàlisi formal</i> : la variació	391
5.1.3.1. Resultats de la prova d'IL i LI	398
5.1.3.1.1. Nivell 1	398
5.1.3.1.2. Nivell 2	418
5.1.3.1.3. Nivell 3	428
5.1.3.2. Discussió	434
5.1.4. Resultats de la prova de percepció auditiva i comprensió (PAC)	438
5.1.4.1. Aspectes preliminars	439
5.1.4.1.1. El procés de percepció	439
5.1.4.1.2. El procés de comprensió	443
5.1.4.1.3. La reflexió metalingüística	445
5.1.4.1. Anàlisi global dels resultats	447
5.2. El tractament de les dades: <i>FASE II</i>	454
5.2.1. <i>L'imperfet d'indicatiu</i> : un cas de variació	454
5.2.2. Anàlisi global de resultats	460
5.2.3. Aplicació de la teoria de la <i>Morfologia Natural</i>	464
5.2.4. Discussió	467
6. Conclusions	470
7. Bibliografia	475
VOLUM III	
8. Annexos	
I. Material utilitzat en les proves empíriques	530
II. El <i>protocol de recerca</i> i fitxes personals	535
III. Corpus de les dades: transcripcions	575
VOLUM IV	
IV. Taules de resultats	899
V. Esquemes temporals	1062

1. INTRODUCCIÓ

1. Introducció

1.1. Presentació

La capacitat humana de comunicar-nos mitjançant un codi verbal és probablement el tret que més excel·leix sobre tot el que distingeix la nostra espècie.¹ Comencem a articular 'sons' sense sentit poc després de nàixer; aconseguim el delit de qualsevol pare en el moment en què el que diem –sens dubte hi té molt a veure el fet que *papa* i *mama*, acostumin a ser els primers 'mots'– pot descodificar-se sense problemes, i arribem al llindar d'una etapa del nostre desenvolupament lingüístic en el qual hem convertit la paraula en un element important de la nostra existència. Tanmateix, el que sembla un devenir natural per a qualsevol persona, llevat dels casos en què s'ha produït alguna pertorbació independentment del seu origen, constitueix un complicat engranatge que és el que converteix la facultat humana del llenguatge en una realitat complexa. Aquesta complexitat rau almenys en dos aspectes: *a)* el llenguatge està compost per una multiplicitat d'elements (components formals, de contingut i d'ús, i *b)* aquests elements es combinen segons un conjunt de regles (lleis fonològiques, morfològiques, sintàctiques, semàntiques i pragmàtiques) i no de manera aleatòria (Río, 1999: 22). Precisament això és el que explica en bona mesura que l'estudi del llenguatge s'hagi afrontat des de disciplines i perspectives ben diferents.

Diversos autors han vinculat l'origen del llenguatge amb l'origen de l'home;² en trobem testimonis en la cultura jueva, grega i cristiana (San Agustí, segle V), tanmateix, cal remuntar-nos a l'Antiguitat per datar les referències que possiblement constitueixen les primeres consideracions serioses sobre el problema del llenguatge. En aquest sentit destaca l'obra d'Aristòtil (s. IV a.C.), que a banda de distingir diferents moments en

¹ Existeixen nombrosos experiments que han analitzat fins a quin punt aquesta és una capacitat exclusiva de l'espècie humana –vegeu, al respecte, el *bestseller* de S. Pinker (1994). Ens referim a experiments basats en el món animal que inclouen les abelles (Karl von Frisch, 1950; les balenes i els dofins (Herman, 1981; Savage-Rumbaugh, 1993); o els primats, de forma exhaustiva (Premack, 1976; Rumbaugh, 1977; Diamond, 1992; Bonvillian & Patterson, 1993; Patterson & Cohn, 1990). La conclusió, però, és que malgrat que aquests animals desenvolupen sistemes propis per a comunicar-se en cap cas s'acompleixen tres de les característiques que diferencien el llenguatge humà: *a)* la *productivitat*, és a dir, que els parlants poden utilitzar i combinar les formes que ja coneixen per dir coses que mai han sentit amb anterioritat; *b)* la 'semanticitat' –*semanticsity*–, que té a veure amb la representació d'idees, esdeveniments i objectes simbòlicament; *c)* el *desplaçament* –*displacement*– en el sentit que els missatges no han d'estar necessàriament vinculats a un context immediat (Brown, 1973, citat a Gleason, 1997⁴: 11). Una ampliació de les especificitats que caracteritzen el llenguatge humà respecte a l'animal és el sistema dissenyat per Hockett (1960) –vegeu també Hockett & Altmann (1968)– sota el nom de *design features*, que podríem traduir més o menys com a 'trets determinants', i que consisteix en un seguit de propietats que són presents en determinats sistemes de comunicació però no en altres. En el cas dels *design features* que corresponen al llenguatge humà Hockett llista fins a setze trets específics.

² Preguntes com ara en quina llengua Déu i la serp van adreçar-se a Adam i Eva al Jardí d'Eden, constitueixen la base d'aquest interès per determinar l'origen del llenguatge. Precisament aquest és un dels temes que inspiren el darrer llibre de Maurice Olender, *Las lenguas del Paraíso* (2001).

l'adquisició del llenguatge, emet judicis tant importants, independentment del valor que puguin tenir avui, com que l'aparell lingüístic del nen i la seva capacitat per comprendre el llenguatge es desenvolupen independentment, o bé que la fase de comprensió és sempre anterior a la de producció –el nen entén el que es diu molt abans de poder-ho dir. Igualment conegut i reiteradament citat és el “primer experiment psicolingüístic registrat” (Serra *et al.*, 2000: 56) que realitzà el faraó Psamètic I (s. VII a.C.) i que ens ha arribat a través de la descripció Herodot³ (s. V a.C.). Aquest interès incipient, que ja podem determinar com un interès pel llenguatge infantil, es veurà completat amb contribucions posteriors (Dante Alighieri, s. XIII, per exemple), però no serà fins al s. XVIII quan es pot començar a parlar del veritable inici dels estudis sobre el llenguatge infantil.

El moment coincideix amb l'època de l'Empirisme anglès i la Il·lustració francesa que tal com recorden M. Serra *et al.* (2000: 56) suposa una renovació pel que fa a les consideracions sobre l'origen i l'explicació del pensament humà, a més de deixar enrere les concepcions renaixentistes que fins aleshores havien marcat els postulats a l'entorn de l'adquisició del llenguatge. En són llegats importants l'obra de Rousseau, sobretot *Émile* (1762), i els treballs d'empiristes alemanys com J. H. Campe, Pockels, Tiedemann o Schwarz, que personalitzen l'època dels estudis observacionals –vegeu-ne les referències al capítol 3. Precisament és l'obra del biòleg alemany Tiedemann (1787) la que tradicionalment hom ha considerat l'obra que marca l'inici dels diaris d'observació evolutiva (Campbell & Wales, 1970). En aquesta línia se succeiran altres estudis com els de Darwin (1877), Taine (1877) o Preyer (1882). Aquest darrer, segons Ingram (1989: 7), inicia ja el període dels *diary studies* que l'autor situa entre 1876 i 1926.

El segle XX s'inaugura amb diversos treballs el més destacat dels quals és sens dubte l'obra del matrimoni alemany Stern, Wilhelm i Clara, que sota el títol *Die Kindersprache (La parla dels nens)* publicaren l'any 1907, a partir de l'estudi de l'evolució diària dels seus fills durant els sis primers anys de vida. Ara bé, l'arribada del segle XX no només suposa obrir una etapa de gran eclosió de treballs a l'entorn de l'adquisició del llenguatge sinó que a més suposa un moment de convergència sobretot entre la psicologia i la lingüística, que donarà lloc al que coneixem com a *psicolingüística*.⁴ Òbviament aquesta circumstància no significa una convergència en termes absoluts del que sens dubte constitueix diferents maneres, però sovint complementàries, d'entendre l'adquisició i el desenvolupament del llenguatge humà.

³ Es conta que Psamètic entregà a un pastor dos nadons amb l'encàrrec que havia de dur-los amb el seu ramat i criar-los de manera que mai sentissin parlar. L'objectiu era comprovar, passat el temps, quina era la primera paraula que pronunciaven. Al cap de dos anys, una dia de forma circumstancial els nens es van dirigir al pastor a l'hora que pronunciaven el mot *bekós*, mot que els frigis utilitzaven per referir-se al *pa*. D'aquesta manera els egipcis van admetre que els frigis eren més antics que ells, passant per alt el probable origen 'ovicular' del mot *bekós*, envoltats de bens com estaven.

D'aquí que cada una d'aquestes disciplines hagi pogut evolucionar de forma autònoma –però creiem que no totalment independent– i que puguem parlar de psicologia del llenguatge, de psicologia evolutiva, de psicologia del desenvolupament, de psicologia de l'educació, etc. o d'estructuralisme, de gramàtica generativa, de sociolingüística, de pragmàtica, etc. Com hom pot imaginar, les línies de recerca sobre el llenguatge infantil no són fàcils de concretar –tanmateix, intentarem de fer-ho, almenys de forma sintètica, en el *capítol 2*– però segons J. P. Bronckart (1977: 105-106) podem establir principalment cinc punts de vista: *a*) el conductisme (Skinner) ; *b*) la línia de Piaget; *c*) l'escola soviètica (Vigotski, sobretot); *d*) la lingüística prechomskyana (Whorf i Sapir) i *e*) la teoria formulada a partir de Chomsky i els seus seguidors.

En qualsevol cas, resulta interessant de veure com sovint les respostes a preguntes com ara *¿com s'adquireix el llenguatge? ¿com evoluciona? o ¿com s'aprèn?* cal necessàriament cercar-les a partir de les diferents interpretacions que en cadascun d'aquests camps –simultanis o successius– s'han proposat. Les respostes, doncs, com veurem al llarg d'aquest treball, són també diverses.

1.2. Objectius i hipòtesis de treball

L'objectiu principal de la recerca que presentem consisteix a analitzar formalment i qualitativament com es desenvolupa un component del llenguatge, en aquest cas la morfologia verbal, en el context natural de l'escola. L'estudi es basa en les dades obtingudes a través d'un treball empíric de tipus transversal, que inclou parlants nord-occidentals seleccionats bàsicament a partir de la variable *edat*, atès que ens interessa estudiar les fases del període de desenvolupament a què al·ludim. Alhora, les franges d'edat dels grups de subjectes que configuren la mostra delimiten diferents etapes del sistema escolar. Per tal d'acomplir aquest objectiu ens ocupem d'entrada: *a*) del marc teòric de referència, i *b*) de la planificació de la recerca empírica a partir dels factors que directament o indirectament hi estan implicats.

Pel que fa al primer aspecte, el fet de plantejar una anàlisi formal d'un dels components que conformen els estadis de desenvolupament lingüístic de l'individu exigeix un posicionament respecte no només a aquest tractament formal sinó també a un marc general en què es descriu el procés de forma evolutiva. En realitat, aquest és, com tractarem en iniciar el *capítol 2*, el sentit que atorguem al concepte de *desenvolupament lingüístic*. D'altra banda podríem dir que s'inicia en una primera fase que convindrem a caracteritzar com el període d'*adquisició lingüística*. En qualsevol cas, el fet de partir

⁴ En realitat el naixement de la psicolingüística se situa a mitjan segle XX i sembla (Hernández Pina, 1984: 6) que un dels primers a emprar-lo fou Carroll en la seva obra *The study of language* (1953).

d'aquesta premissa no resol el problema d'enfrontar-se, tal com insinuàvem en la presentació, a una multitud de teories respecte a l'estudi de l'adquisició i el desenvolupament del llenguatge –si es vol, directament el llenguatge infantil–, que diferents autors coincideixen a considerar com el tema més tractat en el camp de la psicologia. En el camp de la lingüística, com reconeixíem també abans, aquest interès és possiblement posterior en el temps, però actualment, i aquest és el punt que ens interessa destacar, no tindria sentit bandejar cap de les dos disciplines. Compartim, doncs, el que J. Local (1983) considera els requeriments per a una teoria de l'adquisició-desenvolupament lingüístics, en sentit ampli:

- Una teoria del desenvolupament del llenguatge pot fracassar si no es reconcilia amb la teoria lingüística, però també la teoria lingüística ha de conciliar-se amb les dades que aporten els nens, incloent la seva variabilitat.
- Una teoria del desenvolupament lingüístic ha de seguir els principis teòrics de la psicologia.
- Finalment, ha de complir els requisits de la teoria del desenvolupament en general.

Aquest plantejament és el que justifica bona part del contingut del *capítol 2*, on es tracta de forma sintètica, d'una banda, les principals línies teòriques a l'entorn del tema de l'adquisició i el desenvolupament del llenguatge, i de l'altra, quina és la trajectòria habitual d'evolució lingüística partint dels diferents components gramaticals i aprofundint sobretot en el component morfològic. En qualsevol cas, l'objectiu del capítol no és fer una descripció exhaustiva d'aspectes que hom pot trobar explicitats i explicats en qualsevol manual de psicologia sinó veure quina relació manté la teoria general amb el component de desenvolupament lingüístic que a nosaltres ens interessa de forma especial i al qual justament per això dediquem en aquest capítol una atenció preferent. El contingut del *capítol 2*, tanmateix, es relaciona directament amb el *capítol 3* –dedicat a la metodologia– i amb el *capítol 4* –on es descriu el marc teòric que prenem com a referència per a una part de l'anàlisi formal pròpiament dita. Ens ocupem en primer lloc d'aquest darrer.

En el *capítol 4* es descriuen de forma monogràfica els postulats que constitueixen la teoria de la *Morfologia Natural* així com el que en podríem considerar els antecedents d'aquesta, la teoria de la *Fonologia Natural*, i d'altres aspectes preliminars que considerem rellevants. Precisament són aquests elements preliminars, sobretot les consideracions sobre què entenem per *naturalitat* en el llenguatge els que fonamenten la nostra adscripció teòrica. En aquest cas el fet que el concepte de naturalitat estableixi les condicions d'una jerarquia de les operacions lingüístiques universals a partir d'un

marcatge de \pm natural, que equival a \pm fàcil per al parlant, fa que considerem adequat relacionar aquesta teoria amb el que esdevé la teoria general del desenvolupament lingüístic, i concretament els postulats sobre el fet que l'adquisició gradual de determinades habilitats lingüístiques es produeix d'acord amb un procés de maduració cognitiva de l'individu. L'objectiu, doncs, és implementar tant la teoria psicològica com la lingüística en aquest cas a partir d'una anàlisi formal d'arrel bàsicament lingüística alhora que intentarem demostrar les possibilitats d'una teoria, la de la Morfologia Natural, que com veurem ha estat poc aplicada al camp del desenvolupament del llenguatge. A partir d'aquests pressupòssits podem formular ja la nostra primer a hipòtesi.

H1: Existeix una relació directa entre el marcatge \pm natural aplicat a diferents formes verbals i el desenvolupament de la morfologia flexiva. Cal tenir en compte que la relació de naturalitat no és pas binària sinó gradual, de la mateixa manera que el desenvolupament del llenguatge es fonamenta en el principi que “the subsequent stage be additively more complex than the prior” (Atkinson 1982: 25-26) –citada a Bennet-Kastor (1988: 21).

Aquesta hipòtesi es basa per una banda en els resultats sobre l'adquisició i el desenvolupament de les formes flexives en diferents llengües, prenent en consideració especial el català, així com en l'aplicació que s'ha fet de la teoria de la Morfologia Natural, tot i que amb objectius diferents als nostres.

D'altra banda, ens interessa destacar especialment que la teoria de la Morfologia Natural participi d'un paradigma funcional i que per tant consideri la llengua com un instrument d'interacció i comunicació social. Aquesta és de fet la nostra concepció del llenguatge que ímplicitament hem aplicat al disseny del treball empíric que descrivim en el capítol 3.

El *capítol 3*, com dèiem, és el capítol que dediquem íntegrament a la metodologia. S'inicia amb una visió general dels diferents tipus de treballs que han marcat l'evolució de l'estudi del llenguatge infantil des del punt de vista metodològic, com a fase prèvia a la descripció del nostre estudi i per tant com a marc de contextualització i alhora, si es vol, de justificació de la nostra tria. Seguidament, es dedica un espai important a la descripció de l'àmbit sociolingüístic i institucional, on es tracten aspectes de natura ben diferent. Per un costat, s'inclouen dades referides al municipi, Bell-lloc d'Urgell, al qual pertany l'escola en què s'ha dut a terme el treball de camp, el Col·legi públic d'educació infantil i primària 'Ramon Farrerons'; per l'altre, dades referides a aquest centre escolar i sobretot als alumnes que han estat seleccionats com a mostra de la recerca. Cal tenir en compte que les dades referents al primer bloc són poc habituals en treballs de desenvolupament

lingüístic i són, en canvi, pràcticament obligatòries en treballs de descripció dialectal. El motiu que ens ha dut a considerar la conveniència d'incloure aquestes dades, tot i tenir en compte les prioritats del nostre estudi, és el fet que, malgrat que ens interressi de forma especial l'anàlisi d'un component lingüístic des del punt de vista estructural, no podem passar per alt que les formes obtingudes pertanyen a una variant dialectal concreta del domini català, que es vinculen, doncs, a un àmbit sociolingüístic determinat. A més la nostra decisió ve avalada per la que constitueix una nova hipòtesi de treball:

H2: L'anàlisi formal de determinades categories gramaticals i la manera com evolucionen segons els diferents estadis del desenvolupament lingüístic, òbviament aporta dades sobre la teoria general d'aquest desenvolupament. Pensem, però, que el fet que aquesta evolució es percebi lingüísticament com a efectes de variació morfològica o morfofonològica, pot aportar dades importants no només de la pervivència –o no– de certs trets dialectals sinó també de quin és el curs en la pèrdua o manteniment d'aquests trets. Atès que ens movem en un context escolar, es tractaria de veure en quin moment es produeix –si es produeix– el que es coneix com a *anivellament lingüístic*.

Pel que fa a les dades referides a l'àmbit institucional, s'hi inclouen aspectes com ara les característiques de l'escola i sobretot les relacionades amb els subjectes. Malgrat que en el primer cas hom hi pot trobar dades genèriques com el nombre de l'equip docent o el nombre d'estudiants de l'escola, és important destacar que per a nosaltres l'escola es converteix en un context natural de comunicació que afavoreix el desenvolupament lingüístic de l'alumne per diversos motius. És a l'escola on els nens tenen la possibilitat de posar en pràctica diferents tipus d'interacció lingüística: bàsicament la que s'estableix amb el mestre i la que s'estableix amb els mateixos companys;⁵ és on es concentra el pas d'un coneixement pràctic i inconscient de la llengua a un coneixement lletrat i conscient (lectura, escriptura, reflexió metalingüística) i és al capdavant on els nens passen bona part del dia. Per tant, "podem considerar que la llengua a l'escola és un instrument per aprendre que té relació amb el pensament, de natura funcional donat el seu lligam amb el context, i amb les característiques de la interacció social" (Saló, 1990:14).

Quant a les dades referides als subjectes, hem estructurat l'apartat segons diferents nivells, que passen per la consideració dels subjectes com a comunitat de parla, mostra d'estudi i individus. En aquests dos darrers casos s'avancen ja algunes de les

⁵ Està del tot provat que la interacció que els nens mantenen entre ells, especialment en les primeres etapes de l'escolarització, suposen un suport natural per al seu desenvolupament lingüístic (Rondal, 1990). En el cas de la interacció dels mestres respecte als alumnes els beneficis ens semblen obvis –vegeu, per exemple, el treball de Solé (1988).

variables socials que s'han tingut en compte per a la tria dels subjectes, en què destaca principalment la variable *edat*. Aquesta variable constitueix un pilar important tant en el nostre disseny empíric com en la formulació d'hipòtesis –vegeu també la H1 i la H4:

H3: Els estudis sobre desenvolupament del llenguatge assenyalen l'inici de l'etapa lingüística al voltant dels dos anys i el seu final cap als sis anys tot i que des de la psicologia del desenvolupament la idea que el desenvolupament lingüístic s'ha assolit als sis anys ha estat refutada per diversos autors, que perllonguen aquesta etapa fins ben entrada l'adolescència –vegeu al respecte (Río, 1992).

Per la nostra banda, considerem que aquests diferents estadis permeten establir una clara relació entre edat i etapa d'escolarització, la qual cosa en el nostre cas ens ha dut a l'establiment de tres nivells d'anàlisi diferents: subjectes de 3-4 anys (inici de l'educació infantil), de 6-7 anys (inici de l'educació primària) i entre 11-12 anys (final de l'educació primària). La nostra hipòtesi és que a més en aquests tres estadis conflueixen una sèrie de circumstàncies que fan especialment rellevant aquesta seqüenciació per a l'estudi del desenvolupament de la morfologia verbal. En la primera etapa es produeix un increment de l'activitat oral de l'alumne, però sense tenir accés encara al codi escrit, que justament és el que caracteritza el següent estadi (6-7 anys). Pel que fa a la tercera etapa, a més d'un domini del codi oral i escrit, l'alumne ha adquirit un coneixement conscient de la llengua que es concreta en un coneixement gramatical i metalingüístic.

L'altre tipus de variables que hem tingut en compte, les variables lingüístiques, estan directament relacionades amb els diferents tipus de proves plantejades. Les proves utilitzades han estat tres: *a*) una prova d'interacció lingüística (IL), interacció que es produeix o bé entre el mestre-alumne, alumne-alumne o mestre-grup classe; *b*) una prova que consisteix en la lectura d'imatges (LI), i *c*) una darrera prova que podem considerar de percepció auditiva i comprensió (PAC). L'objectiu d'aquesta darrera inicialment es planteja com una validació o refutació de la capacitat metalingüística dels subjectes a l'hora de detectar 'errors' en què s'han implicat diferents elements que afecten les característiques morfològiques de determinades formes verbals. El fet d'aplicar tres tipus de proves, com les que hem esmentat, es deu a diverses raons. En primer lloc, combinar diferents tipus de paradigmes d'avaluació (*sociolingüístic*, en el primer cas, i *referencial* en els altres dos); en segon lloc, crear situacions comunicatives i enunciatives diferents; en tercer lloc, avaluar habilitats de natura diferent (productives en les dos primeres proves; receptives en la tercera prova) i, finalment, encara que per les característiques asimètriques dels subjectes ho puguem formular només de forma implícita, es pretén també analitzar les

produccions obtingudes segons la relació entre els subjectes com a participants d'una activitat lingüística i les seves intencions comunicatives. Dit en altres termes, segons el tenor de discurs o grau de formalitat. Tot plegat convergeix en el que prenem com a quarta hipòtesi de treball:

H4: L'aplicació de les proves que s'han descrit pensem que pot diversificar el volum de dades obtingudes però, tanmateix, els resultats obtinguts seran asimètrics com ho són les característiques dels grups sobretot segons la variable *edat*. D'entrada es preveu un increment del volum de dades en la prova d'IL en els alumnes del primer grup (3 anys), que probablement decreixerà en relació amb les del tercer (11-12 anys). D'altra banda, es preveu també un menor rendiment de les dades obtingudes en la prova de LI en el primer grup i de la prova de PAC en el primer i segon grups.

Malgrat tot, la uniformització de proves passa per l'assoliment d'un objectiu: poder fer una anàlisi comparativa dels resultats.

Precisament amb les consideracions respecte a les fases de la investigació, així com el procediment que s'ha seguit per analitzar les dades de què disposem (per exemple, respecte al sistema de transcripció i la codificació) es clou el *capítol 3*.

El *capítol 5* és justament on es presenten els resultats de la investigació segons la disposició que es descriu al final del capítol 3. El capítol 5, doncs, constitueix el nucli de la nostra recerca a l'hora que fonamenta les conclusions que es formulen al *capítol 6*.

Finalment, a més del recull de les referències bibliogràfiques –*capítol 7*–, dediquem un extens apartat als *Annexos*, on s'apleguen els documents complementaris que constitueixen el que hem anomenat 'protocol de recerca' així com el volum de dades que formen el treball empíric de la nostra recerca.

2. ADQUISICIÓ I DESENVOLUPAMENT DEL LLENGUATGE: BASES TEÒRIQUES

2. Adquisició i desenvolupament del llenguatge: bases teòriques

2.1. Els conceptes d'adquisició i desenvolupament

Definir els conceptes d'*adquisició* i *desenvolupament* del llenguatge genèricament no és una tasca exempta de problemes ja que si fem una recerca bibliogràfica extensa, si no exhaustiva, ens adonarem de seguida que l'ús terminològic d'aquests termes és abundant i poc precís. Se'ns parla d'adquisició del llenguatge *-language acquisition-*, d'adquisició d'una primera llengua *-first-language acquisition-*, de llengua dels nens *-child language-*, d'aprenentatge d'idiomes *-language learning-*, de desenvolupament del llenguatge *-language development-* etc., i sovint de forma indiscriminada. És aleshores quan cal recórrer o bé a la generalització –en aquest cas les dos primeres designacions són les més habituals–, o al posicionament personal de cada autor. Aquest darrer és per exemple el cas de Wasow (1983) que distingeix entre una recerca orientada bàsicament a l'estudi de l'actuació *-performance-* i una recerca orientada a l'ús de dades lingüístiques com a suport d'hipòtesis relatives a la naturalesa del llenguatge, és a dir, una recerca basada en una teoria lingüística prèvia. El primer tipus de recerca és el que Wasow anomena *child language*, mentre que en el segon cas parla de *language acquisition*.¹ Una alternativa conciliadora seria la d'Ingram (1989), que proposa un sol camp d'estudi que ell anomena *child language acquisition*, a partir del qual s'estudiï la llengua dels infants i es contrastin els resultats amb teories gramaticals sòlides a la vegada que s'utilitzen mètodes que permetin establir quan la conducta lingüística del nen està estructuralment condicionada. D'aquesta manera es podria formular una teoria de l'adquisició en base als principis següents:

“The theory of acquisition will have two distinct components. One will be the set of principles that lead to the construction of the grammar, i.e., those that concern the child's grammar or linguistic competence. These principles will deal with how the child constructs a rule of grammar and changes it over time. The focus is on the nature of the child's rule system; it is concerned with *competence factors*. The second component looks at the psychological processes the child uses in learning the language. These are what we shall call *performance factors*... In comprehension, performance factors deal with how the child establishes meaning in the language input, as well as the cognitive restrictions that temporarily retard development. In production, these factors describe the

¹ Val a dir, però, que de vegades no es tracta tant d'una opció personal com d'una tendència teòrica. És habitual que els lingüistes fidels a la tradició chomskyana s'interessin inicialment pel que seria l'adquisició del llenguatge *-language acquisition-* mentre que els psicolingüistes s'interessen primer per la llengua de l'infant *-child language-* en sentit genèric (Malmkjær, 1991: 240).

reasons why the child's spoken language may not reflect its linguistic competence. They also describe mechanisms the child may use to achieve the expression of their comprehension" (Ingram (1989: 64), citat a Malmkjær (1991: 241)).

Entre els factors relatius a la competència, Ingram esmenta tres principis: *generalization*, *lexical* i *uniqueness*, tots ells directament relacionats amb l'adquisició de la morfologia. Segons el primer principi, els aprenents d'una llengua prefereixen un regla que contingui pocs trets a una altra que en tingui molts (Dresher, 1981), la qual cosa explicaria en el cas de l'aplicació de regles morfològiques que els nens comencin utilitzant inflexions regulars en lloc de les corresponents irregulars (en anglès, per exemple, inicialment es prefereix *foots* a *feet*). El fet, però, que això succeeixi després d'un període en què s'usen les formes irregulars correctament, és el que duu a Ingram a proposar el principi *lexical*, en el sentit que, seguint amb els exemples anteriors, les formes en singular i plural primer s'aprenen en mots separats i després el morfema corresponent al plural s'assimila com a tal. En darrer terme, i segons el principi d'*univocitat* (Wexler & Cullicover, 1980), el nen acaba integrant en el seu sistema una única forma, en aquest cas de plural (*feet*), que correspon a la que escolta més habitualment.

Pel que fa als factors relacionats amb l'actuació, hi tindrien cabuda principis com el proposat per Slobin² (1973: 412), segons el qual l'atenció que es posa de forma prioritària en el final dels mots explicaria perquè sembla més fàcil adquirir sufixos que prefixos; o el que proposa el mateix Ingram (1989: 68-69), en relació amb l'atenció que el nen para en els mots i síl·labes accentuades. Ingram suggereix també que factors com la memòria, a més del principi anterior, explicarien per què encara que els nens entenguin frases senceres només produeixen, en un primer moment, estructures de dos mots.

Tanmateix, tot i i que un posicionament teòric particular com aquest o d'altres no sempre resolt de forma explícita els dubtes conceptuals que plantejàvem en iniciar aquest capítol, el cert és que de vegades pot ajudar-nos a seleccionar els elements que estableixen els límits –si realment existeixen– entre els conceptes a què al·ludim. En aquest sentit ens pot resultar útil la distinció que Cook (1993) estableix entre *language acquisition* i *language development*, a partir d'una lectura de la teoria chomskyana de la Gramàtica Universal:

“ ‘Acquisition’ refers to language learning within the poverty-of-the-stimulus argument³ in its abstract and logical form –how the speaker can in principle acquire a grammar

² Segons la formulació dels *Principis operatius de l'adquisició de la llengua* (1985a) de Slobin, els nens poden aprendre el sistema lingüístic a partir d'uns principis operatius, que els permeten la identificació de les unitats i la incorporació progressiva de regles.

³ El que es coneix com a *Poverty-of-the-stimulus Argument* o *Plato's problem* constitueix el rerefons de la teoria chomskyana sobre l'adquisició del llenguatge, coneguda com a model de la Gramàtica Universal.

from language data— without looking at actual stages of development or specimens of children's language. 'Development' refers to language learning within a framework of how such knowledge actually develops over time in the learner; its study is based largely on children's performance, whether observational data or experiments. Development is concerned with the chronology of emerge; acquisition pays no attention to time. Development cannot set aside the interaction of language with the psychological and social aspects of the child's development, while acquisition can." (Cook, 1993: 209).

D'aquestes definicions en podem extreure bàsicament dos idees que des d'aquest moment prenem com a base de les nostres consideracions conceptuals, sense que això impliqui apriorísticament prendre partida per cap posicionament teòric. D'una banda, el fet que quan parlem d'*adquisició* ens referim al primer estadi de coneixement lingüístic d'un individu —independentment de quin sigui l'origen i la naturalesa d'aquesta adquisició—, mentre que quan parlem de *desenvolupament* explícitament reconeixem un estat evolutiu, des d'aquest punt de vista, l'adquisició seria el fonament d'un procés de desenvolupament posterior.⁴ D'altra banda, mentre que l'adquisició del llenguatge es pot analitzar formalment i estructuralment amb certa independència, en l'anàlisi del període de desenvolupament lingüístic d'un individu hi intervenen una sèrie de factors extralingüístics de signe diferent⁵ que cal avaluar en la seva dimensió. Una prova d'això és que parlar de desenvolupament lingüístic implica gairebé sempre parlar de desenvolupament cognitiu.⁶

Els arguments d'aquesta teoria es basen en el fet que el nen coneixi aspectes de la llengua que no ha pogut adquirir a partir del que sent. Llavors, aquest coneixement s'ha d'originar necessàriament a la ment humana, de la qual cosa es dedueix que el coneixement del llenguatge és innat.

⁴ En aquest sentit podríem dir que cada llengua és el resultat de la interacció de dos factors: un estat inicial i el curs de l'experiència (Chomsky, 2000: 4).

⁵ Aquesta idea és precisament la que justifica el nostre plantejament metodològic i sobretot que en la seva descripció —vegeu el *capítol 3*— hàgim tingut en compte aspectes que inicialment poden semblar col·laterals, com ara els que afecten el desenvolupament cognitiu o social dels subjectes de la nostra investigació.

⁶ És interessant constatar que aquesta evolució, no estrictament paral·lela però sí relacionable, es produeix en els que podríem anomenar individus 'normals', malgrat que aquest sigui un terme poc afortunat. Altrament, coneixem casos, que entrarien dins la categoria de l'excepcional, però que aporten dades en sentit contrari, és a dir, postularien la independència del desenvolupament lingüístic respecte al desenvolupament cognitiu. Per un costat, se situarien els individus amb el que en anglès s'anomena *Specific Language Impairment* —SLI— (Fromkin & Rodman, 1998⁶: 49), o dit en altres paraules, individus que evidencien dificultats importants en l'adquisició del llenguatge però que no tenen dèficits a nivell cognitiu, la qual cosa plantejaria si realment el llenguatge deriva d'una habilitat cognitiva general o per contra es tracta més aviat d'una capacitat autònoma. Per un altre costat, disposem d'estudis sobre casos d'individus en què la seva excepcionalitat s'atribueix precisament a un domini del llenguatge superior al normal, però que en canvi mostren greus deficiències de desenvolupament cognitiu, amb coeficients intel·lectuals per sota el grau de normalitat. Es tracta de casos com ara el de Laura, analitzada a fons per Jeni E. Yamada (1990), i el de Christopher, estudiat per Neil Smith i Ianthi-Maria Tsimpli (1995), que antigament es consideraven '*idiot savants*' i que avui es defineixen com a *savants* (savis). El cas de Laura, amb un coeficient de 41-44, és el d'una nena amb una capacitat extraordinària per construir estructures subordinades complicadíssimes, però en canvi és incapaç de respondre a preguntes com ara 'quin any era l'any passat' o si el 'tres' és més gran o més petit que el 'dos'. Pel que fa a Christopher, l'excepcionalitat

Pel que fa al primer punt és evident que forma part del que Chomsky (1986: 3) defineix com els tres principis bàsics per a qualsevol lingüista: *a)* què constitueix el coneixement lingüístic, *b)* com s'adquireix aquest coneixement i *c)* com s'utilitza aquest coneixement. En aquest mateix capítol dedicarem un apartat a exposar les diferents respostes que hom ha donat a aquests interrogants, però d'entrada convé destacar el fet que malgrat la controvèrsia que existeix a l'entorn de la primera i segona preguntes, és a dir, els aspectes relacionats amb els principis fonamentals de l'adquisició lingüística, possiblement hi ha dos punts sobre els quals tothom està d'acord: *a)* els nens tenen el seu propi sistema, i *b)* existeixen grans similituds entre el desenvolupament lingüístic d'aquests nens sense que hi hagi cap relació entre ells (Aitchison, 1990: 354). Precisament aquest darrer punt de coincidència és el que ens introdueix el concepte de *desenvolupament* que conceptualment hem descrit com un estadi evolutiu. És prou significatiu que qualsevol apropament al tema de l'adquisició del llenguatge dediqui un apartat al que s'anomena 'etapes d'adquisició' –vegeu l'apartat 2.2.– i és justament l'evolució que consoliden aquestes etapes el que constitueix el desenvolupament lingüístic de l'individu. En el cas concret de l'adquisició dels morfemes, per posar només un exemple, sabem que hi ha una coincidència a l'hora d'establir l'ordre en què els nens adquireixen certs morfemes en les seves llengües primeres respectives (Brown, 1973) i que l'assoliment del sistema morfèmic passa per diferents etapes evolutives,⁷ que coincideixen amb l'evolució cognitiva i madurativa del nen.⁸ Però a més sembla demostrat que això no es produeix únicament en el que podríem considerar l'*aprenentatge* d'una primera llengua sinó també en el procés d'*aprenentatge* d'una segona llengua (Dulay & Burt, 1973).⁹

és encara superior ja que parlem d'un nen amb un coeficient intel·lectual entre 60 i 70 però amb una capacitat gairebé sobrehumana per aprendre llengües, de tal manera que pot arribar a traduir directament a l'anglès i de forma quasi automàtica textos escrits en més d'una vintena de llengües, de tipologia diversa amb un resultat final equiparable a la competència lingüística d'un nadiu en cadascuna d'aquestes llengües. Tanmateix, Christopher considera complicades tasques com cordar-se una camisa o tallar-se les ungles. Els investigadors que s'han ocupat del cas conclouen, doncs, que l'habilitat lingüística del parlant és independent del seu desenvolupament conceptual i intel·lectual.

⁷ Roger Brown (1973), en el que constitueix el primer estudi sobre l'adquisició dels morfemes, observa que els nens en les primeres etapes de l'adquisició d'una primera llengua prescindeixen dels morfemes gramaticals més que dels morfemes lexicals.

⁸ Fins i tot hi ha qui ha vist en alguna de les seqüències que constitueixen els estadis del desenvolupament morfològic una via per donar resposta al procés d'adquisició lingüística en termes absoluts: "[The problem] is the fact that the morpheme order approach misses what makes language acquisition attractive for, and subject to, developmental investigations, namely, to discover how language is processed by the child for the purpose of acquisition. This processing is reflected in the way that children decompose complex structural patterns and then rebuild them step by step until they finally reach target-like mastery. Therefore, pre-targetlike regularities must be regarded as an essential part of the total process of acquiring a language" (Wode; Bahns; Bedley & Frank, 1978: 176).

⁹ L'estudi de Dulay & Burt (1973) suposa una adaptació de la investigació de Brown però en aquest cas aplicat a l'aprenentatge d'una L2. El treball es va fer amb 151 nens hispanoparlants d'edats compreses entre els 6 i 8 anys, estudiants d'anglès als Estats Units, i a partir de l'anàlisi de vuit morfemes

El concepte d'*aprenentatge*¹⁰ és igualment un concepte l'abast semàntic del qual és difícil d'establir, en primer lloc, perquè com hem vist en iniciar aquest apartat forma part també de la confusió metodològica a què ens referíem. En el camp de l'adquisició d'una primera llengua¹¹ cal dir que el tractament d'aquesta qüestió ha adquirit valoracions diferents. De fet, tal com veurem més endavant, és segurament en el marc de la psicologia cognitiva –vegeu, entre d'altres, Pozo (1994³)– on més fàcilment podem adonar-nos d'aquests diferents valoracions. En l'extrem que correspondria als autors que s'han interessat per l'aprenentatge, situaríem els postulats de Vigotski i Bruner, mentre que en l'extrem oposat situaríem Piaget.¹² Sense entrar en els detalls –vegeu-ne les referències més avall–, cal dir que el tema de l'aprenentatge en aquest marc se circumscriu a un interès pel paper regulador del llenguatge i al lloc que li correspon en el procés de desenvolupament cognitiu i intel·lectual de l'individu. D'altra banda, el concepte

gramaticals: la marca de plural “-s”, el morfema verbal *-ing* que en anglès indica progressió, la còpula “be”, els articles “the/a”, el passat irregular, la marca de 3a persona “-s”, i la marca de possessió “-s”.

Cal tenir en compte, però, que malgrat que, com diem, també en l'aprenentatge d'una segona llengua s'estableix un ordre més o menys estable d'aprenentatge de morfemes, aquest ordre difereix en alguns estadis del que es produeix en una llengua primera (Krashen, 1995: 12). Segons aquest mateix autor l'ordre d'aprenentatge dels morfemes gramaticals de l'anglès com a L2 seria: el morfema *-ing* que indica progressió, el plural, la còpula (*to be*), els auxiliars de les formes verbals que indiquen progressió (*he is going*), l'article (*a, the*), el passat irregular, el passat regular, la marca *-s* de 3a persona del singular i la marca *-s* de possessió (Krashen *et al.*, 1977).

¹⁰ Per a les diferents accepcions d'aquest terme vegeu Mallart (2001: 36-37).

¹¹ La relació entre psicologia i educació, és a dir, per dir-ho d'una manera simplificada, l'aplicació dels principis psicològics al camp de l'educació i l'ensenyament, és fins i tot anterior a l'aparició de la psicologia científica. Les àrees temàtiques clàssiques de la Psicologia de l'Educació, almenys fins a la dècada dels seixanta, són l'aprenentatge, la mesura de les diferències individuals i el creixement i desenvolupament humans. En la dècada dels setanta aquestes àrees s'amplien amb el tractament de l'aprenentatge de les matèries escolars i els factors que incideixen sobre aquest, moment que coincideix amb l'auge de la psicologia cognitiva que afavoreix l'apropament entre la psicologia de l'aprenentatge i la psicologia de la instrucció (Greeno, 1980 –citat a Coll, 1990: 19). Tanmateix, en la dècada dels vuitanta, la Psicologia de l'Educació veurà com es qüestionen els seus resultats i es reformula la seva orientació. Per a més informació sobre aquesta i altres qüestions vegeu el monogràfic *Desarrollo psicológico y educación, II. Psicología de la Educación* (1990) editat per C. Coll; J. Palacios & A. Marchesi.

¹² De fet potser caldria matisar aquesta afirmació en el sentit que tot i que és cert que Piaget s'ocupà molt pocs vegades dels problemes de l'aprenentatge i quasi sempre amb un cert distanciament, possiblement segons assenyala Pozo (1994³: 177) aquest rebuig de Piaget és més terminològic que real. González Nieto (2001: 105) apunta també que conceptes com 'intel·ligència sensoriomotora' o 'operacions concretes', de segell clarament piagetian, són termes que han entrat a formar part del vocabulari de professors que els utilitzen per justificar la conveniència o la inconveniència i la possibilitat o impossibilitat d'ensenyar determinades coses a determinades edats.

En el marc de l'Escola de Ginebra, tanmateix, destaquen els treballs de Inhelder, Sinclair & Bovet (1974) i Karmiloff-Smith & Inhelder (1975), pel que fa a estudis sobre aprenentatge.

D'altra banda, el mateix Vigotski, en un article de 1934 –publicat pòstumament a Moscou el 1956 i reproduït a *Infancia y Aprendizaje* 27/28 (1984)– estableix una classificació interessant entre les teories referents a la relació entre desenvolupament i aprenentatge en el nen. Segons aquest autor es poden distingir tres categories diferenciades. En primer lloc, el plantejament que postula la independència del procés de desenvolupament i del procés d'aprenentatge (Piaget) i que per tant estableix que el curs del desenvolupament precedeix el de l'aprenentatge. En segon lloc, el que equipara aprenentatge i desenvolupament, de manera que a cada etapa de l'aprenentatge correspon una etapa del desenvolupament. En darrer terme, una teoria conciliadora i a la vegada dualista del desenvolupament (Koffka) segons la qual per una part el procés de desenvolupament està concebut com un procés independent de l'aprenentatge, però per l'altra aquest mateix aprenentatge es considera coincident amb el desenvolupament.

d'aprenentatge s'ha vinculat també al que correspondria a un ensenyament formal desenvolupat en contextos escolars. Diferents investigacions provarien que l'evolució cognitiva d'un individu no es produeix només per una transformació social, que pot portar a l'alfabetització, sinó que és l'escolarització la que afavoreix el pensament formal. Finalment, el concepte d'aprenentatge ha adquirit un pes important en el camp de la psicolingüística funcional en què es concep l'adquisició d'una llengua com un aprenentatge de tipus social, basat en la interacció.¹³ Des d'aquesta perspectiva, els aspectes funcionals relatius a l'ús del llenguatge serien el resultat d'un llarg procés d'aprenentatge –es perllongaria fins als 10 o 12 anys– en què els aprenents no només han d'aprendre a descontextualitzar el llenguatge, sinó a recontextualitzar-lo en el propi llenguatge (Vila, 1994: 93 –citada a González Nieto, 2001: 134–).

En el camp de l'ensenyament i aprenentatge de segones el concepte de *learning* o aprenentatge pren també un paper destacat. En aquest àmbit de la lingüística aplicada, resulta especialment interessant la proposta de Stephen Krashen,¹⁴ autor del que en un principi va anomenar-se el Model Monitor –*Monitor Model*– (Krashen, 1977, 1979) i que posteriorment es va concretar en l'anomenat Model de les hipòtesis de l'*input* –*Input Hypothesis Model*– (Krashen, 1980, 1981, 1982/1995, 1985). Segons la proposta d'aquest autor, no exempta de crítiques, hi ha cinc hipòtesis que ajudarien a entendre el procés d'adquisició i aprenentatge d'una L2:¹⁵ a) la *hipòtesi de l'input*, que parteix de la base que l'home adquireix la llengua d'una sola manera: entenent missatges o rebent *inputs* comprensibles; b) la *hipòtesi de l'adquisició-aprenentatge*, que estableix que els adults tenen dos maneres diferents de desenvolupar la seva competència en una L2: mitjançant l'adquisició, és a dir, usant la llengua en situacions reals, o mitjançant l'aprenentatge, és a dir, rebent una instrucció sobre llengua; c) la *hipòtesi del monitor* que postula el principi que només l'aprenentatge conscient actua com a monitor; d) la *hipòtesi de l'ordre natural*, en la mesura que adquirim les regles d'una llengua en un ordre predictable, i e) la *hipòtesi del filtre afectiu*, és a dir, la influència que diferents factors afectius poden exercir en el procés d'adquisició d'una L2.

En el nostre cas ens interessa especialment la idea que es desprèn de la *hipòtesi de l'adquisició-aprenentatge* de Krashen, en el sentit que postula que mentre que l'adquisició és un procés subconscient, l'aprenentatge és un procés conscient. Òbviament, ni les nostres consideracions al llarg del treball es vinculen a l'aprenentatge d'una L2, ni aquesta

¹³ En realitat aquest plantejament no difereix gaire de la posició de Bruner –vegeu els detalls en l'apartat 2.2.2.3.

¹⁴ Krashen oposa el concepte d'*aprenentatge lingüístic* al concepte d'*adquisició del llenguatge*, ja que en el primer cas es tracta d'un procés conscient que es desenvolupa de manera estructurada, mentre que l'adquisició és un procés inconscient 'com a resultat d'una exposició natural' (Mallart, 2001: 28/36).

¹⁵ Per a una síntesi d'aquestes propostes podeu consultar, entre d'altres, Cook (1993: 51-68), Larsen-Freeman & Long (1991: 240-249) i Llurda (2000).

concepció d'aprenentatge lligat a una instrucció formal que habitualment es produeix en un context escolar és exclusiva en el procés d'aprenentatge d'una segona llengua, ja que es pot perfectament associar a l'aprenentatge d'una primera llengua. Tanmateix, la formulació de Krashen ens serveix per establir cotes als conceptes que tractem. Així, si tenim en compte que el domini del sistema morfològic verbal no completa el seu cicle de desenvolupament fins a l'etapa d'escolarització de l'individu (etapa d'aprenentatge en el sentit d'instrucció conscient) és imprescindible prendre l'*aprenentatge* com un factor a tenir en compte en l'anàlisi de les nostres dades.

2.2. Bases teòriques

Jean Berko Gleason¹⁶ en el capítol introductor de la seva obra *The Development of Language* admet que, en general, explicar *què* adquireixen els nens durant el procés de desenvolupament lingüístic és més fàcil que explicar *com* ho fan (1997⁴: 6). No cal dir que aquest és un judici compartit per molts altres autors i al qual nosaltres ens sumem, però malgrat tot, el *com* –hi podríem afegir el *per què*– i el *què*, en aquest ordre, són les qüestions que fonamenten el contingut dels apartats que segueixen.

Les respostes que hom ha intentat donar a la pregunta de *com* i *per què* els nens aprenen una llengua, i ho fan en un ordre predictable, integren les aproximacions teòriques a l'entorn de l'adquisició del llenguatge en un conjunt de descripcions, models i teories. Aquestes *descripcions*, *models* i *teories* formarien part, segons Chomsky (1957, 1965), d'una taxonomia general que ell anomena *theoretical adequacy* –adequació teòrica– i en la qual es poden establir tres nivells. El primer nivell estaria format per l'adequació descriptiva –*descriptive adequacy*– en què caldria catalogar la conducta lingüística del nen distingint-la de la conducta no lingüística. El segon estadi, el model d'adequació –*model adequacy*– tractaria d'explicar la conducta lingüística, per definició variable, a partir d'un nombre limitat de principis o regles. En qualsevol cas, malgrat que aquests principis podrien predir el desenvolupament, no necessàriament serien els principis sobre els quals operaria l'aprenentatge lingüístic dels nens. Precisament això és el que s'aconseguiria en el tercer nivell, el nivell de l'adequació teòrica pròpiament dit –*theoretical adequacy*– ja que a partir d'un nombre finit de principis no només es podria justificar la conducta lingüística observada sinó que també es podrien determinar els mecanismes que el nen utilitza a l'hora d'aprendre una llengua (Bohannon & Bonvillian, 1997⁴: 260).

¹⁶ Les referències bibliogràfiques d'aquesta autora corresponents a la dècada dels anys 50-60, sobretot el seu treball més conegut, de l'any 1958, se solen citar com a Berko. Tanmateix, en treballs posteriors la pròpia autora se cita com a Gleason, J. Berko –vegeu-ne per exemple les referències a Gleason, J. Berko (1997⁴: 35, 37, 153, 155) – per la qual cosa creiem que és un criteri de citació bibliogràfica que caldria adoptar.

Sigui com sigui, i malgrat aquest pla d'adequació teòrica, el cert és que no es tracta d'un pla general que neutralitzi les diferents posicions teòriques. Ben al contrari, el que hom troba en repassar les diferents tendències teòriques a l'entorn de l'adquisició del llenguatge és, tal com ja hem insistit amb anterioritat, tot un seguit de propostes difícils de classificar, o si més no classificables des de nombroses perspectives. Bohannon & Bonvillian (1997⁴: 261-262) proposen distingir els trets d'aquestes diferents teories a partir del que els mateixos autors anomenen 'dimensions bipolars i artificials' però que tanmateix poden ajudar a percebre les diferències i similituds entre les diferents propostes. Aquesta sèrie de trets serien els que operarien en la distinció: *a) estructuralisme vs. funcionalisme, b) competència vs. actuació, c) nativisme vs. empirisme.* Una descripció *estructural* de la conducta és la que intenta descobrir els mecanismes subjacents a partir de dades observables, mentre que els *funcionalistes* pretenen establir relacions predictibles entre variables ambientals i situacionals, i la llengua. Pel que fa als conceptes de *competència* i *actuació* únicament cal recordar que el primer es refereix al coneixement individual del llenguatge, en oposició a l'*actuació* que té a veure amb l'ús que es fa de la llengua. Finalment, els *nativistes* considerarien al llenguatge com un sistema innat, tot al contrari que els *empiristes* que insistirien en la responsabilitat dels agents ambientals pel que fa a l'adquisició lingüística.

En resum, doncs, i abans de passar a la descripció del conjunt de teories contingudes en les dimensions extremes que hem apuntat,¹⁷ ens sembla important insistir en el fet que més que prendre partit d'una línia teòrica concreta ens interessa manllevar allò de productiu que les diferents teories poden aportar. Fem nostra, per tant, la conclusió de Bohannon & Bonvillian (1997: 263):

“In any scientific endeavor, diversification of research methods and strategies should ultimately lead to **convergent validity**. That is, the more one examines a problem from different angles, the more likely it is that a solution will be discovered.”

2.2.1. Teories psicològiques

Un dels objectius prioritaris de la psicologia ha estat des de sempre explicar la conducta humana, i “una de les dimensions o dels eixos més importants que ja des del

¹⁷ Pel que fa a l'exposició de les diferents teories hem optat per adoptar una classificació genèrica que no segueix un ordre estrictament cronològic però que intenta amalgamar el conjunt de propostes, més que no pas cenyir-nos a una classificació particular. Tot i que, com hem dit sovint, resulta difícil limitar l'adscripció d'una determinada teoria, finalment ens hem decantat per una classificació a partir de tres eixos: *teories psicològiques, teories cognitives i teories lingüístiques*, la qual cosa no significa que no ens adonem dels problemes intrínsecs d'aquesta classificació.

començament del segle XX i fins avui ha utilitzat la psicologia per explicar l'ésser humà, ha estat l'aprenentatge de la mà d'allò que s'anomena el conductisme" (Vila, 2001).¹⁸

El *conductisme* o behaviorisme –si prenem el terme anglès *behaviour*– ha estat diferentment considerat com una 'escola' (Hernández Pina, 1994⁴: 8), com una 'posició' més que com una teoria pròpiament dita (Serra *et al.*, 2000: 61) o fins i tot com una 'filosofia de la ciència psicològica' (Ribes, 1982), en oposició a l'estructuralisme i al funcionalisme. La idea fonamental del conductisme és convertir la psicologia en una ciència objectiva (Hernández Pina, 1994⁴: 8) a partir de l'anàlisi de condicions ambientals observables –*estímuls*–¹⁹ que es produeixen i que prediuen conductes verbals específiques –*respostes*. D'aquesta manera el conductisme s'allunya de posicions mentalistes, atès que els processos mentals són difícilment definibles i mesurables, la qual cosa, tanmateix, no significa que neguin l'existència de mecanismes interns. Ja que en reconeixen no només l'existència sinó la seva importància però sempre que tinguin un correlat de naturalesa física. Per tant, podríem dir que el corrent conductista prioritza l'actuació enfront de la competència a la vegada que es fixen sobretot en les funcions lingüístiques. Paral·lelament atorguen un gran valor a l'aprenentatge perquè consideren la llengua com una habilitat més, no necessàriament diferent de qualsevol altre tipus de conducta humana. La idea, doncs, és que "podem reduir la nostra conducta –i aquí s'encabeix el llenguatge– a conductes apreses" (Vila, 2001).

L'inici del conductisme se situa en la primera dècada del segle passat i neix arran de les reflexions que Watson –és qui estableix el terme– canalitza a través de conferències i articles a partir de 1913 fins que l'any 1914 publica *Behaviour: An introduction to animal psychology*. De fet el títol d'aquest treball no ens ha de sorprendre si tenim en compte el seguit d'experiments que es duen a terme amb el segell del conductisme prenent diferents animals com a 'subjectes' d'experimentació.²⁰ El motiu d'aquest tipus d'observació és demostrar que no hi ha diferència entre el comportament animal i humà i que per tant aprenem de maneres semblants. No cal dir que en les consideracions de

¹⁸ Citació extreta de la conferència pronunciada pel Dr. Ignasi Vila, catedràtic de Psicologia evolutiva i de l'educació de la Universitat de Girona, amb motiu de la inauguració dels Estudis de Psicologia i Ciències de l'Educació de la UOC (2000-2001). El contingut d'aquesta conferència es va consultar a partir de la transcripció que apareixia a la pàgina web de la UOC (www.campus.uoc.es).

¹⁹ En termes lingüístics parlariem de l'*input* en el cas dels estímuls i de l'*output* en el cas de les respostes.

²⁰ Entre aquests treballs se sol citar l'experiment de Watson, a partir del que Pavlov havia descobert, i que consistia en el fet que cada cop que un nen d'11 mesos intentava tocar una rata, Watson colpejava amb un martell una barra de metall. D'aquesta manera va aconseguir que el nen temés no només la rata sinó tot el que portava pèl blanc amb la qual cosa es demostrava que la persona podia estar condicionada per factors externs i que aquest condicionament podia alterar el seu comportament. Segons Watson, això també passava amb els adults i les paraules es convertien simplement en una resposta verbal.

Més conegut, però, és probablement l'experiment del mateix Pavlov amb un gos que produïa saliva com a resposta al so d'un campana que sonava cada cop que li havien de portar menjar. Pavlov va arribar a aconseguir que el gos produís saliva cada cop que sentia la campana tot i que després no li portessin menjar. Amb aquest experiment pretenia demostrar que una resposta es pot associar a un nou estímul només pel fet de presentar aquest estímul freqüentment en relació amb la resposta que el provoca.

Watson s'inclouïa també el llenguatge sobre el qual argumentava que, a banda de la seva complexitat, en un principi és només un tipus de conducta molt simple (Watson, 1924).

Aproximadament l'any 1930 el conductisme passa per una etapa de reformulació teòrica que donarà lloc a diferents subescoles encapçalades per Tolman (1932), Hull (1943), Guthrie & Horton (1946) i l'autor que més profusament ha marcat aquesta segona etapa del conductisme:²¹ Skinner. Aquest autor, que es dona a conèixer sobretot arran de la publicació del seu llibre *Verbal behaviour* (1957), comparteix alguns dels principis de Watson –com ell, creu que la psicologia es basa en l'estudi de la conducta observable i intenta explicar aquest comportament en termes d'estímul-resposta– però incorpora nous conceptes com ara els de *reforç* o *recompensa*, *càstig* i *extinció*, processos bàsics que es duen a terme en el que Skinner anomena el *condicionament operant*.

Segons Skinner, per analitzar el llenguatge en termes de conducta verbal tal com ell el concep, cal la presència d'un parlant i un oient. El parlant és qui emet una *resposta* a partir dels *estímuls* que rep de l'oiènt. Existeixen, tanmateix, diferents tipus de respostes en funció dels estímuls. D'una banda, els anomenats *mands*, que són respostes d'acompliment a un estímul de necessitat o petició (respostes a la gana, al dolor, etc), d'una altra, els *tacts* que són respostes a l'atzar com a resposta a un estímul específic. Podríem encara afegir les *respostes ecoiques* que són les que sorgeixen per imitació. En els processos del *condicionament operant* una resposta pot quedar enfortida (*reforç negatiu* o *positiu*) o afeblida (*càstig*). Si la resposta s'afebleix o arriba a desaparèixer per l'absència de conseqüències, aleshores parlem d'*extinció*. Pel que fa als processos de *reforç* direm que són els que davant una determinada classe de respostes augmenten les seves possibilitats de futura ocurrència deguda a les conseqüències que sobre l'entorn i el mateix subjecte provoquen aquestes respostes (Río, 1995: 36). Ben al contrari, en el cas del *càstig* es redueix la possibilitat d'aparició futura de la resposta com a conseqüència de l'estímul rebut.

D'aquesta manera, doncs, Skinner entén que el desenvolupament del llenguatge²² està determinat per la trajectòria de l'ensinistrament i no pas pel desenvolupament cognitiu de l'individu. Parteix de la idea de *condicionament operant*, tot el conjunt de processos que hem descrit, alhora que considera el model *operant* com el més adequat per explicar el procés d'aprenentatge: una acció determinada és recompensada, i per aquest motiu l'acció es torna a repetir fins que s'integra en el comportament personal de l'individu. Aquests processos bàsics d'aprenentatge controlen, doncs, l'increment de complexitat de la

²¹ Seguint Río (1995: 42), podríem establir encara un altre estadi pel que fa a l'evolució del conductisme en què es planteja l'estudi de la conducta com un estudi de relacions de camp. Es tracta de fet d'una 'tercera línia conductual' que s'enceta amb Kantor (1959) i que arriba a l'actualitat (Ribes & López, 1985), passant per treballs com els de Schoenfeld (1972).

²² Val a dir, però, que el seu model conductista se centra sobretot en l'aprenentatge del vocabulari per part del nen.

conducta verbal del nen. Ara bé, el fet que aquest aprenentatge no s'aturi sinó que s'acceleri fa que es requereixin nous principis d'aprenentatge i és aleshores quan els conductistes atribueixen a la *imitació* una especial contribució com a factor d'aprenentatge lingüístic (Whitehurst & Vasta, 1975; Speidel & Nelson, 1984).

Els efectes de la imitació en el procés de desenvolupament lingüístic,²³ tanmateix, formen part de la crítica a la teoria conductista, i en especial als postulats de Skinner,²⁴ en el sentit que tot i que és irrefutable que els nens imitin els seus pares, no significa que el procés d'adquisició es fonamenti en la imitació; és més, hi ha qui considera fins i tot que pot actuar en sentit negatiu (McNeill, 1970). A aquesta crítica se'n sumen d'altres en relació amb el fet que considerar que el llenguatge és només un 'altre' tipus de comportament és del tot qüestionable (Condon & Sander, 1974; Molfese, 1977) o que el total de frases que pot produir un subjecte es pugui explicar a partir d'un model associatiu que emfatitza la influència dels estímuls de l'entorn (Miller, 1965). Sigui com sigui, i arran de la inconsistència dels arguments de Skinner, sorgeix una nova teoria també basada en els principis d'estímul-resposta, però que intenta aportar altres solucions. Es tracta de la teoria de la mediació, que es fonamenta en la teoria de la contigüitat de Pavlov.

Segons la *teoria de la mediació*, que ha estat igualment rebatuda, les respostes a un estímul poden ser provocades per un altre estímul neutre. La relació entre una resposta i un nou estímul s'estableix en el moment que aquest estímul apareix amb molta freqüència –vegeu la descripció de l'experiment de Pavlov a la nota 20. D'altra banda les respostes es poden observar de dos maneres: *a*) com una resposta visible externa, i *b*) com una resposta interna –resposta mediadora. Així, s'intenta explicar com s'aprèn el significat de les paraules, per exemple. Després d'haver sentit una paraula que no se'ns materialitza, responem amb una resposta mediadora; la resposta davant l'estímul seria una resposta visible. L'associació entre objectes, doncs, es produeix per mediació de les paraules.

En qualsevol cas, i aplicant la premissa que de qualsevol teoria se'n pot extreure alguna cosa, cal reconèixer que el model conductista ha influenciat el desenvolupament d'experiments posteriors però sobretot ha tingut una incidència clara en la formulació de diverses teories psicològiques de l'aprenentatge i en el camp de la intervenció educativa. En el primer cas, la gran majoria d'aquestes teories partien d'una concepció associativa com a base de l'aprenentatge (Ebbinghaus, 1885; Spence, 1936). Pel que fa al camp

²³ Aquest és un tema certament controvertit sobre el qual existeixen posicions enfrontades. Entre les posicions més extremes hi ha la concepció *conductista* que defensa la rellevància de la imitació en el procés d'adquisició del llenguatge i la posició *innatista* que consideren que la imitació desenvolupa un paper irrellevant. A l'endemig se situa la idea dels *constructivistes* que valoren la importància de la imitació però no amb la contundència dels conductistes. Per a una visió sintètica del paper de la imitació en el procés d'adquisició del llenguatge vegeu Serra *et al.* (2000: 158-171).

²⁴ En aquest sentit no podem passar per alt una de les crítiques més dures a l'obra de Skinner que és la que va fer Chomsky (1959, 1972). No oblidem que el mateix any que Skinner publica la seva obra *Verbal Behavior* Chomsky publica *Syntactic Structures*.

educatiu, l'aplicació dels principis del condicionament operant o de l'anàlisi experimental del comportament²⁵ es concentra bàsicament en l'establiment de processos de programació educativa i en un conjunt de tècniques d'intervenció, que es coneixen com a *tècniques de modificació de la conducta* i que s'han aplicat tant en àmbits educatius (Brengelman *et al.*, 1975; Ullman & Krasner, 1969; Kozloff, 1980), com terapèutics (Sloane & Mcaulay, 1968).²⁶

2.2.2. Teories cognitives

El naixement de la psicologia cognitiva i, més concretament, els postulats teòrics que des d'aquesta perspectiva intenten explicar el desenvolupament del llenguatge constitueixen, sens dubte, un dels eixos teòrics més importants que ha marcat no només l'evolució en l'estudi de l'adquisició del llenguatge sinó també l'evolució de la psicologia moderna. Pensem que des del conductisme, el fet de considerar el llenguatge com una habilitat més, equiparable a qualsevol altra conducta humana, i més encara, el fet de donar resposta a aquesta conducta dins un marc de mecanismes generals que operen en qualsevol àmbit de la natura –recordem els nombrosos experiments amb animals– invalidaven aquesta teoria si el que es pretenia era donar compte del comportament humà. És, doncs, en aquest context que neix la psicologia cognitiva. L'objectiu se centra ara a determinar el paper del llenguatge en el desenvolupament cognitiu humà. Les respostes es diversifiquen bàsicament a través de tres posicions que ens remeten a tres noms claus en el camp de la psicologia cognitiva: Piaget, Vigotski i Bruner.

2.2.2.1. Piaget i l'Escola de Ginebra²⁷

Piaget²⁸ és un representant de la tendència anomenada *epistemologia genètica* –segurament hi tingué molt a veure la seva formació inicial com a bibliotecari– ja que adopta un enfocament genètic o evolutiu²⁹ partint de la idea que per conèixer fins a quin punt el

²⁵ *L'anàlisi experimental de comportament* és un conjunt de conceptes i procediments psicològics per estudiar la conducta dels éssers vius i molt especialment la de l'home en relació amb el seu entorn (Río, 1995: 34).

²⁶ Per a més informació, podeu consultar la descripció de Río, (1995: 33-53).

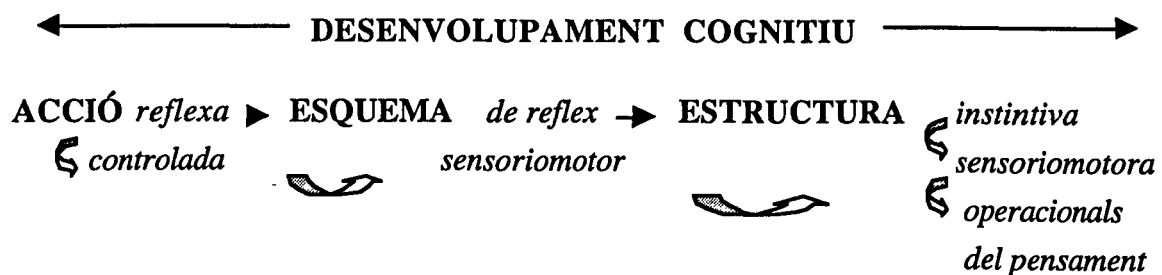
²⁷ Malgrat que en la nostra exposició, que pretén ser breu, no ens ocupem formalment de l'Escola de Ginebra –de fet l'hem incorporat a l'epígraf inicial per coherència amb la resta de subapartats–, és a dir, dels col·laboradors o deixebles de Piaget, cal dir que l'Escola ginebrina ha format psicolingüistes com Sinclair, Bronckart i Karmiloff-Smith, entre d'altres. A Dolz (1985) es pot consultar una recopilació dels treballs més destacats d'aquesta escola.

²⁸ Entre les obres més destacades de Piaget podríem esmentar *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923), *La naissance de l'intelligence chez l'enfant* (1936), *La construction du réel chez l'enfant* (1937), *La formation du symbole chez l'enfant* (1946) o *The child's conception of the world* (1951).

²⁹ En realitat Piaget troba en l'evolucionisme darwinianà la perspectiva a partir de la qual orientarà la seva teoria del desenvolupament de la intel·ligència.

llenguatge determina la cognició cal analitzar el desenvolupament de l'individu des de l'inici. D'aquesta manera és possible adonar-se de les transformacions mentals de l'individu. Inicialment, doncs, l'interès prioritari de Piaget se centra en el desenvolupament del coneixement i la intel·ligència³⁰ més que no pas en el desenvolupament lingüístic *per se*, que com veurem el situa en un segon pla.

A banda de la teoria de Piaget sobre el procés del desenvolupament cognitiu, que constitueix indiscutiblement la seva aportació més rellevant, els tres postulats que caracteritzen la seva posició són: a) l'organització interna de l'organisme, b) la funció invariable d'aquest, present tant en el nen com en l'adult, i c) la interacció que l'organisme manté amb el medi ambient que fa que el primer pugui establir les seves estructures cognitives (Hernández Pina, 1994⁴: 36). Segons Piaget, la font principal del desenvolupament cognitiu és l'*acció* que s'activa en el moment en què l'organisme es posa en contacte amb el medi ambient. Posteriorment, aquestes accions es converteixen en un *esquema*, la unitat cognitiva bàsica i concebuda com una seqüència d'accions físiques i mentals. Els esquemes que es desenvolupen en un temps concret formen una *estructura*. A mesura que l'individu madura, tant els esquemes com les estructures evolucionen, passant així d'un esquema de reflex a un de sensoriomotor o d'una estructura instintiva a una estructura sensoriomotora i operacionals de pensament, que representen diferents nivells de coneixement.



Complementàriament, Piaget es refereix a dos conceptes que estan presents en qualsevol forma d'intel·ligència, per la qual cosa reben el nom d'*invariants funcionals*: l'*organització* i l'*adaptació*. En el cas de l'*organització*, es tracta d'integrar els diferents processos, els diferents esquemes, mentre que en l'*adaptació* es produeix a través d'un

³⁰ Al respecte, Luque & Palacios (1990: 70) afirmen que la teoria de Piaget no és una teoria del desenvolupament psicològic, sinó una teoria de la intel·ligència.

dobles processos d'assimilació³¹ –el nen incorpora nous estímuls, una experiència nova a esquemes d'acció o de coneixement previs– i acomodació³² –el nen canvia les seves accions per poder assimilar adequadament realitats més noves. Segons Piaget, el progrés de les estructures cognitives es basa en una tendència a l'equilibri entre les dos ja que no hi ha assimilació sense acomodació, però l'acomodació tampoc existeix sense una assimilació simultània (Piaget, 1970: 19 –citem per la versió castellana–). La interacció entre organització i adaptació és el que genera el desenvolupament intel·lectual a partir d'un enriquiment progressiu de les estructures cognitives (Luque & Palacios, 1990: 71).

Pel que fa a les etapes³³ que marquen l'evolució dels processos anteriors Piaget estableix quatre fases: etapa *sensoriomotora*, etapa *preoperativa*, etapa d'*operacions concretes* i etapa d'*operacions formals*.

La *sensoriomotora* és la primera etapa, que abraça els dos primers anys de vida del nen i en la qual, a més, l'autor estableix sis subetapes, que no descriurem detalladament però que fem constar en el quadre³⁴ que reproduïm més endavant. Aquesta etapa es caracteritza per la relació simbòlica que mantenen la percepció i l'acció i que fan que hàgim de parlar d'un tipus de coneixement figuratiu i operatiu, de manera que la intel·ligència del nen està encara lligada sobretot a la percepció sensorial. Durant aquesta etapa s'estableix la conducta intencional, la construcció del concepte d'objecte permanent i de les primeres representacions, i l'accés a la funció simbòlica (Luque & Palacios, 1990: 72). Des del punt de vista lingüístic s'inicia el desenvolupament fonològic, però constitueix encara el que molts autors anomenen l'etapa *prelingüística* –vegeu-ne els detalls a l'apartat 2.3.1.1. en aquest mateix capítol. Al final d'aquesta etapa el nen sap representar simbòlicament el món que ell coneix.

La segona etapa³⁵ que Piaget anomena *preoperativa* –la subdivideix en dos subetapes: la *preconceptual* i la *intuïtiva*– suposa un ús del coneixement simbòlic i una evolució lingüística important, que s'inicia amb l'etapa de la *parla telegràfica*. Els trets que caracteritzen el nen en la primera fase d'aquesta etapa –subetapa preconceptual– són: a) el seu comportament és egocèntric,³⁶ b) la seva manca d'habilitat preoperativa i c) la

³¹ Per al mateix Piaget (1970) "*asimilación es la integración de elementos exteriores a estructuras en evolución o ya acabadas en el organismo*" –citem per la versió castellana de 1981, p. 18.

³² Reproduint Piaget (1970) "*llamaremos acomodación a cualquier modificación de un esquema asimilador o de una estructura, modificación causada por los elementos que se asimilan*" –citem per la versió castellana de 1981, p. 19.

³³ Per a una descripció més completa de cadascuna de les quatre etapes, podeu consultar, entre d'altres, Luque & Palacios (1990), Martí (1990a,b) i Carretero & León (1990).

³⁴ Per a la seva elaboració ens hem fixat sobretot en la síntesi de Hernández Pina (1994⁴: 38-43).

³⁵ Segons Martí (1990a), en termes precisos, el període preoperatori no forma un veritable estadi, sinó que ha de considerar-se més aviat com un subestadi ja que és el període de preparació de les operacions concretes (p. 158). En qualsevol cas, és habitual de trobar en la bibliografia referències a aquest 'estadi' talment com si es tractés d'una etapa amb les consideracions de la resta.

³⁶ En principi el concepte d'*egocentrisme* es refereix a la tendència a considerar el punt de vista d'un mateix com l'únic vàlid. En la concepció de Piaget, però, el terme és molt més complex i de fet es pot

seva situació d'irreversibilitat (Hernández Pina, 1994⁴: 41). Durant la segona subetapa –la que va dels 4 anys i mig aproximadament als 7–, però, el nen comença a entendre la realitat i converteix el joc en mitjà d'expressió d'aquesta realitat, tot i que ens movem encara en un nivell de raonament intuïtiu. Lingüísticament, es considera que ja ha assolit el sistema fonològic i comença a desenvolupar la sintaxi (oracions de relatiu, coordinades o juxtaposades, bàsicament).

Durant l'etapa posterior, la que Piaget anomena etapa de les *operacions concretes* i que va dels 7 als 11 anys, constitueix una etapa important per al seu desenvolupament cognitiu i s'inicia el que hom ha tendit a atribuir com 'l'edat de la raó' (Martí, 1990b: 252). D'entrada, les característiques que assenyalàvem com a pròpies de l'estadi preconceptual se superen, la qual cosa fa que el nen perdi el seu caràcter egocèntric i el seu pensament sigui cada cop més reversible. Sens dubte hi té molt a veure el fet que és precisament en aquesta etapa quan ja ha adquirit certes regles –apareix la lògica– que li permeten una major adaptació al medi i un desenvolupament cada cop més coherent dels esquemes cognitius. Pel que fa al desenvolupament lingüístic, es duu a terme un ús d'estructures sintàctiques complexes.

Aquesta evolució es completa en la que Piaget fixa com a darrera etapa, la de les *operacions formals*, que s'inicia als 12 anys. El tret definatori d'aquesta etapa és que s'amplien els sistemes concrets i que ja no es tracta directament amb els objectes sinó amb les seves combinacions possibles –s'activen les operacions deductives–, que és realment el que dóna accés al pensament formal, a la lògica formal. Paral·lelament es desenvolupa el que des del punt de vista lingüístic podem caracteritzar com a reflexió metalingüística en el sentit que el nen ja és capaç de jutjar el que sent amb criteris d'acceptació gramatical.

interpretar des d'una doble manifestació: *a*) com una confusió del pensament propi amb el dels altres (, dificultat per adonar-se del propi pensament; no diferenciació entre el jo i el món exterior) i *b*) com una tendència a centrar-se en el punt de vista propi (dificultat per distingir el punt de vista propi del de la resta; tendència a assimilar les dades als esquemes de l'activitat pròpia) (Martí, 1995a: 168).

Com podem veure, doncs, Piaget contextualitza el desenvolupament lingüístic dins el procés de desenvolupament cognitiu en una evolució que com hem descrit és en alguns estadis paral·lela més que subordinada. El llenguatge no és suficient per explicar el pensament, però quan més refinades són les estructures del pensament, més necessari és el llenguatge per al perfeccionament de la seva elaboració (Piaget, 1954: 124). En qualsevol cas, cal dir que per a Piaget la font de pensament no és el llenguatge en si sinó el que ell anomena la *funció simbòlica* –integrada per significants (signes i símbols) i significats (objectes o esdeveniments)– i per tant el fet que el llenguatge sigui una forma particular de la funció simbòlica és el que fa que consideri que el pensament precedeix el llenguatge. Tal com conclouen Bohannon & Bonvillian (1997: 281), *'The major task facing the cognitive interactionist, then, is to identify the sequence of cognitive maturation and to explain how these cognitive developments are reflected in language acquisition'*.

Etapa sensoriomotora (0-2 anys)	(0-1m)	-Repetició accions reflexes. -Assimilació nous objectes.	<i>Inici desenvolupament fonològic</i>
	(2-4)	- Primeres adaptacions adquirides. - Coordinació de moviments (<i>reaccions circulars primàries</i>)	
	(5-8)	- Imitació sistemàtica. - Coordinació d'esquemes simples (<i>reaccions circulars secundàries</i>)	<i>Etapa holofràstica</i>
	(9-12)	Coordinació de moviments--> intencionalitat	
	(13-18)	-Experimentació activa de noves coordinacions (<i>reaccions circulars terciàries</i>)	<i>Etapa de frases de dos paraules</i>
	(19-24)	Representació del món en <i>imatges i símbols</i> . S'inicien les <i>representacions preoperatives</i> .	
Etapa preoperativa (3-7)	<i>Preconceptual</i> (2-4)	- Egocentrisme. - Manca habilitat preoperativa. - Irreversibilitat.	<i>Parla telegràfica</i>
	<i>Intuitiva</i> (5-7)	- Joc: expressió realitat. - Socialització. - Control de judicis per regulacions intuïtives.	<i>Desenvolupament sintaxi</i>
Etapa de les operacions concretes (8-11)		- Superació de les característiques de l'etapa anterior. - Aprenentatge de regles--> adaptació al medi.	<i>Estructures sintàctiques complexes</i>
Etapa de les operacions formals (12 -)		- Combinació de variables.	<i>Desenvolupament metalingüístic</i>

Quadre 1. Etapes del desenvolupament cognitiu segons Piaget.

Finalment, direm que la concepció piagetiana del llenguatge ha tingut un efecte important en els estudis sobre l'adquisició lingüística que consideren el desenvolupament cognitiu com l'element essencial per al desenvolupament lingüístic. En aquest sentit, cal referir-nos a l'article esdevingut clàssic de Slobin (1973), on exposa dos tipus de factors cognitius en el procés d'adquisició: els factors conceptuals d'arrel piagetiana i els factors de processament lingüístic (*input/output*).

2.2.2.2. L'Escola soviètica: Vigotski

El primer dels principis que caracteritza el posicionament de l'Escola soviètica és que tots els processos mentals són el resultat de la interacció entre organisme i medi ambient. Ara bé, si per a Piaget aquest medi estava compost només d'objectes, alguns dels quals podien ser socials, per a Vigotski està compost per objectes i persones que fan de mitjanceres en la interacció del nen amb els objectes (Pozo, 1994: 196). L'activitat mental del nen, doncs, es concep com el resultat de la seva vida en unes circumstàncies socials determinades (Hernández Pina, 1994⁴: 49). Aquestes circumstàncies són justament les que permeten el desenvolupament lingüístic del nen en la mesura que aquest va assimilant l'experiència de l'adult. Conseqüentment, pensament i llenguatge, o desenvolupament psicobiològic basat en la interacció amb el medi físic, i desenvolupament lingüístic, que s'inicia amb la interacció comunicativa amb els adults, no tenen el mateix origen, sinó que durant el primer any es desenvolupen de forma separada. Per tant, segons assenyala Vigotski³⁷ (1962) –un dels màxims representants de l'Escola soviètica–, podem distingir una fase prelingüística del desenvolupament del pensament i una fase del llenguatge preintel·lectual. Aproximadament als dos anys d'edat, però, el desenvolupament del pensament i el desenvolupament del llenguatge s'uneixen per iniciar una nova forma de conducta: el pensament es fa més verbal i la parla es fa més racional (Vigotski, 1962: 44). És aleshores quan la parla passa de tenir una funció afectiva a un paper important des del punt de vista intel·lectual. Cal tenir en compte, tanmateix, que Vigotski distingeix entre el que és una *parla interna* i una *parla externa*. En aquest sentit hi juga un paper important l'anàlisi del *llenguatge egocèntric*,³⁸ en què segons l'autor rus conflueixen per primera vegada pensament i llenguatge alhora que emergeix la consciència. Efectivament,

³⁷ Entre les obres de Vigotski, la majoria pòstumes ja que va morir l'any 1934 quan només tenia 38 anys, destaca *Thought and language* (1962), una obra traduïda de l'original rus que data de 1934 i traduïda a l'espanyol l'any 1964. Per a una síntesi de les idees d'aquest autor, vegeu Kozulín (1994).

³⁸ Vigotski valora les observacions que ja anteriorment Piaget havia fet en relació amb el llenguatge egocèntric del nen, però l'interpreta, com veurem, de manera diferent. Pensem que per a Piaget el llenguatge egocèntric, que no desapareix fins al set anys, era una mostra de l'egocentrisme del nen i per tant aquesta manera de parlar 'per a ell mateix' era una prova de la seva incapacitat per interactuar amb els altres.

a través del llenguatge egocèntric el nen pren consciència de les seves dificultats, i si primerament les expressa com un acompanyament de les seves accions, ben aviat utilitza el llenguatge per regular la seva conducta i com a instrument de pensament (Vigotski, 1962; Luria, 1979). A partir d'aquest moment existeixen dos funcions bàsiques del llenguatge: la *funció reguladora del llenguatge interior*, a través de la qual el nen dirigeix la seva conducta i la *funció comunicativa del llenguatge exterior*, mitjançant la qual es relaciona amb els altres (González Nieto, 2001: 98-99). Així, doncs, concep la parla interna com una funció de la parla totalment independent que es caracteritza per presentar una sintaxi inconnexa, per ser més abreujada que la parla externa i perquè opera a través de conceptes semàntics i no fonètics (Hernández Pina, 1994⁴: 55). El pas de la parla interna a la parla externa –o parla social– és un procés complex que fa que la parla interna es converteixi en un tipus de parla articulada i sintàcticament comprensible.

Com podem veure, malgrat que Vigotski tampoc s'ocupi directament de l'adquisició del llenguatge, li concedeix, a diferència de Piaget, un rol bàsic en l'estructuració progressiva del pensament i per tant el llenguatge es converteix en un element imprescindible gràcies al qual el pensament evoluciona. Aquesta mateixa idea és la que podem fer extensiva a un dels altres representants de l'Escola soviètica, Luria (1976), que atorga igualment un paper decisiu a la parla per al desenvolupament d'estructures mentals i considera el llenguatge com a 'font del pensament'.

Els postulats de Vigotski, però, no han tingut només una importància cabdal en el camp de la psicologia sinó que cal reconèixer-li el seu interès per l'àmbit de l'educació, i més encara el fet que en el seu cas no li atribueixi un paper subordinat per al desenvolupament de l'individu. Tal com han assenyalat Alvarez & Del Río (1990: 94), podríem dir que amb Vigotski, per primer cop, l'educació deixa de ser per a la psicologia un simple camp d'aplicació i es constitueix en un fet *consustancial* al propi desenvolupament humà, en el procés central de l'evolució historicocultural de l'home i del desenvolupament de l'individu. Sens dubte, en les preocupacions de Vigotski per analitzar el paper regulador del llenguatge subjau una preocupació pels aspectes relacionats amb l'aprenentatge i l'ensenyament de la llengua, entre els quals destaca l'interès per l'adquisició de la llengua escrita (González Nieto, 2001: 104).

El paper que l'aprenentatge humà ha tingut per a la psicologia s'arrela en la necessitat de donar resposta a la dualitat humana entre el que correspon a un nivell biològic –material o natural– i cultural –mental o humà– i a la qual, com hem vist anteriorment, s'ha intentat donar resposta de manera diferent. Vigotski, inspirat en la lògica dialèctica i el materialisme històric, serà el primer en referir-se a l'evolució cultural de l'home i al desenvolupament cultural del nen. Per a ell, les funcions psicològiques superiors, és a dir el que correspon al nivell mental, són fruit del desenvolupament

cultural del nen i no de la seva evolució biològica. La formació d'aquestes funcions psicològiques es produeix a través de l'activitat pràctica i mitjançant la transmissió que afavoreix la interacció entre l'adult i el nen, que està en el procés de desenvolupament, en un context d'interacció social. Aquest 'intercanvi' es produeix en la *Zona de Desenvolupament Pròxima* (ZDP) i és aquí on se situa l'aprenentatge i on ha d'ubicar-se el que anomenem instrucció. Segons el mateix Vigotski, podríem definir el concepte de ZDP com la diferència entre el nivell de desenvolupament real actual (ZDA) i el nivell de desenvolupament *potencial*, determinat mitjançant la resolució de problemes amb la col·laboració dels adults (1978: 86). D'aquesta manera Vigotski entén que l'aprenentatge no segueix al desenvolupament simplement, sinó tot el contrari, l'aprenentatge es dona a partir de desenvolupaments ja establerts (ZDA) fins que s'aconsegueixen els límits d'autonomia de la ZDP. L'adult, doncs, es converteix en una mena de guia per al nen en un context de mediació en què resulta força important la imitació. I és justament aquest procés de mediació el que permet que el nen exerceixi unes funcions superiors socialitzades i compartides a través de la ZDP. D'aquesta manera, la imitació passa de ser situacional a representacional a la vegada que, gràcies a l'ajut que rep de l'adult, comença a emergir la consciència del nen. Aquest procés que fa que el nen adquireixi una consciència individual és precisament el procés de desenvolupament que es produeix a la ZDP.

Vigotski, doncs, planteja un canvi en la manera d'entendre les relacions entre desenvolupament i aprenentatge, introduint-hi el concepte d'instrucció o educació. El mateix autor analitza prèviament altres posicionaments com ara els de Piaget, James, Thorndyke o Koffka.³⁹La posició de Piaget s'oposa precisament a la de Vigotski en el sentit que per al primer l'aprenentatge depèn del desenvolupament però aquest no depèn de l'aprenentatge; per a ell, doncs, el desenvolupament precedeix sempre l'aprenentatge. Per a James, en canvi, l'aprenentatge és el desenvolupament, mentre que l'educació podria ser definida com l'organització d'hàbits de comportament –citem a partir de Alvarez & Del Río, (1990: 110). D'altra banda, la tesi de Thorndyke sosté que el desenvolupament és la suma d'aprenentatges específics. Finalment, per a Koffka el desenvolupament és la interacció entre maduració i aprenentatge transferits a nivell general. La maduració possibilita els nous aprenentatges i aquests estimulen el procés de maduració (Alvarez & Del Río, 1990: 110). Pel que fa al paper de l'educació, segons Koffka, les disciplines formals com les matemàtiques o la llengua influeixen en la formació de la ment del nen i així intervenen en el seu desenvolupament. Recordem, per acabar que el posicionament de Vigotski és que el desenvolupament segueix l'aprenentatge i que la instrucció només és bona si s'anteposa al desenvolupament i

³⁹ Vegeu-ne la síntesi gràfica que apareix a Alvarez & Del Río (1990: 109).

desvetlla les funcions que estan en procés de maduració o en la zona del desenvolupament pròxim.

2.2.2.3. Bruner i l'escola de Harvard

Tal com assenyala Hernández Pina (1994⁴: 59), si en el cas de l'Escola de Ginebra –Piaget– i de l'escola soviètica –Vigotski– es presenten dos posicions més aviat oposades: els primers creuen que el llenguatge és un element secundari per a l'aprenentatge, mentre que els russos consideren que el desenvolupament del pensament s'aconsegueix a través del llenguatge, Bruner es presenta com la posició conciliadora respecte aquestes dos.

Com Piaget, Bruner s'interessa pel desenvolupament cognitiu del nen i conclou que el llenguatge és l'agent d'aquest desenvolupament cognitiu. Segons Bruner, al llarg de la seva evolució l'individu desenvolupa tres habilitats de *representació* –la representació *enactiva*, *icònica* i *simbòlica*– que en certa mesura equivaldrien a l'etapa preoperativa, de les operacions concretes i de les operacions formals, respectivament, establertes per Piaget –vegeu l'apartat 2.2.2.1. En relació amb l'etapa sensoriomotora piagetiana Bruner estableix dos tipus de representació: un tipus de representació enactiva (acció i percepció) i un altre de representació icònica (acció lliure de percepció). La *representació enactiva* consisteix en la representació del comportament en termes motrius i per tant s'origina en la necessitat del nen per relacionar l'acció amb el seu camp visual (Hernández Pina, 1994⁴: 60). En el cas de la *representació icònica*, tal com es desprèn del seu nom, es tracta d'una representació a partir d'imatges, no tant físiques com mentals. En darrer terme, quan la representació d'imatges es converteix en una representació de símbols, ens situem en la fase de *representació simbòlica*; és en aquesta fase quan pren un relleu especial el llenguatge. Per a Bruner és important que prèviament hi hagi un nivell mínim de desenvolupament cognitiu, però un cop el llenguatge comença a desenvolupar les seves funcions és el llenguatge el que modela el pensament.

Entre els factors lingüístics que segons l'autor influeixen en el desenvolupament intel·lectual hi ha la descoberta de noves paraules que estimula la recerca de significats; el diàleg entre l'adult i el nen com a font d'experiència i coneixement; la instrucció formal que es duu a terme en el context escolar;⁴⁰ els conceptes científics que s'elaboren en un marc cultural i que es transmeten verbalment, i l'aparició de conflictes entre els diferents tipus de representació (Hernández Pina, 1994⁴: 63).

Pel que fa a la influència de Vigotski sobre els postulats de Bruner, cal dir que traspua bàsicament a través d'un enfocament funcional i interactiu del llenguatge, que

⁴⁰ En aquest sentit, el desenvolupament de l'individu està relacionat tant amb el que Bruner anomena 'amplificadors externs' (la família o la cultura) com amb les pròpies facultats humanes (Bruner *et al.*, 1966: 6).

posteriorment serà assimilat per altres autors com Kaye (1986) o Lock (1980). Bruner concep el llenguatge com un mitjà de relació amb altres éssers en un entorn social amb la intenció de fer alguna cosa (Bruner 1981: 119). El desenvolupament del llenguatge, doncs, pressuposa una negociació entre dos persones en un context estable i el llenguatge es va forjant perquè aquestes interaccions siguin efectives (Serra *et al.* 2000: 155). Val a dir que la interacció que es produeix entre un adult i un nen respon gairebé sempre a un esquema de situacions rutinàries, que és el que Bruner anomena *formats*,⁴¹ els més freqüents dels quals són l'activitat compartida i l'atenció conjunta. La interacció que el nen manté amb l'adult a partir d'aquests formats i el fet que en aquesta interacció l'adult actui com a guia fa que aquest faciliti el procés d'aprenentatge del llenguatge per part del nen. És en aquest sentit que Bruner formula un nou concepte, el de *scaffolding* o bastida, que gairebé de forma visual permet il·lustrar com funciona la interacció entre adult i infant amb un marcat valor educatiu. L'ajuda que proporciona l'adult forma la bastida a través de la qual el nen progressa de manera assistida fins que la bastida desapareix a mesura que el nen augmenta les seves habilitats, els seus coneixements i en certa mesura també la seva independència (Río, 1999: 30). D'aquesta manera, doncs, tant l'ensinistrament com la instrucció, és a dir, la família –o l'adult, per extensió– i la cultura, per mitjà del llenguatge, desenvolupen un paper primordial en el desenvolupament cognitiu del nen.

2.2.3. Teories lingüístiques

En els apartats anteriors hem vist com des de la psicologia es tractava el tema de l'adquisició i desenvolupament del llenguatge. En els anys 60, però, es produeix un canvi important justament arran de la insatisfacció que provocaven les explicacions d'arrel psicològica –el conductisme o teories associacionistes com les de Pavlov, principalment– i que té com a conseqüència una orientació renovada de tall racionalista. Els exponents més clars d'aquesta nova orientació, el pragmatisme idealista, són Fodor (1983), en el camp de la filosofia i la psicologia, i Chomsky en el camp de la lingüística (Serra *et al.*, 2000: 20).

Tant Fodor com Chomsky i els seus respectius col·laboradors (Pinker, Wexler, Weissenborn, Radford, entre d'altres) formen part del que s'anomena *innatistes modulars* (Serra *et al.*, 2000: 24, seguint Barret, 1999), que en certa mesura s'oposarien als *innatistes genèrics*, que consideren que perquè sigui possible l'aprenentatge de la llengua no n'hi ha prou amb l'innatisme associat a bases sensoriomotrius i les seves habilitats

⁴¹ Bruner defineix el concepte de *format* com '*una pauta de interacció estandaritzada e inicialment microcòsmica, entre un adulto y un niño, que contiene roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles*' (1983: 119) –citem de la versió d'Aguado (1995: 37). L'autor distingeix quatre tipus de formats: l'atenció conjunta, l'acció conjunta o interacció amb l'objecte, les interaccions socials i els anomenats *pretend episodes* entre els quals s'inclouen els jocs de ficció.

corresponents sinó que també han de ser innats els processos que se'n deriven. La visió modularista de la ment considera que les dades d'entrada són analitzades de forma selectiva per cadascun dels sistemes independents o mòduls, genèticament programats (Bartra, 1997: 233). Segons assenyala aquesta autora, els arguments que s'han fet servir per defensar la modularitat des de la lingüística són bàsicament tres: *a)* la independència del desenvolupament lingüístic respecte de les altres capacitats cognitives i de les habilitats motrius; *b)* el fet que en individus amb lesions a l'àrea de Brocca de l'hemisferi cerebral esquerre s'hagi comprovat que malgrat que els elements funcionals del llenguatge regulars hi són absents, el lèxic i els elements irregulars es mantenen inalterats, la qual cosa s'explicaria per l'estructura modular de la capacitat gramatical; *c)* hi hauria autors com Karmiloff-Smith (1992) que proposarien una alternativa entre la posició modular de Fodor i el constructivisme de Piaget en la mesura que "les dades d'entrada no serien analitzades en mòduls tancats sinó que hi hauria una especialització per àmbits que s'aniria *modularitzant* amb el desenvolupament" (Bartra, 1997: 234). Per la seva banda, Fodor i Chomsky difereixen en el sentit que mentre Fodor considera el llenguatge com un sistema encapsulat, Chomsky el concep com una facultat independent de les altres facultats humanes, la qual cosa en el moment de la seva formulació va suposar una de les renovacions més importants que han tingut lloc en el camp de la lingüística moderna. És, doncs, per aquest motiu que dins l'apartat de teories de tipus lingüístic, tot i que com veurem sovint és difícil separar la lingüística de la psicologia, atorguem un paper preeminent als postulats chomskyans. Val a dir, tanmateix, que hem considerat oportú incloure un segon apartat-en-què exposem una visió complementària, –en aquest cas de tipus més aviat sociolingüístic–, que en els últims anys ha donat resultats força interessants i que parteix de la concepció del llenguatge des d'un punt de vista funcional.

2.2.3.1. Teories mentalistes

El racionalisme o *mentalisme*, a diferència de l'empirisme, considera la ment humana com l'única font de coneixement. Dins d'aquesta concepció i en el marc concret de la lingüística destaca, com dèiem, la visió de Chomsky.⁴² En qualsevol cas, hem de tenir en compte que tot i que les primeres contribucions de Chomsky, sobretot en el camp de la sintaxi (1957, 1965), es caracteritzen efectivament per la seva vinculació estreta amb la tradició lingüística, ben aviat, de fet a partir de la publicació de *Cartesian linguistics*

⁴² Una evidència igualment interessant seria la que aportarien nens afectats per la Síndrome de Williams, que malgrat tenir un coeficient intel·lectual per sota dels nivells de la normalitat, mantindrien les seves habilitats gramaticals de forma similar a les d'un nen sense problemes.

(1966) i *Language and mind* (1968), vehicularà la lingüística a la psicologia cognitiva, i específicament a una concepció innata del llenguatge humà.⁴³

Chomsky considera que el nen posseeix un coneixement innat⁴⁴ que li permet desenvolupar el llenguatge d'una manera ràpida, efectiva i creativa, és a dir, pot produir frases que mai abans ha sentit. D'aquesta idea deriva l'anomenat *Problema de Plató* que Chomsky formula de la manera següent –reproduïm la traducció de Bartra (1997: 229) –: “*Com és que els éssers humans, els contactes dels quals amb el món són breus, personals i limitats, són malgrat tot capaços de saber tantes coses com saben?*”. La pregunta té almenys, tal com assenyala Bartra, dos possibles respostes, que a la vegada determinen la directriu de l'explicació de l'adquisició del llenguatge:

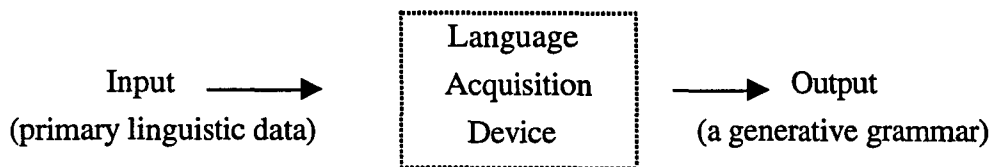
“Si l'explicació de l'adquisició del llenguatge es troba exclusivament en l'experiència, ajudada per la maduració dels mecanismes cognitius generals, l'estudi se centrarà en l'evolució lineal i en la successió de les diferents etapes. Si, per contra, el sistema és innat, podem fer la idealització que l'adquisició és espontània i prescindir de l'evolució” (1997: 229).

Aquesta darrera és precisament la posició de Chomsky (1965, 1975). Partim de la idea que cap nen –aprenent de llengua, en aquest cas– no pot utilitzar un mot que no hagi sentit abans o no pot produir una estructura que no hagi desenvolupat prèviament. Malgrat tot, els resultats de diferents estudis proven que el nen entén molt més que no produeix i que respon a estímuls verbals d'una complexitat estructural que ell no domina, la qual cosa significa que hi ha un decalatge entre allò que pot processar i allò que pot produir, i és evident que només podem processar si tenim un processador com ara una gramàtica interioritzada (Bartra, 1997: 235). Des d'aquest punt de vista, doncs, “*el procés a través del qual l'ésser humà arriba a dominar la gramàtica d'una llengua pot ser enfocat com el desenvolupament o la maduració d'una capacitat lingüística innata, independent d'altres sistemes cognitius*” (Bartra, 1997: 235).

⁴³ En realitat, Noam Chomsky segueix els arguments que Lenneberg (1964) havia establert a favor d'una concepció del llenguatge com a facultat inclosa en el programa genètic. Les raons que Lenneberg proposava, i que a més de Chomsky han seguit altres innatistes són: *a)* els correlats anatòmics i fisiològics del llenguatge; *b)* la cronologia evolutiva del desenvolupament del llenguatge; *c)* la dificultat per suprimir o perquè no aparegui el llenguatge i *d)* el fet que el llenguatge no sigui ensenyat a les criatures –citem a partir de Serra *et al.* (2000: 105).

⁴⁴ L'argument de l'innatisme pressuposa diverses assumpcions. La primera és que la llengua és un fenomen únic en l'espècie humana. Complementàriament, s'assumeix que aquest coneixement té una forta base genètica i que els patrons del desenvolupament lingüístic són similars en les diferents llengües i cultures. La segona assumpció seria que la relació que la llengua del nen estableix amb el medi ambient no aporta suficient informació sobre la complexitat de la llengua i per tant la gramàtica adulta ha de ser descoberta a partir d'uns principis d'aprenentatge, amb la qual cosa el medi ambient juga un paper gairebé irrellevant en el procés d'adquisició del llenguatge (Bohannon & Bonvillian, 1997: 270-271).

El coneixement innat de què disposa l'individu és el que des de la teoria chomskyana s'anomena *Gramàtica universal* (GU). La GU està formada per un conjunt de principis i categories, que són la base de totes les llengües humanes, anomenats *universals formals*, i d'uns *universals abstractius* o categories i regles que estableixen les relacions jeràrquiques. A partir, doncs, dels coneixements innats que configuren la GU el nen pot arribar a la seva gramàtica particular a través del mecanisme d'adquisició del llenguatge que Chomsky (1982) anomena LAD (*Language Acquisition Device*),⁴⁵ i que hom assumeix que és una part psicològica del cervell –la *caixa negra* de l'individu– que esdevé una mena de processador lingüístic especialitzat (Bohannon & Bonvillian, 1997: 271). El nen té la capacitat d'escollir de tot el que sent el que l'interessa perquè té l'habilitat innata per fer-ho, però aquesta no es desenvolupa si no es rep un *input*. És a partir d'aleshores quan s'activa el LAD que serà el que possibilitarà l'*output*. L'esquema que seguiria aquest rocés és el següent:



McNeill, en la mateixa línia de Chomsky, va adonar-se que el fet que les primeres combinacions que el nen produïa –en què apareixien paraules amb una funció clara que es combinaven amb d'altres menys freqüents– no fossin percebudes per aquests, provava que el nen activava uns principis d'organització propis: el LAD. Per a McNeill (1966), i d'altres, a més, el LAD també inclou una descripció de la jerarquia de les categories gramaticals potencials, és a dir, les relacions potencials bàsiques (Serra *et al.* 2000: 66). Tanmateix, el fet que aquesta no fos una proposta unànimament acceptada va propiciar el sorgiment d'altres explicacions possibles al fenomen de desenvolupament de categories formals.

Entre aquestes propostes⁴⁶ destaquen la Teoria de l'aprenentatge –*Learnability Theory*– de Wexler & Cullicover (1980), que parteix de la base que a banda que el nen tingui una bona exposició a la llengua –rarament rep *evidència negativa*– té una capacitat complementària de fer interpretacions semàntiques relacionant els enunciats que rep de l'entorn (Serra *et al.*, 2000: 67).

⁴⁵ Chomsky defineix el LAD com '*a procedure that operates on experience acquired in an ideal community and constructs from it, in a determinate way, a state of the language faculty*' (Chomsky, 1990: 69).

⁴⁶ Tal com veurem posteriorment, algunes d'aquestes propostes han estat utilitzades per explicar l'adquisició i desenvolupament de la morfologia verbal.

Igualment podem referir-nos a la teoria de *Principis i paràmetres*⁴⁷ proposada pel mateix Chomsky (1982) que parteix de la idea que el nen té un coneixement implícit dels principis lingüístics generals de la llengua (GU) que estan associats a un conjunt de valors possibles. L'adquisició d'una gramàtica particular consisteix a fixar el valor del paràmetre en correspondència amb la gramàtica de cada llengua; és el que s'anomena *fixació paramètrica*. Cal tenir en compte, tanmateix, que aquest procés passa per diferents etapes i que no sempre el paràmetre que el nen selecciona inicialment en la seva *gramàtica inicial* o *infantil* correspon al paràmetre de la *gramàtica adulta*.⁴⁸ L'interrogant que se'n deriva és fàcil d'imaginar: *com ho fa la mainada, sense evidència negativa, per passar d'una gramàtica a una altra, si d'entrada, amb les mateixes dades, va triar una opció paramètrica "incorrecta"?* (Bartra, 1997: 238). Segons Hyams, hi ha determinats elements que la criatura sent que actuen com a 'desencadenants' per reestructurar la gramàtica sentida. En qualsevol cas, aquesta sembla una explicació poc satisfactòria que no resol el problema de l'adquisició de paràmetres. Paral·lelament, dins el marc de la teoria dels *Principis i Paràmetres* s'han obert dos fronts polaritzats pels defensors de la *Hipòtesi de la Maduració* i els defensors de la *Hipòtesi de la Continuïtat*.⁴⁹ La *Hipòtesi de la Maduració*⁵⁰ (Borer & Wexler, 1987, 1992; Felix, 1984, 1987)), postula que els principis que el nen utilitza per fixar la seva gramàtica no estan disponibles des del principi i que a mesura que el nen madura aquests van apareixent. Dins aquest plantejament, però, es poden distingir dos posicionaments: una *versió forta* de la hipòtesi (Felix, 1984, 1987), que defensa que la gramàtica del nen no sempre correspon a la gramàtica adulta, i una *versió dèbil* (Borer & Wexler, 1987, 1992) que argumenta que la gramàtica inicial del nen s'ajusta a una gramàtica adulta possible. Aquesta teoria s'oposa a la *Hipòtesi de la continuïtat* (Pinker, 1984; Hyams, 1986, 1987; Pierce, 1992, entre d'altres) que postula l'existència d'una gramàtica plena ja des de l'inici de l'adquisició d'una llengua i que els canvis que sofreix el seu coneixement gramatical es deuen a l'*input* que rep de forma constant.

⁴⁷ Tot i que aquí ens ocupem molt sumàriament d'aquesta teoria chomskyana, cal dir que ha estat molt utilitzada en el camp de la psicolingüística a l'hora d'explicar el procés d'adquisició d'una llengua (Hyams, 1986), especialment en el cas de la sintaxi, encara que s'ha intentat d'aplicar a altres nivells d'anàlisi com per exemple la fonologia –vegeu-ne al respecte el capítol que hi dedica Conxita Lleó (1997: 63-117), tant referint-se a l'adquisició de la fonologia d'una L1 com d'una L2. Per a una anàlisi de l'evolució d'aquesta teoria, vegeu Viana (1993).

⁴⁸ Entre els resultats d'investigacions que provarien aquest fet, podeu consultar els dels treballs de Hyams (1986, 1987), que postulen un primer període en les gramàtiques angleses de *subjecte nul*, o bé el cas de l'*infinitiu matriu opcional* o de la *negació oracional* en les gramàtiques inicials en català (Bel, 1997).

⁴⁹ Tot i que aquestes són les hipòtesis més debatudes, també podríem referir-nos a la *teoria del marcatge*, que postularia que de les diverses opcions paramètriques que ofereix la GU cal suposar que n'hi ha una de marcada i una altra de no marcada. La que primer tria el nen és la no marcada i després la marcada, sempre que la gramàtica inicial sigui un subconjunt de la gramàtica adulta (Wexler & Manzini, 1987; Pinker, 1989).

En darrer lloc, cal esmentar la proposta de Pinker (1987), que es coneix com a *bootstrapping*⁵¹ *semàntic* i que assumeix que els nens tenen la capacitat de traspasar informació del seu coneixement del món a la semàntica de les paraules i oracions, de manera que només després de la incorporació dels significats bàsics és possible formular hipòtesis sobre la categorització lingüística (Serra *et al.*, 2000: 68).

2.2.3.2. Teories sociològiques

Si el naixement de la psicolingüística, com hem vist, se situa aproximadament a mitjan s. XX amb una clara orientació conductista, que en la dècada següent es transformarà en unes directrius de tipus cognitiu, i en els anys 60 s'intentarà reformular amb posicionaments racionalistes, en la dècada dels 70 es produeix un nou gir cap al que es considera una tendència sociocognitiva i funcional del llenguatge. Aquest canvi d'orientació teòrica es produeix en el moment en què es qüestiona si realment l'adquisició del llenguatge es deu a un procés de desenvolupament natural que s'origina a partir d'unes capacitats innates de l'individu –vegeu l'apartat anterior– o per contra si aquest desenvolupament té a veure amb un aprenentatge social de la llengua (Vila, 1994: 78 –citada a González Nieto, 2001: 115). La dècada dels 70, doncs, estableix el límit entre el que Halliday (1978/1982: 19-20) considera una etapa anterior en què predomina un estudi *intraorgànic* –referent al que el parlant sap– i una etapa que s'inicia justament els anys 70 en què predomina una perspectiva *interorgànica* –referent a la llengua com a conducta social i vinculada a l'home-social.⁵² -----

Tal com ha asseyalat Hernández Pina (1994⁴: 63-64), la proposta de la teoria sociosemàntica de Halliday coincideix amb les directrius cognitives en el rebuig a considerar el llenguatge com un sistema autònom l'adquisició del qual depèn de facultats lingüístiques innates, però en difereix a l'hora de considerar el desenvolupament lingüístic com a fruit de la interacció amb l'entorn social. Des d'aquest punt de vista, doncs, la proposta de Halliday no pressuposa cap model psicològic sinó que més aviat es basa en

⁵⁰ La *Teoria de la maduració* ha estat especialment aplicada a l'estudi de la sintaxi infantil (Lebeaux, 1988; Radford, 1988, 1990; Tsimpli, 1992; entre d'altres).

⁵¹ La teoria del *bootstrapping* –considerada com a passarel·les que permeten passar d'un component a un altre de tal manera que facilitin la seva formació (Serra *et al.* 2000: 68)–, ha estat també aplicada a altres components lingüístics com la sintaxi (Gleitman, 1984) o la prosòdia (Morgan & Demuth, 1996). Darrerament Slobin (2001) s'ha referit a un altre tipus de *bootstrapping*, el que ell anomena 'typological bootstrapping': '[...] each language acquires a typological character resulting from the particular interplay of forces in its history [...] languages naturally develop into coherent systems of various types. As elements of a system are learned, they come to interrelate because of inherent typological factors' (p. 440).

⁵² Segons Halliday, la llengua és el canal principal a través del qual es transmeten els models de vida, s'aprèn a actuar com a membre d'una 'societat' i a adoptar la seva cultura (1978/1982: 18). Per tant, el concepte d'*home social* és imprescindible per a la seva concepció del llenguatge com a mitjà d'interacció en societat.

factors lingüístics –seguint bàsicament Firth (Escola prosòdica de Londres)– i sociològics –seguint Bernstein⁵³. En qualsevol cas, cal dir que Halliday considera que les diferències entre *nativistes* i *ambientistes* –utilitzant la seva pròpia terminologia– són sobretot diferències d'èmfasi pel que fa a les seves idees respecte al caràcter essencial de la llengua, que provenen de dos tradicions distintes: una tradició filosòfica, i una tradició etnogràfica, respectivament (Halliday, 1978/1982: 28).

Halliday, a partir de l'anàlisi del desenvolupament lingüístic del seu fill Nigel, que inicia des dels nou mesos, concep el desenvolupament del llenguatge⁵⁴ des d'un punt de vista funcional. Té en compte, per una banda, el que la llengua pot fer o el que el parlant, sigui un nen o un adult, pot fer amb ella; i per l'altra, determinant els processos socials que conflueixen en l'aprenentatge de la llengua materna. Segons l'autor aquest procés es duu a terme a través de tres fases. En la primera fase (dels 9 als 15 mesos) es produeix el desenvolupament de les funcions bàsiques extralingüístiques que per a l'autor són: la funció *instrumental* (s'utilitza per satisfer les necessitats materials), la *reguladora* (s'utilitza per regular el comportament dels altres), la *interactiva* (per involucrar altres persones), la *personal* (per identificar i manifestar el jo), l'*heurística* (per explorar el món exterior i interior), la *imaginativa* (per crear un món propi), i la *informativa* (per comunicar nous fets) (Halliday, 1978/1982: 31). Pensem que Halliday atorga un paper preeminent a la funció lingüística perquè, des d'un enfocament funcional del desenvolupament del llenguatge, considera que la primera pregunta que hom ha de plantejar-se és precisament ¿a quines funcions en la vida d'un nen contribueix la llengua? Les raons principals per presentar la qüestió d'aquesta manera són (Halliday, 1978/1982: 30):

1. Podem fer la mateixa pregunta en qualsevol etapa de la vida de l'individu, fins a la seva etapa adulta.
2. És molt més fàcil respondre a aquesta pregunta respecte d'un nen molt petit, ja que quan més aviat es comenci més clares seran les funcions (des d'un enfocament estructural succeeix tot el contrari: és més difícil analitzar l'estructura de la parla dels nens que la dels adults).
3. Podem suposar raonadament que el nen està motivat de manera funcional, atès que per a ell la llengua és un mitjà per aconseguir fins socials.

⁵³ En la seva obra *Language as a social semiotic. The social interpretation of language and meaning*, Halliday dedica un capítol a destacar la importància de l'obra de Bernstein per a la teoria sociolingüística (p. 135-142, segons la versió cast. de 1982).

⁵⁴ Halliday prefereix utilitzar el terme *desenvolupament* de llenguatge en lloc d'*adquisició* perquè segons el seu parer aquest darrer podria provocar el que es coneix com a 'teoria del dèficit' de l'aprenentatge de la llengua, que explica per què els nens fracassen a l'escola (Halliday, 1978/1982: 27).

4. Un estudi funcional pot aportar molta llum sobre la naturalesa pròpia de la llengua; la llengua és com és pel que ha de fer.

Aquesta etapa correspondria a un període prelingüístic en què s'estableix una relació entre contingut i expressió que no s'identifiquen encara amb cap llengua determinada. Des d'un punt de vista funcional, qualsevol so vocal o qualsevol gest que pugui interpretar-se per referència a una funció reconeixible del llenguatge, és llenguatge, sempre que la relació de so a significat sigui consistent. Tanmateix, la producció d'un so amb el propòsit de practicar aquest so constitueix un mitjà per aprendre el llenguatge, però no és en si un exemple de llenguatge; només ho és quan té el propòsit de cridar l'atenció i sabem que aquest és un significat que concorda amb el potencial funcional del llenguatge en aquesta etapa del desenvolupament lingüístic (Halliday, 1978/1982: 30).

En la segona fase, que s'inicia aproximadament als 16 mesos, es produeixen dos fets importants. Per un costat, un canvi de les funcions respecte a la primera etapa; per l'altre, els avenços que es produeixen en el vocabulari, l'estructura lingüística o l'aprenentatge del diàleg. Pel que fa al primer, a partir d'aquest moment caldrà distingir entre els usos del llenguatge i els components del sistema lingüístic –ja podem començar a parlar de *gramàtica*– i és el moment en què sorgeixen dos noves funcions lingüístiques: la *macètica* (síntesi de les funcions personal i heurística) i la *pragmàtica* (síntesi de les funcions instrumental i regulativa). Quant a la resta de canvis que es produeixen, destaca especialment l'inici al diàleg en la mesura que per a Halliday el diàleg és l'adaptació i assignació de rols socials i per tant suposa un mitjà per a la interacció social de l'individu.

Finalment, la tercera fase suposa el pas definitiu de la parla infantil a la parla adulta. En aquest procés hi prenen part aspectes com ara els canvis d'entonació, i sobretot el domini d'un sistema *multiestratal* (contingut, forma i expressió) i *multifuncional* (ideacional, interpersonal i textual) (Hernández Pina, 1994⁴: 66).

Com es desprèn del contingut dels apartats precedents, hem intentat apuntar les principals directrius –no ens hem ocupat, per tant, de totes les teories existents– del que constitueixen les bases teòriques a l'entorn de l'adquisició i el desenvolupament del llenguatge a partir sobretot d'una descripció retrospectiva. Pel que fa al panorama actual, hem de reconèixer que el fet de disposar de majors beneficis tecnològics ha afavorit extraordinàriament la profusió de treballs sobre el tema que ens ocupa. Conseqüentment, disposem de dades referides a més llengües; podem fer anàlisis més precises i a la vegada més completes sobre aspectes puntuals de l'adquisició del llenguatge; hi ha la possibilitat de compartir aquestes dades –vegeu en el *capítol 3* les referències al programa

CHILDES–, etc. Des del punt de vista teòric, seguint Serra *et al.* (2000: 65) –parteixen de Berman (1999)–, podem concloure que existeixen tres línies de recerca actuals: *a*) una primera d'arrel lingüística, que tracta d'explicar el desenvolupament de forma deductiva i dins el marc generatiu; *b*) una segona que inclouria treballs psicològics i lingüístics de tipus inductiu, i *c*) una darrera que englobaria treballs sobre l'ús de la llengua, és a dir, aspectes pragmàtics que es fixen també en la influència externa que els nens reben com a *input*. De fet, i com a idea general, podríem dir que aquestes tendències confirmarien tant la dualitat que s'estableix entre dos maneres de concebre i analitzar la lingüística segons un model o *paradigma* de tipus *formal* –o lingüístic, pròpiament dit– enfront d'un *paradigma funcional* –o comunicatiu– (Dik, 1978), com el que s'ha convingut a anomenar dos tipus de psicolingüística, la *psicolingüística referencial* –en la línia chomskyana– i la *psicolingüística més 'comunicativa'* (González Nieto, 2001: 111-117).

2.3. El procés d'adquisició i desenvolupament del llenguatge

Com hem vist en els apartats anteriors, són diversos els posicionaments que intenten determinar l'origen del llenguatge i donar resposta a preguntes com ara si el llenguatge és una habilitat innata o adquirida, o bé si és una habilitat específica o forma part del domini cognitiu general. En qualsevol cas, sembla clar que el fet que el llenguatge s'adquireixi, a banda de bases socials o cognitives que puguin activar aquest desenvolupament, requereix que hi hagi una base biològica⁵⁵ de caràcter universal. El fet, a més, que l'estat inicial d'adquisició lingüística evolucioni de forma semblant en tots els individus, llevat dels casos de pertorbació que es veuen afectats per factors orgànics o psicològics, fa també que puguem afirmar que existeix un component biològic, justament, que constreny l'aprenentatge d'acord amb un procés de maduració (Serra *et al.*, 2000: 128), i que afavoreix el que anomenem *procés de desenvolupament lingüístic*. Habitualment, aquest procés es presenta a partir de diferents etapes que tenen a veure tant amb un contínuum cronològic com amb una evolució d'estructures lingüístiques. És precisament per aquesta raó que hem estructurat el contingut dels apartats següents a partir de l'establiment d'*etapes* de desenvolupament lingüístic.

⁵⁵ Aquest plantejament és el que caracteritza la teoria de Lenneberg (1967), que relaciona l'aparició del llenguatge amb la maduració orgànica de l'individu.

2.3.1. Etapes del procés

L'establiment de diferents estadis –o etapes–⁵⁶ a l'hora de descriure com evoluciona lingüísticament el nen és, com dèiem, un recurs freqüent que té cabuda en la majoria d'obres de psicolingüística. Tanmateix, cal tenir en compte que es tracta més aviat d'un recurs metodològic –prescindint de models teòrics concrets–, que resulta força rendible a l'hora d'establir les alteracions del que seria una evolució lingüística “normal”, però, en canvi, no sol tenir en compte aspectes com ara les característiques individuals del nen o del seu desenvolupament en general. D'altra banda, a pesar dels resultats de diferents estudis, sembla que l'ordre de les diferents etapes es manté constant, cal preveure almenys la possibilitat d'una desviació d'uns sis mesos (Crystal, 1981) entre etapes successives.

2.3.1.1. *Etapa prelingüística*⁵⁷

L'etapa prelingüística podríem dir que s'inicia en el mateix moment del naixement del nen i que s'acaba aproximadament als 12 mesos tot i que no podem parlar amb propietat d'una expansió lingüística fins a partir dels dos anys d'edat. Pel que fa a la consideració d'aquesta etapa com a ‘prelingüística’ cal dir que ens referim, i així es constata en la major part de la bibliografia, a una període en què formalment no es produeixen estructures que puguem descriure amb paràmetres d'anàlisi lingüística. Amb tot, des del punt de vista funcional, és una etapa en què clarament el nen es comença a desenvolupar en un entorn de comunicació⁵⁸ en el qual participa de forma molt activa l'adult⁵⁹ i el llenguatge

⁵⁶ Les diferents propostes classificatòries difereixen de vegades segons els criteris emprats, per la qual cosa la tipologia pot ser diversa. Per posar només dos exemples, la seqüenciació proposada per Stern (1924) seria més aviat de tipus qualitatiu, mentre que la de Brown (1973), tot i establir també cinc etapes diferents, seria de tipus quantitativa. A més dels originals, podeu consultar també (López García, 1996: 274-276).

⁵⁷ Per a la descripció d'aquest capítol ens ha estat especialment útil l'obra de Serra *et al.*, *La adquisició del llenguatge*, publicada el setembre del 2000, per la qual cosa les citacions d'aquesta obra o els referents bibliogràfics que s'hi remeten són abundants. Per a una ressenya de l'obra en qüestió, vegeu Creus (2001, en premsa).

⁵⁸ Al respecte cal recordar un dels articles de Bruner (1975), intítulat precisament “De la comunicació al llenguatge”.

⁵⁹ La influència que exerceix l'adult –el *parentese* (Steinberg, 1993: 22)-, i molt especialment la mare –el *motherese*-, en el desenvolupament lingüístic del nen és un fet poc refutable. Es parla sovint del paper que juga la *imitació* en la conversa entre nen-adult –vegeu Serra *et al.* (2000: 158- 165)- o de l'elaboració d'un llenguatge específic que mena l'actuació lingüística de la mare–vegeu també Serra *et al.* per a una introducció al tema (2000: 165-172). Aitchison (1990: 358) esmenta tres possibles maneres d'avaluar la influència a què ens referim: 1) una *influència directa*, en què tindria cabuda el recurs de la imitació; 2) una *influència indirecta*; 3) la *facilitació*, de manera que el nen extrauria de l'*input* que rep el que considerés més rellevant.

adquireix una estructura pragmàtica (Triadó, 1995²: 69). En aquest sentit, 'la competència comunicativa precedeix la competència lingüística' (Triadó, 1995²: 65). D'altra banda, com hem assenyalat més amunt, recordem que Halliday estableix per als dos primers anys de vida tres etapes pel que fa a la funció lingüística: *a*) l'etapa presimbòlica (intersubjectivitat primària), *b*) l'etapa simbòlica: protollenguatge (intersubjectivitat secundària), i *c*) l'etapa simbòlica: llenguatge.

El moment coincideix amb una primera fase, aproximadament als tres mesos, en què el nen somriu o plora, en principi sense que aquestes manifestacions tinguin cap intencionalitat comunicativa tot i la resposta de la mare o el pare, que és qui els hi atribueix una intencionalitat i, per tant, un significat convencional (Lock, 1980). El moment determinant en què emergeix la intencionalitat compartida⁶⁰ es produeix, però, quan el nen utilitza el gest com a mitjà de comunicació, un gest que durant el seu primer any de vida representarà la forma comunicativa més genuïna i més emprada (Serra *et al.*, 2000: 138). Pensem que la riquesa del gest és considerable ja que podem parlar de gestos d'apel·lació, de rebuig, d'indicació, etc. Jankovic; Devoe & Wiener (1976) –citats a Serra *et al.* 2000: 139– distingeixen tres tipus de gestos: els *díctics*, que indiquen orientació o posició; els *pantomímics*, que consisteixen en reproduccions de persones, esdeveniments o objectes, i els *semàntics*, que acompanyen la informació verbal de l'adult. D'altra banda, el fet que el nen comparteixi significats i experiències amb l'adult possibilitarà el sorgiment del que Bruner anomena *formats* en relació amb les pautes d'interacció que es produeixen entre el nen i l'adult de forma rutinària (cf. 2.2.2.3).

Paral·lelament, però, no oblidem que durant aquest procés el nen desenvolupa també diferents tipus de vocalitzacions. Pel que fa a la producció sonora se solen distingir cinc etapes en el període prelingüístic que correspon al *balboteig* (Oller, 1980; Stark, 1980):⁶¹

1. *Vocalitzacions reflexes o etapa fonatòria (0-2 mesos)*. En aquesta etapa el nen podríem dir que experimenta amb el seu propi aparell fonatori ja que es produeixen vocalitzacions de tipus reflex i de forma no controlada.

⁶⁰ Segons Sacks (1997: 44-45) hi ha diferents criteris per determinar si una conducta no verbal és intencionada, com ara adonar-se quan el nen busca el contacte visual amb l'adult o quines característiques tenen els seus gestos i vocalitzacions.

Per un altre costat, la interpretació dels orígens de la comunicació intencional també difereix segons els autors ja que mentre hi ha qui ho relaciona amb el desenvolupament cognitiu (Piaget o Bates; Camaioni & Volterra), d'altres prioritzen el paper que té la interacció social per al desenvolupament (Vigotski o Kaye).

⁶¹ En podeu trobar una síntesi a Serra *et al.* (2000:188-191) i a Stoel-Gammon & Menn (1997: 84-86), d'altres.

2. *Quequeig i somriures (3-4 mesos)*. La característica principal d'aquest estadi és que el nen comença a produir vocalitzacions de tipus velar i semivocàliques.
3. *Expansió fonètica i joc vocal incipient (5-6 mesos)*. En aquest cas el nen exerceix un major control sobre el seu aparell fonador i això fa que per exemple pugui prolongar l'emissió dels seus 'sons'.
4. *Balboteig canònic (7-10 mesos)*. A partir dels sis mesos es produeix el balboteig anomenat *reduplicatiu*, que consisteix a emetre seqüències normalment d'estructura CV o V-CV de forma reduplicada i continuada. Alhora es produeix un tipus de balboteig *melòdic* a través del qual s'alternen sons vocàlics i consonàntics amb allargaments vocàlics força marcats.
D'altra banda, cal dir que aquesta etapa és considerada per alguns autors com una precursora de l'inici del període lingüístic i una prova de la influència de la llengua de l'entorn (Serra *et al.* 2000: 189).
5. *Balboteig variat: conversacional (11 mesos en endavant)*. Si tenim en compte el comentari anterior, podem dir que aquesta etapa correspon ja al període lingüístic atès que els nens ja comprenen algunes paraules i també en comencen a emetre. A la vegada es produeix una major varietat de canvis tonals i melòdics i una major habilitat per produir sons corresponents a llocs i maneres d'articulació diferents (Serra *et al.* 2000: 190). És per això que aquesta etapa es denomina de *balboteig conversacional* –hi ha qui parla ja de *protoconverses*–, *modulat* –es produeixen jocs vocals o sons– o *variat*.

Pel que fa a les característiques generals de l'etapa del balboteig, podem destacar-ne alguns dels elements més importants. En primer lloc, podem parlar d'*universalitat* en l'etapa del balboteig ja que així ho proven els resultats de diferents estudis translingüístics (Blake & Boysson-Bardies, 1992, entre d'altres). La raó sembla que té una base anatòmica que evidentment es dona en tots els nens sigui quin sigui el seu entorn lingüístic. En segon lloc, destacaríem el fet que ja en l'etapa més tardana del balboteig es produeix una gran gamma de sons consonàntics (Bosch, 1990, citada a Serra *et al.* (2000: 191)) que en l'etapa de desenvolupament fonològic aniran definint els seus trets

articulatoris. Finalment voldríem destacar una característica, la de la *continuitat*, que ha estat valorada de forma diferent. Així si per un costat hi ha qui creu que l'etapa del balboteig és una fase que podríem anomenar preparatòria del desenvolupament fonològic posterior⁶² (Osgood, 1953; Mowrer, 1960; Oller, 1975; Stoel-Gammon & Otomo, 1986; Bosch, 1990), és a dir són partidaris de l'enfocament continuista, per un altre costat hi ha qui considera –els partidaris de l'enfocament no continuista– que les vocalitzacions que configuren el període prelingüístic no tenen res a veure amb l'etapa de desenvolupament fonològic.⁶³ En aquest darrer grup destaca sobretot Jakobson (1941) que fins i tot preveu un període de silenci entre ambdues etapes, o Lenneberg (1967).

En qualsevol cas, es consideri o no la continuïtat entre l'etapa del balboteig⁶⁴ i la del desenvolupament fonològic, el que sí cal admetre és que, com assenyalen Serra *et al.* (2000: 193-94), el balboteig aconsegueix unes funcions que sens dubte seran determinants en l'etapa posterior: ajuda a practicar i consolidar esquemes de producció i percepció sonora, a organitzar sil·làbicament els sons i a agrupar els sons gràcies al suport melòdic.

2.3.1.2. Etapa lingüística

L'etapa lingüística, com ja hem avançat, se sol establir a partir dels 12 mesos d'edat que coincideix amb el moment en què el nen sembla que comença a emetre les seves primeres paraules. Val a dir, tanmateix, que fins aproximadament els 18 mesos es tracta més aviat de mots funcionals, ja que se sol produir el que s'anomena *sobreextensió semàntica*, que consisteix a assignar un mateix mot a persones o objectes amb característiques que el nen percep com a similars (per exemple la majoria d'animals que veu són un 'gos'). D'altra banda, són mots encara incomplets quant a la forma i al significat, i sovint força variables: una mateixa paraula pot tenir realitzacions diferents o diferents paraules tenen una sola realització.⁶⁵ Sovint es tracta de monosíl·labs reduplicats o onomatopeies. Poc després s'inicia l'etapa anomenada *holofràstica*,⁶⁶ en què es produeixen les paraules frase: el nen

⁶² Malmkjær (1991: 243) afirma que, tanmateix, cal tenir en compte que alguns dels sons de les llengües no apareixen en l'etapa del balboteig i que alguns dels sons que sí apareixen durant el balboteig són sons amb els quals el nen té problemes quan comença a parlar la llengua adulta.

⁶³ Pel que als principals arguments que uns i altres esgrimeixen per defensar la seva teoria remetem el lector a Clemente (1995: 34-36).

⁶⁴ Clark & Clark consideren que la relació entre l'etapa del balboteig i l'inici del que ells anomenen *speech* més que avaluar-la en termes de continuïtat o discontinuïtat caldria dir que possiblement és una relació indirecta: "For example, experience with babbling could be a necessary preliminary to gaining articulatory control of certain organs in the mouth and vocal tract... If babbling simply provided exercise for the vocal apparatus, there would be little reason to expect any connection between the sounds produced in babbling and those produced later on... Still, there is at least some discontinuity. Mastery of some phonetic segments only begins when children start to use their first words" (1977: 390-391).

⁶⁵ A Serra *et al.* (2000: 196) es pot consultar alguns exemples del català i castellà que manifesten la variació a què al·ludim, extrets de diferents treballs. També a Stoel-Gammon & Menn (1997: 94) apareix una llista amb exemples, en aquest cas corresponents a l'anglès.

⁶⁶ El terme es deu a McNeill (1970).

utilitza una sola paraula però el seu significat referencial és divers; és el que Dore (1975) qualifica com a 'actes primitius de parla'. Cap als 18 mesos ja comença a relacionar paraules –s'anomena l'etapa de *dos paraules* o *etapa telegràfica*⁶⁷– i aquí s'inicia per a molts l'etapa pròpiament lingüística. Aquesta circumstància s'ha interpretat com una prova que el nen comença a desenvolupar el seu propi sistema i és precisament això el que sustenta la idea de Braine (1963), Miller & Ervin-Tripp (1964), entre d'altres, de la *gramàtica pivot*. Segons aquests autors, en l'etapa de combinació de dos paraules aquestes s'estructuren a partir d'unes regles gramaticals que és el que rep el nom de *gramàtica pivot*. Seguint Braine, els nens distingeixen dos tipus de paraules: la classe de mots *pivot*, reduïts en nombre (díctics, pronoms, adverbis, alguns verbs, etc.) però emprades amb molta freqüència, i la classe *oberta*, més nombrosa (noms, adjectius i verbs) però menys usada. La combinació d'aquest tipus de paraules, però, no es produeix de forma aleatòria sinó que es regeix per certes regles. Així les paraules pivot poden aparèixer en una posició fixa només al davant o al darrere (*més aigua / mama aquí*), però mai es poden combinar entre elles. D'altra banda, les paraules de la classe oberta sí que es poden combinar entre elles (*nen dormir*) i fins i tot poden aparèixer de forma aïllada (*mama*); per tant, no ocupen un lloc fix.

Pel que fa al límit d'aquesta etapa lingüística hem de dir, però, que no hi ha un acord generalitzat. Així, si en molts dels tractats de psicolingüística en què es presenten taules que sintetitzen les diferents etapes del desenvolupament lingüístic, l'eix cronològic no sol superar els 4 anys –hi ha autors com ara McNeill⁶⁸ o Slobin⁶⁹ que compartirien aquesta idea–, cada cop són més les veus –a les quals ens adherim– que allarguen el procés de desenvolupament lingüístic (Crystal, 1981). Aquesta perllongació es relaciona sobretot amb la sintaxi i el lèxic però fins i tot en l'àmbit de la fonologia hi ha qui considera que malgrat que l'adquisició dels sons s'ha acomplert als cinc anys, almenys els corresponents als mots d'ús més freqüent, diversos estudis sonogràfics provarien que els moviments facilitadors d'anticipació articulatòria lligats a efectes de coarticulació no es produeixen de forma semblant a l'adult fins als 12 anys (Kent; Mitchell & Sancier, 1991, citat a Serra *et al.*, 2000: 211).

Des del punt de vista estrictament gramatical en la primera fase de la que es considera l'etapa lingüística es produeix l'*adquisició de la fonologia*.⁷⁰La primera cosa

⁶⁷ El terme es deu Brown & Fraser (1963).

⁶⁸ McNeill (1970) considera que les estructures bàsiques de la llengua poden estar dominades als tres anys i mig.

⁶⁹ Slobin (1973) diu que als cinc anys les estructures sintàctiques estan quasi completades i que als 6-7 anys les estructures bàsiques del llenguatge estan ja adquirides.

⁷⁰ Malgrat que existeixen diferents teories que difereixen a l'hora de plantejar el tema de l'adquisició de la fonologia, en aquest cas no les tindrem en compte ja que ens interessa només exposar de manera succinta

que cal constatar, òbviament, és que les emissions d'un nen en aquest estadi tenen poc a veure amb la pronúncia dels parlants adults de la mateixa llengua. Lleó (1997: 15) estableix les quatre característiques principals d'aquest període, que ampliem més avall: *a)* grans diferències en el sentit de simplificacions i substitucions, *b)* moltes semblances entre les produccions de les diferents criatures, *c)* gran variació en la pronunciació d'una mateixa paraula emesa per una criatura, i *d)* una aproximació relativament constant al model fonològic adult, amb moments d'aparent retrocés.

Pel que fa a la primera característica que assenyala Lleó, respecte al gran nombre de simplificacions i substitucions,⁷¹ pensem que en aquest moment es produeix encara el desenvolupament motor del nen i que està íntimament relacionat amb les modificacions anatòmiques a què aquest està sotmès, determinants per a la correcta articulació dels sons. Les *simplificacions*, que a més de produir-se de forma regular, afecten totes les llengües, s'esdevenen en diferents unitats: paraules, síl·labes i fonemes. En aquest darrer cas acostumen a descriure's com a *substitucions*. Quan es tracta de les paraules, en resulten fenòmens d'*elisió* de síl·labes àtones sobretot en posició inicial i en paraules de més de dos síl·labes, assimilacions o metàtesis. Pel que fa a les síl·labes, es produeixen omissions de consonants tant en posició inicial com final, simplificació de grups consonàntics dobles o epèntesis. Finalment, en relació amb els fonemes parlarem de diferents tipus de substitucions:⁷² de sons fricatius per oclusius, d'occlusius per fricatius, de líquids o de palatals, d'ensordiments, avançaments, endarreriments o nasalitzacions, principalment. No cal dir, però, que a mesura que el nen 'poleix' el seu sistema fonològic alguns d'aquests fenòmens es neutralitzen. Laura Bosch en el seu estudi sobre el desenvolupament fonològic en nens catalanoparlants de 3 a 7 anys (1987) aporta algunes xifres al respecte que són prou il·lustratives.⁷³ Així per exemple en el cas dels processos substitutoris constata que fenòmens com ara la frontaltització⁷⁴ que es produeix en mots del tipus [b]uants per *guants* o [d]roc per *groc* arriben fins al 28% en nens de 3 anys i en canvi baixen fins al 4% en els nens de 7 anys en una escala decreixent que passa pel 12% (nens de 4 anys), 10% (nens de 5 anys) i 2% (nens de 6 anys). En el cas dels processos assimilatoris l'assimilació de velars per exemple (to[k]uga per *tortuga* o [kuki]lla per

com s'esdevé el procés a què ens referim. En qualsevol cas, per a una síntesi d'aquestes teories i la corresponent bibliografia es pot consultar Lleó (1997: 23-36) o Serra *et al.* (2000: 214-219), entre d'altres.

⁷¹ En bona mesura coincideix amb la classificació que Menn (1980) estableix en relació amb les estratègies que el nen activa per apropar-se a la parla dels adults. Aquestes estratègies són *estratègies poc distorsionants* (evitació i explotació dels sons favorits) i *estratègies molt distorsionants* (processos de substitució, processos relatius a l'estructura sil·làbica i processos d'assimilació). En podeu consultar una síntesi a Clemente (1995: 44-50).

⁷² Per a una ampliació d'aquests i altres fenòmens, és interessant el treball de Laura Bosch (1987) elaborat amb una mostra de 250 subjectes, on a més de descriure's queden convenientment exemplificats.

⁷³ Vegeu també Albalá; Marrero & Cappelli (1996).

⁷⁴ Segons la mateixa definició de Bosch (1987: 26) la frontaltització "*fonamentalment fa referència al fet que consonants posteriors siguin substituïdes per consonants anteriors. Es tracta de desplaçaments cap endavant del punt d'articulació, sense alteració dels modus (sic) de producció*".

forquilla (1987: 34)) s'inicia amb un percentatge de 22% en els nens de 3 anys i passa a un 18% (nens de 4 anys), 6% en els de 5 anys i desapareix en els de 6 i 7 anys. Per últim els processos relatius a l'estructura sil·làbica, entre els quals podem esmentar l'omissió de síl·labes inicials (exemples com ara [k]ombra en comptes de *escombra* (1987: 35)) van del 20% (nens de 3 anys) al 2% i 4% en nens de 4 i 5 anys, respectivament, i són absents en els de 6 i 7 anys.

El fet que quantificar aquestes dades anteriors sigui possible a partir d'una mostra de 250 subjectes ens mena directament a la consideració que, tal com apuntava Lleó, és evident que existeixen moltes semblances entre les produccions de les diferents criatures i no només les pertanyents a una mateixa llengua. De fet Jakobson ja l'any 1941 proposava la seva *Teoria del Marcatge* que establia que existeixen lleis universals aplicables a l'adquisició, a la tipologia i a l'evolució diacrònica de les llengües (Lleó, 1987: 23). Segons aquest autor, els nens inicien el seu desenvolupament fonològic amb l'articulació de la síl·laba [pa] –recordem el significatiu treball de Jakobson «Why “Mama” and “Papa”»– i a partir d'aquí es van adquirint les oposicions que afecten tant les vocals com les consonants a partir d'una evolució gradual; és a dir, l'adquisició de fonemes s'inicia amb els sons més contrastats i evolucionen cap als menys contrastats. Tanmateix, diferents estudis translingüístics (per exemple, per al castellà, Hernández Pina (1994⁴)) han provat que més que parlar de coincidències absolutes s'hauria de parlar de tendències generals relatives a l'*ordre d'adquisició* dels sons. En aquesta línia se situa la teoria de Stampe (1979) –un referent important per al nostre treball, com veurem en el *capítol 4*– que suggereix que els nens estan sotmesos a la influència d'unes tendències naturals per un principi de naturalitat; determinats sons són més 'naturals' que altres i el seu desenvolupament evoluciona a partir d'aquesta gradació de naturalitat. Segons es desprèn de les dades i els comentaris que aporten Serra *et al.* (2000: 205- 209), podríem sintetitzar el procés de desenvolupament fonològic en els estadis següents:

1. El sistema vocàlic d'una llengua tendeix a adquirir-se abans que el sistema consonàntic.
2. Les vocals que primer s'adquireixen són /a/, /i/ i /u/. Després s'adquireixen /e/ i /o/ i finalment les vocals d'obertura mitjana i les centrals (en el cas del català /ɛ/ /ɔ/ i /ə/).
3. Les consonants simples s'adquireixen molt més aviat que els grups consonàntics l'adquisició dels quals és força tardana.
4. En relació amb la manera d'articulació els sons consonàntics nasals, oclusius i semivocàlics s'adquireixen abans que els fricatius, africats i líquids.

5. Pel que fa al lloc d'articulació, l'adquisició podríem dir que és progressiva, de les zones articulatòries més anteriors a les més posteriors. Això significa, doncs, que primer s'adquireixen els sons labials i labiodentals i que els velars són els que s'adquireixen més tard.

Un cop completats els cicles corresponents, hom pot dir que el sistema fonològic d'una llengua està pràcticament adquirit. Ara bé, cal recordar que, com dèiem, durant el procés de desenvolupament fonològic es produeix una gran variabilitat de pronúncies que afavoreixen la consecució de diferents fenòmens articuladoris i que en certs moments suposen fins i tot un aparent retrocés en el procés de desenvolupament en el que és una aproximació al model fonològic adult. En el cas de la llengua que més ens interessa, el català, aquest recorregut evolutiu –seguint i ara adaptant novament els resultats de l'estudi de Bosch (1987) – seria el que mostra la taula següent:

SONS ▼	EDATS ▶				
	3 anys	4 anys	5 anys	6 anys	7 anys
NASALS [m] [n] [ɲ] [ɳ]	90% 90% 60% 90%	60%	70%	80%	90%
OCCLUSIUS [p] [t] [k] [b] [d] [g]	90% 90% 90% 90% 70% 90%	70%	90%		
FRICATIUS [f] [s] [z] [ʃ] [ʒ]	90% 50% 50% 70% 50%	60% 50% 80% 60%	70% 60% 90% 60%	70% 60% 70%	70% 70% 80%
AFRICATS [tʃ] [dʒ]	80% 50%	90% 50%	50%	50%	50%
LÍQUIDS [l] [ʎ] [r] [r̄]	90% 50% 80% 50%	50% 80% 50%	50% 90% 80%	50% 80%	50% 90%
DIFTONGS creixents decreixents	90% 80%	90%			
GRUPS nas. + ocl. nas. + fric. (/s/+) C(+/s/) triples C + /l/ C + /r/ li. + C	90% 60% 50% 50% 80% 60% 50%	60% 60% 60% 90% 80% 70%	70% 70% 70% 80% 80%	70% 70% 70% 90% 90%	80% 80% 80%

Quadre 2. Evolució de la correcta articulació dels sons catalans (adaptat de Bosch (1987: 24)). En el cas del percentatge de 50% pot ser fins i tot inferior en alguns casos.

Les conclusions a què arriba Laura Bosch a partir d'aquestes dades, com es pot deduir, dels percentatges exposats, són que, en primer lloc, hi ha un percentatge de població relativament alt que encara presenta problemes en l'articulació de determinats sons als 6 i 7 anys; en segon lloc, que les dades constaten la diferent dificultat que ofereixen els sons en la seva producció: els sons nasals i els oclusius són els més fàcils

d'adquirir mentre que a l'extrem oposat se situen els fricatius, líquids i grups consonàntics en què intervenen aquests darrers sons (1987: 25-26). Aquestes conclusions coincideixen plenament amb les que assenyalen Stoel-Gammon i Menn (1997) per a l'anglès:

“By three, most children can produce all the vowel sounds and nearly all the consonants sounds. This does not mean that their productions are 100 percent accurate, but rather that the sounds are produced correctly in at least a few words. Consonants that are likely to be in error, even at the age of four or five, are the liquids /r/ and /l/ and the fricatives /v/, /θ/ as in *thin*, and /ð/ as in *the*. [...] In most cases, correct production of all sounds is achieved by around seven years of age.

Consonant clusters [*la negreta és de l'original*] such a [spr-] at the beginning of the word *spring* and [-lps] at the end of *helps* are usually acquired relatively late. In some cases, the child is capable of producing the individual phonemes within the cluster, but not of putting them together in sequence. [...] Smit and colleagues (Smit, 1993; Smit et al., 1990) report that some clusters in word-initial position are not mastered until the age of seven or eight years.” (p. 107)

En resum, doncs, podem afirmar que, tot i que el component fonològic s'assenyala com el primer estadi corresponent a l'etapa lingüística, coincideix cronològicament amb d'altres components tant del desenvolupament pròpiament lingüístic com cognitiu de l'individu. Vegem-ho tot seguit.

Si repassem algunes de les consideracions anteriors en adonarem de seguida que establir els límits entre una etapa i la següent esdevé sempre complicat perquè, com dèiem, entenem el desenvolupament lingüístic com una evolució, com un contínuum. Això succeeix a l'hora de fixar el pas de l'etapa prelingüística a l'etapa lingüística i succeeix també a l'hora d'establir el moment⁷⁵ en què el nen comença a emetre la seva o les seves primeres *paraules*.⁷⁶ Ja hem avançat que això sol produir-se aproximadament en el període que va dels 12 als 18 mesos, generant el que alguns autors anomenen *protoparaules* –paral·lelament es parla també de *protoconceptes*⁷⁷ (Serra et al., 2000:

⁷⁵ També en aquest cas hi ha autors que consideren que es tracta d'un procés continuista (Barret, 1986), mentre que d'altres consideren que el pas a la 'paraula' es produeix de forma sobtada (Dore et al., 1976; McShane, 1980).

⁷⁶ Pensem que la *paraula* ha estat considerada la unitat bàsica del processament de la parla per gran part dels autors de l'escola cognitiva, fins al punt que es va arribar a parlar d'una “*word-based associative Psycholinguistics*” (Danks & Glucksberg, 1980).

⁷⁷ Cal tenir en compte que per arribar a conceptualitzar un objecte, és a dir, per arribar a organitzar-lo cognitivament segons la pertinença a una classe, primer s'ha de reconèixer perceptivament i/o funcionalment aquest objecte –sovint en aquest estadi és quan es generen errors de *sobreextensió* i

227). Les protoparaules són expressions articulades que es produeixen en contextos definits i que no són el resultat de la imitació; el seu funcionament és referencial i significatiu i comunicativament la seva efectivitat és similar a la de les paraules (Clemente, 1995: 41). Aquests dos elements, les transformacions relatives a la *forma* i a la *referència*,⁷⁸ són dos dels elements claus a l'hora de parlar del desenvolupament del lèxic o del desenvolupament semàntic, un procés que és més complex del que en principi pugui semblar. En aquesta complexitat hi conflueixen una sèrie de factors que tractarem ara mateix.

En primer lloc, cal tenir en compte que l'estructura del lèxic està vinculada tant a aspectes de tipus cognitiu com aspectes pròpiament lingüístics.⁷⁹ Seguint Serra *et al.* (2000: 235-236), entre els primers s'inclouen el *coneixement general*, no sols verbal i verbalitzable –pensem, per exemple, en les diferències que això implica en relació amb un mot *concret* o amb un mot *abstracte*–, el *sistema conceptual* que serveix per establir relacions de jerarquia o oposició, entre d'altres, i que serà fonamental a l'hora d'establir els trets semàntics dels mots, i la *frequència d'ús* de les paraules que incideix en la selecció que se'n fa. Quant als aspectes més estrictament lingüístics, el lèxic s'organitza a partir de la consecució de *sons*, però convé tenir informació *morfològica* per poder segmentar els mots i finalment s'ha de disposar d'informació *sintàctica* per poder identificar la funció que té assignada cada paraula dins un context determinat. D'aquesta manera, doncs, per arribar al sistema lèxic adult caldrà superar el que es consideren *procediments inicials* del desenvolupament lèxic: *a*) una estreta dependència del context verbal, *b*) una manca de trets flexius i *c*) nombroses simplificacions sintàctiques (Serra *et al.* 2000: 238).

En segon lloc, destacariem que quan parlem de l'adquisició de les paraules cal distingir clarament dos processos: el de la *comprensió* i el de la *producció*.⁸⁰ És un fet generalment admès que la comprensió acostuma a anticipar-se a la producció. Així ho estableixen els resultats de diferents estudis (Benedict (1979);⁸¹ Fenson *et al.* (1993),

infraextensions o sobre restriccions–, tot seguit s'ha de conèixer les propietats de l'objecte pertinents a l'hora d'incloure'l sota un o altre concepte. Finalment, s'ha de conèixer l'organització i les relacions del concepte amb altres conceptes (Clemente, 1995: 64).

⁷⁸ Tal com assenyalen Serra *et al.* (2000: 226): “*actualmente el estudio del léxico infantil se centra en conocer cómo los niños seleccionan referentes y formas para significar simbólicamente; es decir, cómo llegan a determinar cuales son los referentes que designan las palabras de los adultos. Hoy en día, el interés ya no se dirige básicamente a conocer el vocabulario en el sentido de cuántas y qué palabras saben los niños y en qué edades, tal como se realizaba hasta hace algunos años*”.

⁷⁹ Podríem afegir-hi encara que el lèxic també està íntimament relacionat amb el desenvolupament social i comunicatiu del nen. Aquesta és la idea principal que es desprèn del tractament que fa Aguado (1995) del component lèxic, mentre que Serra *et al.*, per posar només algun exemple, aposten més aviat per un tractament de caire cognitiu.

⁸⁰ Clemente (1995: 112) considera que això és deu al fet que la comprensió exigeix coneixement semàntic, mentre que la producció requereix a més un coneixement sintàctic.

⁸¹ Segons es desprèn d'aquest estudi, els inicis de la comprensió se situen aproximadament als 9 mesos, mentre que la producció s'inicia aproximadament als 12 mesos. La comprensió inicial, però, està limitada

entre d'altres) i ho valida el sentit comú: qualsevol mare o pare s'adona que el seu fill entén moltes més coses de les que en un moment donat pot expressar. Tanmateix, per tal de comprovar si el nen realment entén una paraula existeixen diferents criteris, com ara els que estableix Vihman (1996), i que consisteixen en quatre 'proves': *a*) que hi hagi més d'una alternativa entre les quals el nen hagi d'escollir, *b*) que el nen no tingui una atenció especial vers el referent i hagi d'escollir necessàriament, *c*) que no hi hagi pistes extralingüístiques que puguin influir en la comprensió, i *d*) que l'observador pugui verificar que el comportament del nen no es veu afectat per cap dels punts anteriors. Igualment s'estableixen *criteris de productivitat* per tal d'establir quan una emissió sonora es pot considerar una 'paraula'. En aquest cas es tractaria de criteris com ara el de *funcionalitat* (intencionalitat comunicativa), d'*estructura*, el *caràcter contextual* de les emissions o el *valor pragmàtic* del mot.⁸²

A partir d'aquestes consideracions, doncs, es pot arribar a la conclusió que fixar l'ordre d'adquisició del lèxic és més difícil que el del sistema fonològic. En qualsevol cas, sí que voldríem assenyalar alguns elements que, malgrat les dificultats evidents, poden contribuir a oferir una visió més precisa d'aquest període. D'una banda, que tot i que no podem parlar de l'existència d'*una primera* paraula sí que sembla més o menys general el fet que les primeres paraules solen ser clarament de tipus nominal, seguides ja amb vacil·lacions o diferències de percentatges mínims,⁸³ per paraules de tipus funcional (no flexionals) i predicatiu (verbs i adjectius). En aquest darrer cas intervé com a factor important les diferències individuals dels subjectes. Així segons els càlculs extrets de les dades del corpus Serra-Solé⁸⁴—sobre 50⁸⁵ paraules— es pot veure que en els nens caracteritzats com a *referencials*⁸⁶ emeten un 60,28% de paraules de tipus *nominal* que contrasta amb el 34% dels nens caracteritzats com a *expressius*.⁸⁷ Per contra, el percentatge dels predicatius és superior en aquests darrers, un 38% respecte als

a l'*aquí* i a l'*ara*, per la qual cosa el nen només serà capaç de trobar un objecte si aquest està perceptivament present (Clemente, 1995: 68).

⁸² Per a més detalls, podeu consultar també Serra *et al.* (2000: 243-244) i Clemente (1995: 68).

⁸³ Aquestes dades es confirmen en la majoria de treballs. De vegades els resultats s'obtenen a partir d'informes obtinguts dels mateixos pares (Dale, 1991; Reznick & Goldsmith, 1989, citats a Aguado (1995: 80)).

⁸⁴ Aquest corpus es pot consultar a l'adreça electrònica <http://atila-www.uia.ac.be/childes/>, que forma part del sistema de dades del programa CHILDES—vegeu-ne les referències al capítol 3.

⁸⁵ Clemente (1995: 69) opinia que el fet de considerar les 50 paraules com un primer nivell clau en el procés d'adquisició lèxica es deu probablement a la influència dels treballs de Nelson (1973).

⁸⁶ Els nens d'estil referencial són aquells que tenen un 50% o més de noms en el corpus inicial dels cinquanta primers mots i corresponen amb interaccions més dirigides als objectes—per això el seu vocabulari està format per gran proporció de noms d'objectes— a la vegada que acostumen a ser més analítics en les seves produccions (Serra *et al.* 2000: 257). Per a Aguado (1995: 108) l'estil referencial és un llenguatge *sobre* l'activitat.

⁸⁷ Els d'estil expressiu, utilitzen més frases fetes i estan més pendents per la interacció social (Serra *et al.* 2000: 257). Utilitzen sintagmes més curts i el seu vocabulari és més diversificat. Per a Aguado (1995: 108) l'estil expressiu és un llenguatge *en* l'activitat.

referencials en què el percentatge és només del 17,42%. I igualment s'observen diferències pel que fa als mots de tipus funcional, un 22,2% per als referencials i un 28% per als expressius.⁸⁸ Per categories semàntiques, en aquest mateix corpus, s'observa que en el còmput dels 100 primers tipus de paraules els resultats són d'un 52,5% de mitjana per als mots categoritzats com a *entitats* (referits a objectes, noms propis i de tipus familiar i animals), 22,9% per a les *accions* (activitats, estats i canvis d'estat), un 8,9% per les *qualitats* (quantificació, forma, color, etc.), un 12,2% per a les *relacions* (espacials, possessives, modals, temporals, d'afirmació i negació) i un 5,3% per a les categories *socials* (Serra & Serrat, 1996; Serra *et al.*, 2000: 249).

D'altra banda, pel que fa a l'edat, és interessant constatar que es produeix el que podríem anomenar una evolució a diferents ritmes. Certament, si les primeres deu paraules s'aprenen en un període de dos o tres mesos, i que fins a les 50 paraules l'índex d'aprenentatge és de 2 a 5 paraules per setmana, a partir dels 18 mesos –en el període de les 50-100 paraules– es produeix un augment considerable en la fase que s'anomena precisament *explosió lèxica*, i que coincideix amb el moment en què la 'paraula' comença a denotar, és a dir, el nen relaciona una paraula amb la representació mental d'un objecte, d'una persona, d'una acció, etc. (Nelson, 1985). És també l'inici del que Nelson (1985)⁸⁹ considera l'*etapa lèxica*. Segons es desprèn de les dades d'alguns estudis –en el cas del català ens fixem encara en el corpus Serra-Solé– el moment màxim d'explosió lèxica s'assoleix entre els 30-35 mesos, és a dir, aproximadament als tres anys. Ara bé, això no significa pas que l'increment del vocabulari s'acabi aquí sinó que més aviat podem dir que l'augment s'estabilitza; segons alguns autors això es deu al fet que el nen es fixa més en regles de tipus morfològic i sintàctic. En qualsevol cas, segurament l'adquisició del lèxic és l'etapa que més es perllonga durant l'època adulta⁹⁰ i és justament aquest un dels arguments que, com ja havíem dit, explica que diversos autors hagin allargat el final del que es considera l'assoliment del desenvolupament lingüístic d'una persona fins ben entrada l'adolescència. De fet el mateix podríem dir en el cas del desenvolupament de la morfologia i la sintaxi –es parla sovint de forma integral de *morfosintaxi*–, components de la gramàtica dels quals ens ocupem tot seguit.

⁸⁸ Aquests resultats han estat extrets del quadre que presenten Serra *et al.* (2000: 255).

⁸⁹ Nelson (1985) parla de tres etapes: a) l'etapa *prelèxica* (10-20 mesos) que correspon a l'emissió de les primeres paraules sense base conceptual, b) l'etapa dels *símbols lèxics* (16-24 mesos) de les paraules emeses ja amb base conceptual, i c) etapa *semàntica* (19-30 mesos), en què s'inicia la construcció de frases amb dos paraules.

⁹⁰ "A partir dels dos anys els nens aprenen de mitjana uns 10 mots nous cada dia fins arribar als 14.000 mots als sis anys. Entre els 10 i els 17 anys s'aprenen uns 3.000 mots nous l'any. A partir dels 10 o 11 anys, els nens es troben amb uns 10.000 mots nous cada any i entre els 9 i els 15 anys estan exposats a 85.000 arrels de mots distintes i uns 100.000 significats de mots nous només en els textos escolars. (FONT: Clark, 1993)." (Bartra, 1997: 242, nota 19).

En referir-nos a l'etapa d'adquisició de la morfologia i la sintaxi el primer comentari que resulta pertinent, i a hores d'ara gosaríem dir que evident, és que de cap manera podem dissociar-lo dels components descrits anteriorment. La raó fonamental es deu al fet que arribar a dominar el sistema morfològic i sintàctic d'una llengua és un procés d'adquisició gradual⁹¹ que, especialment en aquest cas en què hi és implicat un procés d'adquisició de categories formals, està íntimament relacionat tant amb el desenvolupament d'altres aspectes lingüístics com amb el desenvolupament cognitiu, pragmàtic i social de l'individu. Tanmateix, a banda de les concomitàncies descriptives que hom pugui detectar respecte als apartats anteriors, cal dir que en relació amb el desenvolupament de la morfologia i la sintaxi prenen un especial relleu dos aspectes que fins ara no havíem tractat de manera preeminent; ens referim a les *variacions individuals* i a les *diferències translingüístiques*. Pel que fa al primer d'aquests elements, s'ha observat diferències importants en l'inici d'adquisició de les diferents categories i probablement hi tingui molt a veure justament el segon dels aspectes destacats, ja que les característiques morfològiques i sintàctiques de la llengua d'aprenentatge influeixen el curs d'adquisició en el ritme, en els errors que es comenten i en la variabilitat que s'observa (Serra *et al.* 2000: 375).

L'inici d'adquisició de la morfologia i la sintaxi s'estableix a partir dels 18 mesos aproximadament, i es creu que un nen als 3 anys ja és capaç d'utilitzar productivament els recursos morfològics i sintàctics de la seva llengua. És aleshores quan s'inicia el que s'anomena *procés de gramaticalització*. Hem vist anteriorment que en la descripció de les primeres etapes d'adquisició lingüística, i fins i tot ja en l'etapa prelingüística, hi primaven aspectes pragmàtics i consideracions a l'entorn del que podríem determinar com una quantificació lèxica; pensem en l'etapa d'*una* paraula (= una frase) o holofràstica, o bé en l'etapa de la combinació de *dos* paraules o etapa telegràfica.⁹² És, però, a partir d'aquesta combinació de dos paraules que el nen comença a desenvolupar els recursos morfològics i sintàctics,⁹³ productivament parlant, de la seva llengua –segons Tomasello & Brooks (1999) estaríem encara en l'etapa de la productivitat parcial (24-36 mesos)– i cada cop més s'apropa al sistema adult de mecanismes gramaticals. Aquest pas, doncs, és a dir, l'atenció que el nen manifesta vers les propietats més gramaticals de la llengua i al seu

⁹¹ Apliquem l'atribució de 'gradual' a tot el procés en conjunt, ja que, tal com assenyalen Serra *et al.* (2000: 293), els coneixements gramaticals no s'adquireixen un darrere d'un altre, sinó que hi ha aspectes que evolucionen conjuntament i d'altres que ho fan de manera dependent.

⁹² Anna Bartra defineix l'etapa del llenguatge telegràfic com l'etapa '*en la qual la mainada sols fa servir mots amb contingut semàntic descriptiu o referencial i hi són absents tots els connectors i mots funcionals o gramaticals, com els morfemes de flexió i de funció*' (1997: 226).

⁹³ A partir de l'emissió de frases de dos paraules (durants els 30-36 mesos) es produeixen tot un seguit d'expansions que desenvolupen, bàsicament, tres mecanismes: a) augmentar algun dels elements de les anteriors frases de dos paraules, b) juxtaposar enunciats en què només varia un element i, c) un creixement progressiu dels enunciats (Clemente, 1995: 117-118).

procés d'aprenentatge és precisament el que es coneix com a *procés de gramaticalització* (Serra *et al.* 2000: 284). D'aquí, que alguns autors fixin les diferents fases del desenvolupament del llenguatge a partir del procés d'adquisició gramatical. És el cas de la classificació de Berman (1998) –citada a Serra *et al.* (2000: 288)– que estableix una *etapa pregramatical*, una *etapa gramatical* i una darrera *etapa convencional* propera ja a l'ús adult, o de López-Ornat (1999) que es refereix a una *fase pregramatical*, una *fase gramatical defectiva* (primeres combinacions morfosintàctiques), una *fase gramatical rígida* (adquisició de regles però encara amb errors) i una *fase gramatical flexible* (regles sense errors). És justament, però, en el moment que formalment es pot començar a parlar del desenvolupament de la sintaxi que, com assenyala Aguado es plantegen tres tipus de problemes: *a)* és important descriure els primers enunciats de dos paraules del nen i analitzar les regles, si n'hi ha, que regeixen aquests enunciats; *b)* cal demanar-se pels mecanismes emprats pel nen per accedir a les regles que regeixen l'estructura argumental, tenint en compte que el significat que es transmet o es rep a través de les oracions no només depèn del significat de les paraules que les formen sinó també de l'estructura sintàctica; *c)* és important descriure com el nen va introduint altres formes que fan l'estructura més complexa i més precisos els significats (1995: 104).

Tanmateix, a banda d'aquests 'problemes' a què es refereix Aguado, podríem afegir-ne encara algun altre que té a veure amb el concepte clau en aquest estadi evolutiu, el de *categoria gramatical*, sobre el qual cal apuntar d'entrada dos consideracions. La primera, que el mateix concepte de *categoria gramatical* és difícil de precisar; la segona, que existeixen diferents teories que intenten argumentar de maneres diferents com es produeix aquesta adquisició i, doncs, com s'inicia aquest procés. Ens ocupem de moment del primer aspecte.

Serra *et al.* (2000: 293-94) inicien l'apartat corresponent a les categories gramaticals adduint a les dificultats conceptuals a què ens referim. Citen les propostes classificatòries de Levy & Schlesinger (1988), que distingeixen entre *categories contingut* (inclouen categories semàntiques i pragmàtiques: agent, atribut, etc.) i *categories formals* (sintagma nominal, verb, auxiliar, etc.), i les de Tomasello & Brooks (1999), que distingeixen entre categories de tipus *sintagmàtic* (inclouen papers temàtics –agent, pacient, etc.– i relacions gramaticals –subjecte, objecte, etc.–) i categories *paradigmàtiques* (nom, verb / sintagma nominal, sintagma verbal, etc.) podríem, tanmateix, afegir altres propostes classificatòries. Fernández Pérez (1993), en una monografia que s'ocupa de la descripció de les categories gramaticals de l'espanyol, atribueix aquesta dificultat classificatòria a la polivalència dels termes 'categoria' i 'gramàtica' (1993: 9) i a les divergències que s'observen a l'hora d'interpretar el concepte

de categoria gramatical des de la lingüística general o des de la lingüística descriptiva⁹⁴ (1993: 21). Tanmateix, en el nostre cas ens desvinculem de propostes taxonòmiques concretes⁹⁵ i ens decanem per una descripció genèrica tenint en compte els objectius d'aquest capítol.

Amb tot, ens sembla interessant constatar que, com dèiem, també en l'etapa corresponent a l'adquisició de les categories formals existeixen diferents posicionaments teòrics que al capdavall corresponen a una manera particular d'entendre l'adquisició del llenguatge. Per una banda, recordem que des de la gramàtica generativa, i concretament des dels postulats de la teoria dels *Principis i Paràmetres* –vegeu-ne més referències a l'apartat 2.2.3.1.–, es postulen la *hipòtesi madurativa* i la *hipòtesi continuista*. Segons els defensors de la primera –Felix (1987); Radford (1988, 1990, 1992) o Tsimplici (1992)–, les produccions infantils inicials es caracteritzen per no disposar de projeccions funcionals i aquestes apareixen més tard a través d'un procés de maduració (Capdevila & Llinàs, 1997: 269).⁹⁶ En canvi, els anomenats continuistes –Pinker (1984); Hyams (1986, 1987); o Pierce (1992)– consideren l'existència d'una gramàtica plena ja des dels inicis, és a dir, assumeixen que els principis de la Gramàtica Universal que postula el generativisme estan disponibles des d'un primer moment. Paral·lelament, i des d'una altra òptica encara generativista, es considera que l'*input* que rep el nen conté informació fonoprosòdica que és la que li permet d'identificar l'estructura gramatical de les produccions. Aquest fenomen és el que es coneix amb el nom de '*bootstrapping*⁹⁷ prosòdic' (Pinker, 1984; Morgan, 1986).⁹⁸ També s'ha parlat de '*bootstrapping semàntic*' –(Pinker, 1984, 1987 –per a una reformulació de la teoria–; Wexler & Cullicover, 1980; MacNamara, 1982) en el sentit que la semàntica guia el procés de gramaticalització, ja que segons Pinker en l'entrada lèxica d'una paraula es codifiquen també les seves funcions gramaticals. Finalment, hi ha autors que consideren que no és necessària informació

⁹⁴ Seguint el criteri de Vendryes (1925: 126) 'las categorías gramaticales son siempre relativas para una lengua dada y para un cierto período de la historia de cada lengua' (citada a Fernández Pérez (1993: 24).

⁹⁵ De fet, ens decanem més aviat per una definició integradora com la que proposen Pérez Saldanya *et al.* (1998: 58) que defineixen el terme *categoria* com "classe d'elements que posseeixen una sèrie de propietats en comú o que mantenen algun tipus de semblança. En lingüística, aquest terme s'utilitza normalment amb el valor de classe de mots, part de l'oració o part del discurs. Són, així, categories el nom, l'adjectiu, el verb, l'adverbi etc. i també els constituents sintagmàtics formats a partir d'aquests elements (sintagma nominal, sintagma verbal, oració, etc.)."

⁹⁶ Aquestes dos autores defensen justament la hipòtesi de la maduració –vegeu-ne l'argumentació a l'article esmentat.

⁹⁷ Aguado (1995: 116) assenyala que el terme *bootstrapping* és un terme manllevat del llenguatge computacional i es refereix a l'acció de dotar al computador d'uns comandaments preliminars que li permetin iniciar-se en el funcionament de programes més detallats. El sentit metafòric del terme, doncs, té a veure amb una mínima informació ja sigui prosòdica, semàntica o sintàctica, que permet l'accés a uns coneixements més detallats de funcions sintàctiques, significats, etc. Belinchón, Rivière & Igoa (1992) han proposat de traduir-lo al castellà per 'facilitación'.

⁹⁸ El component prosòdic també té assignat un important paper en el que Peters (1985) estableix com les deu estratègies que el nen utilitza per adquirir els morfemes gramaticals.

adicional de base prosòdica o semàntica per a l'adquisició de la sintaxi sinó que el nen construeix les categories formals directament de la sintaxi (Maratsos & Chalkley, 1980). En qualsevol cas, aquestes propostes no només han estat sotmeses a la crítica corresponent, sinó que en molts dels casos han estat reformulades pels mateixos autors. Per tant, com assenyalen Serra *et al.* (2000: 385), al capdavant hom s'adona que les diferents propostes acaben compartint alguns dels seus postulats teòrics per la qual cosa *'parece, pues, que hay suficientes razones para considerar que tanto la semántica subyacente como la detección de correlaciones sintácticas juegan algún papel en el aprendizaje de los mecanismos gramaticales de una lengua'*.

Des de la perspectiva estrictament descriptiva, naturalment la primera pregunta que cal plantejar-se és en quin moment el nen comença a estructurar gramaticalment les seves produccions lingüístiques. En aquest sentit hi ha autors que consideren que el nen ja manifesta un cert coneixement de les relacions sintàctiques de la llengua en l'etapa holofràstica, mentre que per contra hi ha qui considera que en cap cas es pot formular la idea d'un coneixement morfosintàctic subjacent. Les evidències, però, del domini morfològic i sintàctic del nen es manifesten en les etapes successives: l'etapa de la parla telegràfica⁹⁹ i sobretot en l'etapa de la ja considerada *parla gramatical*. En l'etapa de parla telegràfica, malgrat produir-se la combinació de paraules cal dir que es tracta de combinacions en què s'ometen elements –recordem la definició d'Anna Bartra (nota 92). Tanmateix, no hi ha un acord generalitzat a l'hora d'establir si realment el que s'ometen són categories funcionals –també anomenades *paraules funció* (preposicions, conjuncions, articles, etc.)– és a dir, elements en certa mesura prescindibles. Sigui com sigui, diversos autors han partit de les produccions d'aquesta etapa¹⁰⁰ per descriure l'inici de la gramàtica infantil. És el cas d'algunes teories a les quals ja ens hem referit anteriorment: la hipòtesi continuista dins la teoria generativa dels *Principis i Paràmetres*, la proposta de la *gramàtica pivot* de Braine, o la que estableix relacions semàntiques entre enunciats, de manera que per classificar les oracions infantils es basen en el valor significatiu que tenen segons el context en què es produeixen i el significat que els adults els atribueixen (Brown, 1973; Bowerman, 1973; Schlesinger, 1982; Matthei, 1987). D'altra banda, sí que hi ha un acord més o menys generalitzat a l'hora d'establir la franja situada entre l'any i mig i els dos anys com l'entrada al sistema gramatical.

⁹⁹ Hi ha autors que estableixen un període de transició anomenat *'sequències de paraules'* –també s'anomenen *'pseudofrases'* o *'sequències encadenades'*– entre l'etapa holofràstica i l'etapa de la parla telegràfica ja que al final de la primera els nens comencen a produir cadenes de paraules aïllades. Aquestes, però, segons Bloom (1973), citat a Serra *et al.*, 2000: 298) difereixen de la combinació de dos paraules en tres aspectes: *a)* mostren un ordre lliure, *b)* es produeix una pausa breu entre les paraules i *c)* cada paraula té el seu propi contorn entonatiu.

¹⁰⁰ Per a una descripció de les emissions d'aquesta etapa en relació amb el català i el castellà, es poden consultar els treballs de Hernández-Pina (1984), i Serrat; Aparici & Serra (1998). A Serra *et al.* (2000: 313-315) es presenten alguns dels resultats.

Adquirir el sistema gramatical d'una llengua suposa d'entrada adquirir dos tipus de marcatge formal: els mecanismes morfològics (component morfològic) i l'ordre de les paraules (component sintàctic) (Serra *et al.* 2000: 318). Tanmateix, en el procés d'aprenentatge del sistema gramatical hi conflueixen altres aspectes que cal tenir en compte. Per un costat, característiques intrínseques al domini gramatical, és a dir, aspectes que tenen a veure amb les dificultats de segmentació d'unitats, amb la variabilitat pel que fa a la situació d'un element en una estructura sintàctica o la multiplicitat de funcions que pot tenir un d'aquests elements d'anàlisi morfològica o sintàctica. Per l'altre costat, ja avançàvem que les característiques particulars de l'aprenent o de la llengua que s'aprèn hi juguen un paper determinant. Pensem per exemple amb les dificultats que pot tenir un nen amb certs problemes de desenvolupament cognitiu a l'hora d'aprendre¹⁰¹ un sistema de flexió verbal d'una llengua com el català o el castellà. De fet, no és gens estrany que gairebé sempre durant el procés d'adquisició morfològica i sintàctica es produeixin diferents tipus d'errors; els més freqüents són errors d'omissió i errors de comissió entre els quals abunden els errors de sobrerregularització. En qualsevol cas, molts d'aquests errors són valorats de forma positiva i més que considerar-se mancances de coneixement gramatical –que en el fons segurament ho són– es prenen com a estratègies d'aprenentatge lingüístic que el nen activa de forma autònoma en el llarg procés d'interiorització i domini de regles gramaticals.

Pel que fa a l'ordre d'adquisició de les diferents categories gramaticals, en el cas de l'anglès se sol citar un treball ja esdevingut clàssic: el treball que Brown (1973) va dur a terme per establir les seqüències d'adquisició de la morfologia anglesa. Per al castellà i català disposem, entre d'altres, del treball d'Aparici, Díaz & Cortés (1996), que seguint la mateixa metodologia emprada per Brown, han establert quina seria la seqüència d'adquisició de les paraules funcionals en aquestes dos llengües. Sobre una mostra de tres subjectes –un nen monolingüe català, un nen monolingüe castellà i una nena bilingüe en les dos llengües. L'ordre d'adquisició seria¹⁰² en el cas del castellà: 1a (2a)¹⁰³ i 3a persona verbal del singular i 3a del plural, el gènere,¹⁰⁴ el plural, l'article,

¹⁰¹ Per tal d'establir amb exactitud si les produccions infantils manifesten un coneixement gramatical real existeixen un seguit de *críteris de productivitat* per mesurar aquest desenvolupament morfològic i sintàctic. Els principals són el *críteri nul*, que es basa en la simple aparició de la forma gramatical en qüestió, el *críteri de percentatge d'ús correcte* en contextos obligatoris, que pot variar però que Brown (1973) va establir en el 90% (per a una explicació de com s'obté vegeu Clemente (1995: 90)) i els *críteris basats en la generalització* dels lexemes i morfemes, a partir del qual l'ús d'un morfema pot considerar-se mínimament productiu quan apareix almenys amb dos arrels diferents o quan hi ha una variació morfològica sobre una mateixa arrel o lexema (Serra *et al.*, 2000: 328).

¹⁰² A més de la font original, se'n pot consultar una síntesi a Serra *et al.* (2000: 323).

¹⁰³ Seguint les dades de les autores, entre parèntesi consten les marques morfològiques que només han estat adquirides per un sol dels subjectes parlants d'aquesta llengua.

¹⁰⁴ Clemente (1995: 91) es decanta per considerar que en el llenguatge inicial sembla més coherent pensar que hi ha un aprenentatge lèxic i no morfemàtic, i que per tant el nen aprendria la forma masculina i femenina d'un mot com a dos mots independents i no com una arrel amb dos flexions.

l'infinitiu/present d'indicatiu/pretèrit perfet, la preposició *a*, (*para*) i (*con*), el clíctic reflexiu, el clíctic en 1a persona (i 2a) del singular i (el possessiu també en 1a i 2a persona del singular) (1996: 167-168). Per al català l'ordre d'adquisició manifesta poques variacions:¹⁰⁵ 1a, 3a persona verbal del singular i (1a del plural), el gènere, el plural, l'article, l'infinitiu/present d'indicatiu/pretèrit perfet i (futur), la preposició *a*, (*per*) i (*de*), el clíctic reflexiu, (el clíctic en 1a persona del singular) i el possessiu en 1a i (2a) persona del singular (1996: 168). Aquestes primeres dades a més permetten fer-se una idea de l'ordre d'adquisició dels constituents de l'estructura oracional.

En relació amb l'adquisició del sintagma nominal diversos estudis assenyalen que s'inicia amb les primeres paraules i que als tres anys ja s'observen pocs errors. Formalment, en l'estructura del sintagma nominal bàsic (Det + N), s'observa que en una primera etapa –al voltant dels 18 mesos– el nom sol aparèixer sense el determinant i poc després el que trobem és més aviat el que s'anomena *protodeterminant*, és a dir, vocalitzacions que desenvolupen la funció d'un determinant. Posteriorment aquestes formes són les que evolucionen en article (en forma femenina i masculina) i més endavant en determinant, moment en què, segons sembla, s'incorpora la concordança de nombre. Diferències, però, com ara les que estableixen un tipus d'articles determinats i articles indeterminats per expressar algunes relacions lògiques sembla que no s'assoleixen fins relativament tard, aproximadament als sis anys (Aguado, 1995: 130). Pel que fa a la funció sintàctica que habitualment desenvolupa un sintagma nominal, la de subjecte, es produeixen diferències entre llengües força destacades, però sembla que malgrat aquestes diferències hi ha una tendència a no-explicitar el subjecte en la parla inicial. Quan el subjecte s'explicita, tant en castellà com en català, la posició preferencial sol ser la de subjecte preverbal (Bel, 1998).

En l'adquisició d'un dels altres constituents importants de l'oració, el sintagma verbal, no cal dir que prèviament cal tenir en compte aspectes relacionats amb la morfologia verbal. És per això, doncs, però especialment per la implicació que té la morfologia verbal en el nostre treball, que hem decidit dedicar-hi un apartat monogràfic, concretament el que tanca aquest capítol, per la qual cosa ara ens limitarem a apuntar un parell de generalitats. En primer lloc, i referent al marcatge temporal, s'observa una evolució de formes poc marcades temporalment (imperatiu, present, infinitiu) a formes amb marques de passat pròxim (pretèrit perfet) i futur immediat (futur simple o perifràstic), que posteriorment es van ampliant amb formes més marcades temporalment. En segon lloc, i amb relació a les marques de nombre i persona s'observa igualment un

¹⁰⁵ En la descripció d'aquest i altres constituents de l'estructura oracional n'obviem els comentaris particulars, atès que no és l'objectiu del capítol aprofundir en la seva caracterització. Amb tot, el lector en pot extreure una bona síntesi a Serra *et al.* (2000: 338-375).

predomini inicial de les formes menys marcades que en aquest cas correspondria a la 3a persona del singular (Serra *et al.*, 2000: 359).

En darrer terme podem referir-nos a l'adquisició del sintagma preposicional ja que com assenyalen Serra *et al.*, (2000: 371) les gramàtiques de les llengües romàniques reconeixen les preposicions com a categoria gramatical. En aquest sentit s'observen concomitàncies en diferents llengües que consisteixen a assenyalar les preposicions *a* i *en* –o les corresponents segons aquestes llengües– com les primeres en el procés d'adquisició: abans dels dos anys. Dit d'una altra manera, les preposicions que indiquen localització són les que s'adquireixen abans, seguides per les de possessió (*de*) d'instrument (*amb*) i les de finalitat (*per*).

Des del punt de vista sintàctic, a més d'adquirir els diferents constituents d'una oració el nen desenvolupa i enriqueix el que es coneix com a modalitats oracionals. De totes maneres, i malgrat els estudis publicats sobretot a partir de la dècada dels 80, no hi ha encara una visió prou exacta de l'evolució sintàctica del nen. Clemente (1995: 109-110) considera que aquesta circumstància es pot explicar per tres raons: *a*) a nivell metodològic, la mancança de dades descriptives i la doble procedència d'aquestes (estudis longitudinals i estudis transversals); *b*) la preeminència d'alguns autors per quantificar la freqüència d'ús de determinades estructures sintàctiques en detriment d'una anàlisi de les característiques d'aquest ús, la relació amb el significat i amb el context de producció, i *c*) la interpretació gramatical dels enunciats infantils i la referència al model adult. Les oracions compostes,¹⁰⁶ per exemple, ja apareixen al llenguatge infantil cap als dos anys i mig en una seqüència de gradació que s'inicia amb les oracions substantives, coordinades, causals, relatives i finals per passar a una altra fase en què es desenvolupen les oracions modals, condicionals i temporals (Serra *et al.*, 2000: 447). En aquest cas, doncs, a banda de consideracions gramaticals, estrictament parlant hi són implicats altres aspectes lingüístics, com ara les relacions discursives o pragmàtiques¹⁰⁷ entre aquestes oracions o fins i tot aspectes extralingüístics que tenen a veure amb el desenvolupament cognitiu.¹⁰⁸ Tal com afirma Aguado (1995: 102), *'la composición y producción de enunciados no consiste en un mero ensartamiento de palabras, una tras otra, sino que cada*

¹⁰⁶ Prèviament no cal dir que s'ha produït l'adquisició de les conjuncions o enllaços connectors que se situen entre els dos i quatre anys (Clemente, 1995: 118). Les més freqüents són les coordinades seguides per les subordinades causals, temporals i de localització (Bloom *et al.*, 1980a).

¹⁰⁷ Segons Haslett (1987), citat a Clemente, (1995: 140), les habilitats comunicatives corresponents al desenvolupament pragmàtic s'adquireixen durant els quatre primers anys. Aquest procés es duu a terme en les fases següents: *a*) moment de reconeixement de les bases interpersonals de la comunicació, *b*) desenvolupament dels efectes comunicatius, en què a la vegada es distingeixen tres subnivells: aparició de les rutines preverbals, desenvolupament de la intencionalitat comunicativa i comunicació lingüística, *c*) assoliment de les estratègies comunicatives, i *d*) control metacognitiu de la comunicació. Per a una síntesi podeu veure Clemente (1995: 140-148).

¹⁰⁸ Diferents estudis demostrarien que la comprensió d'alguns termes relacionals –comparatius (Sinclair, 1967), temporals o causals (Ferreiro, 1971)– està sotmesa al nivell de desenvolupament cognitiu de l'individu.

oración posee una estructura interna, no audible ni visible, que ha de ser comprendida por el oyente si quiere comunicarse'. La confluència, doncs, d'aquests i altres aspectes i el seu assoliment és el que al final permet arribar a un domini del que es considera la parla adulta, malgrat que com apunten diversos autors és difícil establir quan s'assoleix aquesta fita de forma definitiva. En el cas de la sintaxi, tot i que als quatre anys el nen ja domina els aspectes col·loquials de la llengua, no té encara un domini de les estructures sintàctiques més complexes ni de les habilitats metacognitives (Karmiloff-Smith, 1986a). En realitat, però, tal com apunta Del Río (1995²: 178), l'evolució lingüística que es produeix més enllà dels 6 o 7 anys afecta tant la forma com el contingut o les funcions. Pel que fa a la *forma*, després dels 6 anys es consoliden aspectes fonètics ja adquirits en etapes anteriors amb la incorporació de components o combinacions noves, a la vegada que s'incorporen estructures i recursos morfosintàctics nous. Pel que fa al *contingut*, bàsicament es produeix una evolució del desenvolupament semàntic. Finalment, en el pla de les *funcions* s'amplien els recursos funcionals i pragmàtics davant les noves situacions comunicatives en què s'involucra l'individu. Seguint Cook (1979: 46), podríem dir que el desenvolupament posterior als 5 anys no consisteix tant a aprendre coses noves com sobretot a fer les coses velles millor.

2.3.2. Adquisició i desenvolupament de la morfologia verbal

L'objecte d'estudi de la morfologia és l'estructura dels mots i com aquesta estructura reflecteix la relació que un mot manté amb els altres, tant els pertanyents a una mateixa estructura oracional com els que integren el vocabulari total d'una llengua (Anderson, 1992: 7). L'anàlisi de l'estructura dels mots, però, és també el lloc on conflueixen molts dels problemes que relacionem amb la sintaxi o la fonologia, la qual cosa segons Anderson fa que puguem considerar la morfologia com el fonament de la lingüística tradicional (1992: 7). No és gens sorprenent, per tant, que la majoria de tractats sobre morfologia dediquin un capítol monogràfic a analitzar la relació que la morfologia manté amb la fonologia o la sintaxi i que aquesta relació s'expliciti en alguna de les múltiples definicions de *morfologia*:

"I have referred to morphology as 'a level of structure between the phonological and the syntactic' (p. 22). Another way of describing what is meant by 'morphology' is to say that it is complementary to syntax; morphology accounts for the internal structure, or 'form', of words (typically as sequences of morphemes) and syntax describes how these words are 'put together' in sentences". (Matthews, 1970: 96)

Així doncs, i malgrat la independència descriptiva de què la morfologia pugui gaudir en la teoria lingüística actual, la interfície respecte als components gramaticals esmentats és evident. Aquesta relació es reproduïx també en els elements que constitueixen els diferents nivells de descripció morfològica, entre aquests, el *verb*.

El verb és probablement la categoria no nominal per excel·lència (Cuenca, 1996b: 159). Ja apareix explícitament reconeguda com a categoria gramatical, o el que tradicionalment s'ha anomenat 'part de l'oració', a les gramàtiques tradicionals i fins i tot, si ens remuntem als orígens, en les categoritzacions que estableixen els filòsofs clàssics (García, 1958: §18, citat a Cuenca (1996b: 13). El verb és també el nucli del sintagma verbal de l'oració i és per això que pot ésser definit justament com a centre de l'oració. Des d'aquesta perspectiva, i seguint Cuenca (1996b: 159), cal partir de 'dos sentits diferenciables i complementaris: el *morfosintàctic*, –la cursiva és nostra– en la mesura que és el suport dels morfemes de concordança amb el subjecte, a més de contenir els morfemes que situen temporalment i modalment tota l'oració, i el *semàntic*, per tal com actua com a predicat principal de l'oració, i marca amb paper temàtic el subjecte i els seus complements subcategoritzats". Per tant, podem dir que a l'hora d'analitzar una forma verbal qualsevol cal tenir en compte no només aspectes de caràcter estrictament morfològic (temps, aspecte, mode, nombre i persona) sinó que cal considerar què implica la selecció d'una forma verbal i no una altra des del punt de vista sintàctic i semàntic. De fet encara hi podríem afegir les implicacions que formalment s'estableixen entre morfologia i fonologia, la qual cosa fa que ens situem en el nivell de la morfofonologia, o en la variació morfològica en el nivell profund de la llengua (Lloret & Viaplana, 1998: 43).

L'objectiu d'aquest apartat és aportar una visió sintètica de tots els elements que conflueixen en la caracterització d'una forma verbal incidint de manera especial en el moment de la seva adquisició i posterior desenvolupament. És per aquesta raó, precisament, que prèviament ens ha semblat oportú dedicar unes consideracions generals al procés d'adquisició de la morfologia verbal sobretot en relació amb llengües com el castellà i el català. Val a dir, tanmateix, que malgrat que al llarg de l'exposició es tindran en compte arguments de tipus morfològic, sintàctic i semàntic, per al tipus de recerca que proposem ens interessa bàsicament el que afecta el nivell morfològic, o dit altrament, les categories morfològiques de les diferents formes verbals, que seran objecte d'anàlisi posterior, i les variacions que s'estableixen a nivell morfofonològic.

2.3.2.1. L'adquisició de la morfologia verbal: consideracions generals

Si pensem en la definició anterior del concepte de *verb* –una de les possibles, naturalment– podem considerar que l'adquisició de la morfologia verbal és un procés complex sobretot en llengües de morfologia verbal rica,¹⁰⁹ com ara el català i el castellà. Segurament per aquest fet molts autors coincideixen a atorgar una paper preponderant a la morfologia verbal no només en el procés de gramaticalització, sinó en el procés de desenvolupament lingüístic general del nen (Bloom, 1991; Aguado, 1995; Serrat, 1997). Ara bé, el fet de dominar el sistema morfològic d'una llengua no s'explica només per l'assimilació d'un seguit de regles de categoria gramatical sinó per la influència d'altres factors de natura ben diferent. Clemente (1995: 96) assenyala alguns d'aquests factors: *a*) l'organització especial d'una forma segons la llengua, és a dir, les característiques flexives de cada llengua en particular, *b*) el valor interactiu i comunicatiu d'una determinada forma, de manera que les formes menys usades són les que s'adquireixen més tard, i *c*) el significat morfèmic que s'afegeix a una forma i que incrementa la dificultat cognitiva a l'hora d'adquirir-la.

Sigui com sigui, el procés d'adquisició morfològica s'inicia relativament aviat, entre els 18 i 23 mesos (MLU¹¹⁰ \simeq 2.0),¹¹¹ encara que és posterior a l'adquisició dels noms.¹¹² A més, tot i les diferències que puguin observar-se en relació amb la llengua

¹⁰⁹ Això però sembla que no implica que la morfologia verbal s'adquireixi més tard que en llengües pobres morfològicament parlant. Segons assenyalen Serra *et al.* (2000: 353) nombrosos autors han observat que el desenvolupament morfològic per part de nens que adquireixen llengües molt flexives és més ràpid i presenta menys errors que el desenvolupament de nens que adquireixen llengües no tan flexives. Per tant, a diferència del que hom pugui intuir, l'existència d'una morfologia verbal rica en facilita la seva adquisició.

¹¹⁰ El MLU (*Mean Length of Utterance*) és un índex establert per Brown (1973) que servei per mesurar la longitud mitjana dels enunciats, i que ha estat aplicat amb posterioritat en un nombre molt elevat d'estudis d'adquisició lingüística amb les modificacions corresponents (Clemente, 1989). La raó que va dur Brown a fixar aquest índex de mesura es deu al fet que va adonar-se que l'edat dels subjectes no era un factor prou fiable per determinar el desenvolupament lingüístic, per la qual cosa calia buscar un mecanisme de major fiabilitat. Per als estudis en castellà i català es parla del LME (*Longitud Media del Enunciat* / *Longitud Mitjana de l'Enunciat*) –per establir-ne les normes en castellà i català vegeu Clemente (1995: 195-197) i Siguán, Colomina & Vila (1989²: 68-70). Quan es comptabilitzen morfemes es parla de LME(m) –en anglès, MLU(m)– i quan es comptabilitzen paraules es parla de LME(p) –en anglès, MLU(w).

¹¹¹ Malgrat que, com hem apuntat, l'origen de la MLU es deu al fet de buscar una alternativa a la mesura de l'evolució lingüística a partir del factor edat, alguns autors (J. Miller, 1981; Miller & Chapman, 1981) han establert l'equivalència entre l'índex de LME i l'edat: LME (1,0-2,0) edat (12-36 mesos), LME (2,0-2,5) edat (27-30 mesos), LME (2,5-3,25) edat (31-34 mesos), LME (3,25-3,75) edat (35-40 mesos), LME (3,75-4,25) edat (41-46 mesos).

¹¹² Entre algunes de les raons esgrimides a l'entorn d'aquesta qüestió hi ha diferents hipòtesis. Goldfield (1993), apuntaria al fet que els verbs se situen en una posició dins l'oració poc perceptible i per això s'aprenen més tard. Gentner (1982) i Tomasello (1992), en canvi, apunten com a factor determinant el caràcter més concret dels objectes per sobre les accions i els canvis d'estat; el nen té necessitat d'identificar els referents (noms d'objectes, de persones, etc.) però no d'explicitar verbalment la relació (acció, canvi, etc.) que manté amb ells perquè sovint ja és implícita. Finalment, hi ha qui considera que hi té molt a veure que l'*input* que rep el nen tingui un major nombre de referències nominals (Serra *et al.*: 252).

d'aprenentatge, podem dir que en general es tracta d'un procés força regular¹¹³ i gradual. Tanmateix, el domini dels paradigmes verbals per part del nen és evident que no s'assoleix en el moment en què les diferents categories s'adquireixen, sinó que es perllonga en el període del que anomenen desenvolupament lingüístic. Segons Clark (1998), aquesta dilació en el temps s'explica bàsicament per tres raons: *a*) algunes distincions semàntiques són conceptualment més complexes que d'altres, per la qual cosa s'adquireixen més tard, *b*) alguns paradigmes són menys regulars que altres i per tant també són més difícils de dominar, i *c*) la tipologia lingüística pot afecatar el procés d'adquisició morfològica, de tal manera que, per exemple, els sufixos s'adquireixen més ràpidament que els prefixos.

Pel que fa al procés d'adquisició de la morfologia flexiva, un dels treballs pioners és sens dubte el de Brown (1973), sobre l'ordre d'adquisició de la morfologia en anglès. La principal troballa de l'autor és precisament la similitud que s'observa en l'ordre d'adquisició dels diferents morfemes¹¹⁴ analitzats, catorze en total, en els tres subjectes de la mostra (Adam, Eve i Sarah):

-
1. Present progressive
 - 2/3. Prepositions
 4. Plural
 5. Irregular past tense
 6. Possessive
 7. Copula uncontractible
 8. Articles
 9. Regular past tense
 10. Third-person present tense regular
 11. Third-person present tense irregular
 12. Auxiliary uncontractible
 13. Copula contractible
 14. Auxiliary contractible
-

Taula 1. Adquisició de la morfologia anglesa segons Brown (1973).

En qualsevol cas sembla que no en totes les llengües l'ordre d'adquisició és l'indicat. Els resultats d'alguns estudis (Gopnik & Choi, 1995; Tardif, 1996, citats a Serra *et al.* (2000: 252)), assenyalen que en nens que adquireixen llengües com el coreà o el xinès mandarí els verbs emergeixen abans que els noms.

¹¹³ Actualment disposem d'un volum important de dades que confirmen aquesta premissa, ja sigui a partir d'estudis comparatius fets en una mateixa llengua o amb dades procedents d'estudis translingüístics exhaustius (Slobin, 1985b).

¹¹⁴ Recordem que Brown considera que un morfema està adquirit quan apareix en un 90% en context obligatori.

Aquest ordre d'adquisició va ser confirmat poc després amb altres estudis (De Villiers & De Villiers, 1973), per la qual cosa semblava que hi havia l'evidència suficient per parlar d'un ordre predictable pel que fa a l'adquisició de la morfologia anglesa. De totes maneres, tal com posteriorment han apuntat diferents veus, no es tractava tant de determinar què produeix el nen en una determinada edat o estadi del seu desenvolupament sinó saber quina és la trajectòria d'aquest desenvolupament, posem per cas, a partir de les estratègies que el nen posa en funcionament. En aquest sentit, el mateix Brown va proporcionar algunes respostes.

Efectivament, una de les possibles respostes de per què les seqüències de desenvolupament són en certa mesura invariables –i més encara, per què s'adquireixen primer uns morfemes i no uns altres–, respon al que es coneix com a *hipòtesi de la freqüència*. La hipòtesi de la freqüència postularia que els morfemes que el nen sent més sovint són els que s'adquireixen més aviat. Aquesta, però, ha estat (Brown, 1973) i és (Pinker, 1981) una hipòtesi experimentalment refutada. Brown va analitzar la parla de cadascun dels pares dels subjectes del seu estudi i va poder observar que les formes que més utilitzaven eren els articles, que no eren pas les formes que primer adquirien els seus fills. Paral·lelament, el mateix Brown va formular la hipòtesi de la *complexitat lingüística*, en el sentit de complexitat acumulativa, i definida des d'un doble paràmetre: el *semàntic*, és a dir el nombre de significats continguts en un morfema, i el *sintàctic*, és a dir, el nombre de regles que requereix el morfema. En aquest cas sembla que les dades confirmarien aquesta hipòtesi de tal manera que des d'un punt de vista sintàctic els morfemes que s'adquireixen primer només incorporen categories lèxiques¹¹⁵ mentre que els que s'adquireixen més tard incorporen ja categories funcionals, especialment les categories verbals flexives (INFL) com ara el temps, la persona i el nombre del verb (Tager-Flusberg, 1997: 180).

En els dos casos, tanmateix, partiríem de la idea que els respectius morfemes estan ja adquirits, és a dir, són fruit del coneixement gramatical del nen, la qual cosa no necessàriament ha de ser certa. És per aquesta raó la necessitat d'establir, com ja havíem dit en apartats precedents, diferents *critèris de productivitat*. Des del punt de vista experimental el treball de Berko (1958)¹¹⁶ constitueix el referent principal a l'hora de

¹¹⁵ Chomsky (1986) estableix aquesta distinció entre categories lèxiques –*substantive categories*– i categories funcionals –*functional categories*. Les *categories lèxiques*, que inclouen el nom, el verb, l'adjectiu, l'adverbi i la preposició, tenen contingut semàntic referencial i/o descriptiu, mentre que les *categories funcionals* tenen valor gramatical i seleccions de forma obligatòria una categoria lèxica. Malgrat no haver-hi un inventari fix, es consideren categories funcionals els complementitzadors o complementadors (nexes de subordinació, relatius i interrogatius), les categories verbals flexives (temps, mode, aspecte, persona i nombre), determinants (article definit i clítics), els verbs auxiliars i la negació (Bartra, 1997: 241; Pérez Saldanya *et al.*, 1998: 59).

¹¹⁶ La tècnica de Berko ha estat aplicada per al castellà en els treballs de Pérez Pereira & Singer (1984) i Pérez Pereira (1989). Val a dir, tanmateix, que el disseny metodològic de Pérez Pereira & Singer inclou

determinar l'ús productiu de regles morfològiques. Berko va dissenyar diferents tasques de producció a partir del procediment d'elicitació¹¹⁷ de manera que s'ensenyaven als subjectes una sèrie de dibuixos que representaven objectes o accions als quals se'ls havia donat un nom inventat. A partir d'un context determinat, es tractava de fer les modificacions morfològiques corresponents (afegir el morfema de plural, construir el verb en temps passat, etc.). Els resultats van ajudar a determinar quan el nen utilitzava els diferents morfemes de forma productiva tot i que es tractés de mots sense sentit, la qual cosa significava que ja havia incorporat el sistema de regles de la seva llengua, en aquest cas l'anglesa.

A banda d'aquest estudi, però, s'ha revelat especialment important el procés d'adquisició morfològica de les formes irregulars, i concretament un tipus d'error que es produeix durant aquest procés, la freqüència del qual s'ha comprovat independentment de la llengua d'origen del nen –vegeu Clark (1985), Marcus *et al.* (1992), entre d'altres–; ens referim als *errors de sobrerregularització*. Entenem per errors de sobrerregularització els que donen lloc a formes a les quals s'ha aplicat una regla regular quan el seu comportament és justament irregular. Es tracta d'exemples abundants en morfologia verbal, com ara dir 'morit' en lloc de *mort*,¹¹⁸ que igualment es poden aplicar a altres categories gramaticals. El moment en què es produeixen aquests errors i en el context evolutiu en què se situen ha portat a formular un model d'adquisició del llenguatge anomenat *model en U*¹¹⁹ (Karmiloff-Smith, 1979), aplicable a la fase en què els *errors de sobrerregularització* són freqüents.¹²⁰ Segons aquesta teoria els errors de sobrerregularització suposen una fase intermèdia del procés d'adquisició morfològica –ens situaríem en la base de la *U*– ja que s'ha comprovat experimentalment que amb anterioritat el nen produeix correctament les formes irregulars corresponents. Per tal de justificar aquesta primera fase, s'han postulat diferents teories. Per una banda, hi hauria els defensors del *mecanisme dual* segons els quals les sobrerregularitzacions reflecteixen

tant paraules reals –29, concretament– com paraules que ells anomenen 'artificials' –31 en total–, és a dir, el que equivaldria a les paraules sense sentit usades per Berko.

¹¹⁷ El seu experiment també es coneix amb el nom de *wug procedure* perquè *wug* és un dels noms sense sentit que l'autora va emprar en l'experiment.

¹¹⁸ Cortés & Vila (1991: 28-29) detecten fins a tres tipus d'errors de sobrerregularització. El primer es refereix a la regularització de formes irregulars d'acord amb el paradigma de la conjugació a què pertany un verb (*morit* per *mort*). El segon consisteix a flexionar el verb seguint els paradigmes d'una altra conjugació (*caba* i *cabaves* en lloc de *cap* i *cabies*). En darrer lloc en els subjectes bilingües s'observa l'ús de formes mixtes, flexions a partir d'un paradigma que pertany a l'altra llengua (*ha manjado* en lloc de *ha comido*).

¹¹⁹ Vila (1995a: 129) assenyala que aquesta proposta no prové només dels errors lingüístics dels escolars, sinó també de les estratègies que utilitzen en el discurs narratiu. Vila *et al.* (1987) –citada a (1995a: 126)– precisament han aplicat el model en *U* a l'adquisició dels pronoms possessius i personals en català i castellà.

¹²⁰ Òbviament aquests no són els únics tipus d'errors que es produeixen en morfologia verbal, ja que els treballs sobre morfologia verbal presenten dades referides a altres tipus d'errors. Per a una visió sumària d'aquests errors vegeu Serra *et al.* (2000: 363-365).

l'aparició en la producció lingüística del nen d'un mecanisme de regles; per l'altra, els defensors del *mecanisme únic* que postularien que les primeres formes s'aprenen com a unitats lexicals independents. És, però, justament quan el nen comença a analitzar les formes verbals que produeix a partir de regles gramaticals que sorgeixen els errors de sobrerregularització,¹²¹ etapa que no se supera fins l'assoliment total de l'aplicació de les regles i, consegüentment, la producció de formes irregulars correctes. Tanmateix, i malgrat que tant en una primera fase com en una tercera les formes produïdes són correctes, les diferències entre les dos fases, òbviament cal mesurar-les en termes de productivitat.

Finalment, cal dir que les raons que explicarien el procés d'adquisició i desenvolupament morfològic no han trobat respostes únicament en l'àmbit de la morfologia flexiva, sinó que també s'han aportat dades des del camp de la morfologia derivativa. En aquest cas ens semblen interessants les conclusions a què arriben Clark & Hecht (1982). Segons aquests autors, el procés derivacional i de formació de mots compostos s'explicaria per tres principis: *a)* un *principi de transparència semàntica*, que implicaria la preferència que el nen manifesta pels mots més familiars a l'hora de combinar i formar nous mots, que inicialment s'utilitzen només amb un significat, *b)* un *principi de productivitat*, basat en la freqüència d'ús de les estructures que a la vegada determinaria les formes que s'adquireixen en primer lloc, i *c)* un *principi de convencionalitat*, que intentaria explicar per què el nen abandona les seves formes innovadores (ex. en anglès *build-man* en lloc de *builder*) a favor de les més convencionals o adultes.

Des del punt de vista estrictament tèoric, el mecanisme de l'adquisició de la categoria formal de verb ha trobat resposta des d'alguns dels plantejaments que ja havíem comentat en el primer apartat d'aquesta capítol. Per tant, ens sembla poc procedent insistir novament en aquesta qüestió, però altrament pot resultar interessant apuntar quines són, a grans trets, les principals formulacions tèoriques a l'entorn de la qüestió que ens ocupa. Seguint Serrat (1997), podríem resumir aquestes formulacions en dos: la corresponent al *bootstrapping* i la proposta de l'*anàlisi distribucional*, que és la que defensa l'autora en el seu treball. Abans però caldria establir quin és l'origen en l'adquisició de les categories gramaticals, entre les quals s'inclou el verb, i on novament trobem posicionaments enfrontats. Per una banda, el posicionament innatista, que postularia que els infants no adquiririen la categoria de verb perquè aquest coneixement té un origen innat; per l'altra, la visió de Bates & MacWhinney (1982), que consideren que les categories gramaticals es construeixen progressivament, ja que el nen pot tenir un coneixement inicial de les paraules però no les categoritza. Independentment de si considerem que les categories

¹²¹ Diversos autors coincideixen a considerar la sobrerregularització com un fenomen especialment rellevant per al desenvolupament lingüístic.

s'adquireixen o es contrueixen, els mecanismes que intenten donar resposta del procés d'adquisició són, com dèiem, bàsicament dos. El *bootstrapping*, que pot tenir o no arrel chomkyana, postularia que 'el nen utilitza un marc conceptual inicial per a l'anàlisi dels conjunts d'operacions formals' (Serrat, 1997: 48). Dintre d'aquest marc conceptual inicial s'inclourien conceptes com 'agent', 'pacient', 'acció', etc. que generarien la formació de protocategories. Posteriorment la protocategoria perdria la seva homogeneïtat semàntica i pels processos de gramaticalització esdevindria categoria gramatical. Pel que fa a l'anàlisi *distribucional* (Maratsos & Chalkley, 1980), es parteix de la premissa que les categories formals es construeixen de manera que 'per a cada constituent, mot o ítem gramatical, es graven –memoritzen– les operacions gramaticals que se li apliquen. Amb el temps, els ítems semànticament heterogenis esdevenen conjunts de mots que permeten les mateixes operacions. Això provoca que els ítems es classifiquin en una nova categoria' (Serrat, 1997: 50).

Pel que fa a les característiques particulars del procés d'adquisició dels morfemes verbals en castellà i català disposem de diversos treballs que aporten dades interessants al respecte. Tot seguit presentem algunes d'aquestes dades de forma resumida amb l'únic objectiu d'oferir una visió genèrica d'aquest procés, ja que reservem els comentaris més detallats per als apartats següents. En el cas del castellà partirem dels treballs de Gili Gaya –GG– (1972), Hernández Pina –HP– (1984) y Aguado –A– (1995). Per al català ens fixem en els treballs de Cortés & Vila –CV– (1991) i Serrat –S– (1997),¹²² encara que com veurem els dos incorporen dades referides al castellà de les quals prescindirem.

El treball de Gili Gaya (1972) és un treball pioner basat en l'espanyol de Puerto Rico. L'estudi incorpora nens de diferents edats dividits en els que corresponen a l'etapa preescolar (dels 4 als 7 anys) i els corresponents a l'etapa escolar (7-8 anys, 1r curs, i 10-11 anys, 4t curs). En el primer cas es van analitzar 50 nens i nenes (13 de 4 anys, 13 de 5 i 12 de 7), i en el segon uns 100 de la franja d'edat 7-8 anys i 40 per als alumnes de 10-11 anys. Per a l'obtenció de dades, per part dels subjectes més joves, es van utilitzar 55 làmines, que els mestres mostraven a cada alumne i després anotaven tot el que deia el nen (1972: 39). L'objectiu era fixar-se en tota una sèrie de fenòmens establerts prèviament: l'enumeració, la descripció, l'acció i el moviment, els complements del verb i l'enllaç d'oracions (1972: 40-42). En el cas dels alumnes d'edat escolar es van utilitzar diferents tipus de proves: converses espontànies dels nens entre ells, –transcrites pels mateixos

¹²² Òbviament, aquests no són els únics treballs sobre morfologia verbal realitzats, ja que caldria afegir-ne d'altres (Triadó (1982, 1990), Clemente, (1982), Pérez Pereira & Singer (1984), Aguado (1988), Cortés, (1991), López Ornat (1990, 1992, 1994), Fernández (1994), Grinstead (1994), Torrens (1995), Aparici, Díaz & Cortés (1996), Capdevila (1996), Bel (1998), els resultats d'alguns dels quals anirem comentant al llarg del capítol). La nostra tria inicial, però, es deu al fet que els resultats dels treballs esmentats ens permeten fer una anàlisi comparativa que és el nostre objectiu més immediat.

mestres—, converses dels nens amb persones adultes i exercicis escolars de redacció (1972: 43). Pel que fa al treball d'Hernández Pina (1984), s'estructura en tres parts, de les quals ens interessa de forma especial la tercera. En la primera s'exposen les principals teories sobre l'adquisició del llenguatge, en la segona es presenten les diferents etapes del procés d'adquisició lingüística i la darrera recull l'evolució lingüística d'un nen, el propi fill de l'autora, fins als tres anys, a partir d'un estudi de tipus longitudinal. Finalment, el treball d'Aguado (1995) és un estudi de tipus transversal elaborat amb 35 nens i nenes (16 i 19, respectivament) de 2;6 anys aproximadament, tots ells escolaritzats en escoles infantils del Govern de Navarra (1995: 154). Les dades es van obtenir a través d'enregistraments fets en situació de joc i a partir de la interacció que el nen mantenia amb un adult, habitualment pertanyent al seu cercle familiar més íntim. Per a induir al joc i a l'intercanvi verbal es va utilitzar una caseta convenientment equipada. L'objectiu fonamental de la investigació era descriure de forma detallada el llenguatge dels nens abans d'entrar en el segon cicle de l'Educació Infantil (1995: 151).

Com pot desprendre's de les descripcions anteriors, els treballs seleccionats sobre l'estudi de la morfologia verbal del castellà difereixen notablement tant en la metodologia aplicada com en l'edat dels subjectes que s'analitzen. De totes maneres, pensem que les dades que aporten permeten fer una anàlisi comparativa acceptable, òbviament en els casos en què s'observen coincidències.¹²³ Per tal de poder visualitzar de forma conjunta aquestes coincidències o diferències pensem que pot ser útil presentar els resultats en forma de quadre:

¹²³ Precisament per aquest fet només assignem percentatges d'ús en aquells casos en què ja apareixen en el mateix estudi o fàcilment es poden comptabilitzar. De totes maneres ens interessa més oferir una visió qualitativa que quantitativa. D'altra banda, no consignem les dades referides al treball de GG coesponents a l'edat escolar perquè en el treball original no s'aporta cap còmput global de les formes obtingudes sinó més aviat comentaris puntuals quan s'observa alguna diferència important respecte a la franja d'edat dels 4 als 7 anys. Amb línies discontinües se separen els resultats segons els mesos, ja que a cada casella assignem una franja de 2 mesos de diferència.

Edats →	18-24 m	25-26 ¹²⁴	27-28	29-30	31-32	33-34	35-36	4-7a
Estudis								
GG								Pr ind (36%) Indef (20%) Inf. (17%) Imperf (7%) Imperat (6%) Gerund (5%) Futuro (2%) Imp subj (-ra) (0,7%) Poten (0,5%) Imp subj (-se) (0,02%)
HP	Pr ind	1-2-3 sing 1-3 pl. <i>ser/estar, 3s hay</i>	<i>se + v</i>	1s/3p <i>estar</i>	2 p	1s <i>ser</i> <i>se+3s</i> <i>le+pres</i> <i>te+ 1s</i>		
		3s continuo <i>estar+part.</i> <i>ser, 3pl.</i>	1s contin.	<i>me+pres.</i> <i>yo+3s1s</i> contin.	Pron. proclíctic +pres.	<i>me+1s</i> <i>me</i> <i>lo+2s</i>		
	Imperat.	Afirm. Neg. <i>a+inf.</i>	<i>-me encli.</i>	Impers. neg con <i>se</i>		<i>te encli.</i> <i>me+no</i>	<i>-me + lo</i>	
		<i>-lo encli.</i>	<i>te procli.</i>		Impers. subj.			
	Inf.	<i>-ar, -er, -ir</i>			inf. + <i>me</i>		<i>hay+que+</i> inf. <i>sin + inf.</i>	
		<i>-ir +inf.</i>	V +inf.	Pret. perf.+ inf.	inf. + <i>-los</i>	<i>querer+</i> inf. + inf.		
	Partip.	<i>-ado, -ido;</i> irregular	Cf. pres ind					
	Gerund.	<i>-ando,</i> <i>-endo</i>			<i>estar+ger</i> <i>+se</i>			
	Indef.	1s/3s 1p	2s	<i>me/se</i> +pasado			<i>me+2s</i> <i>te+lo+indef</i> <i>se+le+3s</i>	
		3s marcas reflex. 1p		3p	<i>me+1s</i>	<i>ir+ ger.</i>		
Pret. pf.	1/2s	2s delimitada	1s ≠ 3s	<i>se+3s</i>	<i>se+3p</i> <i>se+perf.</i> <i>me+2s</i>			
		<i>se+3s</i>	<i>me+1s</i> <i>lo+1s</i>	<i>me+3s</i> <i>le+3s</i>	<i>lo+3s</i> 2p			

¹²⁴ Fernández Martínez (1994) considera que dels 26 als 34 mesos es produeix una mena de període de silenci que des d'un punt de vista cognitiu s'interpretaria com un període de reorganització. En aquesta etapa, però, s'aprenen altres coses com l'organització morfosintàctica d'oracions subordinades i l'ús productiu de clítics o connectors.

	Pr subj			3s (=1s)		me+subj	<i>cuando/para/ que+ subj</i>		
				3sing.	1s / 2s				3 p
		I m p e r f e c t o	3p <i>haber</i>	3s	3p <i>estar</i>		3p impers.	<i>se+3s</i> 1s <i>estar+ger.</i>	
			3s <i>haber</i>			<i>me+ 1s</i> impersonal 1s			
		p l u s c u a m p e r f e c t o					<i>Has+</i> part. <i>Habías+</i> part.		
		f u t u r o	2s		1p 2s	<i>se+3s</i> 3s <i>ser</i>	<i>ir +v+v</i> 2s estereot.	<i>me+lo+fut.</i>	
			<i>ir a+inf.</i>	1s				2s	

A				Pr ind (64,39%)				
				Inf (12,23%)				
				Perf comp (8,93%)				
				Ir a+inf (6,76%)				
				Pr subj (1,73%)				
				Part (1,45%)				
				Imperf. (1,12%)				
				Futuro (1,05%)				
				Pres. progr. (0,97%)				
				Gerund (0,85%)				
				Perf. simp. (0,36%)				
				Imperf progr (0,04%)				
				Plusc (0,04%)				

Quadre 3. Ordre d'aparició de la morfologia verbal en castellà.

Els resultats exposats al quadre permeten fer una sèrie de comentaris. En primer lloc s'observa que les primeres formes que el nen emet pertanyen al present d'indicatiu, a l'imperatiu, a les formes no finites (infinitiu, participi, gerundi), seguides per les formes del passat, concretament el pretèrit indefinit –en català correspondria al pretèrit perfet– i el perfet –en català correspondria al pretèrit indefinit. A partir dels 24 mesos, es pot observar com algunes d'aquestes formes es consoliden mentre que d'altres tendeixen a aparèixer en un percentatge menor. Entre les primeres, els resultats més contundents ens l'ofereix el present d'indicatiu en què destaca l'ús de la 3a persona del singular que de vegades arriba a emprar-se fins i tot en substitució de la 1a, de la mateixa manera que és rellevant l'ús escàs de les segones persones tant del singular com del plural. Les dades de Hernández Pina permeten també seguir de forma cronològica les evolucions sintàctiques en les estructures en què intervé el present, sobretot a partir de la incorporació de pronoms, habitualment en posició proclítica. Una evolució paral·lela podríem adduir en relació amb l'imperatiu i l'infinitiu. Per exemple, ja als 25 mesos s'observa la construcció d'estructures imperatives correctes amb les modificacions verbals corresponents, i en el cas de l'infinitiu comença a fer-se operativa la construcció 'ir+inf' amb valor perifràstic. Pel que fa a les formes de passat ens adonem que malgrat que visualment l'imperfet i el

'indefinido' mantenen una evolució similar, qualitativament s'observen diferències importants ja que les formes de l'imperfet s'utilitzen gairebé de forma exclusiva en 3a persona i esporàdicament en 1a persona, i encara sovint amb formes impersonals, la qual cosa no es produeix en la descripció que se'ns ofereix del 'indefinido'.¹²⁵ Tanmateix, pensem que l'imperfet comença a emergir a partir dels 24 mesos, amb posterioritat al 'indefinido'. De forma complementària, l'aparició del pretèrit perfet sembla que es consolida a partir dels 30 mesos. De fet, aquestes dades evolutives coincidirien amb les dades del treball d'Aguado, que als 30 mesos mostra un percentatge per al 'perfecto compuesto' del 8,93% al costat de l'1,21% de l'imperfet d'indicatiu i el 0,36% del 'perfecto simple'. En el cas del futur les dades de Hernández Pina evidencien un ús preferent per la 2a persona del singular estereotipada i la 1a del singular, en detriment ara de la 3a del singular. En les dades d'Aguado el futur se situa a l'endemig respecte a la distribució de les formes verbals que presenta. En l'altre extrem, però, és a dir, les formes verbals els percentatges de les quals són rellevants precisament per la seva baixa aparició hem d'esmentar les formes no personals corresponents al gerundi i participi, el plusquamperfet, per al qual Hernández Pina només ens aporta alguna dada referida a les emissions dels 34 mesos en correspondència amb el percentatge d'Aguado de l'insignificant 0,04%, i el condicional del qual no disposem de dades amb anterioritat als 4 anys. En el seu estudi Gili Gaya li adjudica un percentatge de 0,5%. Precisament més enllà d'aquesta edat, dins el període preescolar, seguint Gili Gaya, l'ordre de les dades obtingudes no presenta cap sorpresa, llevat que s'incorporin formes de l'imperfet de subjuntiu i, com dèiem, del condicional: present d'indicatiu (36%), 'indefinido' (20%), infinitiu (17%), imperfet (7%), imperatiu (6%), gerundi (5%), futur (2%), imperfet de subjuntiu (-ra) (0,7%), condicional (0,5%), i imperfet de subjuntiu (-se) (0,02%).

Més enllà dels 4 anys disposem en aquest cas dels comentaris del mateix Gili Gaya que encara que, com ell afirma, no hi ha gaires contrastos dignes de ser tinguts en compte, són rellevants si tenim en compte que és dels pocs estudis que sobrepassa l'edat dels 3 anys en què diversos autors limiten l'adquisició de la morfologia verbal. D'altra banda, en el nostre cas, són dades que no podem passar per alt atès que, com veurem en el capítol de la metodologia, formen part de les franges d'edat de la nostra mostra d'estudi. Segons Gili Gaya (1972: 83-89), doncs, s'observen poques novetats respecte al present d'indicatiu i l'imperatiu llevat de la consolidació del present anomenat de 'mandato' ('*Me cuidas el lápiz*' (p. 84)) i les formes variades en què aquest 'mandato' i prec s'amplien ('*¡corred!*' (p. 84)). En relació amb les formes de passat, els comentaris de Gili Gaya ens permeten exemplificar la importància de les característiques d'una

¹²⁵ Utilitzem el terme en castellà per no confondre'l amb el temps verbal amb igual nom en català, però amb diferents característiques morfològiques. El mateix hem fet quan ens referim al 'pretérito perfecto' castellà, per idèntiques raons.

llengua a l'hora d'establir el procés d'adquisició de la morfologia verbal. Això passa especialment en el 'pretérito perfecto' ja que sembla que és un temps que pràcticament no s'utilitza a Puerto Rico, i que és substituït per l''indefinido'. El 'pretérito perfecto' se sol utilitzar preferentment amb valor emfàtic per expressar el resultat present ('*He comido demasiado*' (p. 85)'), per la qual cosa segons l'autor no deixa de ser sorprenent la freqüència elevada de formes del pretèrit compost en el llenguatge infantil. Convé fer notar, tanmateix, que mentre que els nens de 4 anys utilitzen el participi sense auxiliar ('*No visto eso*' (p. 85)), a partir dels 5 anys l'auxiliar ja apareix sense excepció. Pel que fa a l'imperfet i al plusquamperfet, només s'observa l'ús del primer en les oracions condicionals del tipus '*Si tuviera libreta copiaba el trabajo*' (p. 84), ús que augmenta amb l'edat, i un lleuger augment entre els subjectes de 7-8 anys, que augmenta en els de 10-11 de les formes de plusquamperfet. Quant al futur, es constata un índex de freqüència més aviat baix. Entre les formes obtingudes destaquen els futurs de probabilitat, ja que el valor habitual del futur indicant acció esdevenidora se sol assenyalar amb els presents d'indicatiu i subjuntiu ('*Mañana traigo flores para ponerlas en el florero*' (p. 87)) o amb la locució 'ir a + infinitivo'. Precisament aquesta locució està ja fixada en l'etapa preescolar amb d'altres com 'estar + gerundio', 'ir + gerundio'. Se li afegeixen a partir dels 7-8 anys 'tener que' i 'haber que' amb sentit d'obligació, la primera de les quals s'intensifica als 10-11 anys a la vegada que n'apareixen de noves com les formades per un verb en forma auxiliar unit a un infinitiu amb la preposició *a* ('*Empezó a llover*' (p. 89)). Finalment constatem que l'ús del condicional continua sent baix, tot i que s'obté en narracions de nens de 10-11 anys. D'altra banda, les formes de subjuntiu quasi exclusives són el present i l'imperfet en *-ra*. En el primer cas vinculades a subjuntius finals, com en l'etapa preescolar, però amb un pes cada cop més important dels subjuntius depenents de verbs de voluntat ('*Quiere que le den más*' (p. 88)) i, en menor mesura, els subjuntius de tipus potencial ('*Si usted me buscara una lata de galletas vacía*' (p. 88)). Les formes compostes de subjuntiu apareixen només de forma esporàdica.

Aquestes dades, tanmateix, sumades a les anteriors, són dades referides a la seqüència d'adquisició de la morfologia verbal però no a la freqüència d'ús d'aquestes formes. Aquest matís ens sembla important si tenim en compte que l'aparició de marques morfològiques no en justifica el seu ús de forma regular ni el domini de les regles morfològiques implicades, de la mateixa manera que és rellevant indicar el valor d'aquest ús. Per tant, pensem que pot resultar útil afegir uns darrers comentaris a partir justament d'alguns treballs que incorporen dades relatives a l'ús de les diferents formes verbals. Ens fixem en els treballs de Clemente (1982) i Aguado (1988). Segons el primer estudi, dels 24 als 36 mesos els temps verbals més emprats serien per ordre decreixent: els presents (45%), els gerundis (15%), els infinitius (14%), els imperatius (10%), les estructures de

V+ger. (6%), i amb idèntic percentatge del 2%, els participis, el 'pretérito perfecto', els imperfets i l'estructura *Ir+Vo*, i en darrer terme se situarien els 'indefinidos' i l'estructura *V+P* amb un 1%, seguida dels subjuntius amb un 0% (Clemente (1995: 99), Serra *et al.* (2000: 356)). Aquests resultats són de fet equiparables als que aporta Aguado en un estudi fet amb nens de 30 mesos: present (95,83%), 'pretérito perfecto' (83,33%), gerundis (70,83%), l'estructura *Ir+Vo* (45,83%), amb el mateix percentatge del 20,83% els 'indefinidos', els subjuntius i els imperfets, el futur (16,66%) i el condicional (4,16%). Com es pot observar, les diferències més notables es constaten en l'ordre –els percentatges creiem que no són equiparables– d'aparició del subjuntiu, el 'pretérito perfecto' i el 'indefinido'. D'altra banda, convé fer notar les absències creuades, la qual cosa pensem que s'explica senzillament per l'absència de formes obtingudes. Ens referim concretament al fet que el treball de Clemente no aporti dades sobre el futur ni el condicional i que, per la seva banda, el treball d'Aguado no presenti percentatges d'ús referits als infinitius, participis i imperatius,¹²⁶ com tampoc de les estructures *V+ger.* i *V+p.*

De forma complementària volem afegir encara dades referents a la funció dels diferents temps verbals, que en aquest cas recollim bàsicament de Clemente (1995: 99-105). L'imperatiu és segons l'autora la forma temporal més viva ja que exigeix una relació directa amb l'interlocutor (1995: 100). Tot i que a mesura que el nen evoluciona l'ús d'aquest temps verbal és substituït per altres formes, en el període de plena adquisició morfològica Clemente troba que el present d'imperatiu desenvolupa bàsicament tres funcions: la d'expressar ordres i peticions directes, la de provocar crides d'atenció vers l'adult i una funció lligada a un comportament molt infantil que és la d'expressar ordres donades als objectes, sobretot a joguines. El present d'indicatiu és com ja hem vist anteriorment el temps més usat i és per aquesta raó que, en paraules de Clemente (1995: 101) esdevé el nucli central de l'eix temporal de la parla. Els usos que s'hi relacionen són: la descripció de la pròpia acció, que serveix també per formular preguntes o peticions d'informació i d'aprovació, i, finalment, és el temps verbal que més utilitza el nen per adreçar-se a l'adult, mitjançant estructures oracionals afirmatives o declaratives. Pel que fa als temps de passat, els que es registren abans són els 'indefinidos' amb formes perfectives i acció acabada (1995: 102), que indiquen sempre temps passat ocupant de vegades el lloc que correspondria al 'pretérito perfecto'. Amb l'edat l'ús del primer augmenta, però no el del segon, que manté les freqüències baixes, com succeeix amb el plusquamperfet. L'imperfet és un temps de passat que en el nen desenvolupa bàsicament dos funcions: és l'alternativa del present en la descripció i el temps de les accions

¹²⁶ Val a dir que Aguado (1995: 164) considera que l'imperatiu sovint és simplement una crida d'atenció i per tant pot considerar-se un proenunciat, és a dir, una paraula que substitueix un enunciat descriptiu (*¡mira!*).

narratives de poca rellevància. En relació amb el futur, són més comunes les estructures *ir+a+Vo*¹²⁷ que no les que es formen amb el morfema -r-. D'altra banda, les funcions que desenvolupen són les pròpies, és a dir, expressen accions futures tot i que cognitivament la predicció del futur és una funció complicada d'assimilar pel nen abans dels tres anys. El mateix passa amb el subjuntiu, el temps propi de la irrealitat, els usos més freqüents dels quals desenvolupen la funció d'imperatiu i serveixen per enllaçar oracions d'estil indirecte. Entre les formes no personals destaquen l'ús de l'infinitiu amb valor imperatiu amb construccions fetes a partir de l'estructura *a+inf.*, i els infinitius de resposta, que igualment és la funció més habitual del gerundi. En darrer terme assenyalarem les referències de Clemente a les formes perifràstiques, que ja apareixen als dos anys i que aporten un significat de futur (*ir+a+Vo*), obligació (*tener+que+Vo*) o valor aspectual incoatiu (*empezar+a+Vo*), entre d'altres.

Per a l'adquisició de la morfologia verbal en català ens hem fixat, com ja hem avançat, en els treballs de Cortés & Vila –CV– (1991) i Serrat –S– (1997). El primer, analitza les produccions de tres subjectes, una nena monolingüe en català (dels 2;3 als 5;6 anys –en aquest cas s'inclou una anàlisi més detallada de tipus longitudinal–), i un nen i una nena bilingües familiars en català i castellà (dels 2;0-2;11 i dels 2;1-2;11, respectivament). Totes les dades foren enregistrades amb vídeo i posteriorment a la transcripció es va aplicar tres tipus d'anàlisi: a) una descripció de la seqüència d'aparició de les marques temporals i aspectuals entre els 2 i 3 anys d'edat, b) una anàlisi de la funció d'aquestes primeres marques durant el segon any, i c) l'estudi d'un cas, en concret el de la nena monolingüe (Cortés & Vila, 1991: 24). Pel que fa al segon treball seleccionat, Serrat (1997) parteix d'una mostra de 10 subjectes (cinc nens i cinc nenes), dels quals tres són monolingües catalans, dos són monolingües castellans i cinc bilingües familiars en català i castellà. En aquest cas les dades es van obtenir a partir de producció espontània i de forma longitudinal en el període que abraçava des dels inicis de la parla fins als 4 anys d'edat (1991: 69). Els resultats dels dos estudis¹²⁸ els presentem tot seguit en forma de quadre –quadre 4– com hem fet en el cas del castellà.

¹²⁷ Aguado (1995: 171) remarca que totes les perfrasis compostes amb infinitiu tenen valor de futur encara que el temps verbal correspongui a passat, present o futur, de la mateixa manera que les formades per un gerundi tenen valor de present i les que duen un participi, de passat.

¹²⁸ En el cas del treball de CV (1991) indiquem en diferents files els resultats de cadascun dels subjectes: nena monolingüe, nen bilingüe i nena bilingüe, respectivament.

Edats →	23 m	24	25	26	27	28	29	30	31	32	34	35
Estudis ▼												
CV					Inf Ger Part Imp Pres Indef	Pr prog Fut s Pr sub	Impf F im Perf				Impf prog	
			Pres	Imp Part p Pr indf Inf Ger	Fut s Pr prog				Pr sub			F im Prt perf
		Pres	Imp	Pret indef Pr sub	Part p	Inf		Pr prog Fut s		Impf Impf prog Prt perf		
S	Pres (1-3s, 3p) Indf/ Perf (3s)	Pres Indf/ Perf (1- 3s) Perif ¹²⁹ /idf (3s) Impf (3s)	Pres Indf/ Perf (1/3s 3p) Sub (2s)	Pres Indf/ Perf (1/2/3s 3p) Fut (1s,1p) Sub (2s)	Pres Indf/ Perf (3s) Impf (3s) Fut (2/3s)	Pres Indf/ Perf (1/2/3s 3p) Perif/idf (3s) Impf (3s) Fut (1/3s) Sub	Pres Indf/ Perf Perif /idf (3s) Impf (3s, 1p) Fut (2/3 s,1p) Sub (2/3s 3p)	Pres Indf/ Perf (1/2/ 3s, 3p) Perif /idf (1/2/ 3s) Impf (1/2/ 3s, 3p) Fut Fut Sub (1/2/ 3s, 1p) Cond (3s)	Pres Indf/ Perf (1/2/3s 3p) Perif /idf (3s, 3p) Impf (1/2/3s 3p) Fut (2/3s, 1p) Sub (1/2/3s 1/3p)	Pres Indf/ Perf Perif /idf (1s, 3s) Impf (1/3s 3p) Fut (2/3 s,1p) Sub (1/2/ 3s, 2p)		
	Inf Imp	Inf Ger Imp	Inf Imp	Inf Ger Imp	Inf Imp	Inf Ger Imp	Inf Ger Imp	Inf Ger Imp	Inf Ger Imp	Inf Ger Imp		

¹²⁹ Correspon al passat perifràstic del català i al 'pretérito indefinido' del castellà. Columna 33: ø dades.

En relació amb les dades que apareixen al quadre, i concretament les que pertanyen a l'estudi de Cortés & Vila (1991), podem observar que el present, l'imperatiu i les formes no finites –exceptuant el cas de la nena bilingüe¹³⁰– són les formes que s'adquireixen més aviat, en el període dels 24 als 27 mesos d'edat. Les primeres formes de passat¹³¹ en els tres casos corresponen al pretèrit indefinit, i se situen entre els 26-27 mesos. No és fins relativament més tard, 29 mesos en la nena monolingüe i 32 en la nena bilingüe, que emergeix l'imperfet, que coincideix més o menys, i ara en els dos subjectes bilingües, amb l'adquisició del pretèrit perfet. Les formes corresponents al futur simple s'adquireixen entre els 27-30 mesos, període durant el qual ja comencen a aparèixer formes en present de subjuntiu i el present progressiu.

Les dades relatives al treball de Serrat (1997) coincideixen amb les anteriors en alguns aspectes que convé destacar. D'entrada, és especialment visible el predomini del present durant el període analitzat. S'observa també un domini generalitzat de l'infinitiu i l'imperatiu, i en el cas del gerundi sembla que l'ús no s'estabilitza fins a partir dels 28 mesos, tot i que abans se'n detecten algunes emissions. Pel que fa a les formes del passat, novament les primeres d'aparèixer són les que corresponen al pretèrit indefinit sobretot en 3a persona del singular, que ja emergeixen als 23 mesos, és a dir, abans del que havíem establert anteriorment. D'altra banda, les coincidències entre l'emergència del passat perifràstic i l'imperfet són pràcticament absolutes. Tanmateix, caldria comprovar amb altres dades la raó per la qual es produeix una mena d'interval en el període dels 25-26 mesos. Quant al futur i al subjuntiu, les referències confirmarien l'adquisició anterior del segon i el domini de la 2a persona del singular, que és la que s'utilitza en les imperatives negatives. Per al futur s'utilitzen principalment les formes del singular i la primera del plural. Finalment destacaríem que, malgrat l'aparició del condicional, es tracta més aviat d'una dada excepcional ja que en l'estudi només se'n comptabilitza una forma. Aquest serà, per tant, un temps verbal que com veurem tot seguit formarà part de les adquisicions tardanes. De totes maneres pensem que els resultats dels treballs exposats permeten establir un ordre més o menys estable de l'adquisició de la morfologia verbal fins a la ratlla dels 3 anys.

Paral·lelament als resultats que hem presentat, tant els treballs de Cortés & Vila com el de Serrat, incorporen dades relatives a la freqüència d'ús de les formes verbals obtingudes. Atès que prèviament ja ens hem referit a la importància que aquesta anàlisi té, pensem que pot resultar interessant de fer-ne un breu comentari. Així doncs, Cortés &

¹³⁰ Es tracta segurament de diferències atribuïbles a les característiques morfològiques de les dos llengües de referència, el català i el castellà.

¹³¹ Cortés (1991: 180) manté que 'les primeres referències al passat són incitades i mantenides per l'adult', per tant, el nen no produeix formes en passat de forma espontània (p. 181).

Vila consignen que el temps verbal més emprat coincideix amb l'adquirir primerament, és a dir, el present vinculat sobretot a verbs de realització i de consecució. En els subjectes bilingües els següents temps més emprats serien el pretèrit indefinit i a poca distància el futur. Ja molt per sota se situarien la resta de temps; alguns d'ells, com ara el participi, el gerundi o el present progressiu amb una freqüència d'ús baixíssima (1991: 29). En el cas de la nena monolingüe la freqüència seria similar: després de l'ús majoritari del present se situaria el pretèrit indefinit, el futur, i amb idèntics percentatges, però amb un ús diferenciat segons el tipus de verb, el pretèrit imperfet i el participi passat. Els índexs més baixos correspondrien també al pretèrit perfet, al gerundi, al present progressiu i en darrer terme al pretèrit progressiu imperfet (1991: 30). Serrat, per la seva banda, confirmaria que el present i l'imperatiu¹³² són els temps més emprats, però si l'ús del primer es manté estable, l'ús relatiu a l'imperatiu decau quan apareixen noves formes. En passat, el temps més emprat és el pretèrit indefinit, sobretot la 3a persona del singular, mentre que en el futur i subjuntiu l'ús de diferents formes verbals és més general. També Serrat assenyala freqüències extraordinàriament baixes en l'ús del gerundi, molt per sota de l'infinitiu.

En resum, si comparem aquestes dades amb les obtingudes per al castellà, podem concloure que les primeres formes que emergeixen corresponen al present d'indicatiu, imperatiu i infinitiu tot i que es manifesta un clar predomini del primer per sobre dels altres. Posteriorment apareixen les primeres formes del passat vinculades sobretot a la 3a persona del singular i alguna forma primerenca del subjuntiu que no es consolida fins el període dels 24 als 30 mesos, juntament amb les formes del passat i amb l'aparició del futur. També en aquesta franja d'edat el nen comença a emprar altres mecanismes sintàctics (ús de perífrasis verbals) que amplien el repertori de funcions verbals. És a dir, que l'evolució s'estableix de les formes poc marcades temporalment a les més marcades. Pel que fa a la freqüència d'ús, pensem que les dades de què disposem no ens permeten de traçar un esquema comparatiu amb gaire exactitud però amb tot, si en una dada coincideixen els diferents estudis és en el fet d'assenyalar el predomini aclaparador del present d'indicatiu. Tanmateix, aquests comentaris són vàlids fins aproximadament els tres anys d'edat, però les mateixes dades confirmen que encara hi ha mancances importants no només pel que fa a la productivitat de certs temps verbals –el plusquamperfet o el condicional– sinó a la seva emergència. Per al castellà, més enllà dels 3 anys disposem de les dades del treball de Gili Gaya; en català, però, els treballs que cobreixen les franges d'edats més enllà dels 4 anys són pràcticament inexistents. Amb tot,

¹³² Aquest temps no apareix en els resultats que presenten Cortés & Vila.

i com ha assenyalat Ríó (1995²), convé tenir present que “el canvi més espectacular del desenvolupament morfològic, que té lloc dels 6 anys en endavant, es refereix al verb” (p. 180). En aquesta edat el nen ja utilitza la majoria de temps verbals simples i totes les persones, però amb posterioritat als 6 anys “aniran incorporant i utilitzant amb més domini altres formes verbals, com les progressives i impersonals, els condicionals i, en general, les formes compostes i, sobretot, les irregulars” (p. 180).

2.3.2.2. Característiques morfològiques del verb

Considerem característiques morfològiques del verb els elements de la categoria que poden flexionar en nombre, persona, temps, aspecte, mode i veu, i que constitueixen el conjunt de les anomenades *categories gramaticals* –caldrí incloure-hi el *gènere* i el *cas* – o simplement *categories morfològiques*. En aquest apartat ens proposem descriure de forma sintètica quina significació tenen aquestes categories des d'un punt de vista lingüístic general, així com les seves implicacions en el procés d'adquisició de la morfologia verbal. Tot i que en realitat són categories independents, en dos casos hem optat per descriure-les de manera diàdica, i potser no en l'ordre més habitual, en funció dels objectius d'aquest apartat.

*Temps i aspecte*¹³³

El terme *temps* és un concepte difícil de definir pel seu caràcter polisèmic. En un mateix terme conflueixen almenys tres conceptes diferents: *a*) el *temps físic* o *real* (*time* en anglès), que té a veure amb el conjunt de moments que poden establir relacions d'anterioritat, de simultaneïtat i de posterioritat; *b*) el *temps gramatical* (*tense* en anglès), la manera com cada llengua gramaticalitza el temps real i, *c*) els *temps verbals* (*tenses* en anglès) (Pérez Saldanya, 2000a: 92).¹³⁴ En el nostre cas, ens interessa de forma especial l'últim concepte, és a dir, el dels temps verbals.

Els *temps verbals* denoten intervals temporals depenent de tres dimensions: la categoria del temps, la d'aspecte i la de la distància temporal (Pérez Saldanya, 2000a: 93). La *categoria del temps* és una categoria díctica (Lyons, 1977; Comrie, 1985) que forma part de la *dixi*¹³⁵ *temporal*. Les marques díctiques de temps s'interpreten amb

¹³³ En la nostra descripció incloem les categories de *temps* i *aspecte* en l'apartat de característiques morfològiques del verb, però cal dir que també és podria aplicar una anàlisi a partir de les seves propietats sintàctiques i semàntiques (Pérez Saldanya, 1993).

¹³⁴ Benveniste (1966) distingeix entre 'temps físic', 'temps cronològic' i 'temps lingüístic'.

¹³⁵ *Dixi* és un terme d'origen grec que pot definir-se com 'la funció textual que consisteix a marcar lingüísticament la presència en l'enunciat dels elements de l'enunciació (persona, temps i espai)' (Conca *et al.*, 1998: 43). Hi ha, per tant, tres tipus bàsics de *dixi*: de persona, espacial i de temps, als quals es pot afegir encara la *dixi* social (Conca *et al.*, 1998: 43), d'aquí que es parli del 'triangle díctic' –o díctic–

referència al temps de l'enunciació, l'*ara* (l'*abans d'ara* i el *després d'ara*) i es poden manifestar a través d'adverbis temporals, sintagmes nominals amb demostratius, o morfemes verbals. El *present* indica simultaneïtat respecte a l'*ara*, el *perfet* anterioritat (*abans d'ara*) i el *futur* posterioritat (*després d'ara*)¹³⁶ (Conca *et al.*, 1998: 36-37). Precisament aquesta perspectiva temporal respecte a l'acte de parla és el que permet classificar els temps verbals en dos subclasses: els anomenats *temps absoluts* (o *díctics*) i els *temps relatius* (*anafòrics* o *secundaris*) (Comrie, 1985); Lyons, 1977). Segons la definició de Badia (1994: 638), "s'anomenen absoluts els temps amb els quals el locutor examina i expressa l'acció verbal partint directament del moment present en què ell es troba, de tal manera que aquesta acció pot quedar situada: 1) abans del moment d'emetre el missatge (temps: pret. perf., simple o perifr. [obviem els exemples], el pret. indef. [...], 2) durant la seva emissió (temps: pres. ind.[...], o 3) després d'haver-lo emès (temps: fut.[...]" Pel que fa als temps relatius, "el locutor, en examinar l'acció verbal per expressar-la, no pot partir directament del moment present en què ell es troba, sinó que ha de referir-la a un adverbi o a una altra forma verbal que s'hi relacionen. Pròpiament són relatius els deu temps verbals que resten dels dos modes (indicatiu i subjuntiu)¹³⁷" (1994: 63). Simultàniament es pot establir una relació creuada entre les oposicions temporals d'anterioritat, simultaneïtat i posterioritat i el moment de l'acte de parla (temps absoluts i temps relatius):

	<i>Anterioritat</i>	<i>Simultaneïtat</i>	<i>Posterioritat</i>
<i>Temps absoluts</i>	Passat perifràstic (Perfet ¹³⁸ o pret. indef.)	Present ind.	Futur simple
<i>Temps relatius</i>	(Pret. plusq. ind.)	Pret. imperfet ind.	Condicional simple

Quadre 5. Les oposicions temporals (Adaptat de Pérez Saldanya (2000a: 96).¹³⁹

(Parret, 1983 –citat a Castellà (1992: 187)): *persona* [jo / fora de jo (tu – ell)], *temps* [ara / fora d'ara (ahir/demà – «una vegada»)] i *espai* [aquí / fora d'aquí (allà – «en un lloc»)].

¹³⁶ Cal precisar que ens fixem només en els usos bàsics dels diferents temps verbals a què ens referim i no als usos derivats, la qual cosa suposaria ampliar considerablement aquest apartat. En qualsevol cas, i atesa la seva importància remetem el lector a treballs com els de Pérez Saldanya (1988, 2000), o a la gramàtica de Badia (1994), entre d'altres. Val a dir, però, que diversos autors (Ultan, 1972, Lyons, 1977, Comrie, 1985) coincideixen a afirmar que la relació temporal bàsica de la majoria de llengües no s'estableix a partir d'una gradació triple (*passat/present/futur*) sinó doble, entre *passat/no passat*, o, menys habitualment –com succeeix, posem per cas en alguna llengua de Nova Guinea (Comrie, 1985)– entre *futur/no futur* (Aksu, 1988: 12).

¹³⁷ Badia considera que l'imperatiu cal deixar-lo al marge ja que si bé per la seva naturalesa l'hauríem de considerar absolut, el seu funcionament no li permet mesurar l'acció ni vers el passat ni vers el futur (1994: 639).

¹³⁸ És el nom que emprà Pérez Saldanya (2000a).

¹³⁹ Pérez Saldanya no afegeix els temps com el futur compost, el condicional compost o el pretèrit anterior perquè considera que són variants aspectuals de les formes simples corresponents. No passa el mateix amb els temps que figuren entre parèntesi al quadre, que sí que poden assolir valors temporals diferents de les formes simples però alhora poden també esdevenir únicament variants aspectuals de les formes simples (2000a: 97).

La *categoria de l'aspecte* és una categoria conceptualment més difícil d'assimilar que la de temps, de manera que sovint es confonen¹⁴⁰ (Comrie, 1976: 1). Possiblement hi té a veure la mateixa definició d'*aspecte*¹⁴¹ ja que ens referim a una noció que designa el temps intern d'un procés (Fernández Pérez, 1993: 76); no és per tant una categoria dística, per la qual cosa podem dir que és una 'categoria subjectiva' (Pérez Saldanya, 2000a: 97).¹⁴² De fet, des del punt de vista teòric el concepte d'aspecte ha estat també interpretat de formes diverses, de manera que, seguint Pérez Saldanya (2000a: 93), podríem resumir en tres els punts de vista existents. Per una banda se situarien els autors (Bello, 1841; Rojo, 1974) que consideren que l'aspecte no és una categoria rellevant en les llengües romàniques, de tal forma que els temps verbals només s'haurien de caracteritzar a partir de la categoria de temps. Per l'altra costat hi ha qui considera, la gran majoria (Par, 1923; Badia, 1994; Roca Pons, 1971; Alarcos, 1976), que el temps i l'aspecte són categories complementàries i que, consegüentment, a l'hora de definir un temps verbal hi intervenen els dos paràmetres. Finalment, hi ha qui considera (Coseriu, 1978) que la categoria de l'aspecte serveix només per caracteritzar les formes compostes (amb auxiliar *haber*) però no les formes simples.

Així i tot, en català distingim tres tipus d'aspecte:¹⁴³ a) l'imperfectiu, b) el perfectiu, i c) el de perfet, que s'estableixen a partir de les oposicions *delimitat (relacional –perfet– / no relacional –perfectiu–)* i *no delimitat (imperfectiu)*. Les formes *imperfectives* es refereixen a situacions en curs des de l'estructura temporal interna d'una situació, mentre que les *perfectives* remetent a la situació de manera global (Comrie, 1976); tradicionalment s'ha parlat d'esdeveniments verbals no acabats enfront d'esdeveniments verbals acabats. A més, en l'aspecte imperfectiu es poden distingir tres accepcions: la

¹⁴⁰ De fet sembla que l'aspecte no va tenir estatus diferenciat com a categoria gramatical fins als anys vint i trenta del segle passat. El mateix Fabra més aviat passa per alt aquesta categoria fins almenys l'any 1933 –vegeu Alturo (2000) per als detalls.

¹⁴¹ Sovint s'hi relaciona el terme *Aktionsart*, que remet a dimensions aspectuals però en les que no intervenen procediments afixals (Fernández Pérez, 1993: 76-77). Pérez Saldanya (2000a) defineix aquest terme com a 'modalitat de l'acció'. En relació amb l'aspecte, coincideixen en què ambdós termes es refereixen a un concepte de temporalitat interna, però difereixen principalment en el sentit que, com indicàvem, l'*aspecte* gramatical s'expressa mitjançant la flexió i l'*Aktionsart* mitjançant el significat del verb (categoria gramatical vs. categoria lèxica). A més, l'aspecte té un caràcter subjectiu enfront el caràcter objectiu de l'*Aktionsart*, perquè es refereix al tipus de situació designada; en el cas de l'*aspecte* distingim entre perfet, perfectiu i imperfectiu mentre que l' *Aktionsart* remet a situacions (estats i esdeveniments). En darrer terme, en el primer cas s'estableixen oposicions de ± delimitat, ± relacional, i en el segon de ± estatiu, ± tèlic i ± duratiu (p. 108-109).

¹⁴² A més de tractar-se d'una categoria interpretable segons el punt de vista que s'adopti, Pérez Saldanya considera que els problemes conceptuals que l'envolten en bona mesura s'expliquen perquè 'l'aspecte gramatical no té una expressió morfològica independent del temps' (2000a: 93).

¹⁴³ Aquesta classificació contrasta amb la de Badia (1994: 158-161) que distingeix només entre *temps imperfectius* i *temps perfectius* i la de Ruai (1988⁴: 108), que estableix una doble classificació: a) des del punt de vista de la conclusió de l'acció, parla d'*aspecte perfectiu* i *aspecte imperfectiu*, b) des del punt de vista de la realització del procés verbal, parla d'*aspecte duratiu* o *lineal* i *aspecte momentani* o *puntual*.

progressiva, que ‘presenta una situació en curs i focalitza un punt del desenvolupament d’aquesta situació’; l’*habitual*, ‘una situació es repeteix de manera més o menys regular un nombre indeterminat de vegades durant el temps que es pren com a referència’; la *contínua*, ‘una situació es manté estable durant el temps que es pren com a referència’ (Pérez Saldanya, 2000a: 98). Es consideren temps *imperfectius* el present i l’imperfet; *perfectius*, el passat simple o perifràstic i de vegades el perfet i el plusquamperfet; tenen aspecte *neutre* –s’usen com a perfectius però poden assumir accepcions de l’imperfectiu– el futur¹⁴⁴ i el condicional. D’aquesta manera podríem completar el quadre anterior.

	<i>Perfectiu</i>	<i>Imperfectiu</i>	<i>Neutre</i>
Temps absoluts	Passat perifràstic (Perfet o pret. indf.)	Present ind.	Futur simple
Temps relatius	(Pret. plusq. ind.)	Pret. imperfet ind.	Condicional simple

Quadre 6. Les oposicions aspectuals (Adaptat de Pérez Saldanya (2000a: 100).

En darrer terme l’*aspecte de perfet* ‘estableix una relació entre la situació designada i un estat de coses posterior a aquesta situació’,¹⁴⁵ té doncs un caràcter relacional (Pérez Saldanya, 2000a: 100). És el que caracteritza tots (futur compost, condicional compost i passat anterior) o alguns dels usos (perfet o pretèrit indefinit i pretèrit plusquamperfet) corresponents a les formes compostes mitjançant l’auxiliar *haver*. En aquest cas també podem distingir tres accepcions: la *resultativa*, quan indica l’estat present producte d’una acció passada; l’*experimental*, que es refereix a un estat d’experiència present producte igualment de la referència, de manera vaga, a una situació o situacions passades; la *inclusiva*, atès que ‘designa una situació durativa que es va iniciar abans de l’acte de parla i que es manté en el moment de l’acte de parla’ (Pérez Saldanya, 2000a: 100).

Pel que fa a la *distància temporal*, és una categoria únicament aplicable a dos temps de passat per tal de poder-ne establir les diferències corresponents. Es tracta del passat simple o perifràstic i del perfet o pretèrit anterior. Així segons la distància temporal el passat és un temps *prehodiernal* mentre que el perfet és *hodiernal*, és a dir, un passat anterior al dia en què es produeix l’acte de parla i un passat limitat al dia en què es produeix l’acte de parla, respectivament (Pérez Saldanya, 2000a: 103).

¹⁴⁴ Pérez Saldanya (2000a: 99) comenta que tradicionalment s’ha considerat que el futur tenia valor imperfectiu perquè designa situacions que encara no s’han produït. El fet, però que l’aspecte sigui una categoria subjectiva fa que puguem atribuir al futur també un valor aspectual perfectiu. Segons el mateix autor ‘el procediment més senzill per delimitar l’aspecte del futur consisteix a traslladar a l’esfera de la posterioritat a l’acte de parla oracions amb imperfet i passat simple o perifràstic’. El resultat és que el futur de vegades es comporta com a imperfectiu i de vegades com a perfectiu.

¹⁴⁵ A diferència de l’aspecte *perfectiu*, en l’aspecte de *perfet* no es visualitza la situació pròpiament dita i per tant en l’oració no poden aparèixer referències temporals al moment de la situació (Pérez Saldanya, 2000a: 101).

Nombre i persona

La *categoria de nombre* és una categoria aplicable no únicament als components de la morfologia verbal, sinó també als components de la morfologia nominal, de la mateixa manera que ho és no només a la morfologia flexiva sinó també a la derivacional. Conceptualment sembla que és una categoria fàcil de comprendre, perquè bàsicament diferencia entre *un* o *més d'un* elements, però cal tenir en compte que no totes les llengües utilitzen la idea de singular o plural de la mateixa manera. En turc, per exemple, el singular es refereix a un conjunt especificat d'elements mentre que es reserva el plural per a una sèrie indeterminada (Hockett, 1958: 233-234) –citat a Fernández Pérez (1993: 57). Però també en català el sentit que atribuïm al singular o al plural pot manifestar diferències importants des del punt de vista morfològic. Pensem en mots com 'gent' que conceptualment ens remetent a la idea de plural però que formalment no afegeix un morfema de plural -s/ -os, tal com acostuma a ser habitual en la morfologia nominal.

En morfologia verbal distingim també conceptualment entre formes que remetent al singular (-marcat) i formes que remetent al plural (+marcat), encara que formalment no hi ha un morfema que expressi aquesta idea independentment. Això es deu al fet que, com veurem en el quadre de més avall, nombre i persona tenen assignat un mateix segment morfològic per a les dos categories. Tant és així que probablement ens costaria parlar del singular o del plural si abans no hi anteposem la referència de persona: 1a/2a/3a persona del singular, 1a/2a/3a persona del plural. Per tant, és evident que resulta procedent introduir el concepte de *persona*.

La *persona* és una categoria díctica com ho és el temps. La dixí de persona remet al 'conjunt de marques lingüístiques que assenyalen les persones de l'enunciació (emissor i receptor) (Conca *et al.* 1998: 43). Aquestes marques lingüístiques poden ser de tres tipus: a) els pronoms personals de primera i segona persona, b) els morfemes verbals de primera i de segona persona, i c) els possessius de primera i de segona persona (Conca *et al.* 1998: 18). Ens fixarem sobretot en les dos primeres.

Com es desprèn dels comentaris anteriors, la primera i la segona persona són les considerades pròpiament díctiques (+marcades), ja que la tercera és la *no-persona* (-marcada) (Benveniste, 1946), pel fet de no participar en l'intercanvi comunicatiu; per dir-ho d'una manera senzilla: no adquireix el paper ni d'emissor ni de receptor. En aquest sentit Schmidely (1983: 11) –citat a Fernández Pérez (1993: 61)– estableix les següents possibilitats d'organització:

1. El locutor no es refereix directament als dos termes indispensables de l'acte de comunicació. Això significa que l'enunciat és neutre des del punt de vista personal (*no-persona*)
2. El locutor es refereix als termes de l'acte de comunicació, amb dos opcions: 1) referència a ell mateix (1a persona), 2) referència a l'oient (2a persona).

La configuració de la categoria persona, doncs, quedaria establerta en tres termes: primera, segona i tercera, que han estat correlacionades de manera diferent segons els autors: *a*) primera – segona /tercera (Moignet, 1972), Joly, 1973), *b*) primera/segona – tercera (Benveniste, 1946). En el primer cas s'optaria per evitar de catalogar la 3a persona com a *no-persona*, mentre que la segona proposta establiria una correlació entre 'personalitat' (*persones estrictes*) i 'subjectivitat' (*no-persona*).

La relació entre nombre i persona es fa evident quan parlem de les 'altres' persones, és a dir, les que ens remeten justament al plural: *nosaltres*, *vosaltres*, *ells*. El *nosaltres*, però, no és simplement la suma dels *jo*. Ben al contrari, el terme amaga una polisèmia que en dificulta extraordinàriament la descripció. Vegem-ho exemplificat en el següent esquema¹⁴⁶ (Castellà, 1992: 189; Conca *et al.*, 1998: 21):

<i>nosaltres</i> = jo	{	+ 0 – majestàtic / modèstia
		[<i>En aquesta missa ens sumem al dolor dels familiars de les víctimes!</i> <i>Tot seguit intentarem reformular la nostra hipòtesi de treball</i>]
		+ tu (+ tu...) – inclusiu
		[<i>Nosaltres ja ho sabem que la guerra va ser molt dura, oi noi?</i>]
		+ ell (+ ell...) – exclusiu
		[<i>Nosaltres, els membres de la comissió, esbrinarem la veritat</i>]
		+ tu + ell (+ tu + ell...) – global
	[<i>Nosaltres, els ciutadans d'aquesta vila, lluitarem fins al final</i>]	
	+ tota la comunitat – universal	
	[<i>Nosaltres, habitants d'aquest Planeta, no estem disposats a malmetre el medi</i>]	

¹⁴⁶ Entre claudàtors adjuntem alguns exemples per tal de facilitar-ne la comprensió.

En la part superior de l'esquema trobem referenciat un nosaltres retòric que remet al plural *majestàtic* i de *modèstia*, que és el que utilitzen personalitats com ara reis o el Papa per una banda, i el que apareix textos científics i tècnics, per l'altra. En segon terme, trobem el nosaltres *inclusiu* que manifesta la intenció per part de l'emissor d'implicar el receptor en el discurs, a diferència de l'*exclusiu* que no compta amb el receptor sinó amb terceres persones. Finalment, tant el *global* com l'*universal* poden incloure el receptor i altres persones, respectivament.

També en relació amb la segona persona del plural, *vosaltres*, poden fer-se diferents interpretacions, com veurem tot seguit en l'esquema que proposem a partir de les argumentacions de Conca *et al.* (1998: 22).

$$vosaltres = tu \begin{cases} + tu (+ tu\dots) [Vosaltres, els que m'estimeu, sabeu que dic la veritat] \\ + tu + ell [Han vingut a veure el teu amic, on éreu vosaltres?] \\ + tu (+ ell\dots) [Vosaltres, els que us punxeu, no sabeu què és viure] \end{cases}$$

En el primer cas s'observa que hi ha més d'un receptor, mentre que en el segon cas el *vosaltres* remet al receptor i a una tercera persona i, en el darrer, el *vosaltres* és la suma del *tu* i diverses persones que comparteixen el rol de receptor.

Finalment, la tercera persona del plural, habitualment és interpretada com la suma de diversos 'ell'.

—D'altra banda, el fet que els morfemes verbals també puguin desenvolupar la funció de persona s'explica per una relació biunívoca entre les característiques morfològiques d'una llengua —*morfologia verbal rica / morfologia verbal pobra*— i una característica de tipus sintàctic, la necessitat o no d'haver d'explicitar el subjecte d'una oració. El català és un tipus de llengua anomenada *pro-drop* o de *subjecte buit*, és a dir, que no necessàriament ha d'explicitar el subjecte a través d'un sintagma nominal o un pronom; el pot elidir. Tanmateix, l'elisió del subjecte és possible, justament, per la morfologia verbal pròpia del català, una morfologia rica, que permet la identificació del subjecte a través dels morfs corresponents, sense que s'hagi d'explicitar, com dèiem, amb un sintagma nominal o un pronom. Paral·lelament, Pérez Saldanya (1998: 116) comenta que sovint —en serien excepcions el retoromànic o el romanès, per exemple— el grau de sincretisme, és a dir, la neutralització de dos o més formes en un paradigma de manera que una sola forma lèxica o morfològica assumeix diverses funcions (Pérez Saldanya *et al.*, 1998: 299), acostuma a estar relacionat precisament amb la possibilitat de tenir un subjecte nul o amb la necessitat que el subjecte aparegui explicitat amb el sintagma nominal o el pronom corresponents. Això explicaria per què el francès, que té una flexió pobra —només la quarta i la cinquena

persones tenen marca flexiva–, requereixi la realització del subjecte per evitar ambigüitats, contràriament al que passa en català. Fetes aquestes precisions, la segmentació morfològica¹⁴⁷ corresponent als morfemes verbals de nombre i persona –ja hem assenyalat que aquestes categories formalment es fusionen– seria la que exemplifiquem en el quadre següent amb el present d'indicatiu del verb *cantar*:

ARREL	EXTENSIÓ	TEMA	MODE/TEMPS	NOMBRE/PERSONA
<i>kant</i>				ø
<i>kant</i>			<i>a</i>	<i>s</i>
<i>kant</i>			<i>a</i>	∅
<i>kant</i>		<i>é</i>		<i>m</i>
<i>kant</i>		<i>é</i>		<i>w</i>
<i>kant</i>			<i>a</i>	<i>n</i>

Quadre 7. Exemple de segmentació morfològica.

El quadre exigeix alguns comentaris. El primer, és que l'exemplificació anterior només reflecteix els morfs de nombre/persona per al present d'indicatiu. Per tant, podríem demanar-nos si aquests morfs són els mateixos també per a la resta de temps verbals, en concret per a les formes finites¹⁴⁸ dels verbs regulars. La resposta en aquest cas seria que s'observen algunes variacions: *a*) seguint la proposta de segmentació morfològica de Viaplana, només el present d'indicatiu tindria un morf /o/ per a la primera persona del singular –verbs de classe I subclasse [II, -Ext], classe III–, la resta de temps en aquesta primera persona no tindrien realització fonètica (la seqüència seria: ∅, *s*, ∅, *m*, *w*, *n*¹⁴⁹); *b*) en el cas de l'imperatiu la seqüenciació seria: ∅, ∅, *m*, *w*, *n*.

¹⁴⁷ Per a la segmentació morfològica –vegeu-ne els detalls en el capítol 5– ens basem en la proposta de Viaplana (1984, 1986), tot i que n'excloem el segment corresponent al morf de futur. Viaplana (1984: 398) justifica la incorporació del morf de futur, representat fonèticament pel fonema /r/, adduint que aquest és comú tant al temps de futur com al condicional, que ell anomena *futur real* i *futur hipotètic*, respectivament. En qualsevol cas, cal dir que en aquest sentit la proposta de Viaplana no ha tingut gaire fortuna i el segment de futur ha estat eliminat com a segment independent en alguns dels treballs d'autors que han adoptat la proposta de segmentació de Viaplana (Perea, 1997a), Creus (1997a).

¹⁴⁸ Les formes no finites, són les que tradicionalment s'han anomenat també formes no personals: infinitiu, gerundi i participi.

¹⁴⁹ La forma d'aquests morfs es deu a evolucions fonètiques de caràcter històric. Pérez Saldanya (1998a: 124-125) resumeix clarament quina n'ha estat l'evolució:

'A causa de l'evolució fonètica regular, les desinències de persona cauen en la primera i en la tercera persona del present d'indicatiu però es mantenen perfectament diferenciades en la resta de casos. També cal atribuir a causes estrictament fonètiques el manteniment d'una vocal de suport en la primera persona d'alguns verbs de la primera conjugació i en les persones del singular d'alguns verbs de les altres conjugacions. En general, aquesta vocal de suport es justifica per la necessitat d'atorgar una estructura sil·làbica als grups consonàntics que apareixen al final del radical i a la necessitat d'evitar codex complexes i de difícil articulació (p. ex. *compre*, *omple*, etc.).'

Ara bé, fins i tot tenint en compte que l'exemple correspon només al present d'indicatiu, caldria referir-se a la important variació, interdialectal i intradialectal, que es produeix en el segment corresponent a la primera persona¹⁵⁰ dels verbs regulars.¹⁵¹ Ens fixarem només en la variació interdialectal. En aquest sentit, la realització del segment corresponent a la primera persona pot presentar la següent variació fonètica segons els diferents dialectes:

1. ['kanto]: *nord-occidental*¹⁵²

(Martí (1970)¹⁵³, Wheeler (1993b), Viaplana (1994, 1996a, 1999), Creus (1997a) / Sistac (1993)¹⁵⁴ / Massanell (1995)¹⁵⁵ / Massip (1989)¹⁵⁶ / Riera¹⁵⁷ (1992), Rabassa (1996) / Perea (1999a,b));

2. ['kantu]: *oriental*

(Mascaró (1985), Perea (1993, 1999a,b));

3. ['kante]: *valencià*¹⁵⁸

(Viaplana (1984), Wheeler (1984), Valor (1984), Sifre (1990, 1998), Calvo (1995), Generalitat Valenciana (1995), Lacreu (1999),

'L'evolució de les desinències de quarta i cinquena persona presenten algunes peculiaritats remarcables. En el cas de la quarta persona, la caiguda de la consonant final *s*, produïda en el català preliterari, sembla estar motivada pel fet que no aportava distintivitat i reapareixia en altres persones (-MUS > -ms> -m). Pel que fa a la cinquena persona, la semiconsonantització del grup grafiat com a <ts> respon a una evolució fonètica que segurament es generalitzà en la llengua escrita durant el segle XV (-TIS > -des > -ds > -dz > -ð > -w).'

¹⁵⁰ Per a una visió aprofundida d'aquest tema vegeu Pérez Saldanya (1998a: 127-146) on a més es facilita bibliografia abundant sobre el tractament que des del punt de vista històric ha rebut aquesta desinència.

¹⁵¹ Per a les variacions particulars que es produeixen en els temps irregulars, remetem el lector als treballs de Viaplana (1995) i Perea (1993, 1997b).

¹⁵² Les formes en [-o] són les pròpies en lleidatà, però també es localitzen al Baix Ebre i al Montsià (Aragonés, 1995), i a la Ribera d'Ebre (Cubells, 2001) en els verbs de la primera conjugació, de la tercera i en els de la segona 'amb lexema acabat en prepalatal fricativa, sorda o sonora, o en líquida vibrant' (p. 61). Segons Navarro (1996, I: 85) l'ús d'aquest morfema en [-o] en els verbs de la segona i tercera conjugació separa aquests parlars del valencià. Per a la zona de l'Ebre també podeu consultar Beltran (1986).

¹⁵³ No és un treball monogràfic sobre morfologia verbal nord-occidental però inclou diversos paradigmes flexius de zones del domini nord-occidental (àrea ribagorçanopallaresa i àrea lleidatana (Lleida, Àger, Almenar, Sort, Esterri d'Àneu i Isona).

¹⁵⁴ Als parlars de la vall de la Sosa de Peralta també trobem ['kanto].

¹⁵⁵ En aquest treball es poden trobar dades referides a la Seu d'Urgell i Coll de Nargó. També a Coll (1991) apareixen algunes dades sobre morfologia verbal corresponents a la zona del Pallars.

¹⁵⁶ Dades corresponents al tortosí, però que en aquest cas coincideix amb les característiques del nord-occidental.

¹⁵⁷ Segons constata Riera (1992: 69), es pot produir alguna excepció: 'La primera persona del present d'indicatiu de «recordar» sol pronunciar-se sense desinència, solució més antiga que també era usual a les valls de Cardós i Ferrera. A Andorra es donen també els acabaments en -E i en -O'.

¹⁵⁸ En algunes contrades del valencià també s'usa la forma amb [-o] (Lacreu, (1999: 21), Bonet (2000: 19)). La forma en [-e] en valencià només es dona en els verbs de la primera conjugació; la primera persona del singular dels verbs de la segona i tercera conjugació no es realitza fonèticament (/Ø/): *bat*, *sent* (Bonet, 2000: 19).

Perea (1999a,b), Bonet (2000));

4. ['kanti]: rossellonès,¹⁵⁹

(Perea (1999a,b));

5. ['kant]: balear¹⁶⁰ / alguerès¹⁶¹

(Wheeler (1985), Perea (1997a),

Perea (1999a,b), Bonet (2000) / Rovira (1993),

Perea (1999a,b)).

Pel que fa al morf de la primera persona del singular del present d'indicatiu podem parlar, doncs, de variants morfològiques formals que presenten com a variants els segments fonològics /o/, /e/, /i/ i /ø/,¹⁶² respectivament (Lloret & Viaplana, 1998: 47).

Finalment, cal insistir en el fet que, tal com hem indicat, la nostra argumentació es basa en la proposta de segmentació morfològica de Viaplana, en què el segment /-o/ indica nombre/persona. Altrament, si haguéssim seguit la proposta de segmentació morfològica de Mascaró (1985) el morf /-o/ correspondria a un segment de mode/temps. Així doncs, els morfs corresponents a nombre/persona serien: Ø, s, ø, m, w, n, en el quadre que hem adjuntat més amunt.

Mode

El *mode*¹⁶³ és una categoria gramatical, que es realitza morfològicament en el verb i que formalment apareix fusionada amb les categories de temps i aspecte, tal com es pot comprovar en l'exemplificació del quadre anterior, en què apareix conjugat el present d'indicatiu del verb *cantar*. Segons l'opinió d'alguns autors, el mode pot expressar coses diferents com ara l'actitud del parlant respecte al que vol comunicar, diferents maneres d'expressar la significació del verb o tota una sèrie de matisos, com l'actitud del parlant, la dependència sintagmàtica o la tipologia de les seqüències (Fernández Pérez, 1993: 82).

En català hi ha tres modes, que són l'*indicatiu* –no marcat–, el *subjuntiu* i l'*imperatiu* –marcats–; el que Roca-Pons (1971) anomena 'modes personals'. Pel que fa

¹⁵⁹ A banda de l'estudi de Fouché (1924) sobre morfologia històrica del rossellonès, no ens consta l'existència de cap treball exhaustiu i recent sobre la morfologia verbal rossellonesa llevat d'estudis puntuals (Guiter (1965), Costa (1987), Gulsoy (1993b) –citats a Colomina (1999: 306)).

¹⁶⁰ Inclou el mallorquí, menorquí i eivissenc (Veny, 1999).

¹⁶¹ Altres dades més puntuals sobre la morfologia verbal algueresa es poden consultar a Perea (1997c) i Manunta (1995).

¹⁶² En aquests casos parlaríem de variació morfològica estrictament o variació morfològica profunda. La variació que s'estableix entre /-o/: [-o] (nord-occidental), [-u] oriental, és un tipus de variació morfològica superficial, és a dir, variacions fonètiques amb efectes morfològics superficials que es produeixen de forma sistemàtica (Lloret & Viaplana, 1998).

¹⁶³ Com molt encertadament precisa Pérez Saldanya (2000a: 108) convé no confondre *mode* i *modalitat*, perquè són coses diferents. *Modalitat* es refereix 'a l'actitud del parlant i al tipus d'acte de parla que aquest realitza (declaratiu, interrogatiu, imperatiu, etc.), i pot expressar-se per mitjà de recursos tan diferents com l'entonació, els adverbis modals (*possiblement, certament*, etc.), els temps i els modes verbals, etc.'.

al *condicional* tradicionalment s'ha tractat com un mode independent dels anteriors (Ruaix, 1988⁴: 106). Tanmateix, actualment sembla que hi ha una tendència a integrar-lo com un temps verbal del mode indicatiu. Els arguments que addueixen els defensors de la primera hipòtesi són més aviat de tipus semàntic, ja que atorguen al condicional un valor bàsic d'irrealitat i un valor perifèric temporal de futur de passat. Ara bé, el fet que aquests valors no siguin exclusius del condicional sinó que puguin ser assolits per altres temps de l'indicatiu i del subjuntiu, són els principals arguments de la segona hipòtesi, la que estableix la dependència del condicional al mode d'indicatiu.¹⁶⁴

L'*indicatiu*, que habitualment ha estat associat a la idea de 'realitat',¹⁶⁵ enfront del subjuntiu que remetria a la 'irrealitat',¹⁶⁶ està format pels temps verbals¹⁶⁷ següents: *present* (canto), *perfet* o *pretèrit indefinit* (he cantat), *pretèrit imperfet* (cantava), *pretèrit plusquamperfet* (havia cantat), *passat –simple* o *perifràstic–* o *pretèrit perfet simple i perifràstic* (cantí, vaig cantar), *pretèrit anterior* (haguí cantat/ vaig haver cantat), *futur i futur perfet* o *futur simple* (cantaré), *futur compost* (hauré cantat), *condicional simple* (cantaria) i *condicional compost* (hauria cantat). Per la seva banda, el mode subjuntiu té un nombre molt més limitat de temps verbals: *present* (canti), *perfet* o *pretèrit perfet* (hagi cantat), *pretèrit imperfet* (cantés), i *pretèrit plusquamperfet* (hagués cantat). Això significa que té un sistema d'oposicions temporals i aspectuals molt menys precis, per la qual cosa s'estableix una correspondència funcional entre els temps d'indicatiu i els de subjuntiu (Pérez Saldanya, 2000a: 105- 106). El fet d'emprar un o altre mode, obeeix segons Badia (1994: 621-622) a quatre criteris:

1. *El mode segons la naturalesa del missatge*

En aquest nivell s'oposen les accions o els estats reals (amb existència objectiva) –*mode indicatiu*– a les accions o estats irrealis (possibles, dubtosos, desitjats) –*mode subjuntiu*.

¹⁶⁴ Per a més detalls vegeu Pérez Saldanya (2000a: 108).

¹⁶⁵ Badia (1994) proposa la següent definició per al mode indicatiu: '*El mode indicatiu es fa servir quan concebem l'acció verbal com alguna cosa amb existència objectiva, independentment del temps (present, passat, àdhuc futur) en la qual aquella acció es realitza*' (p. 169). Paral·lelament defineix el mode subjuntiu com aquell que '*apareix quan l'acció verbal només té existència en el pensament de qui formula l'acció verbal, sense que aquesta correspongui a la realitat exterior (per tal com expressa allò que només es veu com a possible, dubtós, desitjat, etc.)*' (p. 169).

Per a una visió exhaustiva dels modes d'indicatiu i subjuntiu vegeu Pérez Saldanya (1988).

¹⁶⁶ Per a una interpretació complementària vegeu Mariner (1975: 98-99).

¹⁶⁷ Pel que fa a la terminologia en els casos en què es donen dos possibilitats, la primera correspon a la que proposa Pérez Saldanya, que s'argumenta de forma detallada a Pérez Saldanya (2000a), i la segona, a la més tradicional.

2. *El mode segons la interpretació del missatge*

L'ús de l'indicatiu o del subjuntiu no depèn de la naturalesa del missatge sinó de la interpretació que en fa el subjecte. Si es tracta d'una apreciació subjectiva, s'empra el mode subjuntiu, però pot ser que el mateix missatge s'interpreti de forma objectiva; aleshores s'empra l'indicatiu.

3. *El mode segons la formulació sintàctica*

De vegades l'ús d'un mode o altre té a veure amb raons estructurals de la mateixa llengua. Vegem-ho a les frases: '*m'ha dit que no hi vagi*' i '*em sembla que no hi va anar*', en què l'ús d'un o altre mode obeeix, entre d'altres, a raons sintàctiques.

4. *El mode segons la partícula morfològica*

Badia aquí es refereix a 'les fórmules d'illiació amb una oració anterior', que també per raons històriques i estructurals exigeixen l'ús de l'indicatiu o del subjuntiu independentment del seu contingut (real o irreal): *per això es va produir l'accident vs. d'ací que es produís l'accident*.

En darrer lloc, l'*imperatiu* és el mode que expressa una ordre¹⁶⁸ en les oracions afirmatives i una prohibició en les negatives; precisament per aquestes característiques li manca la primera persona del singular. Com a tal, s'utilitza només en la segona persona del singular i del plural –formes imperatives *pròpies* (Badia, 1994: 636)– ja que per a les altres persones –formes imperatives *impròpies* (Badia, 1994: 636)– i en les oracions negatives s'utilitzen formes del present de subjuntiu.

Veü

La *veü* és una categoria gramatical que planteja problemes de dos tipus: els que deriven de la pròpia caracterització de la noció i els que deriven de la seva expressió (Fernández Pérez, 1993: 90). Per un costat, no tots els autors comparteixen la definició que la *veü* representa el punt de vista del subjecte en una seqüència lingüística. Per l'altre, el fet que l'expressió de la *veü* passiva no només es realitzi amb morfemes lligats sinó també amb paraules fa que hi hagi autors que neguin l'existència de la *veü* passiva (Alarcos, 1966; González Calvo, 1991) –citats a Fernández Pérez, 1993: 90).

Deixant de banda aquesta polèmica, però, podríem definir la *veü* com 'la categoria gramatical del verb que indica la relació gramatical que s'estableix entre el verb, el subjecte i el complement directe' (Pérez Saldanya *et al.*, 1998: 341). Existeixen tres tipus

¹⁶⁸ Per a Badia (1994: 636) l'*imperatiu* és literalment 'el mode de les ordres'.

de veu: l'*activa* –no marcada–, en què el subjecte gramatical s'identifica amb l'argument agent i el complement directe amb el pacient; la *passiva* –marcada–, en què el subjecte gramatical és semànticament el pacient de l'acció que designa el verb (en les llengües romàniques amb l'estructura *auxiliar ser + participi d'un verb transitiu*) i en què el pacient pot aparèixer de forma opcional introduït per la preposició *per*; i la *mitjana* –desapareguda en les llengües romàniques–, en què el subjecte és a la vegada l'agent i el pacient de l'acció que designa el verb (Pérez Saldanya *et al.*, 1998: 341).

Per acabar, volem afegir que el terme *veu* s'equipara sovint al de *diàtesi* –Pérez Saldanya *et al.* (1998), per exemple, ho fan en el seu diccionari (p. 341). Tanmateix, també en aquest cas hi ha diversitat de criteris. D'una banda els qui, efectivament, consideren els dos termes sinònims: Mounin (1982), Onieva (1986) o Iglesias (1991) –citats a Vázquez, Fernández & Martí (2000: 73-74)–; de l'altra, els que consideren que són conceptes diferents: els autors de l'Escola de Leningrad o Tesnière (1959) –citats a Vázquez, Fernández & Martí (2000: 74-75).

Atenent, doncs, a les característiques flexives, els verbs es classifiquen en verbs *regulars*, verbs *irregulars* i *defectius*. Els primers són verbs que no s'aparten del paradigma de referència, a diferència dels irregulars, que presenten anomalies de tipus formal. Els *defectius* són verbs amb conjugació incompleta.

Pel que fa al tractament que les característiques morfològiques han rebut en els treballs sobre l'adquisició i desenvolupament de la morfologia verbal, cal dir que segurament ha estat el nivell d'anàlisi més aprofundit, molt especialment els aspectes referents a les relacions temporals. Malgrat que en l'apartat anterior ja ens hem referit a alguns dels resultats de treballs elaborats sobre l'adquisició morfològica verbal del castellà i català, afegirem encara algun comentari de caràcter general a fi de poder tenir una idea més general d'aquest procés.

El desenvolupament de les relacions temporals s'ha tractat sobretot a partir dels conceptes de *temps* i *aspecte*, des dels quals podríem considerar l'anàlisi lingüística formal. Tanmateix, diversos autors han coincidit a apuntar la importància que en aquesta fase del desenvolupament s'estableix entre desenvolupament lingüístic i cognitiu,¹⁶⁹ una

¹⁶⁹ En aquest sentit és interessant la relació que s'estableix entre els dos tipus de desenvolupament a Weist (1986).

Segons Behrens (2001), les diferents hipòtesis que expliquen el procés d'adquisició del temps i l'aspecte –*tense-aspect morphology*– es poden sintetitzar en tres: a) la *hipòtesi cognitiva* –*the Cognition Hypothesis*–, que postularia el desenvolupament cognitiu com a determinant per al desenvolupament lingüístic; b) la *hipòtesi de la predisposició semàntica* –*Semantic Predisposition Hypothesis*–, segons la qual l'adquisició de morfemes gramaticals es veuria influenciada per distincions conceptuals prèvies, i finalment c) la *hipòtesi de l'especificitat lingüística* –*Language Specificity Hypothesis*–, que en el cas de l'adquisició de la categoria temporal implicaria tant el paper que juguen les característiques morfològiques

relació que Aksu-koç (1988: 27) ha caracteritzat literalment no com una relació 'one-way determination' sinó com una relació 'two-way interaction'. En qualsevol cas, i aquest és l'element que ara ens interessa, els resultats dels diferents treballs experimentals han permès establir el procés d'adquisició de la morfologia verbal a partir de la successió d'una sèrie d'etapes o fases; ens fixarem en algunes d'aquestes propostes. Weist (1986) estableix la seqüència de desenvolupament temporal en base a quatre sistemes temporals que segueixen la proposta teòrica de Reichenbach (1947), referida a tres conceptes temporals: *speech time* (ST) o moment de la parla, *event time* (ET) o moment de l'esdeveniment i *reference time* (RT) o moment referencial. Aquests conceptes temporals a la vegada poden mantenir tres relacions: simultaneïtat, anterioritat i posterioritat. Seguint aquest model, doncs, el procés de desenvolupament seguiria quatre fases. La primera, la del *speech time* correspondria al moment de l'*aquí* i l'*ara*, és a dir, seria una fase en què el nen encara no utilitzaria la categoria temporal; la segona, la del *event time*, coincidiria amb el moment de les primeres marques temporals, que es completarien en la fase de la *reference time* –tercera fase–, en què podríem distingir el període anomenat *restricted reference time*, és a dir, la fase en què el desenvolupament temporal és encara restringit, i el de l'anomenat *free reference time* –darrera fase–, que coincideix amb el punt àlgid del desenvolupament morfològic.

De forma paral·lela Aksu-koç (1988) proposa una gradació evolutiva també en quatre etapes: *a*) el període preflexiu –*pre-inflectional period*– que es caracteritza per l'absència de marques flexives; *b*) el període de la flexió –*period of inflections*–, en el qual ja apareixen les primeres marques flexives que es poden dividir en les *modals* (imperatiu/infinitiu utilitzats per accions instrumentals o expressions d'intenció) i les *no modals* (formes d'indicatiu utilitzades amb funcions descriptives); *c*) el període de la referència temporal –*the period of temporal reference*–, en què comencen a emprar-se adverbis amb funció dèctica, amb la qual cosa queden ja establertes les distincions entre passat, present i futur, i *d*) el període de la referència temporal complexa –*the period of complex temporal reference*– caracteritzat pel desenvolupament del marcatge de les relacions semàntiques més complexes i l'ús d'estructures sintàctiques també més complexes (temps compostos). En aquest moment també es desenvolupa el sistema de referència temporal no dèctica que inclou les relacions d'anterioritat, posterioritat o simultaneïtat entre l'ET, el RT i l'ST. En aquest cas podríem establir un paral·lelisme amb el que López Ornat (1994) considera el procés d'adquisició d'una estructura gramatical en sentit genèric. Segons aquesta autora es poden diferenciar quatre fases: *a*) la fase de les *amalgames o unitats no analitzades*, que correspondria a un estadi

i sintàctiques del sistema com el fet que la llengua mateixa pot influenciar en l'adquisició i el desenvolupament de les distincions conceptuals i cognitives.

pregramatical en què els coneixements verbals del nen són analògics i d'organització pragmàtica; *b*) enceta l'etapa de la gramaticalització, i que en aquest cas es caracteritza per un primer tractament analític i combinatori d'estructures encara incomplet que genera una *regla defectiva o preregla*; –consegüentment es produeixen errors d'omissió o comissió–; *c*) la definició formal és ja completa però el tipus de *regles* són encara *rígides*, és a dir, el nen encara no atèn a les excepcions d'aquestes regles –per això en aquesta fase es produeixen errors de sobregeneralització–, i *d*) ja podem parlar de *regles* de tipus *flexible*, és a dir el nen ja pot manipular la regularització i per tant ja no comet errors sistemàtics. És també en aquesta darrera fase que s'inicia el desenvolupament de l'activitat metalingüística.

A banda de propostes classificatòries, però, la idea subjacent ha estat durant molt de temps considerar si dins de les relacions temporals s'adquireix primer el temps o l'aspecte. De fet aquest tema ha generat dos hipòtesis de signe oposat. Per una banda, l'anomenada *hipòtesi del temps defectiu* segons la qual les distincions aspectuals són anteriors a les temporals, i la *hipòtesi del temps no defectiu*, que postularia l'emergència en paral·lel dels contrastos aspectuals i temporals.¹⁷⁰ Entre els defensors de la primera hipòtesi se situen Antinucci & Miller (1976), Bloom *et al.* (1980b),¹⁷¹ Slobin (1985), o Johnson (1996), mentre que en l'altre extrem se situarien Weist (1986), Weist *et al.* (1984), Smith (1980), Olguin & Tomasello (1993), Cortés (1991), Cortés & Vila (1991) o Bel (1998).

En relació amb la resta de categories morfològiques volem fer esment únicament de la hipòtesi formulada per Fernández Martínez (1994) referida al desenvolupament de la categoria de nombre i persona a partir de la morfologia verbal del castellà.¹⁷² Segons aquesta autora, inicialment s'usaria la 3a persona del singular tot i que no de forma productiva;¹⁷³ aquesta afavoriria el contrast de persona gramatical entre les tres persones del singular als 21-22 mesos aproximadament. En una fase posterior (23-24 mesos) el contrast de persona s'estendria a altres formes verbals en present i construccions com ara

¹⁷⁰ A partir dels 6 anys els nens comencen a cohesionar les marques temporals i aspectuals en un sistema únic (Vila, 1995²: 128). Sembla que en llengües on l'aspecte i el temps es marquen en el verb, els nens adquireixen les dos formes des de ben aviat però amb un ordre d'adquisició poc clar (Weist *et al.*, 1984 –citada a Clark, 1998: 382).

¹⁷¹ Defensarien que els diferents tipus de flexió es corresponen amb determinats significats verbals: els verbs d'estat apareixen menys flexionats que els d'acció. Els verbs que expressen una acció durativa es flexionen amb *-s*, *-ing*, i els puntals amb *-ed* i passats irregulars. Els de significat perfectiu es flexionen amb *-s*, *-ed* i formes irregulars i els imperfectius amb *-ing*.

¹⁷² Es tracta d'un estudi longitudinal fet a partir de les produccions de parla espontània d'una nena en un període que va dels 1,7 als 3 anys.

¹⁷³ Aquesta opinió coincidiria amb l'expressada per Capdevila & Llinàs (1997: 276) referent al català: '*Pel que fa a les formes de present, encara que els nens en un principi ja utilitzen afixos de nombre i persona, aquests no són emprats de forma productiva [...] L'ús predominant de terceres formes del singular, les quals han estat àmpliament considerades com a forma de present no marcada [...], l'interpretem com a evidència clau per postular l'absència de processos de flexió productius.*'

ir+a+inf, moment en què ja apareixerien la 3a i la 1a persona del plural. Finalment el contrast es transmetria a altres temps verbals com el passat o el present de subjuntiu (25-26 mesos). L'interessant, tanmateix, és la trajectòria evolutiva que aquesta adquisició marca i que té implicacions més enllà de la mateixa categoria de nombre i persona, tal com assenyala l'autora en els resultats finals (Fernández Martínez, 1994: 44):

- “1. Durante el comienzo del proceso de gramaticalización, las categorías de Verbo y Nombre no surgen siempre claramente diferenciadas sino que pueden presentar fusiones entre ellas.
2. Dentro de la categoría de Verbo lo primero que hace el sujeto es estabilizar en memoria el lexema verbal y lo hace fundamentalmente bajo la forma «a + lexema».
3. La utilización del morfema de tercera persona del singular durante los primeros momentos no parece obedecer a una organización gramatical subyacente de las personas puesto que no existe un uso productivo del morfema.
4. La primera persona verbal cuyo uso es productivo, gramatical, es la primera del singular.
5. Cuando la niña aborda la adquisición de los morfemas de tiempo verbal, al tener que trabajar simultáneamente con dos categorías gramaticales distintas, la persona y el tiempo (debido a que la estructura de la Lengua española así obliga), afronta el problema:
 - Dejando invariante una de esas variables, la ya adquirida, la persona.
 - Modificando la variable que tiene que aprender, el morfema de tiempo/aspecto.
- 6. Introduciendo, una vez estabilizada mínimamente la morfología del tiempo, los morfemas de persona recombiniéndolos con los de tiempo.
7. Este proceso se produce para cada nuevo tiempo verbal que es aprendido y su introducción es gradual. El proceso es, pues, recursivo. [...]”.

Característiques sintàctiques¹⁷⁴ del verb

Les característiques sintàctiques del verb tenen a veure tant amb la seva identificació en tant que nucli del sintagma verbal com amb la sèrie d'arguments¹⁷⁵ o complements que necessita. Entre els elements que formen el sintagma verbal, que sintàcticament desenvolupen la funció de *complement directe*, de *complement indirecte*, de *complement*

¹⁷⁴ Tot i que per qüestions de claredat expositiva considerem més adequat establir un doble apartat en relació amb les característiques sintàctiques del verb per una banda, i les característiques semàntiques, diversos autors (Willems, 1981; Levin, 1993; Vázquez, 1998; Vázquez, Fernández & Martí, 2000) han assenyalat la importància de tractar de forma conjunta aquests dos components en la caracterització verbal.

¹⁷⁵ Williams (1980, 1981) distingeix entre *argument extern* (subjecte) i *arguments interns* (complements verbals).

preposicional –inclou els anomenats *complements de règim verbal*¹⁷⁶– i *complements circumstancials*, bàsicament es pot establir una doble tipologia segons siguin *subcategoritzadors verbals*,¹⁷⁷ és a dir, els que exigeixen la presència d'un determinat verb, o *no subcategoritzadors verbals*, és a dir, els que poden adjuntar-se a la majoria de verbs. D'aquesta manera, si tenim en compte la subcategorització d'un verb 'es pot saber en quins contextos oracionals aquest verb pot aparèixer i en quins no', i a la vegada, 'es pot saber també quins tipus de sintagmes verbals es poden construir amb aquest verb i quins no' (Viaplana, 2000: 270). Així, els verbs subcategoritzats 'constitueixen versions particulars [...] de l'estructura del sintagma verbal' i a la inversa, 'l'estructura del sintagma verbal de les oracions d'una llengua no és més que una generalització de les versions particulars de l'estructura del sintagma verbal adaptades a cada verb' (Viaplana, 2000: 271).¹⁷⁸ De fet, seguint Hernanz & Brucart (1987: 232), la influència del verb sobre el sintagma verbal i sobre l'oració en general es projecta en tres plans diferents: *a*) el verb implica una sèrie d'arguments el nombre dels quals varia en funció de factors idiosincràtics, *b*) cadascun dels arguments exigits pel verb rep d'aquest un paper temàtic (agent/pacient/tema...), i *c*) el verb determina el marc estructural en què s'integren els seus arguments interns o complements.¹⁷⁹

Pel que fa a la classificació dels verbs atenent al criteri sintàctic que s'estableix en les circumstàncies que acabem de comentar, cal dir que no existeix una tipologia coincident. Fins i tot gosaríem dir que sovint no existeix una voluntat taxonòmica precisa, per la qual cosa les classificacions verbals acaben sent l'adjunció d'atributs semàntics, sintàctics i morfològics que generen una tipologia verbal de caràcter general.¹⁸⁰ Amb tot, podríem establir una classificació¹⁸¹ a partir d'un doble paràmetre; el primer, en relació amb el nombre d'arguments que admet un verb, i el segon, segons els tipus d'arguments. El primer inclouria les classificacions que distingeixen entre verb *avalent* o *zeroargumental*, que seria el verb que no selecciona cap argument (*ploure*); verb

¹⁷⁶ Per a informació sobre el règim verbal dels verbs catalans, resulta força interessant consultar el diccionari de Ginebra & Montserrat (1999).

¹⁷⁷ Són *complements subcategoritzats*: el complement directe, el complement indirecte i el complement preposicional. Són *complements no subcategoritzats* els complements circumstancials.

¹⁷⁸ Segons Viaplana, el fet que el sintagma verbal constitueixi la base de les oracions i que el verb esdevingui l'element nuclear del sintagma verbal –llevat el cas dels verbs atributius– justifica que puguem afirmar que 'el verb és l'element nuclear de les oracions' (2000: 271).

¹⁷⁹ Vilà (1990: 38) n'aporta una descripció segurament més entenedora: '*La subcategorització verbal no fa més que especificar per a cada verb quins arguments (subjecte i complements) implica, quina funció sintàctica fa cada un dels seus arguments i també quina relació semàntica (els papers temàtics) tenen aquests arguments respecte del verb*'.

¹⁸⁰ Tanmateix, Vázquez, Fernández & Martí (2000: 156) assenyalen que els intents de generalització en les classificacions fonamentades en la sintaxi, tot i el seu valor descriptiu, no tenen gaire èxit degut a la variabilitat que presenten.

¹⁸¹ Ens referim a les formes verbals *independents*, que s'oposen a les *dependents* (els auxiliars) que es recolzen tant des del punt de vista fonètic com sintàctic en la forma verbal nuclear. A l'endemig se situarien els *operadors* (aspectuals i modals) que formen les perfrasis verbals (Cuenca, 1996b: 188).

monovalent o *monoargumental*, que selecciona un argument (*dormir*); verb *bivalent* o *biargumental*, que selecciona dos arguments (*menjar*); i verb *trivalent* o *triargumental*, que selecciona tres arguments (*donar*).¹⁸² En relació amb el segon paràmetre, la classificació més tradicional (Fabra, 1956: 64) i també la més bàsica (Vilà, 1990) és sens dubte la que diferencia entre verbs *transitius*, és a dir, els verbs que seleccionen un complement directe en l'estructura del predicat,¹⁸³ i verbs *intransitius*, que no admeten un complement directe en l'estructura del predicat.¹⁸⁴ Aquests dos tipus de verbs formen part dels de tipus *predicatiu*, que són els que seleccionen arguments oracionals, a diferència dels *atributius*, mancats de significació semàntica, per la qual cosa la predicació recau sobre l'atribut i no sobre el verb que no pot seleccionar cap argument (Cuenca, 1996b: 160-161).¹⁸⁵ La distinció, doncs, entre oracions atributives i predicatives s'estableix fonamentalment segons el tipus de predicació, nominal i verbal, respectivament (Hernanz & Brucart, 1987: 211).

Per un altre costat, també des del punt de vista dels arguments distingim entre verbs *personals* o *impersonals*, és a dir, verbs amb subjecte explícit o no, i verbs que no tenen subjecte lèxic ni semàntic.

Val a dir, tanmateix, que a banda de classificacions bàsiques com les anteriors, des del punt de vista sintàctic s'han proposat altres tipologies verbals. Una de les més destacades és la de Gross (1975),¹⁸⁶ que a partir de l'estudi d'uns 3.000 verbs del francès arriba a establir fins a 19 classes de verbs, precisament a partir de les característiques sintàctiques del context oracional en què aquests verbs apareixen.

Quant al tractament de les propietats que acabem de comentar en l'àmbit de l'adquisició lingüística, la nostra impressió és que s'ha prioritzat més l'anàlisi del marc del

¹⁸² Moreno (1991) afegeix encara els verbs *tetravalents*, és a dir els que necessiten quatre arguments.

¹⁸³ Tanmateix, un verb de tipus transitiu pot utilitzar-se sense el complement directe sense que origini una estructura agramatical. En aquest cas hi ha diferents denominacions. Per exemple Pérez Saldanya, Mestre & Sanmartín (1998: 336) parlen de verbs *absoluts*, mentre que Blinkenberg (1960: 22-23) parla de verbs *transitivament bivalents*.

¹⁸⁴ Cuenca (1996:166) recorda que, com han assenyalat Hernanz & Brucart (1987) i Ramos (1992), 'el concepte tradicional de transitivitat entesa com la necessitat d'aparició d'un sintagma nominal en funció de complement verbal, és objectable'. Això es deu sobretot al fet que 'la transitivitat conjumina dues facetes: una de semàntica [...] i una de sintàctica' (Cuenca, 1996b: 166-167). Hi ha verbs que sempre són transitius, hi ha verbs que acostumen a ser intransitius i n'hi ha de caràcter híbrid, els verbs *ergatius* –segons la teoria del règim i el lligam– o *inacusatius* segons la gramàtica relacional, que són verbs que seleccionen un únic argument que presenta propietats tant dels subjectes com dels complements directes. Hi ha autors però que dintre del grup dels verbs *ergatius* distingeixen entre *inacusatius* o *intransitius de moviment* (*arribar, venir*), que indiquen canvi de lloc, i els *incoatius* (*trencar-se*), que indiquen un canvi d'estat o procés intern (Cuenca, 1996b: 169).

¹⁸⁵ Podem encara parlar de verbs *semiatributius*, que són els que demanen la presència del seu complement (*tomar-se*) (Cuenca, 1996b: 188-189).

¹⁸⁶ Malgrat que és una classificació de tipus més aviat sintàctic aquest autor no nega el valor de l'anàlisi semàntica dels verbs que integren la seva proposta taxonòmica. Aquesta classificació ha estat adaptada a l'estudi dels predicats en castellà per Subirats (1987) –citada a Vázquez, Fernández & Martí (2000: 153).

sintagma verbal¹⁸⁷ en què s'insereix el verb que no les seves propietats com a element nuclear d'aquest sintagma; sovint també l'anàlisi morfosintàctica s'ha vinculat a l'estudi de la modalitat oracional.¹⁸⁸ Per cloure aquest apartat, doncs, ens fixarem en alguns dels treballs que incorporen dades al respecte. Prèviament cal advertir que encara que aquest tipus de treballs no són gaire nombrosos, no pretenem fer una revisió exhaustiva de les aportacions bibliogràfiques al respecte sinó que únicament ens limitem a comentar alguns dels resultats que ens semblen rellevants per un o altre motiu, en aquest cas referits al català i castellà.

Un dels primers treballs¹⁸⁹ que incorpora dades d'aquesta mena és l'estudi de Hernández Pina (1984) en referir-se, per exemple, a la personalització i reflexivització del verb que produeix el seu fill Rafael (*¿bajas a mí?; ¿tú haces fotos a mí?*, p. 254) o a la concordança en gènere, nombre i cas (*yo no tiene osito; esta nena son malas, que ha tirado nene*, p. 254). Precisament Pierce (1992) aprofitarà les dades del treball de Hernández Pina per tractar aspectes de tipus sintàctic, com la utilització de subjectes preverbals i postverbals. A banda, però, d'aquestes dades que, com es pot comprovar, són més aviat disperses, possiblement el treball més reeixit és el de Torrens (1995) sobre l'adquisició de la categoria funcional de flexió tant en castellà com en català.¹⁹⁰ L'estudi se circumscriu al marc teòric de la *Teoria dels Principis i Paràmetres* i concretament dins la *Hipòtesi de la continuïtat*, segons la qual: les oracions produïdes pel nen contenen la categoria funcional Flexió –a més de les altres categories funcionals de Sintagma Complementitzador i Sintagma Determinant– i per tant els verbs estan marcats per Temps i Concordança; la categoria funcional Flexió és una projecció màxima i, el subjecte de les oracions produïdes pels nens rebrà cas nominatiu de Flexió (p. 4). Aquests són justament els aspectes que s'analitzen al treball i que permeten validar la teoria de què es parteix: la concordança entre el subjecte i el verb de l'oració; els contextos en què apareixen els verbs finits i els no finits; la posició dels pronoms clítics, la posició de la negació, la posició del subjecte i l'assignació de cas nominatiu. El fet que els resultats obtinguts confirmin l'absència d'errors i, doncs, la producció satisfactòria d'aquestes estructures porta a la conclusió que, efectivament, la categoria funcional de Sintagma Flexió en nens que adquireixen català i castellà es troba ja des del principi del procés (1995: 239).

¹⁸⁷ Com veurem tot seguit, sovint des del model teòric de la gramàtica generativa.

¹⁸⁸ És especialment recomanable la síntesi que apareix a Serra *et al.* (2000, cap. 7).

¹⁸⁹ Hem de reconèixer que a Gili Gaya (1972) apareixen algunes dades que també podríem incloure en aquest apartat però ens semblen més aviat tractades superficialment.

¹⁹⁰ Torrens estudia 4 nens (extrets de la base de dades de Serra & Solé, establerta a partir de les produccions de 10 nens), dels quals dos són catalanoparlants, un nen i una nena, i dos són bilingües. Els intervals d'edat estudiats se situen entre 1;9 i 2;6.

Des d'una perspectiva semblant, però dins d'un marc teòric diferent, el de l'anàlisi distribucional, podem situar el treball de Serrat (1997). L'autora parteix dels pressupòsits de Ninio (1988) i Tomasello (1992), bàsicament, segons els quals els nens no poden construir la categoria del verb fins que els verbs no apareixen com a arguments d'altres estructures. Algunes d'aquestes estructures, que de fet són les que Serrat analitza al seu treball, són les interrogatives, les negatives i les combinacions de verbs. Es postula, doncs, que abans d'adquirir una categoria formal el nen ha de disposar de certs coneixements sintàctics. Els resultats obtinguts sobre els 10 subjectes (tres monolingües catalans, dos monolingües castellans i cinc bilingües català-castellà), segons l'autora confirmen la idea que la gramaticalització del verb com a categoria es produeix després del domini d'estructures sintàctiques com les esmentades més amunt, i que no hi ha evidència per atorgar als infants la categoria de verb fins als 28-29 mesos.

En el cas concret del català trobem també dades interessants en els treballs exposats en un monogràfic sobre adquisició del llenguatge en la revista *Llengua & Literatura* (1997, núm. 8), algunes de les quals podem respassar de forma breu. Aurora Bel analitza la variació paramètrica –el treball s'emmarca, doncs, en el model de *Principis i Paràmetres* chomskyà– del català a partir del que ella anomena 'dos problemes': els infinitius matriu opcionals (IMO) i la negació oracional, i a partir de les dades que li aporten tres subjectes¹⁹¹ (dos nenes i un nen) monolingües en català. Bel parteix de la idea de Déprez (1994) segons la qual hi ha dos tipus de paràmetres, 'els que impliquen una única manera de satisfer algun principi de la GU' i per tant la seva fixació és automàtica, i els 'paràmetres que comporten maneres diferents de satisfer els principis de la GU' i, consegüentment, manifesten més d'un valor; aquests valors poden estar ordenats o ser oberts (p. 250). Pel que fa als anomenats *infinitius opcionals* o *infinitius arrel*, que Bel anomena *infinitiu matriu opcional*, és a dir, els verbs en forma no finita en funció de verbs principals o independents, l'autora destaca que el nen produeix dos tipus d'IMO: a) els que corresponen a *produccions legítimes* com les adultes, i que responen a situacions de pregunta-resposta, i b) els *infinitius il·legítims*, que poden tenir un valor modal i un valor descriptiu. En relació amb el tema de la negació, Bel constata que el nen manifesta també un doble comportament que divideix en dos fases: *fase I* [Neg V] i [V Neg] i *fase II* [Neg V]. En els dos casos, doncs, es pot parlar d'un valor paramètric doble. Ara bé, els 'errors' en l'ús dels infinitius i en la posició de la negació no s'ha d'interpretar pròpiament com a errors, sinó que són la manifestació de l'altre valor paramètric, que no correspon a la llengua adulta. En els IMO el paràmetre en qüestió seria el del moviment del verb ja que els trets corresponents a la projecció de flexió poden ser

¹⁹¹ El període cronològic analitzat d'aquests subjectes correspon a les edats: Júlia (1;7.19 – 2;6.25), Gisela (1;7.14 – 3;0.29) i Pep (1;5.29 – 3;0.27).

especificats (formes finites) o no (formes no finites) i per tant el nen ha d'aprendre que els trets de flexió en les oracions matrius són sempre especificats. D'altra banda, s'observa que els nens utilitzen el marcador negatiu davant o darrere del verb quan tenen poca evidència de morfologia temporal i en canvi quan la morfologia verbal és evident el valor del paràmetre és el preverbal. La conclusió definitiva seria que no es pot parlar tant d'una refixació paramètrica com d'una 'dilació en la fixació del paràmetre d'acord amb la *Hipòtesi de l'Aprenentatge Lèxic* (Clahsen *et al.*, 1996), que prediu que l'emergència de les propietats sintàctiques és conseqüència de l'adquisició dels elements lèxics i morfològics, de tal manera que el descobriment d'un morfema flexiu, per exemple, pot provocar la fixació d'un valor d'un cert paràmetre' (p. 265). En els exemples adduïts s'observaria que l'augment de temps verbals en el repertori productiu dels subjectes produiria el descens dels IMO i la desaparició de la negació postverbal.

Capdevila & Llinàs (1997) completen algunes de les característiques que defineixen la pobresa gramatical inicial del llenguatge infantil i que s'evidència en el comportament gramatical que difereix del de l'adult. En són exemples l'aparició d'objectes preverbals amb funció emfàtica (*a sardana fa*, p. 178), l'omissió de l'objecte (*papa fa*, p. 279), la presència d'oracions sense verb copulatiu (*això tot a Mimi*, p. 280), la manca de verbs auxiliars (*espallat a llum*, p. 280), la manca de clítics (*això no (es) menja*, p. 281) o la manca de predicats en construccions de dos elements (*bruixa a galetes < la bruixa menjava galetes*, p. 282). En tots els casos el fet que s'observin deficiències referents sovint a la subcategorització verbal s'explicaria, segons les autores, per la manca de categories funcionals, per la qual cosa es produeix una combinació de les categories lèxiques (noms, verbs, adjectius i adverbis) en certa manera lliure.

L'adquisició de les categories funcionals partint de la *hipòtesi de la truncació* de Rizzi (1993/94), dins el marc de la teoria dels Principis i Paràmetres, és precisament el tema d'anàlisi d'un altre dels treballs (Gavarró, 1997), que inclou el monogràfic a què ens hem referit. En aquest cas s'assumeix que la GU del nen inicialment està subespecificada lleument, atès que alguns principis i paràmetres encara no són operatius perquè maduren més tard. Aquesta és la raó per la qual al llarg del procés de desenvolupament lingüístic emergeixen estructures que no són pròpies de la llengua adulta.

2.3.2.4. Característiques semàntiques del verb

Des del punt de vista semàntic¹⁹² les classificacions verbals són també diverses i sovint riques descriptivament parlant, tot i que òbviament depèn del criteri classificatori que

¹⁹² En aquest cas no ens referim implícitament només a les característiques semàntiques del verb com a unitat lèxica sinó al nivell que correspondria a la *semàntica oracional* i que inclou la representació de les

s'apliqui ja que no sempre coincideix. Entre algunes d'aquestes classificacions¹⁹³ podem esmentar la de Cook (1979), que combina la tipologia casual amb la classificació eventiva (*estats, processos, accions* i *accions-processos*); la de Dowty (1989), que parteix tant de criteris nociònals com de rols semàntics (*estats* –locacionals / no locacionals–, *activitats* –moviment / nomoviment–), o la de Fellbaum (1997), entre d'altres, que es correspon a diferents camps semàntics (*moviment, percepció, etc.*).

Sigui com sigui, i a afectes pràctics i funcionals, una de les classificacions més habituals és, sens dubte, la de Vendler (1967) que distingeix entre *verbs d'estat* i *verbs no d'estat* o *dinàmics*.¹⁹⁴ Els primers descriuen qualitats o situacions que no canvien al llarg del temps. Per contra, els verbs de no estat descriuen situacions que impliquen un canvi. Aquest canvi pot provocar un canvi d'estat, i aleshores parlem de *verbs de canvi d'estat*. Dintre dels verbs de canvi d'estat encara podem distingir entre *verbs puntuals*, en què una vegada iniciada la situació no es pot interrompre (*caure*) i *verbs duratius*, en els quals la situació es pot interrompre (*construir*). A més dels verbs de canvi d'estat existeix un altre tipus de verbs dinàmics que s'anomenen *verbs d'activitat*, que són els que descriuen situacions que impliquen una transformació però no un resultat final (*menjar*). Val a dir que aquesta classificació ha estat adaptada amb diferents matisos. Aksu-koç (1988), per exemple, en el seu estudi sobre la morfologia verbal del turc distingeix igualment entre verbs que expressen *estats* –*verbs estatus*– i verbs que no expressen estat –*verbs no estatus*– però classifica els *no estatus* en verbs d'*esdeveniment*,¹⁹⁵ que es refereixen a situacions que tenen lloc en un període breu de temps a la vegada que impliquen un canvi (*relliscar*) i de *procés*, que es refereixen a situacions que tenen lloc en un període més llarg de temps (*pintar*).¹⁹⁶

relacions temàtiques (agent, tema, destinació, instrument, etc.) que el verb assigna als seus arguments (Cabré & Rigau, 1986: 165/176).

¹⁹³ Vegeu-ne les referències comentades a Vázquez, Fernández & Martí (2000).

¹⁹⁴ Comrie (1976: 48) parla també de *state situation* enfront de *dynamic situation*. Segons aquest mateix autor les situacions dinàmiques necessàriament impliquen canvis, mentre que els estats són situacions que poden o no implicar un canvi (1976: 49).

Quan és un verb que expressa un estat mental s'anomena *verb psicològic* (Pérez Saldanya *et al.*, 1998: 340).

¹⁹⁵ Si un verb 'denota un esdeveniment que no necessita arribar a un punt final o que no ha de superar un límit (*córrer, menjar*)' aleshores parlem també de *verbs atèlics*. És *tèlic* quan l'esdeveniment ha d'arribar al punt final o superar un límit (*ofegar-se*) (Pérez Saldanya *et al.*, 1998: 336/340). Sovint el concepte de telicitat es relaciona amb el de *canvi d'estat* (vegeu-ne el tractament que en fan a Vázquez, Fernández & Martí (2000: 159-174). Si un verb 'expressa un esdeveniment que pot ser controlat per un agent i que pot ocasionar una sèrie de repercussions en un objecte', diem que és un *verb d'acció* (*trencar*) (Pérez Saldanya *et al.*, 1998: 337).

Per a una anàlisi dels verbs d'esdeveniment en català, vegeu Alturo (1997).

¹⁹⁶ Comrie (1976: 51) defineix els termes d'esdeveniment i procés de la manera següent: '*In the linguistic literature, one also comes across the terms 'event' and 'process' referring to situations. Both refer to dynamic situations; 'process' refers to the internal structure of a dynamic situation (there are thus no punctual processes), while 'event' refers to a dynamic situation as a single complete whole. Thus the term 'process' means a dynamic situation viewed imperfectly, and the term 'event' means a dynamic situation viewed perfectly*'.

La importància que per a diversos autors¹⁹⁷ té la semàntica verbal en el procés d'adquisició del llenguatge ha afavorit precisament que aquest sigui l'objectiu d'alguns dels treballs en morfologia verbal. Per tal d'exemplificar-ho ens fixem en les dades que aporten treballs elaborats a partir, sobretot, del castellà i el català.

Un d'aquests treballs és el que correspon a Cortés & Vila (1991) al qual ja ens haem referit amb anterioritat però que ara reconsiderem per les dades que ofereix en relació amb la semàntica verbal. Segons es desprèn dels seus resultats sembla que els temps perfectius (participi, passat, indefinit i perfet) s'usen més habitualment amb verbs de canvi d'estat, mentre que contràriament els imperfectius (imperfet, gerundi, present, progressiu i imperfet progressiu) s'usen més amb verbs d'estat o com a verbs d'activitat (p. 30). En qualsevol cas, aquests resultats no són categòrics ja que Cortés & Vila (1991) assenyalen desviacions del que estableixen altres estudis (Antinucci & Miller, 1976), Bronckart & Sinclair, 1973)) en el sentit que troben usos dels subjectes de temps en present o gerundi amb verbs de canvi d'estat o que quan es comença a emprar l'imperfet s'utilitza tant per referir-se a activitats i estats com a canvis d'estat. Per tant, i ateses aquestes particularitats, pensem que pot ser interessant poder visualitzar el quadre de resultats d'aquest estudi.

¹⁹⁷ Pensem en la significació que per a Brown (1973) tenen les relacions semàntiques en l'etapa d'emissions de més d'una paraula. Entre les onze que estableix, des de ben aviat apareixen les relacions *agent-acció*, *acció-objecte* o *acció-locatiu*.

	Castellà			Català			Castellà			Català			Català		
	S	ACC ACH	AC	S	ACC ACH	AC	S	ACC ACH	AC	S	ACC	AC	S	ACC	AC
<i>Presente</i> ¹⁹⁸	48	99	32	8	12	11	43	134	42	10	29	10	56	156	76
<i>Pret. perfecto</i>	1	55	3	--	7	--	1	41	1	--	18	1	15	110	29
<i>Pret. indefinido</i>	--	6	2	--	1	--	--	2	2	--	3	1	4	18	8
<i>Pret. imperfecto</i>	6	5	--	3	--	--	8	--	2	4	--	2	16	12	23
<i>Participio pas.</i>	8	2	1	1	--	--	7	1	1	2	--	--	5	34	12
<i>Gerundio</i>	--	2	2	--	--	2	1	3	7	--	--	1	6	9	21
<i>Presente progr.</i>	--	5	4	--	1	--	1	8	10	--	--	--	3	10	19
<i>Futuro</i>	3	12	3	--	8	1	3	5	2	2	1	8	6	45	40
<i>Pret. prog. imp.</i>	--	--	2	--	--	--	--	--	1	1	--	--	2	7	10

Quadre 8. Freqüència d'ús de temps verbals i classes de verbs (FONT: Cortés & Vila (1991: 29-30). Les dos primeres columnes corresponen a Roger (nen bilingüe), les dos següents, a Marfa del Mar (nena bilingüe) i la darrera a Sara (nena monolingüe en català).

[S: verbs d'estat / ACC: verbs de realització / ACH: verbs de consecució i AC: verbs d'activitat].

Referides només al castellà, aquestes dades poden completar-se amb l'estudi d'Aguado (1995),¹⁹⁹ els resultats del qual, tal i com el mateix autor especifica, es refereixen a la semàntica verbal (p. 172) o el que ell anomena 'acció verbal'²⁰⁰ partint de la relació entre forma (morfologia) i significat (p. 178). Segons aquesta relació, Aguado assenyala que en el present d'indicatiu, el temps verbal sens dubte més usat, els verbs més freqüents són els d'estat seguits pels duratius, puntuals i d'activitat. Aquestes dades contrasten amb els altres presents, el present progressiu i present de subjuntiu, en què l'acció verbal, de més a menys, seria: verbs d'activitat –pensem que el present progressiu representa la continuïtat del moment en què es realitza l'acció–,²⁰¹ verbs duratius i puntuals, en el primer cas, i verbs duratius, d'activitat, puntuals i d'estat, en el segon. En relació amb les formes de passat s'observa un predomini dels verbs de canvi d'estat puntual en els perfets compostos²⁰² ('perfecto compuesto', plusquamperfet), ja que fan referència a esdeveniments tot just acabats de passar, dada que es correlaciona perfectament amb els resultats del participi passat que té el mateix sentit temporal (p. 174). El 'perfecto simple', un temps verbal poc freqüent segons els resultats del treball, s'empra

¹⁹⁸ Reproduïm els noms dels temps verbals en castellà com en l'original per evitar confusions respecte a la nomenclatura.

¹⁹⁹ Ens referim al mateix treball que ja hem comentat més amunt.

²⁰⁰ Aguado utilitza la mateixa classificació que Cortés & Vila (1991).

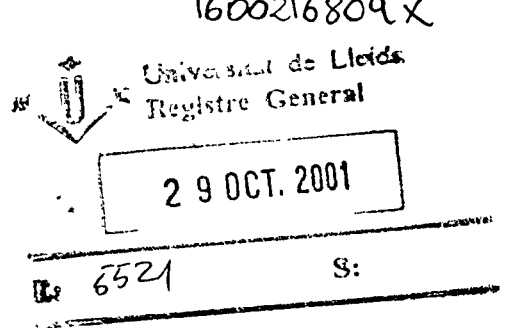
²⁰¹ Segons Aguado aquests resultats confirmarien la hipòtesi de Tomasello & Kruger (1992) en el sentit que els verbs apresos simultàniament a l'acció serien verbs d'activitat.

²⁰² També en aquest cas es confirmarien els resultats obtinguts per Tomasello & Kruger (1992).

amb verbs de canvi d'estat puntual i d'activitat. D'altra banda l'imperfet d'indicatiu s'usa majoritàriament amb verbs d'estat, la qual cosa s'explica seguint l'argument de Gili Gaya (1972), pel fet que és el temps 'del joc'. Finalment, en les dades referents al futur es recullen tant les que corresponen al futur simple com a la perífrasi '*ir a + infinitivo*', en els dos casos s'observa un predomini dels verbs d'activitat. La conclusió definitiva d'Aguado és que s'observa una tendència clara a emprar determinats morfemes amb determinats verbs segons l'acció verbal, de manera que, completant la descripció anterior, els *verbs d'estat* serien verbs en present d'indicatiu, els *verbs de canvi d'estat puntual* en perfet compost i participis passats, els *verbs d'activitat* s'associarien a temps que indiquen continuïtat (present progressiu, imperfet progressiu, gerundi i futur) i els *verbs de canvi d'estat duratiu* no obtindrien una representació significativa (Aguado, 1995: 180-181).

Com es desprèn de tot el comentat fins ara, doncs, pensem que hi ha raons suficients per considerar la morfologia verbal com un nivell d'anàlisi lingüística especialment fructífer per a l'estudi del procés d'adquisició i desenvolupament lingüístics de l'individu.

(043) "2001" CRE



**Departament de Filologia Catalana
Facultat de Lletres
UNIVERSITAT DE LLEIDA**

Tesi doctoral

**EL DESENVOLUPAMENT DE LA
MORFOLOGIA VERBAL.
BASES TEÒRIQUES PER A L'ANÀLISI
FORMAL**

Doctoranda
Imma Creus i Bellet

Director
Dr. Joan Julià i Muné

Octubre 2001

**(043)
"2001"
CRE**

VOLUM I

2116-11360

0173-81760

3. METODOLOGIA DE TREBALL

3.1. Tipus d'estudi

3.1.1. Aspectes preliminars

L'evolució dels estudis de llenguatge infantil s'explica en bona part per l'assumpció de nous plantejaments teòrics, tal com hem resseguit esquemàticament en el capítol que ens ha precedit. Paral·lelament, però, les etapes que determinen aquest procés evolutiu suposen canvis importants que afecten tant la metodologia emprada en el disseny de les diferents investigacions com els nivells gramaticals objecte d'estudi. David Ingram (1989: 7) distingeix tres etapes en la història d'aquesta disciplina:¹

1. El període dels estudis basats en diaris de treball (1876-1926)
2. El període dels estudis a partir de mostres àmplies (1927-1957)
3. El període dels estudis longitudinals (1958-actualitat)

1. *El període dels estudis basats en diaris de treball (1876-1926)*

L'estudi del llenguatge infantil s'inicia en un moment en què l'objectiu prioritari se centra a establir el procés evolutiu de l'infant en totes les seves dimensions. El llenguatge, constitueix, doncs, un dels components bàsics –però al capdavant un component més– per a aquesta anàlisi. Mancats d'una tradició metodològica, els primers intents d'estudi parteixen d'unes notes preses en quaderns –és el que en la bibliografia es coneix amb el nom de *parental diary*– a partir de les observacions que els mateixos investigadors realitzen aprofitant la seva experiència com a pares i, per tant, experimentant amb els seus propis fills.² Malgrat tot, les dades que es recullen en aquests quaderns, que en molts casos acaben convertint-se simplement en biografies infantils, no comencen a publicar-se fins l'any 1876 –data que justifica l'inici del període a què ens referim– amb el treball del francès H. Taine, que l'any 1877 es publica traduït a l'anglès. Aquest treball estimula la publicació dels estudis que constitueixen el llegat d'aquesta etapa.

Al treball pioner de Taine se sumen en l'àmbit europeu els estudis de Preyer (1882/1889), el primer treball del qual ha estat considerat l'origen de la psicologia infantil

¹ Per a una ampliació bibliogràfica podeu consultar Leopold, (1952); Slobin, (1972) i Abrahamsen, (1977). Per a una ampliació descriptiva vegeu els treballs de Bar-Adon & Leopold (1971), Ferguson & Slobin (1973) i Bloom (1978). D'altra banda, cal dir que existeixen altres propostes pel que fa a l'evolució dels estudis sobre llenguatge infantil. Bennet-Kastor (1988:104-110), per exemple, estableix tres períodes a partir de la història més recent: *1a etapa*: inicis dels anys 70, *2a etapa*: segona meitat dels anys 70 i *3a etapa*: anys 80. Per a un repàs històric i bibliogràfic dels inicis dels estudis del llenguatge infantil a Espanya podeu consultar Siguán, (1996).

² Inicialment aquesta circumstància fou qüestionada atès que suposava una càrrega important de parcialitat i manca d'objectivitat. Val a dir, però, que aquesta ha estat una pràctica habitual en molts dels estudis

com a ciència (Siguán, 1996: 8), i l'obra de Stern & Stern (1907), possiblement el primer referent bibliogràfic pel que fa al tractament exclusiu del llenguatge infantil. En el continent americà cal destacar sobretot el paper instigador de Hall, la importància del qual es pot atribuir bàsicament a dos fets (Ingram, 1989: 9). D'una banda, com a editor de *Pedagogical Seminary*, promou la publicació de nombrosos articles sobre l'adquisició del llenguatge;³ de l'altra, projecta la construcció del Child Study Institute a la Universitat de Clark amb la intenció d'impulsar els estudis de llenguatge infantil i ampliar-ne el banc de dades procedents de llengües altres que l'anglès.

Des del punt de vista metodològic, la característica de la majoria d'aquests estudis és que es tracta de treballs descriptius mancats de postulats teòrics. En qualsevol cas, cal reconèixer que les dades que apleguen aquests diaris de treball han esdevingut una font de documentació per a estudis posteriors⁴ (Ingram, 1978).

2. El període dels estudis a partir de mostres àmplies (1927-1957)

La segona etapa esdevé, en els seus inicis, hereva del període precedent, ja que es continuen publicant els resultats del diaris de treball (Leopold, 1939-1949; Lewis, 1936; Weir, 1962; Grégoire, 1937, 1947 –per al francès–; Gvozdev, 1949 –per al rus–; Zarebina, 1965 –per al polonès–; Smith, 1973, –per a l'anglès–, etc.). El que determina l'inici d'una nova etapa, però, es deu bàsicament a la coincidència de dos fets. Per un costat, l'emergència d'un nou corrent en el camp de la psicologia, el conductisme, per l'altre, un nou enfocament que afecta el nivell metodològic.

El conductisme, com hem comentat en el *capítol 2*, propugna una teoria de l'aprenentatge a partir de la idea que els canvis en la conducta del nen vénen determinats per les condicions del seu entorn, tot i que consideren l'existència d'un comportament mínim de natura innata. D'aquesta manera, es focalitza l'atenció en la interacció que es produeix entre el nen i els membres de la seva comunitat lingüística alhora que s'analitzen les condicions ambientals que duen a l'associació d'esdeveniments i estats interns.⁵ Des del punt de vista metodològic aquesta assumpció suposa un relleu en el que fins aleshores havien estat treballs descriptius, ja que comencen a evidenciar-se els primers esforços per fomentar teòricament els fets observats. Això es tradueix en una ampliació del nombre de subjectes observats, que exemplifiquen els diferents estadis evolutius a partir de la variable edat. Les observacions, que normalment realitza el mateix investigador,

realitzats a partir d'una metodologia longitudinal, fins i tot en els nostres dies, a pesar dels inconvenients que de vegades això suposa (Siguán; Colomina & Vila, 1989²: 15-16).

³ El nombre de publicacions augmenta de forma accelerada. La primera bibliografia de *Pedagogical Seminary* (Wilson, 1898) censa un total de 641 entrades (Ingram, 1989: 9).

⁴ Els diaris de treball es continuen utilitzant en algunes investigacions com a suport metodològic perquè "l'experimentació comença, per descomptat, amb l'observació" (Siguán; Colomina & Vila, 1989²: 17).

⁵ Com ja exposa Bloomfield (1933).

comencen a esdevenir sistemàtiques i es planteja la necessitat de trobar mecanismes per mesurar i quantificar les dades obtingudes.⁶ D'aquí en deriven una sèrie de treballs la majoria dels quals inclouen dades sobre la llargada de les unitats que determinen el desenvolupament sintàctic, a banda de dades sobre el creixement del lèxic o estratègies per a la correcció articulatòria, ja sigui en nens amb conducta 'normal' o amb característiques 'especials' (bessons, superdotats, pertanyents a classes socials baixes, etc.). Entre els molts treballs que es poden llistar destaca el de M. Smith (1926), basat en l'estudi de 124 nens d'edats compreses entre els 2 i 5 anys, en la mesura que és la referència que marca l'inici d'aquesta segona etapa i fixa les tendències posteriors (McCarthy, 1930; Wellman *et al.*, 1931; Day, 1932; Fisher, 1934; Davis, 1937; Young, 1941), fins als darrers estudis que també de forma simbòlica clouen la segona etapa: els treballs de Templin (1957), la mostra del qual és la més àmplia de tots els estudis d'aquest període —430 subjectes—, i Skinner (1957).

3. El període dels estudis longitudinals (1958-actualitat)

El tercer període, dominat pels estudis de tipus longitudinal, suposa una compensació metodològica important respecte a les tendències anteriors. Des d'aquest punt de vista, es distancien de la metodologia dels primers diaris de treball en la mesura que es plantegen estudis longitudinals que consisteixen no només en notes disperses —com passava en els diaris— sinó en mostres lingüístiques completes i sistemàtiques obtingudes amb subjectes —un mínim de tres— seleccionats partint d'uns criteris predeterminats. Respecte al segon període, suposen una ampliació considerable del volum de dades disponibles.

A finals dels anys 50 l'interès per l'estudi de l'adquisició del llenguatge genera la constitució de tres grups d'investigadors (Ingram, 1989: 21), els membres dels quals s'han convertit en referències obligades en qualsevol revisió històrica. Es tracta de Martin Braine de l'Hospital Walter Red de Bethesda (Maryland), Susan Ervin i Wick Miller de la Universitat de Califòrnia i Roger Brown de la Universitat de Harvard. A aquesta nòmina s'incorporarà poc després Lois Bloom de la Universitat de Columbia. Els resultats dels seus treballs no seran publicats, com ja coneixem, fins ben entrada la dècada dels anys 60 i 70 (1963; 1964; 1973 i 1970, respectivament) però és precisament a les acaballes dels 50 quan veu la llum una de les obres que possiblement més influència ha tingut en el desenvolupament de la lingüística de la segona meitat del segle XX. Ens referim a l'obra de Noam Chomsky *Syntactic Structures* (1957) que suposa un gir en els plantejaments metodològics dels estudis de la dècada següent.

Efectivament, en la dècada dels 60, l'estudi del llenguatge infantil constitueix

⁶ Precisament en aquesta etapa Nice (1925) desenvolupa un sistema per mesurar la llargada de les frases: el *mean sentence length*, que consisteix a calcular el nombre de mots de cada frase d'una mostra determinada i establir el percentatge global de mots per frase.

fonamentalment una disciplina experimental sobretot a partir de la influència chomskyana. El disseny experimental parteix de la distinció entre *competence* i *performance* i és a través d'enregistraments de la competència infantil –bàsicament en el camp de la sintaxi– que s'explota aquesta diferència.⁷ Tanmateix, és el període en què convergeixen diverses orientacions teòriques: el conductivisme comença a qüestionar-se i s'inicia l'orientació cognitiva des de l'àmbit de la psicolingüística –Piaget, Vigotski–; neixen els primers enfocaments pragmàtics del llenguatge humà –Austin, Searle–; s'inicien els estudis sobre els condicionaments socials del llenguatge infantil –Bernstein– i es teoritza sobre els fonaments biològics i fisiològics –Lenneberg– del llenguatge (Siguán, 1996).

La primera meitat dels anys 70 és una perllongació de la dècada anterior. La majoria d'estudis tenen un enfocament psicològic influenciats pel generativisme i se centren en aspectes de 'microsintaxi' (Bennett- Kastor, 1988: 105), com ara l'estudi de la negació o de les oracions interrogatives, tot i que entre els anys 1973-1975 s'inicien ja estudis que s'interessen per la semàntica. Metodològicament predominen encara els plantejaments experimentals a partir de contactes irregulars i breus amb els subjectes, mentre que els estudis longitudinals són poc freqüents. El nombre de subjectes emprats en les investigacions acostuma a ser alt i la mostra s'estableix amb subjectes a partir de 3 anys (fins aproximadament els 10 anys). Durant la segona meitat dels anys 70, però, es produeix un canvi destacable. Per una banda, augmenten les contribucions de la lingüística –marcades pels enfocaments funcionals– en l'estudi del llenguatge infantil; per l'altra, els mètodes naturals de recollida de dades i els estudis longitudinals comencen a ser els predominants. El nombre de subjectes investigats es redueix i es rebaixen les franges d'edat objecte d'anàlisi; els estudis s'inicien ja en els primers mesos de vida de l'infant. La durada de l'observació dels subjectes s'allarga i comencen a utilitzar-se mètodes de suport com ara enregistraments magnetofònics i magnetoscòpics.

Els anys 80 s'inicien amb el que sembla convertir-se en un nou predomini de la psicologia en el tractament del llenguatge infantil, tot i que la interdisciplinarietat entre psicologia i lingüística marcarà la tendència general d'aquest període. Juntament amb la semàntica i les alteracions del llenguatge produïdes per diferents patologies s'enceten estudis que analitzen el desenvolupament del llenguatge en diversos contextos conversacionals i discursius. Metodològicament els estudis longitudinals continuen sent els més habituals a partir de mostres de subjectes reduïdes, l'estudi dels quals s'inicia en

⁷ Certament, l'herència chomskyana ha estat considerada no només com una font d'influència teòrica sinó com un important relleu metodològic respecte a les tendències anteriors: '*While the practitioners of the field [Child Language Research] may have been primarily psychologist, it was linguistic theory that profoundly influenced method from the early days of the field's existence. We have already noted the strong experimental orientation in the mid-sixties and early seventies which can be attributed not just to the biases of many psychologists, but to deliberate attempts to put into practice the competence-performance distinction of generative grammar*' (Bennett-Kastor, 1988: 7).

una edat incipient del desenvolupament lingüístic. Els enregistraments magnetoscòpics són els més utilitzats.

Tanmateix, el traspàs dels anys 80 als 90, pel que fa a la recerca en el camp del llenguatge infantil, aporta un marcat caràcter eclèctic que d'alguna manera explica les dificultats a l'hora de delimitar-ne les tendències:

"Finally, in the current era, the practice of CLR is still considerably eclectic, but without the obvious disciplinary alliances of the earlier years. Linguists and psychologists both might use either experimental or naturalistic settings, and the field is no longer strongly experimental nor naturalistic, design no longer predominately of one type or another. More researchers have returned to examinations of perception or comprehension, and one senses a compromise has occurred in the issue of how many subjects to use, as well as their gender distribution. Pre-schoolers are still somewhat favored. More extensive filtering of data through taping and transcription is reported, reliability has increased, and in many other respects it would appear that scholars from diverse disciplines have learned from one another's practices. Disciplinary chauvinism is by no means evident. One can safely say that the field has evolved and become truly inter-disciplinary, although much progress might still be made in the rigorousness of methodological decisions such as frequency and duration of observation, categorization of subjects, increased reliability measures, and graphical analyses of data." (Bennett-Kastor, 1988: 109-110).

3.1.2. El present estudi

El repàs històric a l'evolució de les diferents aplicacions metodològiques en l'estudi del llenguatge infantil permet establir, bàsicament, dos tendències: *a)* estudis *longitudinals* i *b)* estudis *transversals*.⁸ La diferència fonamental entre ambdós tipus d'estudis rau en què els estudis *longitudinals* es basen principalment en l'observació⁹ d'un subjecte –o d'un nombre reduït de subjectes que s'estudien de forma individualitzada– durant un període llarg de temps, mentre que els estudis *transversals*, que es basen fonamentalment en l'experimentació, prenen com a subjectes diversos individus de la mateixa edat o similar amb l'objectiu d'analitzar algun aspecte del seu comportament lingüístic durant un període

⁸ En el camp de la psicologia evolutiva a més dels dissenys *longitudinals* i *transversals* s'utilitzen també els *seqüencials* que consisteixen a estudiar el mateix fenomen en grups que pertanyen a generacions diferents (Martínez, 1983).

⁹ Tot i això el mètode observacional també es pot aplicar a un estudi de tipus transversal de la mateixa manera que el mètode experimental es pot aplicar a un estudi longitudinal (Serra *et al.*, 2000: 76). El més

breu (Siguán; Colomina & Vila, 1989²: 12).

Malgrat que com hem vist anteriorment aquestes dos possibilitats metodològiques han viscut etapes de major i menor aplicació, actualment, el fet que s'adopti un o altre mètode té molt a veure amb les característiques particulars de cada investigació.¹⁰ És per això, doncs, que atenent als objectius de la nostra investigació, podem dir que el nostre és essencialment un estudi de tipus *transversal*:

1. Es pretén estudiar un aspecte del comportament lingüístic infantil a partir d'alguns dels estadis que considerem que poden determinar el desenvolupament de categories formals ja adquirides. No ens interessa, però, analitzar el procés evolutiu d'aquesta adquisició sinó els factors que contribueixen a un estat de desenvolupament específic.
2. L'estudi se centra en la producció verbal d'un nombre de subjectes relativament ampli –33 en total– que comparteixen algunes característiques fixades prèviament, la més important de les quals és l'edat. Malgrat això, els subjectes no seran analitzats de forma individualitzada sinó com a membres d'una mostra més o menys homogènia.
3. El nostre darrer objectiu consisteix a poder validar o refutar les hipòtesis de treball plantejades inicialment a partir de postulats teòrics generalitzables que permetin la descripció lingüística dels estadis de desenvolupament estudiats.

Pel que fa a la metodologia aplicada, hem combinat el mètode observacional amb el mètode experimental en funció de les diferents proves que constitueixen la base de la recerca empírica.

El *mètode observacional* ha estat utilitzat sobretot en la prova d'interacció lingüística, que constitueix una font important de les nostres dades, ja que la prova ha

important és constatar que aplicant el mètode observacional s'estudia el comportament lingüístic espontani del nen i aplicant el mètode experimental s'estableix un control de variables.

¹⁰ Tant el mètode longitudinal com el transversal tenen, òbviament, els seus avantatges i els seus inconvenients. El principal avantatge del disseny longitudinal és que permet establir l'evolució individual de l'individu, atès que l'observació es realitza sempre sobre el mateix subjecte, evitant així problemes d'homogeneïtat, però posant en dubte el valor de les generalitzacions a partir dels resultats obtinguts. Precisament això provoca el principal desavantatge: aquesta mena d'investigacions acostumen a ser molt llargues i cares, la qual cosa fa que de vegades no puguin completar-se satisfactòriament. Aquest inconvenient, tanmateix, contrasta amb les possibilitats que ofereix el disseny transversal la característica fonamental del qual és precisament l'estalvi de temps. Malauradament, però, no permeten estudiar la

consistit precisament a observar i enregistrar –sense exercir cap control de variables– el comportament lingüístic del nen, en un entorn natural com és l'escola, i en situacions quotidianes com són el desenvolupament d'una classe o les situacions de joc. D'altra banda, podem considerar també com a pròpies del mètode observacional, però en aquest cas exercint un cert control, les converses semidirigides que hem mantingut amb alguns dels subjectes.

Les característiques de les altres dos proves, la prova de lectura d'imatges i la prova de percepció auditiva i comprensió, responen més aviat a una *metodologia experimental*. En aquest cas hem intentat provocar un determinat comportament lingüístic per part dels subjectes. Des de la perspectiva de la metodologia experimental aquest comportament s'intenta explicar per la influència que exerceixen diferents variables. Consegüentment, i tal com veurem en l'apartat 3.3.2., ens ha semblat procedent establir algunes d'aquestes variables –poques en nombre atès que no ens interessa fer-ne una anàlisi quantitativa detallada–, però en qualsevol cas són variables que també hem tingut en compte a l'hora de valorar els resultats de la prova d'interacció lingüística (mètode observacional). Considerem que l'aplicació de variables pot resultar molt interessant per a la interpretació de les dades, però indepentment de quina hagi estat la metodologia aplicada per a la seva obtenció.

En resum, doncs, podem afirmar que les dades s'han obtingut de forma empírica des d'una doble perspectiva: llenguatge produït en situacions lliures i espontànies –*paradigma sociolingüístic*– i llenguatge produït en situacions dirigides o semidirigides –*paradigma referencial*– (Dickson, 1981).

Pel que fa a les característiques específiques de l'estudi direm que l'objectiu prioritari se centra en l'anàlisi qualitativa de la producció lingüística oral dels subjectes que integren la mostra, tot i que hem afegit una tasca de percepció auditiva i comprensió com a suport empíric per poder avaluar alguna de les nostres hipòtesis. Quant al component lingüístic analitzat, ens hem centrat de forma prioritària en els aspectes formals que caracteritzen les formes verbals obtingudes. L'estudi s'ha dut a terme amb un grup d'alumnes del C.E.I.P. 'Ramon Farrerons' del municipi de Bell-lloc d'Urgell a la comarca del Pla d'Urgell, les característiques dels quals s'especifiquen en el capítol següent.

trajectòria evolutiva d'un individu perquè es treballa amb molts subjectes a la vegada, fet que sovint trenca amb la homogeneïtat de la mostra (Siguán; Colomina & Vila, 1989²: 15-17; Palacios, 1990: 33-34).

3.2. Descripció de l'àmbit sociolingüístic i institucional¹¹

3.2.1. El municipi

El terme municipal de Bell-lloc d'Urgell, que antigament formava part de la comarca del Segrià, pertany des de l'any 1988 a la comarca del Pla d'Urgell.¹² Situat a una altitud de 196 m i amb una superfície de 35,12 km², Bell-lloc d'Urgell s'estén a llevant del Pla de Lleida i al límit occidental del Pla d'Urgell. Limita amb els termes de Vilanova de la Barca (NO), Alcoletge (NO), Lleida (O) i els Alamús (SO), tots ells de la comarca del Segrià, i amb els de Sidamon (E), el Palau d'Anglesola (NE), Bellvís (NE) i Torregrossa (S), del Pla d'Urgell, i amb l'enclavament del terme dels Alamús (Segrià), també pel SE.

El fet que el municipi es trobi a una distància pràcticament equidistant de dos nuclis de població importants: Lleida –a 13 km– i Mollerussa –a 9 km–, ha convertit Bell-lloc en una població indiscutiblement ben comunicada. Els principals eixos de comunicació són la carretera N-II de Barcelona a Lleida, que travessa el poble; l'autovia de Lleida a Cervera que a llevant acaba precisament a Bell-lloc, i la línia del ferrocarril de Barcelona a Lleida via Manresa, paral·lela a les anteriors, que novament divideix el nucli urbà.

La població de Bell-lloc d'Urgell és, segons les dades del darrer cens de l'any 1996,¹³ de 2119 habitants: 1049 homes i 1070 dones. Aquestes dades fixen la densitat de població en 60,3 hab./km². Segons la distribució per edats, la meitat del total de la

¹¹ Hem adaptat el títol d'aquest apartat del treball de González Riaño (1994) ja que l'hem considerat adequat a les característiques de la nostra investigació, alguna de les quals –el desenvolupament de la investigació en el marc escolar– compartim.

D'altra banda convé fer avinent que no és gens freqüent que estudis com els que hem repassat en el *capítol 2*, dedicats a l'adquisició de la morfologia verbal incloguin un apartat per a la descripció de l'àmbit sociolingüístic. Tanmateix, en el nostre cas pensem que és convenint si tenim en compte que un dels objectius de la nostra anàlisi és precisament establir quina pot ésser l'evolució del desenvolupament morfològic des del punt de vista de la variació morfofonològica. En aquest cas, està clar que l'evolució s'ha d'analitzar prenent com a referent el context sociolingüístic en què es produeix.

¹² Arran de la presentació i posterior aprovació d'un projecte de llei per a la modificació de la divisió comarcal de Catalunya, el 28 de març de 1988 es donava llum verda a la creació de tres noves comarques: el Pla de l'Estany, el Pla d'Urgell i l'Alta Ribagorça, que fixaven en quaranta-un el nombre de comarques catalanes. Juntament amb Bell-lloc d'Urgell s'incorporaven al Pla d'Urgell un total de setze municipis: Barbens, Bellvís, Castellnou de Seana, Fondarella, Golmés, Ivars d'Urgell, Linyola, Miralcamp, Mollerussa –cap de comarca–, el Palau d'Anglesola, el Poal, Sidamon, Torregrossa, Vilanova de Bellpuig i Vila-sana. El canvi d'adscripció comarcal de Bell-lloc d'Urgell, a partir de la nova ordenació territorial de Catalunya, va coincidir amb una modificació del topònim ja que fins aleshores administrativament es coneixia amb el nom de *Bell-lloch*. Popularment, però, els mateixos habitants i la gent de la comarca es continua referint al municipi amb aquest nom, és a dir, sense la seva configuració de compost descriptivo-relacional, tot i que ortogràficament s'ha suprimit la *h* final.

¹³ He d'agrir a l'Ajuntament de Bell-lloc d'Urgell que ens permetés accedir a l'arxiu informàtic del darrer cens municipal (1996) així com obtenir altres dades relacionades amb l'activitat industrial i cultural del poble. Les dades no disponibles a l'Ajuntament han estat extretes de la pàgina web de l'Institut d'Estadística de Catalunya (<http://www.Idescat.es>). L'adreça corresponent al municipi de Bell-lloc d'Urgell és (<http://www.Idescat.es/estbasiq/municipi/fitxes/250485.stm>).

població –concretament un 63,2%– està formada per persones d'edat compresa entre els 15 i 64 anys; la població jove –*grosso modo* tracem la línia divisòria entre els 1-14 anys– arriben fins al 14,6%, índex inferior al corresponent als habitants que formarien part del més o menys discutit col·lectiu de la *tercera edat* (22,2%). Aquests indicatius situen les previsions de futur de creixement demogràfic de Bell-lloc en una situació de moviment ondulant, ja que no fan preveure cap augment significatiu de la població. Alguns dels factors que confirmarien aquest supòsit serien els resultats negatius de: a) l'índex de creixement vegetatiu, és a dir, moren més persones que no neixen i per tant es produeix un envelliment de la població, i b) els moviments migratoris interns (saldos de destinació-procedència). Les causes que expliquen els resultats negatius dels moviments migratoris interns tenen a veure indiscutiblement amb l'estructura socioeconòmica del municipi. El fet que hagi estat una població eminentment agrícola però que cada cop resulti més difícil viure de la terra, així com la manca d'alguns elements d'infraestructura evidents, provoca que la gent jove busqui feina fora del municipi. A això s'hi afegeix els desplaçaments per motius d'estudis cap a les capitals més properes (Lleida i Mollerussa) o cap a altres indrets de la geografia catalana (Barcelona, principalment).

L'estructura socioeconòmica de Bell-lloc d'Urgell ha estat tradicionalment de base agrícola i ramadera, tanmateix, els avenços tecnològics i les crisi que ha patit el sector agrícola –només un 21,4% de la població es dedica al sector primari– han afavorit el desenvolupament de la indústria –l'ocupació del sector industrial és del 26,9%– i els serveis¹⁴ –l'ocupació arriba al 43,9%. Pel que fa a l'*agricultura*, un 83,5 % de la superfície municipal és de regadiu. Destaca el conreu de panís, seguit per l'alfals, el blat, l'ordi i els arbres fruiters, principalment pomeres i molt per sota perers i presseguers. Quant a la *ramaderia* destaca el bestiar porcí, i en menor nombre l'oví i el boví. El procés d'industrialització del municipi ha estat bàsicament vinculat a aquests tipus d'activitats a més de l'existència d'altres indústries dedicades a la construcció –el 7,8% de la població ocupada resident s'hi dedica– o a la fabricació de mobles. D'altra banda, l'expansió en el sector dels serveis s'ha notat sobretot en el comerç i els serveis administratius.

¹⁴ En aquest sentit, Bell-lloc seria una mostra prou significativa de l'estructura productiva lleidatana que Pujadas (1992: 125) analitza en els següents termes:

- a) *Durant el període 1960-1981 el sector agrari lleidatà va deixar d'ésser el principal component del producte provincial, amb la qual cosa se situa per darrere dels serveis i de la indústria.*
- b) *En el mateix període la indústria manté un pes molt similar dins del producte provincial.*
- c) *El sector serveis ha experimentat un gran creixement, sobretot en dues direccions: –serveis destinats a la demanda final, lligats a l'augment del nivell de vida; –serveis relacionats amb l'activitat econòmica, especialment de suport al sector agrari.*
- d) *En termes de base econòmica, el sector agrari continua tenint un pes dominant dins l'economia provincial, cosa que provoca el creixement induït del sector terciari.*
- e) *En el desenvolupament industrial lleidatà s'ha produït un transvasament del sector primari al terciari sense passar per un procés important d'industrialització.*

Com a comunitat de parla,¹⁵ entesa en el sentit lax d'una comunitat que comparteix almenys una llengua (Moreno Fernández, 1998: 19), la població de Bell-lloc d'Urgell és una comunitat majoritàriament catalanoparlant. Tot i que no hem dut a terme una anàlisi sociolingüística acurada,¹⁶ les dades lingüístiques corresponents al darrer cens de l'any 1996 reflecteix un percentatge alt d'ús del català com a llengua més habitual de comunicació.¹⁷

	Municipi			Comarca			Catalunya		
	1981	1991	1996	1981	1991	1996	1981	1991	1996
L'entén	97,4	99,5	99,1	96,2	98,9	99,0	79,8	93,8	95,0
El sap parlar	—	89,4	90,8	—	89,3	91,5	—	68,3	75,3
El sap llegir	—	81,0	85,4	—	82,0	86,8	—	67,6	72,4
El sap escriure	—	35,8	50,0	—	44,4	50,4	—	39,9	45,8
No l'entén	1,8	0,5	0,9	1,9	1,1	1,0	18,8	6,2	5,0
No hi consta	0,8	—	—	1,9	—	—	1,4	—	—
Total	2.128	2.142	2.082	28.057	28.333	28.629	5.782.455	5.949.177	5.984.334

Taula 2. Coneixement de català (població de 2 anys i més)

D'altra banda, tant la seva situació geogràfica i adscripció comarcal com sobretot els trets que caracteritzen la parla dels seus habitants¹⁸ situen el poble en el domini del dialecte nord-occidental i més concretament en l'àrea lleidatana.¹⁹

¹⁵ El concepte de *comunitat de parla*, juntament amb el concepte de *comunitat lingüística* i els termes que alguns sociolingüistes consideren equivalents -*comunitat de parlants*, *comunitat de llengua*- han estat àmpliament tractats en la bibliografia sociolingüística amb el propòsit de delimitar-ne el seu contingut semàntic. Per a una síntesi sobre les diferents propostes vegeu Gimeno (1987: 689-698, 1990: 31-34), López Morales (1989: 47-52), Moreno Fernández (1998: 19-20) i Boix & Vila (1998: 118-122). Per a la discussió sobre el concepte de *comunitat de parla* vegeu Romaine (1982: 13-24, 1994: 22-24).

¹⁶ No hem tingut en compte els criteris que contribueixen a definir una comunitat lingüística com a unitat social (Mollà & Viana, 1989²: 13-26; Boix & Vila, 1998: 118-122).

¹⁷ Les persones que integren les bosses migratòries que van arribar al poble procedents d'Andalusia en la dècada dels anys 50 s'han adaptat lingüísticament només a partir dels membres de la segona generació -fills dels primers immigrants. És interessant, però, constatar els esforços d'una població immigrant recent (bosnians, magrebins i romanesos) per integrar-se lingüísticament al poble. Segons les dades del cens de 1996 el 86,1% de la població del municipi és nascuda a Catalunya, el 12,5% a la resta d'Espanya i l'1,4% a l'estranger.

¹⁸ Exceptuant un treball sobre morfologia verbal (Creus, 1997a) no disposem de cap estudi descriptiu sobre la parla dels habitants de Bell-lloc d'Urgell. Cal dir, però, que es mantenen força sistemàticament els trets generals que defineixen la parla lleidatana, a banda de fenòmens de variació que caldria analitzar més a fons. Atès que, per les característiques d'aquesta investigació, no ens sembla escaient incloure aquesta informació, remetem el lector a Casanovas & Creus (1999), per a més dades descriptives i bibliogràfiques sobre el tema.

¹⁹ Ens basem en la classificació de Sistac (1998) que distingeix cinc àrees en el domini dialectal català: a) à. ribagorçanopallaresa, b) à. lleidatana, c) à. tortosina i valenciana septentrional, d) à. valenciana central i e) à. valenciana meridional. Dins el dialecte nord-occidental distingeix clarament entre dos subdialectes: el pallarès i ribagorçà (i parlars híbrids catalanoaragonesos) i el lleidatà (nord-occidental estricte).

3.2.2. El centre escolar

El centre escolar on s'ha desenvolupat la investigació és, com ja hàviem avançat, el C.E.I.P. 'Ramon Farrerons' de Bell-lloc d'Urgell –emplaçat des de 1997 a l'entrada oest del poble–, l'únic centre d'ensenyament infantil i primari de què disposa el municipi. El nombre total d'alumnes ascendeix a 136 que, segons els diferents nivells educatius, es distribueixen de la manera següent:

Educació infantil	<i>P3</i>	17	
	<i>P4</i>	19	
	<i>P5</i>	15	
Educació primària	<i>Cicle inicial</i>	<i>1r</i>	15
		<i>2n</i>	13
	<i>Cicle mitjà</i>	<i>1r</i>	12
		<i>2n</i>	17
	<i>Cicle superior</i>	<i>1r</i>	16
		<i>2n</i>	12

Quadre 9. Alumnes del C.E.I.P. 'Ramon Farrerons' de Bell-lloc d'Urgell.

L'equip docent està format per 14 mestres²⁰ (4 homes i 10 dones), residents en el mateix poble –en 2 casos– o bé procedents de Lleida ciutat i poblacions veïnes. La llengua que utilitzen els docents per adreçar-se als alumnes és sempre el català llevat dels casos en què es detecten dificultats de comprensió –és el cas d'alumnes immigrants nouvinguts que encara no entenen el català– o quan els continguts curriculars exigeixen l'ús d'una altra llengua –p.e. en les classes de llengua castellana o llengües estrangeres.

3.2.2.1. Els subjectes

Per establir el nombre de subjectes que constitueixen la mostra d'aquest estudi partíem, segons les dades anteriors, d'un *univers* absolut²¹ de 136 alumnes.

²⁰ Incloem també el director de l'escola –realitza classes d'informàtica com a docent– i els professors que encara que no tenen assignada l'acció tutorial de cap classe realitzen la seva docència en àrees com la de religió, la de música, la d'educació especial o la de llengües estrangeres (francès i anglès). El centre disposa també periòdicament d'una logopeda.

²¹ Cal distingir entre *univers absolut* i *univers relatiu*. L'*univers relatiu* és sempre una part de l'*univers absolut* ja que s'obté un cop s'han eliminat els subjectes que per les seves característiques no poden formar

La població s'ha establert en funció de la conveniència de delimitar diferents grups d'alumnes que constitueixen estadis evolutius diferenciats, no només des del punt de vista curricular, sinó també des del punt de vista cognitiu i lingüístic. Així, la població de l'estudi s'ha fixat a partir del col·lectiu d'alumnes de P3 -3/4 anys-, de 1r curs del cicle inicial d'educació primària -6/7 anys- i de 2n curs del cicle superior d'educació primària -11/12 anys- que suposen un total de 44 alumnes. Complementàriament s'han obtingut dades de producció lingüística dels alumnes de P4 -4/5 anys- i P5 -5/6 anys-, però al final no s'han tingut en compte en l'anàlisi de les dades.

Tanmateix, la mostra utilitzada finalment la integren 33 individus²² (P3: 12, 1r CI: 11 i 2n CS: 10) que representen un 24,2 % de l'univers inicial.²³ Com es pot comprovar per les xifres, s'han exclòs una sèrie d'alumnes respecte al nombre inicial perquè no s'acomplien les condicions imprescindibles fixades en el protocol de recerca o bé perquè els subjectes no reuneixen les característiques necessàries. En el següent apartat s'exposa amb més detall quin ha estat el procés de selecció.

3.2.2.1.1. Selecció dels subjectes

La necessitat d'haver de seleccionar un conjunt d'individus a partir dels quals es duu a terme una investigació és possiblement un dels primers obstacles que ha de superar qualsevol persona que es proposi treballar amb una mostra de població. Des de disciplines com la sociolingüística²⁴ o la dialectologia, per posar només algun exemple, s'han desenvolupat eines metodològiques que constitueixen una base d'aplicació empírica important. Així, del requisit mínim de qualsevol mostra -que sigui representativa de l'univers que s'estudia- s'ha passat a la depuració en les tècniques de mostreig.²⁵ En qualsevol cas, les característiques particulars d'una investigació no permeten eludir la principal responsabilitat de l'investigador: adaptar els estàndards metodològics de què disposa als seus propis interessos.

En el nostre cas, hem basat el procés de mostreig en els estadis que estableix Fox (1981: 367-369)²⁶ i hem aplicat la tècnica del mostreig probabilístic polietàpic -vegeu-ne

part de l'estudi. L'univers relatiu, doncs, constitueix la base real dels subjectes de la mostra (López Morales, 1994: 41).

²² En el camp de la investigació educativa es considera una mostra gran la que se situa per sobre dels 30 subjectes i petita la que parteix d'un interval d'1 a 5 subjectes (Bennet-Kastor, 1988: 43; Latorre, Del Rincón & Arnal, 1996: 78).

²³ Partim de les dades de l'univers *absolut*, i no *relatiu*.

²⁴ Sobretot des de la Sociolingüística de la variació (Labov, 1972; Turell, 1995a, b).

²⁵ Per a una descripció aprofundida vegeu López Morales (1994) i Latorre; Del Rincón & Arnal (1996: 78-85).

²⁶ Citat a Latorre; Del Rincón & Arnal (1996: 79).

les característiques més vall– tenint en compte que partíem d'un univers petit.²⁷ El procés de selecció dels subjectes ha seguit les fases següents:

- a) definició o selecció de l'univers o especificació dels possibles subjectes o elements d'un determinat tipus;
- b) determinació de la població o part d'aquesta a la qual l'investigador té accés;
- c) selecció de la mostra convidada o conjunt d'elements de la població als quals demana que participin en la investigació;
- d) mostra acceptant o part de la mostra convidada que accepta participar;
- e) mostra productora de dades: la part que accepta i que realment produeix dades.

La definició i la selecció de l'*univers* inicial es va dur a terme tenint en compte dos factors. Per un costat, l'accessibilitat al conjunt de subjectes²⁸ i, per l'altre, l'experiència d'haver realitzat treballs exploratoris anteriors amb alguns dels subjectes, la qual cosa ens va esperonar a continuar la línia de recerca ja endegada.²⁹

La determinació de la *població* es va fer una cop aconseguides les autoritzacions necessàries per part de l'equip directiu i docent de l'escola, tal com s'estableix en el *protocol de recerca* –vegeu l'apartat 3.4.1. Òbviament es van tenir en compte els grups que més s'adequaven als interessos de la investigació.

Finalment, cal dir que tot i que formaven part de la mostra convidada tots els alumnes de P3, 1r curs de CI i 2n curs de CS, la *mostra acceptant* es va establir de forma mediatitzada, atès que únicament es van incloure en la mostra els subjectes que havien estat autoritzats pels seus pares,³⁰ ja que que en tots els casos es tractava d'alumnes menors d'edat. La *mostra productora*, per la seva banda, que constitueix la base empírica de la investigació, es va concretar després d'un filtratge més o menys estricte i atenent a

²⁷ Tal com assenyala López Morales (1994: 41) l'aplicació de les tècniques de mostreig és especialment aconsellable, i de fet imprescindible, quan es treballa a partir d'un univers gran. Quan es tracta d'un univers petit –una família, els alumnes d'una aula o d'una escola, etc.– és possible treballar senzillament amb tècnica de cens, és a dir, obtenir informació de tots els individus que integren la població.

²⁸ Es tractava bàsicament d'una accessibilitat geogràfica atès que la investigadora residia en el moment de la recerca en el mateix municipi on està ubicada l'escola.

²⁹ Aquests treballs exploratoris es van dur a terme per tal de comprovar la idoneïtat de diferents proves en el camp de la recerca empírica en morfologia verbal. Alguns d'aquests resultats es poden consultar a Creus (1997b).

³⁰ Es tractava d'una autorització escrita –vegeu el *protocol de recerca*– i només en un cas vam acceptar una acceptació verbal atès que es tractava d'una nena d'origen serbi de 1r curs de CI d'EP els pares de la qual no havien entès realment què se'ls demanava. La conformitat però es va donar pràcticament quan ja s'havia finalitzat la recollida de dades i per aquest motiu només hem tingut en compte les dades procedents de les

les característiques que havien de complir els subjectes. És per això que es van eliminar els subjectes amb problemes que afectaven el seu desenvolupament lingüístic –és el cas d'algun alumne de P3– o bé perquè eren alumnes immigrants que encara tenien dificultats per expressar-se en català. D'altra banda, no es van poder incloure altres alumnes per raons alienes a les exigències de la investigació, com ara el fet de trobar-se absents –normalment per malaltia– en el moment de l'observació o de la realització de les proves. Cal dir també que els alumnes disposaven d'informació sobre el motiu de la investigació segons el seu nivell educatiu. Així els més petits –alumnes de P3, P4 i P5– únicament reconeixien la presència d'una 'senyoreta' nova que els gravava amb una càmera de vídeo, mentre que els de 1r curs de cicle inicial eren conscients que s'enregistraven les seves classes per realitzar un estudi a partir de la seva producció verbal (per estudiar 'com parlaven'). En el cas dels alumnes de 2n curs de cicle superior tenien molt clar que es tractava d'una investigació científica i del treball empíric per a l'elaboració d'una tesi doctoral.

La característica bàsica que defineix el mostreig probabilístic polietàpic és precisament l'establiment d'una seqüència d'etapes de selecció d'unitats mostrals de major a menor rang (escola > aula > alumnes) que permet aplicar un mostreig aleatori en cada etapa, fins arribar als individus de la mostra de manera que només cal conèixer els individus que formen els conglomerats –o grups– de la darrera etapa (Latorre; Del Rincón & Arnal, 1996: 81).

3.2.2.1.2. Característiques dels subjectes

Tenint en compte les consideracions anteriors, les característiques dels subjectes es poden establir a partir d'una estructura relacional de major a menor inclusió. A afectes descriptius suposen la caracterització dels subjectes com a *comunitat de parla* > com a *mostra* d'estudi > com a *individus*.

3.2.2.1.2.1. Com a comunitat de parla

El desenvolupament del llenguatge es produeix no només a través de funcions motrius o sensorials sinó que hi són implicats factors diversos que permeten establir una distinció entre factors individuals i factors ambientals (González Riaño, 1994: 89).³¹ D'aquesta manera el desenvolupament de la capacitat lingüística d'un/a nen/a es produeix a través

proves d'interacció lingüística i de la prova de percepció auditiva i de percepció. Tampoc disposem de la fitxa de dades personals.

³¹ Per a Schaffer (1979) –citada a González Riaño, 1994: 89– l'adquisició i desenvolupament de les capacitats lingüístiques depèn de tres nivells: a) orgànic (sistema sensorial i aparell motor fonador), b) social (factors ambientals i familiars), i c) psicològic (capacitat intel·lectual i afectivitat).

d'un procés d'interacció social que més enllà d'un entorn familiar és el que afavoreix la seva integració en una comunitat lingüística. En el nostre cas, el fet que partim d'un col·lectiu petit que pertany a una institució escolar no significa que pretenguem subratllar-ne les seves característiques com a unitat social minimitzada.³² Ben al contrari, el que pretenem és destacar-ne els aspectes que determinen la seva pertinença a una comunitat de parla catalana. És per això que ens hem fixat bàsicament en aquells elements que refermen aquesta pertinença a partir de la intensitat relativa d'interacció (Boix & Vila, 1998: 118) en contextos com ara l'escola, l'entorn familiar o els nuclis de relació més propers (amics o veïns) i el seu consum lingüístic (mitjans de comunicació audiovisuals, sobretot). Les dades de què partim s'han obtingut a través de qüestionaris personals i individuals –cf. el *protocol de recerca*.

- L'ESCOLA

L'edat dels subjectes de la mostra oscil·la entre els 3 anys, els més petits, i 12 anys els més grans. Es tracta, doncs, d'alumnes nascuts entre el 1987 i el 1995, la qual cosa significa que o bé han estat escolaritzats en català o bé que inicien la seva escolarització en català.³³ Segons el projecte lingüístic de centre la llengua vehicular d'aprenentatge, i per tant la llengua que els mestres utilitzen habitualment a l'aula, és el català llevat dels casos en què es imprescindible l'ús d'una altra llengua.

Pel que fa als alumnes, atenent a les dades de què disposem i al que hem pogut comprovar al llarg de la investigació, la llengua habitual que utilitzen en el decurs de la seva activitat acadèmica és el català –fins i tot els costa

³² Segons es desprèn de les diverses definicions del concepte de comunitat de parla, que com ja hem vist no està exempt de discussió, el tractament d'una escola com a comunitat *per se* permet diferents interpretacions. Per una banda, pel fet que els membres d'una escola tenen una densitat d'interacció més intensa entre ells que cap enfora i desenvolupen uns hàbits comunicatius propis. Per l'altra, caldria considerar que es tracta d'un agregat social petit sense dimensió política (Boix & Vila, 1998: 119-120).

³³ El procés d'elaboració del marc normatiu que regeix la política lingüística en l'ensenyament obligatori a Catalunya passa per un procés llarg i complex que abraça des de l'elaboració de la Constitució Espanyola i l'establiment de l'Estatut d'Autonomia de Catalunya fins a la promulgació de la Llei de normalització lingüística a Catalunya –LNLC– (Argelaguet, 1999: 35). No serà, però, fins a l'aprovació de la LNLC, l'abril de 1983, que es defineix el model lingüísticoescolar català i la llengua catalana es converteix en la llengua pròpia de l'ensenyament en tots els nivells educatius –article 14.1–, alhora que s'assenyala l'obligatorietat del coneixement del català i del castellà en finalitzar l'ensenyament obligatori –14.4. En aquest sentit, la Llei 1/1998, de 7 de gener, de política lingüística no aporta canvis: Catalunya té un sistema educatiu bilingüe. En el sistema escolar català el model predominant és el *Model de conjunció lingüística en català* que 'es manifesta amb dues variants bàsiques: d'una banda, el model que implica els anomenats "programes d'immersió lingüística" al català, és a dir, aquell que se serveix d'un conjunt d'estratègies i tècniques pedagògiques d'ensenyament en L2 aplicat als cicles inicials i mitjà de primària a centres amb més d'un 70% d'alumnat no-catalanoparlant; d'una altra banda, la resta d'escoles amb ensenyament en català on els no-catalanoparlants no atenyen el 70%' (Vila i Moreno, 1997: 143). Per a més informació sobre el marc normatiu del sistema educatiu català vegeu Arenas (1993), Generalitat de Catalunya. Institut d'Estudis Autònoms (1994), Triadú (1997, ed.) i Argelaguet (1999). Sobre l'evolució de la normalització lingüística a l'escola són especialment recomanables els treballs de Vila (1993, 1995b).

expressar-se en castellà en les classes que ho requereixen— tant en els intercanvis amb el mestre com amb la resta de companys. En aquest darrer cas, però, hem pogut detectar un comportament d'acomodació convergent (Giles 1973; Giles & Coupland, 1991), és a dir, alguns alumnes adapten la seva manera de parlar a la dels seus interlocutors, cap a un tipus d'alumnat poc integrat lingüísticament.³⁴ Es tracta bàsicament d'alumnes de raça gitana o alumnes equatorians arribats a l'escola fa justament un any. El resultat de l'adaptació és, òbviament, el pas del català al castellà. Val a dir, tanmateix, que aquest fenomen no es produeix quan la integració dels alumnes forans ja està plenament assumida. És el cas dels alumnes bosnians o magrebins als quals tothom s'adreça en català perquè per a ells el català és també la seva llengua de relació.

Per tant, podem afirmar que l'àmbit escolar en què es mouen els subjectes és essencialment català, ja que s'hi identifiquen plenament els factors que Cassany; Luna & Sanz ([1993] 1996³: 18) assenyalen com a factors de catalanitat:

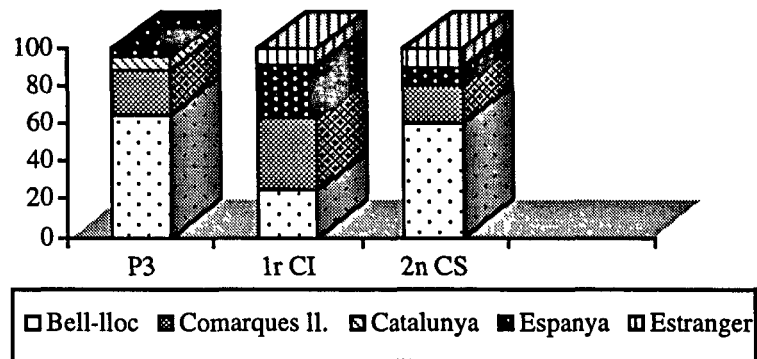
- a) 'És la llengua vehicular de l'ensenyament, tant oral com escrita. Totes les matèries es fan en català (excepte les altres llengües) i ho són tots els llibres de text i, a més, la llengua catalana és també objectiu d'aprenentatge.
- b) És la llengua de comunicació a l'interior del centre, tant oral com escrita [...].
- c) És la llengua de relació amb els pares, l'administració i amb tot el món exterior, en general, tant oral com escrita [...].
- d) Té en compte en el currículum escolar i en les activitats didàctiques, la història, la cultura, i la societat catalanes [...]'.

▪ LA FAMÍLIA

El nucli familiar constitueix, juntament amb l'escola, un dels àmbits de desenvolupament lingüístic més important, sobretot en les primeres etapes —cf. apartat 3.3.1.—, la qual cosa determina la identitat lingüística de l'individu. El lloc de naixement dels pares dels subjectes és en la majoria dels casos el mateix municipi o zones de la mateixa comarca, tal com es pot

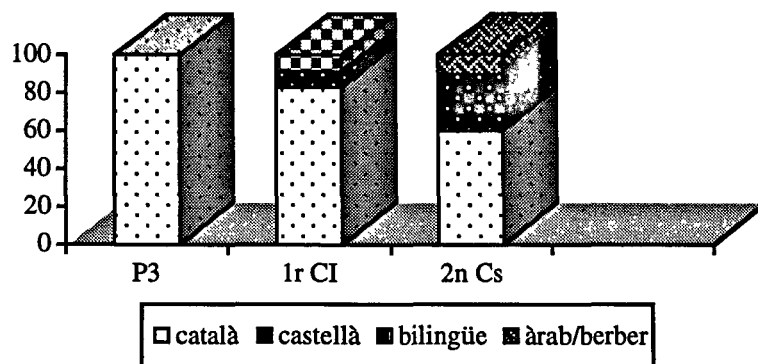
³⁴ La teoria de l'acomodació o adaptació lingüística és especialment rellevant en situacions d'aprenentatge d'una segona llengua (Zuengler, 1991). La interacció que es produeix entre un parlant nadiu i un no nadiu provoca el desplegament de tot un seguit d'estratègies lingüístiques que consisteixen en la convergència, la divergència, el manteniment o la complementarietat respecte a les dues llengües implicades (Coupland *et al.*, 1988).

visualitzar en el gràfic següent, on hem fusionat la procedència paterna i materna en un sol índex:

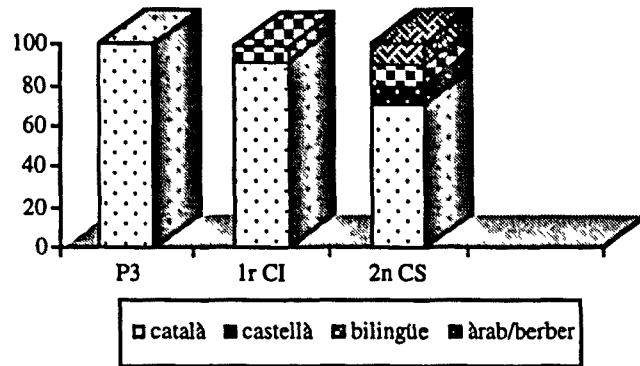


Gràfic 1: Procedència dels pares i mares.

Aquest fet determina, doncs, que la llengua primera dels subjectes de la mostra sigui majoritàriament el català. En aquest cas ens ha semblat interessant desdoblar les dades corresponents a la llengua primera materna –*gràfic 2*– i a la llengua primera paterna –*gràfic 3*– que, respectivament, és la llengua d'ús que solen utilitzar amb els seus fills.

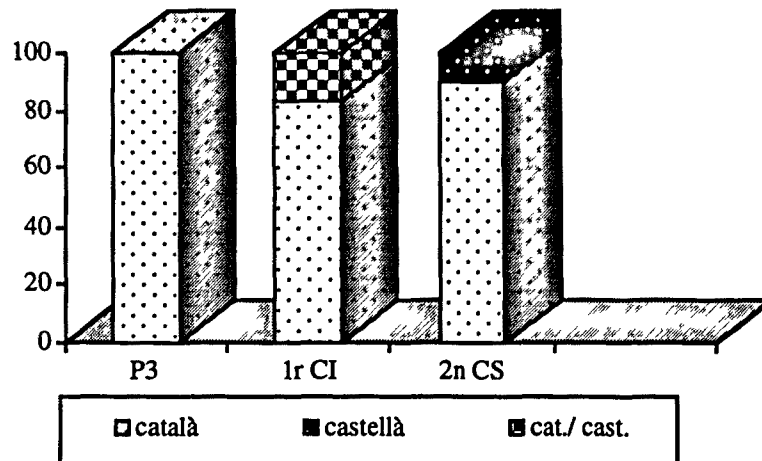


Gràfic 2: Llengua materna (bilingüe= castellà/euskera)

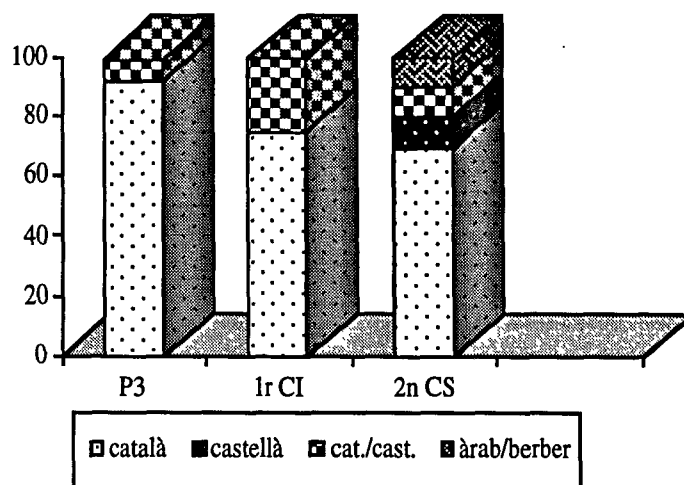


Gràfic 3: Llena paterna (bilingüe= castellà/català)

Els percentatges són paral·lels als obtinguts respecte a la llengua d'interacció amb altres membres del nucli familiar més íntim –germans– però divergeixen sensiblement dels obtinguts en relació amb els familiars de segon o tercer grau.



Gràfic 4: Llena de relació amb els germans



Gràfic 5: Llengua de relació amb els familiars propers.

▪ ELS AMICS I ELS VEÏNS

La relació que els subjectes de la mostra mantenen amb els seus amics i veïns aporten dades sobre dos dels entorns lingüístics extrafamiliars més importants tot i que tenen efectes desiguals.³⁵ La influència que exerceixen els amics és especialment important en el període de l'adolescència atès que aleshores les relacions grupals impliquen sovint estructures jerarquitzades a partir d'un lideratge individual o compartit. En el nostre cas, però, i donada l'edat dels subjectes, les dades de què disposem no ens permeten introduir elements nous pel que fa als seus usos lingüístics. En els tres grups, la llengua de relació amb els amics és el català quasi de forma exclusiva, llevat de dos casos en el grup d'alumnes de 1r curs de CI que han manifestat que utilitzen tant el castellà com el català.

Quant a la interacció amb els veïns, els percentatges aporten dades bàsicament sobre l'entorn social i lingüístic en què es mouen els subjectes,³⁶ tot i que novament les diferències no són especialment significatives. Només

³⁵ La influència de l'entorn en el comportament i hàbits lingüístics d'un individu depèn de la durada, la freqüència i la intensitat d'aquest contacte (Mackey, 1976: 375) –citada a Melià (1997a: 83).

³⁶ Dins el municipi hi ha sobretot un barri i algun carrer on el nombre d'immigrants d'origen castellà és molt elevat. Aquestes persones usen gairebé sempre el castellà amb els seus interlocutors.

en un subjecte de cadascun dels tres grups obtenim índexs que indiquen que la llengua de relació amb els veïns és el castellà.

▪ ELS MITJANS DE COMUNICACIÓ

El paper dels mitjans de comunicació com a agents de socialització és indiscutible fins al punt que hi ha qui considera que han afeblit la influència d'altres factors tradicionals de socialització com la família, l'entorn veïnal o l'escola (Melià, 1997b: 29). Des del punt de vista lingüístic, els mitjans de comunicació han estat elements importants en el procés de normalització lingüística del català però alhora han afavorit –i continuen afavorint– l'anivellament lingüístic, ja que tendeixen a obviar els trets específics de les diferents variants dialectals catalanes. Tenint en compte l'àmbit lingüístic en què hem dut a terme la investigació, doncs, la influència dels mitjans de comunicació ens sembla important tot i que l'hem restringit als mitjans audiovisuals. Els resultats obtinguts es poden avaluar des de perspectives diferents.

D'una banda, els *media* esdevenen un baròmetre que permet mesurar els hàbits i interessos dels subjectes, segons la seva edat. Així si la mitjana d'hores de consum diari de televisió en els subjectes de 3 anys oscil·la entre els 30 i els 45 minuts, en els de 6 passa a una hora/hora i mitja fins arribar a l'hora i mitja/dos en els subjectes d'11 anys. El tipus de programes que veuen són també força diferents: els de 3 i 6 anys veuen bàsicament dibuixos o programes infantils, mentre que els d'11 anys veuen sèries de televisió de temàtica juvenil o pel·lícules.

D'altra banda, el tipus de programació afecta directament el consum lingüístic. En els subjectes de 3 i 6 anys això significa consumir televisió en català, ja que els dibuixos o els programes infantils que miren s'emeten principalment a TV3 o al Canal 33. Contràriament, el canal de televisió que més veuen els subjectes d'11 anys és Antena 3 ja que és el canal precisament que més adapta la programació als seus gustos.

Tot plegat ens duu a la conclusió que els usos lingüístics dels subjectes estudiats, en cada un dels àmbits en què han estat avaluats, refermen la seva pertinença a una comunitat de parla catalana i que és el català la llengua que més habitualment usen. Conseqüentment, podem afirmar –almenys no n'hem obtingut indicis de signe contrari– que l'actitud cap al català és positiva. No disposem de dades, però, que ens permetin

valorar quina és l'actitud³⁷ respecte a la variant lleidatana amb què s'expressen, la qual cosa ens duria a un altre tipus de consideracions que s'escapen dels nostres interessos més immediats. En qualsevol cas, les dades que més endavant analitzarem sí que ens permetran establir en quin grau es mantenen o desapareixen els trets dialectals que afecten l'estructura morfofonològica de les diferents formes verbals aplegades en aquest treball.

3.2.2.1.2.2. Com a mostra d'estudi

Dèiem en començar l'apartat anterior que en el desenvolupament lingüístic d'un individu hi són implicats factors individuals i factors ambientals. Hem tractat alguns dels factors ambientals en la mesura que afavoreixen la integració d'aquest individu en una comunitat de parla amb els membres de la qual comparteix determinades característiques com a col·lectiu. Des de l'altra perspectiva, la que implica els factors individuals, el desenvolupament de la capacitat lingüística esdevé paral·lel al desenvolupament psicològic i intel·lectual de l'individu a partir de la seva experiència social. Aquesta experiència social, adquirida entre d'altres vies a través de la interacció que el nen manté amb un adult, és el que l'ajuda a regular els seus processos cognitius passant així d'un estatus de control dependent –regulació interpsicològica– a un estatus de control independent –regulació intrapsicològica– (Coll & Colomina, 1990: 350-351). Per aquest motiu, doncs, hem considerat oportú tractar alguns d'aquests factors –prescindim de posicionaments teòrics–, tenint en compte que, per un costat, han estat la base de l'estratificació de la mostra d'estudi –subjectes de 3-4 (educació infantil), 6-7 i 11-12 anys (educació primària)– i que, per l'altre, mantenen una relació directa amb el context –l'escola– en què s'ha dut a terme la investigació.

- DESENVOLUPAMENT COGNITIU I LINGÜÍSTIC

La relació que existeix entre pensament i llenguatge és innegable, independentment que s'estableixi una relació de subordinació/dependència, d'interacció o d'independència –cf. capítol 2. És a través del llenguatge que categoritzem la realitat en què vivim (Peralbo *et al.*, 1998: 18); és a dir, aprenem a organitzar la informació que rebem a partir d'operacions cognitives complexes –el procés és el que anomenem *categorització* i el resultat són les *categories cognitives*– amb dos procediments complementaris com són l'abstracció i la discriminació (Cuenca & Hilferty, 1999: 31-32). I és precisament la correlació entre ment i llenguatge la que centralitza l'interès no

³⁷ Per al tema de les actituds en l'àrea lleidatana vegeu els treballs de Pueyo (1979, 1980). En el camp educatiu lleidatà, el component actitudinal ha estat tractat per Solís (1996). Huguet & Suïls (1998) tracten

només de la psicologia cognitiva, sinó també de la lingüística cognitiva³⁸ i d'algunes teories al voltant de la psicologia de l'aprenentatge.³⁹

Els processos cognitius bàsics es consoliden a través d'un procés maduratiu que s'estableix a partir dels quatre períodes que conformen el cicle vital humà: la infància, l'adolescència, l'adulesa i la senectut. En el nostre cas ens interessa de forma especial el període que va de la infància a l'arribada de l'adolescència, que d'acord amb els nostres interessos tractarem amb intervals discontinus: 3-4 anys, 6-7 anys i 11-12 anys.

El període dels 2 als 7 anys constitueix el que segons els postulats de Jean Piaget es coneix com a *estadi preoperatori*.⁴⁰ Es tracta d'una fase en què predomina la funció simbòlica i el raonament intuïtiu, que no se sistematitza de forma lògica. Tanmateix, els resultats d'algunes de les investigacions recents han intentat reconvertir aquesta concepció negativa, que parteix de la base que el nen se situa en una fase preparatòria del raonament lògic, apostant per una anàlisi de la seva capacitat cognitiva real en cada un dels períodes.⁴¹ D'aquesta manera s'ha pogut comprovar que el seu raonament no és tant intuïtiu com es creia, sinó que es manifesta en operacions concretes tals com la representació en esquemes o el desenvolupament del coneixement categorial (Rodrigo, 1990).

Així, des del coneixement acumulat que el nen assimila de manera perceptiva pràcticament des que naix es passa a una organització mental en forma d'esquemes que poden ser d'*escenes*, d'*esdeveniments* o d'*històries*.

el tema de les actituds lingüístiques a partir d'un estudi comparatiu que se situa en la frontera catalanoaragonesa: població escolar del Baix Segre i del Baix Cinca.

³⁸ Els principis bàsics de la lingüística cognitiva són: la concepció que el llenguatge no és una facultat autònoma sinó que es relaciona amb les altres habilitats cognitives humanes; l'objecte d'estudi primari no és el sistema de les llengües, sinó l'ús; el pensament es basa en la categorització, és a dir, en l'agrupació organitzada de les entitats de la realitat; la gramàtica consisteix en l'estructuració i la simbolització del contingut semàntic a partir d'una forma fonològica; l'estructura semàntica motiva, en molts casos, l'estructura gramatical; finalment s'imposa una caracterització dinàmica del llenguatge que difumina les fronteres entre els diferents nivells del llenguatge (la semàntica i la pragmàtica, la semàntica i la gramàtica, la gramàtica i el lèxic (Cuenca, 2000: 29).

³⁹ Aquests corrents, que no són els únics, se situen en el que s'anomena ciències cognitives. Pel que fa a la *lingüística cognitiva* es tracta d'un enfocament relativament recent –la data fundacional es pot establir l'any 1987 arran de dos treballs de George Lakoff i Ronald Langacker– que té el seu origen en els fracassos de la semàntica generativa i neix com a model funcional, ja que parteix de l'ús real de la llengua –vegeu Cuenca & Hilferty (1999), especialment el cap. 1. Per a la relació entre teories cognitives i aprenentatge podeu consultar (Pozo, [1989], 1994³).

⁴⁰ Els estadis del desenvolupament de la intel·ligència descrits per Piaget recordem que són: a) estadi sensoriomotor (0-2 anys), b) estadi preoperatori (3-7 anys), c) estadi de les operacions concretes (8-11 anys) i d) estadi de les operacions formals (a partir de l'adolescència). Dintre de l'estadi preoperatori Piaget distingeix dues etapes: a) pensament simbòlic i preconceptual (1,5/2-4 anys) i b) pensament intuïtiu (4-6/7 anys) –cf. capítol 2.

⁴¹ Evidentment es desmarquen d'aquests posicionaments els defensors de la teoria de Piaget –els neopiagetians–, entre els quals sobresurten les figures de Robbie Case, de la Universitat de Stanford, i Kurt Fischer, de la Universitat de Harvard.

Aquesta classificació es basa en el coneixement que adquireix a partir de la interacció diària que manté amb les persones i els objectes que l'envolten i que contenen relacions espacials, temporals i causals. En sentit pràctic això significa que els nens de 3-4 anys ja són capaços d'ordenar temporalment els esdeveniments que se'ls presenten i que poden ordenar una història d'estructura senzilla que els resulti familiar. En aquest cas ens movem en un entorn que el nen pot assimilar directament a partir de la seva experiència personal, tanmateix, la possibilitat de classificar o categoritzar classes supraordinàries no es produeix fins més enllà dels 6-7 anys (Rodrigo, 1990: 147-149). D'altra banda, aquest període –dels 3 als 6/7 anys– coincideix en el pla lingüístic, tal com hem tingut ocasió de comprovar en el *capítol 2*, amb el procés d'assoliment del repertori fonètic, el domini de les oracions simples i l'inici de la sintaxi complexa, l'increment del cabal lèxic o l'ús correcte de les flexions.

L'etapa dels 6 als 12 anys –període de les *operacions concretes* segons Piaget– es caracteritza bàsicament per dos fets que marcaran l'evolució cognitiva i lingüística de l'individu. Per un costat, el desenvolupament d'estratègies de memorització; per l'altre, l'autocontrol dels processos cognitius o metacognició (García Madruga & Lacasa, 1990). En ambdós casos hi juga un paper fonamental l'escolarització que, durant l'etapa dels 6 als 12 i segons l'actual sistema educatiu, comprèn tota l'escolarització primària.

El moment d'inici del desenvolupament de les estratègies de memorització –maneres d'organitzar la informació–, divergeix si ens fixem en uns o altres autors. En qualsevol cas, és en l'etapa a què ens referim quan aquest desenvolupament es consolida a través sobretot de l'adquisició de dos estratègies: la *repetició* –repetir la informació verbalment– i l'*organització* –ordenar i classificar la informació per poder-la recordar millor. Els resultats de les investigacions dutes a terme en aquest àmbit aporten dades en el sentit que l'estratègia de la repetició no s'utilitza de forma sistemàtica fins a partir dels 7 anys, mentre que l'ús espontani de l'estratègia d'organització se situa en el lliard dels 10-11 anys.⁴² La influència de l'escolarització en aquest àmbit es deu sobretot a l'accés a la lectura i l'escriptura.

⁴² Podeu trobar més informació sobre el desenvolupament de les estratègies de repetició, que cal no confondre amb la imitació, a Flavell, Beach & Chinsky (1966), Keeney, Cannizzo & Flavell (1967), Ornstein, Naus & Liberty (1975), Brown *et al.* (1983). Per al desenvolupament de les estratègies d'organització vegeu Moely *et al.* (1969) i Myers & Perlmutter (1978).

Pel que fa a l'autocontrol dels processos cognitius o el que és el mateix, el coneixement sobre el coneixement, fenomen altrament conegut amb el nom de *metacognició*, cal dir que no es converteix en objecte d'estudi de la psicologia fins la dècada dels 70, en què és aplicat sobretot al concepte de *metamemòria*: el coneixement que l'individu té sobre la seva pròpia memòria. A banda, però, del tractament que d'aleshores ençà ha rebut el tema de la metacognició⁴³ convé destacar la seva importància en dos sentits. Per un costat, perquè esdevé un signe evident d'evolució cognitiva de l'individu i, per l'altre, perquè en la mesura que suposa un coneixement dels propis processos mentals esdevé també una via de regulació del coneixement en situacions d'aprenentatge (García Madruga & Lacasa, 1990: 247).

En aquest període dels 6 als 12 anys es produeixen també importants avenços en el desenvolupament lingüístic, com són la consolidació de la lectoescriptura, l'increment de les unitats lèxiques, l'assoliment de la complexitat sintàctica o la introducció de la gramàtica com a font de coneixement lingüístic.

D'altra banda, cal dir que el desenvolupament psíquic del nen es perfila en l'àmbit escolar molt directament en relació amb el tipus d'activitats que es duen a terme en cada etapa: *a*) activitats objectuals-manipulatives (1-3 anys), *b*) activitats de joc (3-6 anys), *c*) activitats d'estudi (6-10 anys) i *d*) activitats socialment útils (10-15 anys) (Pla, 1994: 50).

▪ DESENVOLUPAMENT SOCIAL I CURRICULAR

La socialització d'un infant es converteix en un procés d'interacció en què conflueix l'acció de diverses 'forces'. López (1990: 101) distingeix tres processos de socialització: *a*) *processos mentals* (adquisició de coneixements), *b*) *processos afectius* (formació de vinculs) i *c*) *processos conductuals* (construcció social de la conducta), als quals podem vincular la influència d'aquestes forces. Així, mentre que en el primer cas serà essencial el paper de l'escola, en el segon, hi tindrà molt a veure el contacte que el nen manté amb els pares, familiars o amics i, en el darrer, caldrà valorar la relació que aquest nen manté amb la societat que l'envolta. L'efecte que puguin exercir aquests agents socials implica múltiples perspectives d'anàlisi, alguna de les quals ja hem tingut en compte anteriorment (cf. l'apartat 3.2.2.1.2.1.). Tanmateix, ens interessa incidir en els processos mentals de socialització atès

⁴³ Es tracta d'un concepte difícil de delimitar que inclou diferents modalitats com ara la metamemòria, el metapensament o el metallenguatge. Per a un tractament a fons sobre aquestes qüestions i altres de complementàries vegeu Mayor, Suengas & González (1993).

que són els més directament relacionats amb l'entorn –l'escola– objecte de la nostra observació. En qualsevol cas, cal tenir present que aquest tipus de processos no impliquen únicament l'adquisició de coneixements acadèmics sinó d'altres de natura diferent com poden ser l'adquisició de normes, de valors, de costums etc. La nostra visió serà, per tant, tangencial i consegüentment incompleta.

La descoberta d'un entorn social per part del nen és un component important per a l'orientació i l'organització escolar tant com ho pugui ser el seu nivell de desenvolupament psicomotriu, emocional, cognoscitiu o lingüístic. Durant l'etapa que coincideix amb l'educació infantil (dels 3 als 5 anys) l'anàlisi del desenvolupament del coneixement social inclou diverses consideracions: a) la comprensió d'un mateix i de les persones amb què es relaciona, b) la comprensió de les relacions que vinculen les persones i c) la representació dels sistemes i institucions socials de la cultura en què es viu (González & Padilla, 1990: 192). La descoberta de la pròpia persona –individualització, autoconcepte i autoestima–, i la relació que es manté amb els altres –socialització– crea de vegades conflictes que es deuen a un desig d'independència, per una banda, i a una necessitat de ser tingut en compte, per l'altra. En són símptomes evidents la 'tossuderia' d'alguns nens perquè s'entesten a fer el que ells volen, o la manera com reaccionen quan un company inicia alguna acció (p.e. tots volen beure o anar als serveis al mateix temps). Tot plegat, però, s'atenua en el que implica el coneixement de les relacions interpersonals i els sistemes i institucions socials. Per seguir amb l'exemple anterior, si davant la possibilitat que tota la classe s'aixequi per anar als serveis el mestre s'hi nega, l'alumne ha d'entendre que si ha de seure és perquè ho diu el mestre –i ell és qui mana a l'aula– i perquè a l'escola hi ha unes normes que s'han de complir.

A partir dels 6 anys, però, la relació de l'individu amb el seu entorn canvia, no només perquè s'esdevenen canvis importants que modelen la seva personalitat, sinó perquè el coneixement social que implica la interacció amb els altres és viscut de manera diferent. S'inicia un coneixement interpersonal que suposarà definir les relacions sobre disposicions internes i més abstractes i sobretot més duradores (Padilla & González, 1990: 268). Així, de compartir experiències amb els companys de classe amb qui es comparteix taula –els alumnes de 3 anys no tenen consciència de l'especificitat del seu grup respecte a d'altres i per tant no s'activen uns criteris estables de selecció dels seus membres (Silvestre *et al.*, 1995: 37)– es passarà a articular un grup d'iguals, d'amics, –s'inicia ja amb els alumnes de 6-7 anys i es consolida amb els de

11-12– que a més de suposar una desvinculació progressiva respecte a l'adult és una via d'autoafirmació de l'individu a les portes de l'adolescència. Durant l'etapa de l'adolescència és precisament el moment més important d'evolució de les característiques grupals ja que si en el període preadolescent –dels 11 als 14 anys, aproximadament– els grups normalment s'estableixen a partir de sexes diferents i amb contactes esporàdics entre ells, després dels 14 es constitueixen els primers grups mixtes, normalment sota el lideratge d'un membre de cada grup. Les relacions de domini, però, es dilueixen a mesura que els grups s'estabilitzen (Silvestre *et al.*, 1995: 37-38).

Aquest perfil social, doncs, contribueix a definir les característiques d'un alumnat alhora que estableix les bases per al disseny curricular⁴⁴ segons els diferents nivells educatius. En aquest sentit hem d'admetre que la manera com s'estructuren els coneixements a partir d'aquest currículum –vegeu-ne més detalls a l'apartat 3.3.1.– ha estat fonamental a l'hora d'establir el tipus d'observació que hem dut a terme.

3.2.2.1.2.3. Com a individus

En els apartats precedents ja hem adduït algunes de les característiques dels subjectes que els defineixen com a individus. Ara bé, com a individus que formen part d'una comunitat de parla o com a individus que formen part d'una mostra d'estudi. Tanmateix, no hem tingut en compte aquelles característiques inherents a l'individu com ara l'edat –fins ara l'hem vinculat a un cicle educatiu–, el sexe o la classe social. És per això que hi dediquem un apartat de forma monogràfica. Caldrà veure després si la seva especificitat és rellevant per a l'estudi.

▪ L'EDAT

L'edat dels subjectes divergeix segons el grup de la mostra de què es tracti. Segons la informació que hem aportat fins ara sabem que treballem amb tres intervals d'edat: 3-4 anys, 6-7 anys i 11-12 anys. En qualsevol cas, pot resultar interessant fixar la mitjana d'edat en cada grup, atès que és un procediment habitual en treballs d'adquisició i desenvolupament del

⁴⁴ El currículum és 'el conjunt d'objectius, continguts, mètodes pedagògics i criteris d'avaluació de cada un dels nivells, etapes, cicles, graus i modalitats del sistema educatiu que guien l'acció docent'. Per a la seva elaboració s'utilitza informació procedent de diferents fonts: l'anàlisi psicològica –creixement personal de l'alumne–, la reflexió pedagògica, l'anàlisi epistemològica de les àrees –coneixements essencials i secundaris– i l'anàlisi socioantropològica –formes culturals o sabers fonamentals– (Currículum Educació Infantil, (1992: 9) i Currículum Educació Primària, (1992: 10-11)).

llenguatge. La mitjana,⁴⁵ òbviament, està en funció de la data de naixement dels subjectes:

Mitjana d'edat (anys;mesos)	
1r grup	3;4
2n grup	6;4
3r grup	11;6

Taula 3. Mitjana d'edat dels subjectes de la mostra.

▪ EL SEXE

Pel que fa al sexe dels subjectes, cal tenir en compte diversos aspectes. En primer lloc que, en termes absoluts, el nombre de subjectes de sexe masculí i els de sexe femení no és equilibrat ja que, com es pot observar més avall, hi ha un predomini dels primers. En segon lloc, que el desequilibri es manté segons els diferents grups llevat d'un cas –grup 3. Finalment, pensem que aquestes diferències no són desfavorables per a l'estudi ja que en cap moment s'ha predeterminat un nombre concret d'individus segons el factor sexe.

	Nens	Nenes
1r grup	5	7
2n grup	8	3
3r grup	5	5
TOTAL	18	15

Taula 4. Distribució dels subjectes segons el sexe.

▪ LA CLASSE SOCIAL

El concepte de *classe social* és un concepte difícil de concretar tant pel seu valor semàntic com pels diferents paràmetres d'anàlisi que hi són implicats.⁴⁶ Les primeres propostes teòriques d'arrel marxista definien la pertinença a una determinada classe social en termes econòmics, en funció de la propietat del

⁴⁵ Cal dir que el còmput s'estableix d'acord amb l'edat dels subjectes en el moment en què es va dur a terme la investigació, que va coincidir amb el primer trimestre del curs 1999-2000.

⁴⁶ Per a una visió de conjunt i referències bibliogràfiques específiques, podeu consultar la síntesi de Moreno Fernández, (1998: 45-54) i de Boix & Vila (1998: 56-65).

capital disponible i dels mitjans de producció. Propostes sociològiques posteriors han tractat el tema de l'estratificació social tenint en compte dos factors: la conveniència d'aplicar un enfocament multidimensional i la dificultat d'establir límits clars entre estrats (Moreno Fernández, 1998: 46). Des de la lingüística, concretament des de la sociolingüística, els models d'estratificació social s'han difòs sobretot a través de l'estudi de William Labov (1966), tot i que són diverses les adaptacions que se n'han derivat i els paràmetres que s'han tingut en compte a l'hora de determinar la variable 'classe social'.⁴⁷ A banda d'aquesta multiplicitat de propostes, però, és interessant tenir en compte els diferents factors que poden contribuir a establir la pertinença d'un individu a una classe social. Entre aquests factors destaquen l'ocupació professional, l'estatus, el poder, el nivell d'instrucció, els ingressos familiars, el tipus d'habitatge o el lloc de residència –municipi, barri, zona, etc. De vegades aquests indicadors no es refereixen únicament a l'individu sinó a altres membres del nucli familiar. En el nostre cas aquesta és precisament la perspectiva de què hem partit atès que, per l'edat, es tracta d'individus totalment dependents dels seus pares.

Així, a l'hora de determinar la classe social dels subjectes hem tingut en compte sobretot l'ocupació professional dels pares, bàsicament per dos raons. En primer lloc, perquè no era un objectiu prioritari ni ens semblava adequat aprofundir en les característiques particulars del nucli familiar de cada individu i, en segon lloc, perquè l'ocupació professional esdevé en la majoria dels casos un correlat aproximatiu a d'altres indicadors com ara el nivell d'instrucció o els ingressos familiars. D'altra banda, el coneixement més o menys directe dels subjectes i l'entorn en què es mouen permeten disposar d'informació indirecta sobre el tipus d'habitatge o el lloc de residència.

Un cop valorades aquestes dades podem afirmar que la gran majoria dels subjectes que formen part de la investigació pertanyen a una classe treballadora (són fills de pagesos, ramaders, comerciants, administratius, transportistes, paletes, cambrers, peons, ferrers i dependents) i només en casos molts concrets els podríem incloure en el grup de la classe mitjana-baixa (són fills d'economistes, empresaris i mestres).⁴⁸

⁴⁷ En trobareu més detalls a Moreno Fernández (1998: 46-47).

⁴⁸ Tot i que partim de les categories que estableix Labov (1966) no hem aplicat els índexs socioeconòmics de 10 punts com proposa l'autor, que combinen les dades segons el nivell d'instrucció, l'ocupació i els ingressos familiars. La puntuació obtinguda és el que determina la pertinença a una classe social (classe baixa (0-1), classe treballadora (2-5), classe mitjana-baixa (6-8) i classe mitjana-alta(9)).

Atenent a les reflexions que ens han precedit, doncs, podem sintetitzar el conjunt de *característiques dels subjectes* que configuren la mostra de l'estudi, i que, com veurem, han determinat l'establiment posterior de variables:

- a) Subjectes catalanoparlants.
- b) Subjectes amb un desenvolupament cognitiu i lingüístic 'normal' per a la seva edat.
- c) Subjectes que no presenten problemes de socialització en l'entorn escolar.
- d) Subjectes de diferent edat segons els intervals: 3-4 anys, 6-7 anys i 11-12 anys, que coincideixen amb diferents nivells educatius (educació infantil i primària –cicle inicial i cicle superior–, respectivament).
- e) Subjectes dels dos sexes.
- f) Subjectes pertanyents majoritàriament a un nucli familiar de classe treballadora o, excepcionalment, de classe baixa-mitjana.

3.3. Disseny experimental

3.3.1. El context natural: l'escola

L'escola constitueix, juntament amb la família, els dos contextos naturals⁴⁹ per excel·lència en què es duen a terme les investigacions que se centren en el procés d'adquisició i desenvolupament del llenguatge. És en aquests dos àmbits 'en els quals d'una manera contextualitzada i natural, tenen lloc els intercanvis comunicatius i lingüístics, es negocien significats i els interlocutors s'afecten mútuament' (Sánchez, 1999: 23). És precisament aquest fet el que converteix l'entorn escolar i familiar en dos contextos igualment idonis per a la intervenció –intervenció naturalista– en nens amb necessitats educatives especials. A banda, però, de compartir una funció prioritària en el desenvolupament lingüístic de qualsevol infant –esdevenir marcs d'interacció–, l'accés a l'àmbit escolar suposa sovint haver de superar uns patrons de comportament, de relació i d'intercanvi comunicatiu que fins aquest moment s'han desenvolupat en un sol entorn: la família. Alguns dels canvis més importants són (Renau, 1998: 35):

Marc familiar

- Poques persones.
- De diferents edats.
- Relacions de grup 'estretes'.
- Distància curta en les intervencions.
- Caràcter emocional dels vincles.
- Sanció emocional.
- Rep informació sistemàtica.
- Normativa propera, visible.
- Marc d'activitats vitals.

Marc escolar

- Moltes persones.
- De la mateixa edat.
- Relacions de grup 'àmplies'.
- Intervencions de llarga distància.
- Caràcter més objectiu dels vincles.
- Sanció 'quantificada'.
- Rep informació sistemàtica.
- Normativa llunyana, incomprensible.
- Activitats deslligades de la quotidianitat.

És a partir d'aquestes premisses inicials, doncs, que es deriven alguns dels factors que cal considerar a l'hora de convertir l'escola en un context natural d'observació i en un entorn d'investigació lingüística.

⁴⁹ La investigació experimental es pot realitzar en dos llocs diferents: en un *context natural* o en un *laboratori*. En el primer 'les tasques, materials i registres es presenten i desenvolupen en els contextos on els subjectes fan la seva activitat habitual', mentre que el laboratori esdevé 'un lloc preparat per a assolir un nivell òptim de control de variables' (Blanco; Gómez & Salvador, 1997: 27).

I. L'accés a un nou marc d'interacció lingüística

L'accés a l'escola com a nou marc d'interacció lingüística suposa, com ja hem avançat, desplaçar la influència prioritària de la interacció que es desenvolupa en el marc familiar, que és on es produeix el primer intercanvi comunicatiu que el nen manté amb un adult, en aquest cas amb els seus pares. Aquest darrer tipus d'intercanvi ha generat diverses investigacions que permeten tractar el tema des de múltiples perspectives. En primer lloc, cal dir que tot i que normalment es parla de la interacció mare-fill/a –parlem també de llengua *materna* com a sinònim de llengua primera– la interacció que es produeix entre pare-fill/a no ha estat obviada en aquest tipus d'investigacions. Les dades que aporten aquests estudis, l'objectiu dels quals sol ser comparar l'estil matern i patern d'interacció, no permeten, però, arribar a conclusions significatives. Per un costat, si bé hi ha estudis que demostren que els pares acostumen a parlar menys amb els seus fills perquè passen menys hores a la llar (Rebelsky, 1967; Rebelsky & Hanks, 1971; Friedlander *et al.*, 1972), d'altres aporten dades en sentit contrari (Lamb, 1975). Tanmateix, no s'observen discrepàncies importants pel que fa a les característiques estructurals que defineixen aquests models d'interacció; els resultats proven que tant la llengua que utilitza el pare com la de la mare en adreçar-se al seu fill presenten els mateixos –o similars– trets comunicatius (Golinkoff & Ames, 1979; Rondal, 1980). Són precisament les característiques d'aquests intercanvis les que han acaparat el gruix de les investigacions.⁵⁰

La interacció que es produeix mentre un/a pare/mare i el seu fill o la seva filla suposa un procés d'adaptació lingüística,⁵¹ que es produeix en qualsevol llengua (Snow, 1977), i que en condicions normals evoluciona de forma paral·lela al desenvolupament cognitiu i social del nen. D'una etapa inicial que es caracteritza bàsicament per utilitzar

⁵⁰ Com dèiem més amunt, els treballs en aquest camp són diversos. Malgrat que no és el nostre propòsit ni el moment per aprofundir-hi, és interessant apuntar que aquesta mena d'estudis s'han dut a terme des d'una òptica bidireccional. És a dir, s'han analitzat els factors que poden contribuir a definir el model d'interacció lingüística a partir de les característiques dels dos interlocutors participants en els seus rols respectius (pare/mare → fill/a; pare/mare ← fill/a). Des d'aquest punt de vista s'ha comprovat que, per una banda, els estils materns –especialment en els aspectes relacionats amb el nivell funcional del llenguatge– determinen en bona mesura els estils lingüístics infantils d'aprenentatge (Nelson, 1973; Snow, 1977; Lieven, 1978; Furrow & Nelson, 1982; DellaCorte, Benedict & Klein, 1983) –podeu ampliar les referències bibliogràfiques sobre els diferents estils materns a Clemente (1998: 46-50). D'altra banda, el sexe dels fills, la classe social o les diferències culturals són variables que poden aportar dades interessants –vegeu-ne més referències a Rondal (1990: 70-79).

⁵¹ Per a explicar l'adaptació lingüística dels pares al nivell lingüístic dels seus fills s'han formulat diverses hipòtesis: *hipòtesi conversacional* (Snow, 1977), *hipòtesi de retroalimentació lingüística* (Cross, 1977) i *hipòtesi de l'ensenyament implícit del llenguatge* (Rondal, 1990). La primera de les hipòtesis estipula que la mare interactua amb el nen segons un model conversacional semblant al que s'aplica als adults, ja que l'objectiu fonamental és conversar amb ell (Rondal, 1990: 83). La segona, contribueix a explicar com es produeix l'adaptació lingüística dels pares vers els seus fills segons el seu nivell lingüístic. Finalment, la tercera hipòtesi explicaria el tipus de comportament lingüístic dels pares a partir del seu interès per intervenir activament –ensenyament implícit– en el procés d'adquisició del llenguatge dels seus fills.

estratègies de simplificació i substitució –*baby talk*– es passa a la fase del que s'anomena *motherese* (Newport, Gleitman & Gleitman, 1977). Malgrat que les característiques d'aquesta comunicació poden diferir en funció de diversos factors, els trets més generals són: modificacions prosòdiques i rítmiques; segmentació del discurs adult; restriccions semàntiques; retroalimentació verbal a través d'expansions, correccions explícites i extensions; autorrepeticions i manteniment de la referència, etc. (Rondal, 1990, Serra *et al.*, 2000: 165-173). El que es produeix, doncs, és la creació d'espais interactius rutinitzats –el tipus d'interaccions que s'hi duen a terme és el que Bruner anomena *formats*– i l'inici d'un primer 'aprenentatge' lingüístic.⁵²

L'ingrés en l'àmbit escolar aporta principalment –cf. l'esquema anterior– novetats en dos sentits respecte a la situació descrita: *a*) l'entrada en funcionament de mecanismes lingüístics diferents, i *b*) un canvi que afecta les relacions interactives. El primer canvi resulta evident en la mesura que, com veurem en el següents apartats, per una banda, la llengua es converteix en vehicle d'aprenentatge reglat i, per l'altra, l'ús de la llengua es projecta a situacions formals no quotidianes. Pel que fa al segon aspecte, el gir s'esdevé en la mesura que passem de relacions interactives diàdiques –dos interlocutors– a la possibilitat de relacions multiàdiques –molts interlocutors. En aquest punt ens estendrem tot seguit.

La interacció lingüística que es produeix en una aula –*interacció educativa*–⁵³ ha estat analitzada durant molts anys de forma tangencial des de la investigació educativa,⁵⁴ ja que l'interès inicial per la interacció que es produeix entre professor-alumne (relació asimètrica)⁵⁵ no s'ha complementat fins fa relativament poc –quinze-vint anys– amb l'anàlisi de la interacció entre alumne-alumne (relació entre iguals). En el primer cas, però, els estudis pioners se centren en el comportament del professor –s'apliquen diferents *sistemes de categories* (cf. Montero, 1990)– i en les repercussions que aquest pot tenir en els èxits acadèmics dels alumnes; no serà fins a finals de la dècada dels cinquanta quan

⁵² Moerk qualifica la funció que exerceix la mare com la de 'mestra de la primera llengua' (citada a Sánchez, 1999: 28). En aquest sentit, el nen esdevé un *aprenent intuïtiu* o *natural* i no serà fins que accedeixi a l'escola que es convertirà en un *aprenent escolar* (Gardner, 1993: 22).

⁵³ Ens referim a situacions en què els protagonistes actuen de forma simultània i recíproca en un context determinat –l'escola– entorn d'una tasca o d'un contingut d'aprenentatge amb la finalitat d'aconseguir uns objectius –meta– fixats (Coll & Solé, 1990: 320). Sovint es parla també de *discurs pedagògic* i *llenguatge educatiu*.

⁵⁴ En el camp de l'anàlisi del llenguatge didàctic o de la interacció lingüística que es produeix a l'aula destaquen principalment quatre línies metodològiques (vegeu Titone, ([1977], 1981² –vers. esp. 1986–); podeu consultar també el comentari de Zabalza en la introducció a la segona edició espanyola de l'obra de l'autor italià (p. 40). Els quatre plantejaments metodològics són: *a*) una metodologia estrictament lingüística (anàlisi estructural del llenguatge), *b*) psicolingüística (el llenguatge com a reflex dels condicionaments psicològics i socials en què es produeix), *c*) pragmàtica (el llenguatge com a instrument de comunicació i relació), *d*) anàlisi etnogràfica del llenguatge, incidint de forma especial en el context. Per a una descripció detallada sobre diferents models d'anàlisi de la interacció verbal en l'àmbit educatiu (Joyce & Hardoturian, 1967; Flanders, 1965; Bellack *et al.*, 1963; Schroder, 1979 i Titone, 1979, 1980).

l'interès es trasllada a les situacions interactives que es produeixen a l'aula. Segons César Coll i Isabel Solé, el que en realitat es produeix és una nova conceptualització de la interacció professor-alumne que potenciarà diferents coordenades teòriques atenent a: l'activitat constructiva dels alumnes en l'aprenentatge escolar; la manera d'entendre el paper del professor en l'aparició i el manteniment d'aquesta activitat constructiva, i la consideració de l'estructura comunicativa i del discurs educacional com un dels elements bàsics per comprendre els processos d'interacció professor-alumne (Coll & Solé, 1990: 321). Pel que fa a la interacció que es produeix entre els alumnes, també s'han produït canvis importants que afecten la manera d'entendre aquesta relació. En aquest cas es deuen sobretot al corrent constructivista estès en la Psicologia de l'Educació, des d'on es parteix de la idea que l'alumne construeix el seu propi coneixement mitjançant un procés interactiu en què intervenen el mateix alumne, el contingut de l'aprenentatge i el professor (Coll & Colomina, 1990: 335). La relació entre iguals, doncs, afavoreix el desenvolupament cognitiu i la socialització de l'alumne. En qualsevol cas, caldrà esperar l'arribada de la sociolingüística i la seva aplicació a l'estudi dels processos d'ensenyament i aprenentatge –anys 60– per donar fe dels canvis tant en el pla epistemològic com metodològic. Conseqüentment, a partir de l'observació participant i les anàlisis qualitatives, l'aula 'es configura com un espai comunicatiu en què regeixen una sèrie de regles, el respecte de les quals permet que els participants, és a dir, el professor i els alumnes, puguin comunicar-se i aconseguir els objectius que es proposen' (Coll & Solé, 1990: 330).

Certament, en el context escolar s'estableixen unes 'regles' que parteixen en principi d'una relació asimètrica entre professor-alumnes, ja que és el professor qui les regula i qui en vetlla l'acompliment. Les formes en què el professor pot intervenir en la dinàmica de l'aula per garantir el procés d'aprenentatge són diverses, però indubtablement és mitjançant la llengua que s'articula aquest tram de relacions complexes. Així, a l'aula l'ajustament interactiu i l'adaptació de l'*input* inclou des de les adaptacions de llenguatge necessàries per a la comunicació, passant per l'acció conjunta que s'estableix entre professor-alumne, fins a la complexitat creixent del discurs paral·lelament a l'assoliment de la competència lingüística de l'alumne (Sánchez, 1999: 34).

La construcció d'aquest procés interactiu ha estat també objecte d'anàlisi en els darrers anys i ha generat nombrosos estudis alguns dels quals s'han centrat en el fet de remarcar les possibles diferències entre la interacció que es produeix entre la mare-fill en l'àmbit domèstic i la que es produeix entre professor-alumne en l'àmbit escolar. Les dades que aporten aquestes investigacions introdueixen factors d'anàlisi interessants. Hi ha qui considera, per exemple, que el tipus de llenguatge que el professor utilitza en adreçar-se a

⁵⁵ Podem parlar també, d'interacció *asimètricament contingent*, usant la terminologia de Watzlawick *et al.*

l'alumne difereix segons l'edat dels alumnes: quan més petits són els alumnes més semblances hi ha entre la parla del professor i la mare, mentre que quan més grans són els alumnes més semblances s'estableix respecte a una interacció entre adults, ja sigui a nivell estructural (Granowsky & Krossner, 1970; Rondal *et al.*, 1982) o funcional (Sánchez, 1999: 34). En qualsevol cas, i possiblement aquesta és una conclusió determinant, l'anàlisi d'aquests espais interactius no pot passar per alt que partim de contextos socials i realitats diferents, i que és precisament aquest fet el que determina les semblances o les divergències:

"It is possible, however, to identify areas where home and school differ, but these do not lie in the types of conversational structures occurring in each setting. Rather, they consist, firstly, in the relative frequency of types in the two settings, secondly in an *asymmetry* of the participants' contributions to the interactions, and lastly in the *interactional* significance which certain structures 'carry' in the school as opposed to the home. In this case the differences can be traced firstly to the pedagogic motivation which underlines much of the talk in schools (as opposed to the much wider and more diffuse purposes for which talk occurs at home), and secondly (though of course these two dimensions are interlocking) to the special requirements for the maintenance of order in conversations involving large numbers of participants."(Maclure & French, 1981: 237-238) [les cursives són de l'original].

Per un altre costat, existeixen estudis que se centren sobretot en la caracterització lingüística de la interacció –normalment entre professor-alumne– que es produeix en el marc escolar (Bellack *et al.*, 1966; Sinclair & Coulthard, 1975; Stubbs, 1976; Dannequin, 1977; Wilkinson, 1982). Una revisió d'aquests treballs permet apuntar el que s'assenyalen com a directrius comunes: les intervencions del professor acostumen a ser molt superiors a les dels alumnes; normalment és el professor qui inicia l'intercanvi; els patrons comunicatius més habituals són el diàleg i la conversa;⁵⁶ es comptabilitza un elevat índex de falses preguntes –també anomenades precisament preguntes *didàctiques* o *instructives*– és a dir, preguntes la resposta de les quals ja sap el qui les formula,⁵⁷ etc.

(1981), que es produeix quan en una situació relacional una de les parts –el professor– és la predominant.

⁵⁶ Sánchez (1999: 114) esmenta alguns dels trets que diferencien la conversa informal de la conversa que es produeix a l'aula. Entre aquests, destaquen el desequilibri entre professor i alumne pel que fa a la gestió i el control de la situació; el fet que l'objectiu no sigui només la comunicació sinó que ahora s'intenta millorar la competència comunicativa de l'alumne; sovint es disposa d'informació prèvia (temàtica, ordre dels torns de paraula, durada, etc.), la qual cosa no sol ocorre en la conversa ordinària; el professor acaba tenint un paper regulador ja que reconduïx la conversa per tal de garantir la participació de tot el grup.

⁵⁷ Les preguntes constitueixen, sens dubte, una part molt important del discurs de l'aula. Segons diferents estudis, que arranquen del treball pioner de Stevens (1912), aproximadament el 60% de la conversa d'una classe es fonamenta en l'ús d'interrogacions –una mitjana de dos preguntes per minut–, formulades habitualment pel professor i amb l'exigència única per part de l'alumne d'activar un exercici de memòria a l'hora de donar una resposta (Young, 1993: 112). D'altra banda, la majoria d'intercanvis interrogatius consisteixen en un cicle regular que es va repetint: pregunta(del professor)-resposta(de l'alumne)-reacció (del professor) (Young, 1993: 121).

En el marc català existeix un treball interessant (Solé, 1988) ja que, a banda d'aportar dades sobre la comunicació verbal en el marc escolar tant entre professor (la mestra, en aquest cas)/alumnes com entre els mateixos alumnes, ens forneix informació sobre un aspecte directament relacionat amb la nostra investigació: la distribució dels temps verbals emprats segons les diferents situacions comunicatives.⁵⁸

La conclusió més contundent de l'estudi és que existeixen diferències evidents entre el diàleg alumne-mestra i el diàleg entre alumnes. En termes generals, el diàleg que s'estableix entre alumne-mestra respon al principi d'autoritat de la mestra dins la classe i per tant els nens adapten les seves intervencions a aquesta circumstància. Pel que fa a l'ús verbal això es tradueix en què els nens usen els temps segons les indicacions de la mestra i de la situació comunicativa (p. 109). Per contra, quan el diàleg s'estableix entre els mateixos alumnes aquest acostuma a ser més variat perquè les situacions comunicatives són també més variades; consegüentment, utilitzen temps verbals que no apareixen en el diàleg amb la mestra (p. 111). Vegem-ne els percentatges comparatius en les taules següents:

Mode i Temps	Situació 2a'			Situació 2b'		
	Núm.	% sobre la totalitat mode ind.	% sobre la totalitat dels verbs	Núm.	% sobre la totalitat mode ind.	% sobre la totalitat dels verbs
<i>Indicatiu</i>						
Present	19	13,4	13,4	4	7,5	7,5
Imperfet	43	30,2	30,3	4	7,5	7,5
Pret. indef.	1	0,7	0,7	2	3,8	3,8
Pret. perfet	77	55,0	54,2	43	81,1	81,1
Futur	0	—	—	—	—	—
Condicional	1	0,7	0,7	—	—	—
<i>Subjuntiu</i>						
Present	1	—	0,7	—	—	—
<i>Imperatiu</i>						
Imperatiu	0	—	—	—	—	—
Total	142	100,0	100,0	53	100,0	100,0

Taula 5. Distribució dels modes i temps verbals utilitzats pels nens quan parlen amb la mestra en les situacions 2a' i 2b' (2a': un nen explica a la mestra el contingut del dibuix del cap de setmana; 2b': un nen explica, davant la classe, una activitat desenvolupada durant el cap de setmana). Extret de Solé, (1988: 133).

⁵⁸ El treball de Solé, inspirat en la gramàtica del discurs, es va dur a terme en una escola privada subvencionada, situada al centre urbà d'una ciutat propera a Barcelona, durant el curs 1981-1982. Els subjectes de l'estudi eren un total de 61 alumnes (nens i nenes) de 5 i 6 anys d'edat. Es van analitzar diferents situacions comunicatives i diferents indicadors lingüístics: l'enunciació —deixi de persona i temps— i els actes il·locutius, tant pel que fa al llenguatge de la mestra com dels nens. A més, en el cas dels alumnes es va analitzar també l'organització de la conversa i l'aparició de les manifestacions ludicoverbals en la parla infantil (p. 29-38).

Temps	Situació 3a			Situació 3b			Situació 3c		
	Núm.	% sobre la totalitat mode ind.	% sobre la totalitat dels verbs	Núm.	% sobre la totalitat mode ind.	% sobre la totalitat dels verbs	Núm.	% sobre la totalitat mode ind.	% sobre la totalitat dels verbs
<i>Indicatiu</i>									
Present	442	66,8	58,5	132	57,4	54,1	83	50,3	45,2
Imperfet	40	6,0	5,3	23	10,0	9,4	17	10,3	9,2
Pret. ind.	60	10,0	8,7	6	2,6	2,5	14	8,5	7,6
Futur	67	10,1	8,9	9	3,9	3,7	34	20,6	18,5
Pret. perf.	43	6,5	5,7	31	13,5	12,7	17	10,3	9,2
Cond.	4	0,6	0,5	28	12,2	11,5	–	–	–
Pret. plus.	--	–	–	1	0,4	0,4	–	–	–
Total	662	100,0	87,6	230	100,0	94,3	165	100,0	89,7
<i>Subjuntiu</i>									
		% sobre la totalitat mode sub.			% sobre la totalitat mode sub.			% sobre la totalitat mode sub.	
Present	30	93,8	4,0	5	45,5	2,1	5	100,0	2,7
Imperfet	1	3,1	0,1	6	54,5	2,5	–	–	–
Pret. perf.	1	3,1	0,1						
Total	32	100,0	4,2	11	100,0	4,6	5	100,0	2,7

Taula 6. Distribució dels modes i temps verbals utilitzats pels nens en les situacions 3a, 3b i 3c (3a: els nens interactuen entre ells mentre realitzen una activitat dins la classe; 3b: discussió sobre un tema; 3c: moments de joc). Extret de Solé, (1988: 135-136).

II. La llengua com a vehicle d'aprenentatge

La llengua entre les parets d'una escola esdevé no només instrument de comunicació sinó vehicle d'aprenentatge –aquesta és una de les diferències que hem assenyalat a l'hora de distingir la interacció que es produeix entre mare-fill i professor-alumne–, en la mesura que, seguint Stubbs, 'les escoles i les classes constitueixen *ambients lingüístics penetrants*' (1982: 13). És a dir, per una banda, professors i alumnes consumeixen la major part de la seva activitat acadèmica emprant la llengua (oral i escrita); per l'altra, qualsevol contingut es vehicula a través de la llengua, confirmant la idea, sovint discutida, que qualsevol professor és –o hauria de ser– un professor de llengua, independentment que ensenyi matemàtiques o català. La llengua és, doncs, en aquest sentit l'element més transversal del currículum (Sánchez, 1999: 31). No ens sembla convenient insistir en aquesta qüestió atès que, almenys en el pla teòric –la realitat de l'aula és de vegades una altra– és una constatació ben evident. Tanmateix, és especialment interessant comprovar com s'articula aquesta idea en el currículum dels dos cicles educatius que afecten el

disseny experimental del nostre estudi (Educació Infantil i Educació Primària)⁵⁹ si més no perquè ens ha ajudat a planificar la fase d'observació.

En l'etapa d'*Educació Infantil* les àrees curriculars s'estableixen en funció del desenvolupament maduratiu i evolutiu i els aprenentatges concrets⁶⁰ (*Currículum. Educació Infantil*, 1992: 25). Interessa sobretot la 'descoberta d'un mateix' i 'la descoberta de l'entorn natural i social' –dos de les àrees curriculars. La tercera àrea la integra precisament la 'Intercomunicació i llenguatge' en què s'inclouen els llenguatges verbal, musical, plàstic i matemàtic, amb un triple objectiu: aconseguir una funció ludicocreativa, comunicativa i representativa (p. 34). El llenguatge, doncs, és concebut en la seva globalitat, la qual cosa marca una diferència important respecte al cicle d'educació primària. Vegem, però, amb més detalls com es concreten els continguts⁶¹ del *llenguatge verbal* en el cicle d'educació infantil

Continguts de Procediments	Continguts de Fets i conceptes	Continguts d'Actituds
1. Comprensió oral de missatges emesos en contextos significatius per persones o mitjans de comunicació.	1. Reflexió inicial sobre el llenguatge oral i escrit	1. Participació i adequació comunicativa.
2. Expressió oral en situacions comunicatives segons les convencions de la llengua.		
3. Memorització de fets i situacions relacionades amb contextos significatius.		
4. Adquisició de vocabulari en contextos significatius.		
5. Iniciació al llenguatge escrit.		

Quadre 10. Currículum àrea 3 'Intercomunicació i llenguatges' (Llenguatge verbal). Educació Infantil. Elaborat a partir del *Currículum. Educació Primària*, (1992: 35-36).

Les finalitats de l'etapa d'*Educació Primària* són "proporcionar a l'alumnat un marc d'aprenentatges instrumentals per desenvolupar les capacitats de sociabilitat, de relació i de descoberta dins d'un àmbit físic i afectiu adequat a les seves característiques i a les seves experiències prèvies", alhora que l'escola "ha de proporcionar els elements que

⁵⁹ A partir del curs 1992-1993 s'implanta oficialment la LOGSE (Llei d'Ordenació General del Sistema Educatiu), que popularment coneixem com a *Reforma*. La Reforma estructura l'ensenyament obligatori en les etapes: Educació Infantil (0-6 anys, en dos fases: 0-3 i 3-6), Primària (6-12 anys), Secundària (12-16 anys) i la Secundària Post-obligatòria (16-18 anys).

⁶⁰ Per a una proposta del que hauria de ser un currículum en l'etapa de l'Educació Infantil, atenent a les necessitats de desenvolupament (físic, social, intel·lectual i emocional) del nen, vegeu Pla, (1994: 68-70).

⁶¹ Els continguts són 'el conjunt de formes culturals i de sabers socialment rellevants, seleccionats per formar part d'una àrea en funció dels objectius generals d'aquesta' (*Currículum. Educació Primària*, 1992: 25). Dit d'una altra manera, els continguts són 'el conjunt d'aprenentatges que ha de realitzar l'alumnat' (Lladó & Llobera, 1999: 83). Es classifiquen en continguts *conceptuals* –'coses' que cal saber–, *procedimentals* –'coses' que s'han de saber fer– i *actitudinals* –maneres de valorar o interpretar el món.

li són propis per desenvolupar les capacitats motrius i cognoscitives, les quals, estretament lligades amb les afectives, han de facilitar que els nens i les nenes progressin en els aprenentatges procedimentals, conceptuals i actitudinals” (*Currículum. Educació Primària*, 1992: 9). És en base a aquests objectius que s’estructura el funcionament dels diferents cicles que configuren aquesta etapa.

Pel que fa a l’àrea de llengua en concret, i segons s’explicita clarament en el currículum, “l’ensenyament i l’aprenentatge de la llengua s’ha de plantejar des de la perspectiva de l’adquisició d’un instrument, tant per a la comunicació com per a l’aprenentatge”⁶² (*Currículum. Educació Primària*, 1992: 27). En aquest cas, al procés d’adquisició de la competència lingüística per part de l’alumne s’incorporen nous elements com ara el coneixement de la llengua escrita, el treball a través de diferents tipus de produccions lingüístiques (textos, mitjans de comunicació, etc.), les consideracions que tenen a veure amb diferents variants dialectals i sociolingüístiques, o la reflexió en la interiorització de normes i criteris sobre el component formal de la llengua. En qualsevol cas, cal dir que en aquesta etapa es prioritza els procediments i les actituds més que no pas els conceptes.

Continguts de Procediments	Continguts de Fets, conceptes i sistemes conceptuals	Continguts d’Actituds, valors i normes
<p>1. <i>Comprensió i expressió oral.</i></p> <p>1.1. Reproducció d’ordres, relats, explicacions i argumentacions.</p> <p>1.2. Ús de models i estructures diversos amb emissors diferents.</p> <p>1.3. Discriminació fonètica (sons, síl·labes, accents, paraules, frases).</p> <p>1.4. Utilització de tecnologies de la informació i comunicació.</p> <p>1.5. Producció oral de models i estructures de tipologia diversa (conversa, narració, descripció, argumentació, exposició de temes, dramatització).</p> <p>1.6. Memorització i reproducció de poemes i textos de diferent tipologia.</p>	<p>1. <i>Ús i comunicació.</i></p> <p>1.1. Llengua parlada</p> <p>1.1.1. Elements no lingüístics.</p> <p>1.1.2. Registres d’ús i funcionalitat.</p> <p>1.1.3. Factors de les diferents situacions comunicatives (emissor, receptor i funcionalitat de la comunicació).</p> <p>1.1.4. Diferències entre text oral i text escrit.</p> <p>1.1.5. Diversitat de textos orals: textos literaris.</p> <p>1.2. Llengua escrita</p> <p>1.2.1. Elements de la llengua escrita.</p> <p>1.2.2. Registre d’ús i funcionalitat.</p> <p>1.2.3. El text escrit com a mitjà de comunicació i font d’informació.</p>	<p>1. Audició atenta i crítica.</p> <p>2. Respecte al torn de paraules, intervencions i idees de les persones.</p> <p>3. Interès per participar-hi i fer-se entendre.</p> <p>4. Gust per la declamació.</p> <p>5. Interès pel text escrit.</p> <p>6. Gust per la lectura.</p> <p>7. Interès per la recerca de coneixements nous.</p> <p>8. Sentit crític davant les produccions escrites, publicitàries i multimèdia.</p> <p>9. Respecte i interès pel coneixement de les variants dialectals de la llengua.</p> <p>10. Interès per una pronúncia correcta, dins la variant dialectal</p>

⁶² Aquesta formulació d’objectius suposa canvis importants respecte al tractament de la llengua en el sistema escolar. Aquest nou plantejament hauria de vetllar per l’aplicació dels criteris següents: èmfasi en els procediments (habilitats lingüístiques); consideració especial de la llengua oral; més interès per l’ús lingüístic que no per l’aprenentatge del codi; ús dels mitjans de comunicació com a mitjà d’aprenentatge; canvi en l’aproximació a la literatura; estudi de la dimensió social de la llengua; valoració de la diversitat lingüística i interdisciplinarietat de la llengua (Cassany; Luna & Sanz, 1996³: 56). A més cal destacar que no hi ha un disseny paral·lel i diferenciat de continguts per a l’àrea de llengua catalana i castellana, sinó que l’àrea de Llengua està dissenyada de forma unitària.

<p>1.7. Ampliació i utilització del camp lèxic, semàntic i d'estructures de la llengua. 1.8. Entonació de la frase segons la intenció. 1.9. Distinció de l'accentuació prosòdica.</p>	<p>1.2.4. Tècniques d'expressió escrita. 1.2.5. Diversitat de textos escrits: textos literaris, textos científics. 1.3. Llenguatge de la imatge. 1.3.1. Còmic, publicitat, mitjans audiovisuals, multimèdia.</p>	<p>pròpia 11. Habitució a l'ús del diccionari. 12. Interès per enriquir el vocabulari. 13. Interès per l'observació i experimentació en el funcionament del llenguatge.</p>
<p>▪ <i>Comprensió i expressió escrita.</i></p> <p>2.1. Estratègies i habilitats per a la comprensió. 2.2. Lectura mental i expressiva. 2.3. Ús de recursos per a la comprensió: diccionari, índex, alfabet... 2.4. La lectura com a recerca d'informació. 2.5. Relació text-imatge i mitjans de comunicació. 2.6. Producció de textos de tipologies diverses (narració, descripció, diàleg...) 2.7. Producció de textos creatius i comunicatius. 2.8. Aplicació de l'accentuació gràfica. 2.9. Pràctica de normes ortogràfiques. 2.10. Incorporació d'elements lèxics i semàntics. 2.11. Ús de diferents tipus de frases. 2.12. Subtitulació, ampliació i reducció de paraules i grups de paraules (connectors, complementació, pronoms...).</p>	<p>2. <i>Treball sistemàtic de llengua.</i></p> <p>2.1. Fonètica i ortografia. 2.1.1. Vocal/consonant. 2.1.2. Síl·laba. 2.1.3. Accentuació. 2.1.4. Normes ortogràfiques bàsiques. 2.2. Lèxic. 2.2.1. Relacions entre mots per la seva forma i significat. 2.3. Gramàtica. 2.3.1. Paraules. 2.3.2. Concordança. 2.3.3. Tipus de frases. 2.3.4. Puntuació.</p>	

Quadre 11. Currículum àrea de Llengua. Educació Primària. Elaborat a partir del *Currículum. Educació Primària*, (1992: 28-29).

III. L'ús de la llengua en situacions formals

L'escola potencia, sens dubte, l'ús de la llengua en situacions no quotidianes –cf. apartat I– el que suposa accedir a àmbits d'actuació formal. És a dir, els alumnes passen de 'formes de producció oral espontànies, quotidianes i immediates a formes més controlades, formals i mediatas'⁶³ (Schneuwly *et al.*, 1997: 10). Aquest procés, que afecta

⁶³ Segons els factors que caracteritzen els registres (camp, mode, tenor i to), el registre col·loquial seria quotidià (camp), oral espontani (mode), interactiu (tenor) i informal (to). L'estàndard, en canvi, –si el

tant les manifestacions orals com escrites del llenguatge, es produeix de forma desigual segons els diferents nivells educatius i d'acord amb les directrius curriculars –cf. apartat II.

En l'etapa d'Educació Infantil es manifesta bàsicament en la producció oral del llenguatge ja que l'accés a l'escriptura no es consolida fins a l'etapa d'Educació Primària.⁶⁴ En són exemples incipients la insistència per part del professor d'intentar que els alumnes respectin els torns de paraula i parlin quan els correspongui –amb alumnes de 3 anys aquesta és una tasca realment complicada–, o bé el treball a partir de produccions textuais formals com ara contes o endevinalles. Contràriament, en l'etapa de l'Educació Primària aquest accés al nivell de formalitat es duu a terme sobretot a partir de la llengua escrita amb l'assimilació de les convencions que en determinen la naturalesa.⁶⁵ Pel que fa al component oral de la llengua, tot i que encara són poques les activitats que es duen a terme per desenvolupar-la, es treballen diferents registres més enllà del familiar –la majoria de produccions orals que es produeixen en un aula són formals–, a través de diferents activitats (lectura en veu alta, memoritzacions, representacions, debats, etc.) i mitjançant suports variats com ara el paper, els enregistraments, o l'accés directe als mitjans de comunicació.⁶⁶ En qualsevol cas, si bé en l'etapa de l'Educació Infantil l'ús de la llengua en situacions formals implica al capdavant l'adquisició d'hàbits, de la mateixa manera que és un hàbit posar-se i treure's la bata de dos a quatre vegades cada dia, en l'etapa de l'Educació Primària implica l'assoliment d'unes 'normes' que en el cas del

considerem com un registre i no com una varietat (cf. Payrató 1996³: 67-72)– és general, escrit/oral no espontani, no marcat i formal (Payrató, 1996³).

⁶⁴ Caldria matisar aquesta afirmació en la mesura que, tal com hem pogut palesar al llarg de la nostra observació –i d'acord amb el que figura al Projecte curricular de centre (PPC)–, en l'Etapa Infantil es produeixen indicis d'accés a la llengua escrita a través de la lectoescriptura. Així en el primer curs –P3– es duen a terme sovint activitats de discriminació entre formes escrites i altres formes d'expressió gràfica (dibuixos, senyals, etc.), a la vegada que s'inicia un procés de lectura. Consisteix en una lectura mitjançant la memòria visual dels alumnes refermada per la imitació, la repetició i la disposició espacial dels referents. Per exemple, a partir d'una llista de tots els alumnes de la classe cadascú pot identificar on està escrit el seu nom perquè el compara amb les grafies del nom que està escrit a la seva taula, o bé pot llegir un rètol que diu 'porta' o 'Carolina' –és el nom d'una tortuga– perquè gairebé cada matí 'llegeixen' aquests mots.

A P4 a més de la discriminació visual s'inicia ja la realització de traços de lletres i números i s'aprèn a identificar i discriminar sons, mentre es comencen a classificar paraules segons el seu nombre de síl·labes. A P5 ja és possible la identificació i escriptura del propi nom –aquest és sempre l'indici d'accés a l'escriptura–; es realitzen exercicis grafomotrius i d'escriptura amb diversos formats i materials; es produeix l'associació d'element fònic i traços de grafies; es fomenta la distinció entre majúscules i minúscules i s'exercita la coordinació visual i manual en traçar grafismes, noms, lletres, paraules i frases, alhora que es potencia la seva lectura.

⁶⁵ Sobre els mecanismes que intervenen en el procés d'aprenentatge de l'escriptura remetem als treballs de Cassany (1987, 1999) i Cassany, Luna & Sanz (1993).

⁶⁶ Tal com apunta Vilà (1991: 344), els alumnes en acabar l'etapa de primària 'són capaços d'expressar-se oralment en català amb una certa fluïdesa, però amb unes deficiències notables quant a l'adequació de la llengua als diversos contextos o situacions comunicatives, especialment en els usos que requereixen un grau mitjà o alt de formalitat'. Segons aquesta autora les causes podrien ser: a) la manca d'ús habitual de la llengua catalana, b) les dificultats en l'organització de la pròpia llengua, i c) les dificultats pròpies dels alumnes d'origen no-catalanoparlant en l'expressió.

llenguatge signifiquen l'accés a un domini correcte i adequat del llenguatge, sigui quina sigui la situació comunicativa en què es desenvolupa. És, doncs, en aquest sentit que sorgeix la clau de volta de tot plegat. Ho formularem amb una pregunta recurrent en els debats sobre el tema: en quina mesura l'accés als nivells més formals de la llengua afavoreix el manteniment dels trets que caracteritzen les manifestacions menys formals? Dit de forma més clara encara: l'accés en l'àmbit escolar a la llengua estàndard i normativa significa proscriure els trets dialectals que caracteritzen la comunicació de l'àmbit familiar?⁶⁷ Aquesta pregunta, no exempta de discussions, ens remet a dos aspectes que almenys caldria apuntar. Per un costat, quina és la relació que manté el dialecte i l'estàndard en el procés d'aprenentatge lingüístic d'un nen i, per l'altre, quin és el paper que hauria d'acomplir l'escola en aquesta relació.

William Labov en un treball de l'any 1964 –citat a Chambers, 1995: 153-154– proposava un model de sis estadis per tal de definir el procés d'adquisició de l'anglès. Segons Labov, aquestes sis etapes conformen el 'procés d'aculturització' a través del qual la conducta lingüística de l'adolescent és cada cop més similar a la de la comunitat adulta. Les etapes (Labov, 1964: 91-92) són:

1. Adquisició de la *gramàtica bàsica* en la infància, normalment sota la influència dels pares.
2. Adquisició del *dialecte* –'vernacular' en anglès–, des dels 5 als 12 anys aproximadament, sota la influència dels companys d'escola i els veïns.
3. Desenvolupament de la *percepció social*, que s'inicia als 14 o 15 anys, sota la influència dels contactes amb adults.
4. Desenvolupament de la *variació estilística*, que s'inicia als voltants dels 14 anys, sota la influència de les relacions estretes entre iguals, més enllà dels veïns i de l'institut, de manera que s'ajusta la freqüència de variants concretes als contextos socials apropiats.
5. Habilitat per mantenir l'*estàndard*, principalment en l'inici de l'etapa adulta i sota la pressió dels contactes a la feina i a la universitat.
6. *L'adquisició plena*, evidentment, en la major part de comunitats, per part només d'una minoria.

⁶⁷ Partim de dos supòsits plenament assolits. Per una banda, que l'estàndard tendeix a eliminar els trets dialectals en benefici de formes més generals; per l'altra, que l'escola és un dels agents principals, juntament amb els mitjans de comunicació, en el procés de difusió d'un model de llengua estàndard. Per a una visió de conjunt sobre aquest tema podeu veure López del Castillo (1988: 165-172), Joan (1993), Cassany; Luna & Sanz (1996³: 22-27, especialment) i Vilà & Fargas (eds., 1999).

La proposta de Labov ha estat considerada una proposta precipitada –partia d’uns resultats obtinguts només a la ciutat de Nova York–, alhora que ha estat a bastament criticada tant per la inadequació en els termes utilitzats –de fet el mateix Labov poc després (1966) els va bandejar parcialment– com per la successió d’etapes que s’hi descriuen. Estudis posteriors han demostrat, a tall d’exemple, que la variació estilística es produeix abans de l’adolescència (Reid, 1978; Andersen, 1990; Romaine, 1984). D’altra banda, sembla igualment discutible la previsió de dos estadis diferents que descriguin l’adquisició de la gramàtica bàsica i l’adquisició del dialecte, atès que aquestes dos fases són simultànies i, per tant, inseparables (Romaine, 1984; Wolfram, 1989). Precisament aquests arguments, juntament amb les consideracions que l’epata que Labov anomena ‘consistent standard’ –la cinquena– no deixa de ser una idealització i que no es disposa d’elements suficients per poder establir l’etapa de percepció social, condueixen Chambers (1995: 158) a establir la seva proposta:

“There appear to be three formative periods in the acquisition of sociolects by normal individuals. First, in childhood the vernacular develops under the influence of family and friends. Second, in adolescence vernacular norms tend to accelerate beyond the norms established by the previous generation, under the influence of dense networking. Third, in young adulthood standardization tends to increase, at least for the sub-set of speakers involved in language-sensitive occupations in the broadest sense of the term. After that, from middle age onward, speakers normally have fixed their sociolects beyond any largescale or regular changes.”

Tal com es pot comprovar, la proposta de Chambers incideix molt més en els agents socialitzadors que beneficien el procés d’adquisició i desenvolupament que en el procés en si mateix.

Pel que fa al cas català, la convivència entre dialecte i estàndard no ha estat analitzada tampoc com un procés evolutiu sinó que s’ha incidit sobretot en el segon dels aspectes que destacàvem anteriorment, és a dir, el paper que acompanya l’escola – també és vàlid per als mitjans de comunicació– en aquesta relació. Recordàvem que el paper que acompanya l’escola en aquest sentit és desigual. Si per una banda, des de l’escola es difonen els coneixements que afavoreixen l’ús de formes estàndards en les situacions comunicatives que ho requereixen, no sembla positiva la valoració respecte al manteniment de les formes dialectals. Òbviament aquesta és una qüestió que caldria tractar amb profunditat des de diverses perspectives.

La situació divergeix segons la zona de què es tracti; no és la mateixa la problemàtica de les Illes Balears, que la del País Valencià, Lleida o Barcelona. En els dos primers casos hi és implicat el reconeixement de l’autoritat lingüística: a les Illes Balears

es reconeix l'autoritat de l'IEC però la Universitat de les Illes Balears esdevé òrgan consultiu en matèria lingüística, mentre que al País Valencià l'IEC no té autoritat lingüística;⁶⁸ en els dos darrers, el paper que exerceix l'IEC com a autoritat lingüística està reconegut per llei. Malgrat això, la tensió entre variants dialectals i model de llengua estàndard en l'àmbit escolar obligaria sens dubte a reorganitzar aquesta partió geogràfica de diferent manera. Des d'aquest punt de vista, els esforços per equilibrar el que podríem anomenar la llengua del carrer i la llengua general (Alomar & Melià, 1999: 19) en el context escolar dins del domini dialectal balear és força paral·lel al que s'esdevé en el domini dialectal nord-occidental,⁶⁹ en què el que sovint es produeix és l'anivellament lingüístic,⁷⁰ partint d'un efecte neutralitzador dels trets dialectals. Per la seva banda, la particular situació sociolingüística del País Valencià planteja una alternativa tripartida: el valencià col·loquial –o la varietat tradicional–, l'estàndard català i l'estàndard espanyol (Ponsoda & Segura, 1997). En certa mesura és també la tensió entre el català i el castellà la que afecta bona part del Principat –pensem, per exemple, en algunes zones de l'àrea metropolitana de Barcelona.⁷¹

En qualsevol cas, cal tenir elements d'anàlisi suficients per validar les argumentacions anteriors i en darrer terme, aportar propostes concretes en la línia

⁶⁸ Aquest fet sembla que és el que justifica que en les *Jornades per a la Cooperació en l'estandardització lingüística*, celebrades a l'IEC durant els dies 25 i 26 de novembre de 1999, el model de llengua escolar de les Illes Balears i el País Valencià fos objecte de debat. Precisament segons consta en les conclusions d'aquestes jornades –partim del redactat tramès per correu electrònic pel Sr. Isidor Marí, coordinador juntament amb el Sr. Josep M. Mestres de les esmentades jornades, amb data 21-2-00– una de les possibles vies de cooperació de l'IEC afecta directament l'àmbit escolar: 'II, 2) *La necessitat d'activar la comissió de treball prevista pel conveni entre el Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i l'IEC, i d'establir altres acords semblants amb les administracions educatives; una de les possibles accions en el camp educatiu seria la realització d'una anàlisi de les faltes i dificultats d'aprenentatge més freqüents, a fi de valorar les eventuais necessitats d'adequació didàctica o normativa. L'escola pot contribuir decisivament a la familiaritat gradual de tots els infants amb les variants territorials de l'estàndard i aconseguir la integració en la llengua comuna de recursos lèxics i expressius de tots els parlars. Seria especialment important que el sistema educatiu de Catalunya fomentés un procés d'aquest tipus, ja que aquesta actitud facilitaria l'acceptació de la llengua comuna per la resta dels catalanoparlants*'.

⁶⁹ L'any 1995 en les Jornades d'estudi del català nord-occidental, celebrades a Lleida els dies 15, 16, 17 i 18 de novembre, es va posar de manifest la necessitat de preservar els trets dialectals particulars de cada zona en l'entorn escolar. Així es va posar de manifest en el redactat de les conclusions: "4. *L'estudi de la realitat interdialectal ha de ser present als plans de formació dels docents i al disseny curricular dels diferents nivells d'ensenyament*", (p. 237).

⁷⁰ Manllevant la distinció que estableix Stewart (1968) entre *estandardització formal* i *estandardització informal*, es tractaria d'un cas d'estandardització informal que podríem definir com "un procés d'anivellament lingüístic sense formulació de normes explícites" (Lamuela, 1994: 112).

⁷¹ Es poden consultar nombrosos treballs descriptius sobre la situació sociolingüística dels centres d'ensenyament catalans segons els diferents nivells educatius i diferents zones del territori català. Vegeu Bastardas (1985); Martínez & Berney (1991); Erill, Farràs & Marcos (1992); Boix (1993); Huguet & Serra (1993); Melià (1997a, 1997b), Ponsoda & Segura (1997), Pujolar (1997), Colom (1998). Podeu ampliar les referències amb el dossier *Llengua i joventut a la dècada dels noranta. Informe recull d'estudis sociolingüístics* (1997).

d'establir la funció que hauria d'acomplir l'escola en aquest procés de normalització lingüística. En la majoria dels casos, però, són encara pràcticament inexistents.⁷²

3.3.2. Establiment de variables

L'establiment de variables⁷³ constitueix una pràctica metodològica habitual sobretot en la sociolingüística variacionista (López Morales, 1993; Moreno Fernández, 1990, 1998; Boix & Vila, 1998). En el camp de la investigació educativa l'estudi de les variables desenvolupa també una funció important ja que la identificació i reconeixement d'aquestes afavoreix la formulació d'hipòtesis (Latorre, Del Rincón & Arnal, 1996: 72).

Distingim, bàsicament, entre *variables lingüístiques* i *variables socials*, segons que la variació es produeixi per factors lingüístics o extralingüístics, respectivament. El criteri de classificació de variables més important en investigació empírica és el criteri metodològic –vegeu Latorre, Del Rincón & Arnal (1996: 75-76), per a la resta de criteris– a través del qual s'estableix el paper de cada variable en funció del tipus d'estudi. Segons aquest criteri, les variables es divideixen en: variables dependents, variables independents o variables intervinents. La *variable dependent* (VD) correspon a l'ítem lingüístic que s'analitza, mentre que les *variables independents* permeten determinar tant la distribució social de la VD com la influència de cada un dels factors lingüístics establerts.⁷⁴ Les *variables intervinents* són les característiques alienes a l'experiment que tenen a veure amb disposicions conductuals o ambientals i que poden arribar a distorsionar els resultats finals (Latorre, Del Rincón & Arnal, 1996: 77).

Malgrat que la nostra investigació no esdevingui un estudi variacionista en sentit estricte, i que prioritzem l'anàlisi qualitativa a la quantitativa, l'establiment de variables obeeix principalment a un motiu. El fet que ens interessi de forma preeminent l'anàlisi de les formes verbals obtingudes, fa que manipulem unes dades que preveiem que estiguin subjectes a variació lingüística, per la qual cosa és especialment convenient l'establiment de variables per comprovar quins són els factors més determinants en aquesta variació.

⁷² N'esdevé una excepció el treball recent d'Alomar & Melià (1999) per a una *Proposta de model de llengua per a l'escola de les illes Balears*, document revisat per la Comissió d'Assessorament Tecnolingüístic del Departament de Filologia Catalana i Lingüística General de la Universitat de les Illes Balears i que compta amb el vistiplau de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans. Sembla que aquesta línia de treball es podria ampliar amb una proposta de l'Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana d'elaborar unes orientacions lingüístiques per a l'escola d'acord amb la Secció Filològica de l'IEC, segons es va posar de manifest en les *Jornades per a la Cooperació en l'estandardització lingüística* (Institut d'Estudis Catalans, 25 i 26 de novembre de 1999).

⁷³ Una *variable* és 'una característica o atribut que pot prendre diferents valors o expressar-se en categories' (Latorre, Del Rincón & Arnal, 1996: 72).

⁷⁴ En el camp de la Psicologia del llenguatge el concepte de *variable dependent* s'ha associat habitualment al que serien variables relacionades amb la tasca experimental –processos de producció i comprensió lingüístiques–, mentre que les *variables independents* s'han associat a l'anàlisi de les unitats segmentals del llenguatge –paraules, oracions i textos– (Díez-Itza, 1993)

Per a la inclusió de factors lingüístics i socials en el conjunt categòric de variables hem partit, òbviament, tant de les característiques particulars dels subjectes del nostre estudi i dels objectius que pretenem assolir, com dels resultats d'altres investigacions que al·ludeixen a la conveniència de tenir en compte unes o altres variables.⁷⁵

3.3.2.1. Variables dependents

1. CATEGORIES GRAMATICALS

Per a l'anàlisi formal de les categories gramaticals –o morfològiques– ens centrem en la informació lingüística que aporten els segments de descomposició morfològica –*arrel*, *extensió*, *tema*, *mode/temps* i *nombre/persona* (vegeu-ne els detalls al capítol 5)– per la qual cosa aquests actuen com a variables dependents de l'estudi.

Tot seguit presentem esquemàticament la codificació que assignem a cadascuna d'aquestes variables així com la corresponent a les variants.

VARIABLES	CODIS	VARIANTS	CODIS ⁷⁶
ARREL	A	Arrel alterada formalment	A
EXTENSIÓ	E''	Extensió corresponent a verbs de la classe II (2a conj.)	E ₂
		Extensió corresponen a verbs de la classe III (3a conj.)	E ₃
TEMA		En aquest cas codifiquem el <i>tema</i> en relació amb l'assignació de la classe verbal (o conj.)	1
			2
			3

⁷⁵ A més de les variables dependents i independents no s'ha d'oblidar que quan es tracta d'una observació conductual, en el nostre cas de la conducta lingüística dels subjectes, els resultats es poden veure afectats per altres tipus de variables (Miller, 1986), com ara les *variables situacionals* (context o lloc d'avaluació, per exemple), *variables referents a la tasca* (modalitat de l'input, tipus d'estímul, característiques de les instruccions, etc.), o les *variables personals* (memòria del nen, actitud, atenció, etc.). Wells (1986²) parla de *variables personals* (sexe, intel·ligència, estil d'aprenentatge, etc.), *variables socials* (estructura familiar, grups de referència, ambient cultural, etc.), *variables de situació* (moment, activitat, finalitat del discurs) i *variables interpersonals* (estil d'interacció lingüística, relacions interpersonals, etc.).

⁷⁶ Atès que no es preveu el tractament estadístic d'aquestes dades, la codificació obeeix a criteris de simplificació interpretativa.

⁷⁷ El codi només s'explicitarà en les formes verbals en què aparegui aquest segment.

MODE/TEMPS	Mode ⁷⁸	Indicatiu	I	
		Subjuntiu	S	
		Imperatiu	M	
	Temps ⁷⁹ Formes finites	Present	P	
		Pretèrit indefinit	Id	
		Pret. imperfet	Im	
		Pret. plusquamperfet	Pl	
		Pret. perfet	Pt	
		Pret. perfet perifràstic	Pp	
		Pret. anterior	A	
		Pret. anterior perif.	Ap	
		Futur simple	F	
		Futur compost	Fc	
		Condicional simple	C	
		Condicional compost	Cc	
		Formes no finites	Infinitiu	In
			Participi	Pa
			Gerundi	G
NOMBRE/PERSONA	Persona ⁸⁰	Primera	1	
		Segona	2	
		Tercera	3	
	Nombre	Singular	s	
		Plural	p	

Quadre 12.1. Codificació de les variables dependents i variants respectives.

3.3.2.2. Variables independents

Com a *variables lingüístiques* independents ens hem fixat fonamentalment en les diferents situacions enunciatives en què s'obté la forma verbal. No s'han tingut en compte altres variables com ara el context sintàctic, no pas perquè no aportí informació valuosa sinó per

⁷⁸ Tot i que formalment hi ha una mateixa assignació morfèmica per al segment de mode/temps ens sembla interessant codificar per separat les variants.

⁷⁹ En aquest cas ens hem decantat per emprar la terminologia més tradicional. Vegeu, tanmateix, les propostes terminològiques de Pérez Saldanya (2000a).

⁸⁰ Com en el cas del segment mode/temps també optem per desdoblar la codificació tot i que formalment hi hagi un sol segment per al nombre/persona.

una raó de prioritats ja que altrament el treball hagués pres unes dimensions difícils d'assumir de forma satisfactòria.

1. SITUACIONS ENUNCIATIVES

Entenem per *situacions enunciatives* les marques superficials en funció de la relació entre la situació de parla i la realitat sobre la qual es parla (Clemente, 1982: 211), és a dir, la relació entre els fets i la seva verbalització.⁸¹ Des d'aquest punt de vista, i tal com veurem més endavant, és possible establir les diferències entre diverses situacions contextuais d'enunciació, no només en base a les funcions comunicatives que desenvolupen, sinó sobretot per l'estructura i les característiques lingüístiques que defineixen les produccions textuais que en resulten. En aquest cas, resulta obvi que partim d'un enfocament funcional de l'estudi de la llengua i, per tant, fem nostra l'assumpció que estableix una relació causal entre gramàtica i context.

Les diferents situacions que hem considerat variants de la variable independent 'situació enunciativa' estan íntimament relacionades amb el tipus de proves proposades en el disseny experimental d'aquesta investigació. Per a la classificació partim d'una tipologia⁸² essencialment de tipus funcional i seqüencial (Adam, 1985),⁸³ amb alguna petita modificació en funció de les nostres dades:

VARIANTS	CODIS
Narració	NA
Descripció	DE
Argumentació	AR
Explicació	EX
Conversa	CO
Exposició	EXP
Elaboració textual	ET

Quadre 12.2. Variants de la variable *situació enunciativa*.

⁸¹ Segons Clemente (1982), podem distingir bàsicament dos tipus de *contextos* a partir dels matisos que introdueixen els treballs sobre aquest tema. Per una banda, atenent als aspectes físics, situacionals i socials i, per l'altra, segons els aspectes lingüístics. És en aquest darrer apartat en què se situen les situacions enunciatives a què ens referim.

⁸² Existeixen diferents propostes de tipologies textuais, les més conegudes de les quals, seguint la proposta de Castellà (1994: 111), es poden classificar en: *a*) tipologia dels actes de parla (J. R. Searle), *b*) tipologia binarista (B. Sanding, R. E. Longacre), *c*) tipologia referencial (E. Werlich), *d*) tipologia funcional (J. M. Adam), *e*) tipologia seqüencial (J. M. Adam) i *f*) tipologia contextual (J.P. Bronckart).

⁸³ Adam considera que 'els textos es poden classificar segons la funció lingüística predominant, funció que es manifesta a través de marques lingüístiques oracionals' (Cuenca, 1992: 119). L'autor parteix de la classificació de Werlich (1975) –text *descriptiu*, text *narratiu*, text *expositiu*, text *argumentatiu*, text *instructiu*– i l'amplia fins a vuit tipus de text: text *descriptiu*, text *narratiu*, text *explicatiu*, text *argumentatiu*, text *instructiu*, text *predictiu*, text *conversacional* i text *retòric*.

Com a *variables socials* hem tingut en compte només l'*edat* i el *sexe*, ja que ens semblen les més rellevants. Hem exclòs altres variables tan habituals com el nivell d'estudis i la classe social, en el primer cas perquè el nivell d'estudis esdevé en la nostra investigació un correlat de la variable *edat*. Així els subjectes de 3-4 anys corresponen al primer curs –P3– de l'etapa d'Educació Infantil, els de 6-7 anys al primer curs del cicle inicial d'Educació Primària i els de 11-12 anys al segon curs de cicle superior d'Educació Primària. Pel que fa a la variable *classe social*, no l'hem tingut en compte perquè tal com s'ha pogut comprovar en les característiques generals de la mostra de què partim, socialment s'observa una gran uniformitat.⁸⁴

2. EDAT

L'edat constitueix, sens dubte, la variable independent més important, ja que és aquesta la que ens permet delimitar els diferents estadis d'anàlisi i de desenvolupament lingüístic. D'acord amb els nostres interessos hem establert tres variants: nivell 1 (3-4 anys), nivell 2 (6-7 anys) i nivell 3 (11-12 anys).

3. SEXE

Els resultats obtinguts a partir de la variable *sexe* generen argumentacions divergents a la bibliografia a l'entorn del desenvolupament del llenguatge, ja que si bé sembla generalitzada l'opinió que aquesta variable no aporta dades importants que permetin apuntar línies diferents d'evolució segons es tracti d'un nen o una nena, no és menys certa l'existència d'estudis que proven tot el contrari. En qualsevol cas, i a això ens hem cenyit, en la majoria d'investigacions la variable *sexe* és una variable incorporada a l'experimentació, superada en importància només per l'atenció que rep la variable *edat* (Wickstrom; Goldstein & Johnson, 1985).

VARIABLES	VARIANTS	CODIS
EDAT	Nivell 1	1
	Nivell 2	2
	Nivell 3	3
SEXE	Masculí	H
	Femení	D

Quadre 12.3. Variants de les variable *edat* i *sexe*.

⁸⁴ En realitat, i tot i que el concepte de classe social ha estat determinant en alguns estudis –pensem per exemple en les propostes de Bernstein (1962)–, en estudis sobre llenguatge infantil l'establiment d'aquesta variable es realitza de vegades a partir dels índexs de factors com ara la instrucció dels pares, la

3.3.3. Característiques de les proves

El conjunt de proves que constitueixen la base empírica de la investigació han estat pensades per treballar a partir de produccions orals dels subjectes, tant en situacions lliures com dirigides o semidirigides. Per tant, i tal com ja havíem avançat, hem treballat a partir d'un doble paradigma: sociolingüístic i referencial,⁸⁵ respectivament.

El *paradigma sociolingüístic* o *ecològic* del llenguatge defensa que la competència comunicativa és situacional, interaccional, funcional i evolutiva (Díez, 1984, citat a Triadó & Forns, 1989: 81). La característica principal, doncs, és que parteix de l'anàlisi del llenguatge que es produeix en situacions naturals d'interacció espontània (converses, moments de joc, etc.) entre iguals o adults. Aquest tipus d'anàlisi, que ha estat emprat sobretot en estudis longitudinals, ha permès aprofundir en diversos aspectes relacionats amb el desenvolupament del llenguatge: la determinació de l'ordre evolutiu de l'aparició de diversos fenòmens del llenguatge, l'establiment de les relacions semàntiques implícites en els enunciats curts dels nens, la importància de la conducta gestual o el desenvolupament incipient de les habilitats comunicatives en el nen, principalment, (Triadó & Forns, 1989: 82-83).

Per la seva banda, el *paradigma referencial* suposa l'avaluació del llenguatge a partir d'un referent imposat per l'examinador en una situació determinada –sovint en situacions de laboratori (Boada, 1986: 41)– i sota unes instruccions precises. Aquests referents inclouen tant material visual (làmines, imatges, etc.), com estímuls verbals (completar frases, definició de paraules, evocació de noms d'objectes, etc.), o accions reals (Triadó & Forns, 1989: 84-96). El mètode d'aquest paradigma és bàsicament experimental i quantitatiu.

És, doncs, en base a aquests dos tipus d'avaluació del llenguatge que hem dissenyat les nostres proves, tenint en compte que l'objectiu prioritari és l'anàlisi de la dimensió morfològica. Hem optat, sobretot en les proves de tipus referencial, per no emprar proves estandarditzades⁸⁶ ja que no afavorien els nostres interessos.

seva professió, els seus ingressos econòmics, fins i tot el seu lloc de procedència, el barri en què viuen o el tipus de col·legi a què assisteix el nen (Ruiz Domínguez, 2000: 57).

⁸⁵ Boada (1986: 42-63) cita diferents treballs realitzats sota aquests dos paradigmes.

⁸⁶ Una de les proves estandarditzades més recurrents en estudi d'adquisició del llenguatge és la prova del LME –cf. capítol 2.–, que recordem que també té una aplicació com a mesura morfològica. En el nostre cas no l'hem tinguda en compte perquè les dades que aporta són especialment rellevants en els estadis inicials d'adquisició lingüística (el període de 1-3 anys, bàsicament), i el nostre estudi se centra precisament en les etapes posteriors.

Pel que afecta específicament la morfologia, els procediments més habituals d'avaluació són les proves estandarditzades, les escales de desenvolupament, el llenguatge espontani i l'observació directa i sistemàtica (Pérez Montero, 1995: 19). Algunes de les proves utilitzades per a l'anàlisi de la morfologia són, entre d'altres: el *Berko Experimental Test of Morphology* (Berko, 1958), l'*Illinois Test Psycholinguistic Abilities*. Subtest de Tancament gramatical (Kirk, McCarthy & Kirk, 1968) i el *Bankson Language Screening Test*. Subtest de Regles morfològiques (Bankson, 1977).

D'altra banda, cal dir que a pesar de la diferència d'edat entre els tres grups de la mostra hem utilitzat les mateixes proves en cada cas –vegeu-ne però les particularitats de la primera 'prova'–, perquè tot i els problemes i dubtes metodològics que aquest fet implica, només això ens permetrà un estudi comparatiu-contrastiu dels resultats. Prèviament, però, hem intentat ajustar i adequar les proves tenint en compte aquesta circumstància. El tractament personalitzat de cada un dels grups, per tant, s'ha planificat tant a partir del disseny de les proves com sobretot a partir de la seva aplicació, ja que s'ha tingut en compte el currículum particular segons cadascun dels cicles educatius, el tipus d'activitats escolars dels alumnes, la disposició espacial dels subjectes a l'aula, etc. –cf. l'apartat 3.4.2.

3.3.3.1. *Interacció lingüística*

El tipus d'interacció lingüística que es desenvolupa en l'àmbit escolar obliga, com hem dit –cf. l'apartat 3.3.1.–, a establir una distinció segons el tipus d'interlocutors. Per un costat, distingim els moments d'interacció que es produeixen entre el/la mestre/a amb l'alumne/a; per l'altre, els que es produeixen entre els mateixos alumnes. En el nostre cas hem tingut en compte els dos tipus d'interacció encara que convé matisar-ne els detalls.

En primer lloc, cal dir que tot i que la producció oral del mestre constitueix un percentatge important del material transcrit no ha estat en cap moment objecte d'anàlisi particular, ja que el que ens interessava era exclusivament la producció oral dels subjectes de la mostra, els alumnes. Hem d'admetre, però, que la producció que genera el mestre és important en la mesura que es converteix en estímul verbal de referència –*input*– per a l'alumne, la qual cosa fa que el discurs d'aquest darrer n'esdevingui directament influenciat. Precisament és aquest fet el que determina diferents graus d'espontaneïtat. Així, l'intercanvi que es produeix entre el mestre i l'alumne a l'aula és menys espontani que el que es pugui produir entre ells al pati, però ho és encara menys que l'intercanvi que es produeix entre els mateixos alumnes. Els graus d'espontaneïtat –de formalitat, si es vol– també difereixen sensiblement segons es tracti del mestre d'Educació Infantil o Educació Primària. Un mestre de P3 s'adreça als seus alumnes amb un llenguatge que els resulta més proper –és, per tant, un llenguatge menys planificat– que el que utilitza un mestre en adreçar-se als alumnes de cicle inicial d'Educació Primària, i més encara que el que utilitza en un curs de cicle superior d'Educació Primària.

El segon punt que cal tenir en compte afecta l'altre tipus d'intercanvi, és a dir, el que es produeix entre els alumnes. Aquí és on més dificultats hem tingut a l'hora d'equilibrar les diferents característiques dels grups que integren la mostra d'estudi. Els factors més directament implicats han estat les diferències quant a organització d'activitats d'aprenentatge i el comportament de relació social dels propis subjectes.

Pel que fa al primer punt, seria difícil parcel·lar els diferents tipus d'organització de les activitats d'aprenentatge a l'aula segons l'edat dels alumnes perquè en tots els casos es desenvolupen activitats tant d'estructura cooperativa com individualista (Coll & Colomina, 1990: 339). Tanmateix, sí que és perfectament constatable a partir de l'observació directa que aquestes activitats impliquen un diferent comportament d'interacció lingüística. Una activitat d'estructura individualista típica entre els alumnes de P3 és la compleció de fitxes, ja sigui mitjançant traços lineals o pintant il·lustracions. Malgrat que la consigna del mestre és que cadascú ha de fer la seva fitxa en silenci, això acostuma a ser molt poc habitual ja que un nen de 3 anys s'entreté molt amb la feina que fan els altres. Contràriament, en el cas d'un alumne de 6 o bé d'11 és molt conscient que el fet de no realitzar la tasca individualment pot tenir conseqüències no gaire favorables (fer còpies, no sortir al pati, increment del nombre d'exercicis, etc.). Per tant, mentre que en els alumnes més petits el no entendre què significa treballar individualment afavoreix la interacció verbal amb els altres, en el cas dels alumnes de 6-11 anys s'imposa la disciplina del silenci. Pel que fa al tipus d'activitat corporativa, sovint s'esdevé el contrari. Les activitats corporatives que es duen a terme en l'Educació Infantil (la representació d'un conte, la narració d'una història, etc.) acostumen a mesurar i organitzar molt més la participació dels alumnes, la qual cosa fa que moderin el que de vegades es podria convertir en allò que popularment s'anomena 'una olla de grills'.⁸⁷ En el cas dels alumnes d'Educació Primària, i segons la nostra mostra de forma molt més acusada en els alumnes d'11-12 anys, les activitats corporatives parteixen d'una divisió del grup-classe en subgrups o equips de treball de 5-6 persones la tasca de les quals se sol dur a terme fora de l'àmbit escolar. Un cop s'ha elaborat el treball, es presenta al mestre o a la resta del grup com el resultat final d'una feina d'equip. Si es presenta al mestre, òbviament l'observador perd la possibilitat d'anàlisi de l'intercanvi que s'articula al voltant de la realització de l'activitat en qüestió. Si la darrera fase del treball consisteix a fer una representació oral del seu contingut davant els altres membres del grup-classe es presenta una situació favorable per a l'avaluació lingüística, però poc rica pel que fa als intercanvis espontanis.

Quant al diferent comportament de relació social dels subjectes, cal dir que es reflecteix tant en la relació que s'estableix entre iguals com en la que s'estableix amb els adults. Aquest comportament es manifesta de forma evident en els moments d'esbarjo. En

⁸⁷ En els primers cicles educatius un dels objectius principals del docent és vetllar per l'adaptació escolar i l'adquisició d'hàbits dels alumnes. Per tal d'aconseguir-ho, una de les funcions del llenguatge més utilitzades és la de la regulació: 'seieu a taula, parleu d'un en un, escolteu al qui parla' etc. En aquest moment, s'exerceix una regulació pels altres; és a dir, del mestre cap als alumnes amb la finalitat d'arribar a una regulació per un mateix quan l'alumne interioritza les normes i sap, segons aquest mateix exemple, escoltar quan un altre company té la paraula. (Sánchez, 1999: 37).

els alumnes més petits els moments d'esbarjo⁸⁸ es converteixen sempre en situacions de joc poc organitzades que s'improvisen, normalment amb el suport d'objectes com ara pales, galledes, un tros de paper, una nina, un carretó, etc. La interacció que es produeix entre ells acostuma a tenir un grau elevat d'espontaneïtat i la relació que estableixen amb l'adult –el mestre o en el nostre cas la investigadora– sol resultar força fluida des del punt de vista de l'intercanvi conversacional. Per contra, els alumnes de 6-7 anys experimenten diferències notables quant a la seva estructura de joc, ja que es tracta sovint de jocs organitzats, especialment en el cas dels nois; les noies solen improvisar més i potser per això tenen també més dificultats a l'hora d'organitzar els seus moments d'esbarjo. La distinció entre nois i noies no és pas arbitrària; en aquesta edat comença a ser força habitual, almenys fora de l'aula. Aquest fet, doncs, condiciona la relació entre iguals, mentre que la relació amb l'adult és també poc freqüent en aquestes situacions. Quan l'adult no és el mestre, hem notat que hi ha una voluntat de comunicació, però que es deu sobretot a un intent de protagonisme, especialment en el cas de les nenes. En darrer terme, les situacions de joc dels nois d'edat entre els 11-12 anys difereix poc de la que es produeix en nois d'edat inferior –també consumeixen la major part del seu esbarjo jugant posen per cas a futbol amb nois d'altres cursos–, la qual cosa no té res a veure amb el que es produeix amb les nenes d'aquesta mateixa edat, que solen dedicar les hores no lectives a 'parlar de les seves coses'. Això fa que la interacció que pugui produir-se amb l'adult sigui menys freqüent i menys espontània. Precisament aquesta circumstància ens va dur a la necessitat de crear una mena de situacions de tertúlia amb grups de 4-5 persones tant amb els subjectes de 6-7 anys i d'11-12 anys amb l'objectiu d'aconseguir el grau d'espontaneïtat desitjat. En aquest cas, es tractava d'una situació semidirigida en el sentit que la investigadora podia formular alguna pregunta, si ho considerava convenient, per tal de generar la conversa i la participació de tots els 'tertulians'.

Tot plegat, doncs, constitueix els elements que hem tingut en compte a l'hora d'utilitzar les situacions d'interacció lingüística com una de les principals fonts d'aquesta investigació, les quals no han estat concebudes com a proves específiques sinó com a diferents situacions comunicatives⁸⁹ –vegeu el quadre 12.2– de producció oral natural més o menys espontània. Les diferències que s'han establert quant a graus d'espontaneïtat

⁸⁸ L'any 1932 Mildred Parten ja va establir una tipologia de quatre categories, que posteriorment han aplicat altres autors, en relació amb el diferent tipus de relació que s'estableix entre nens de 2-4 anys. Segons l'autora, les activitats poden ser 'en solitari', 'en paral·lel', quan un nen juga amb un altre amb el mateix material però no interactua amb ell, 'en associació', quan els nens interactuen entre ells mentre desenvolupen una activitat comuna, o 'en cooperació', quan els nens interactuen entre ells però realitzant tasques complementàries. Aquestes diferències s'incrementen amb l'edat, ja que s'hi afegeixen les disgregacions del grup per motius de diferenciació sexual. Vegeu, per a més detalls, Smith, Cowie & Blades, 1998³: 114-116).

⁸⁹ *Situació comunicativa* és un terme manllevat de l'etnografia de la comunicació, que podríem definir com el context en què es produeix una comunicació, el lloc i el moment en què interactuen dos o més individus o participants (Moreno Fernández, 1998: 163).

ensem que obeeixen a una realitat directament constatable i que en qualsevol cas no contradiuen que hàgim considerat aquestes situacions com a pròpies del paradigma sociolingüístic. Aquestes mostres discursives han estat enregistrades directament en el lloc on es produïen amb càmera de vídeo.

3.3.3.2. Lectura d'imatges

La lectura d'imatges, que consisteix a explicar una historieta a través de dibuixos o làmines que exemplifiquen diferents escenes, constitueix una de les estratègies més emprades d'obtenció de producció verbal a partir d'un estímul visual, sobretot en nens d'Educació Infantil, la qual cosa ens remet a un paradigma d'avaluació del llenguatge de tipus referencial. L'objectiu prioritari a l'hora d'aplicar aquest tipus de prova, en el nostre cas no es devia a una tasca d'evocació de conceptes mitjançant objectes –és un objectiu habitual en aquesta mena de proves– sinó a una tasca d'organització logicoverbal de seqüenciació espaciotemporal. D'aquesta manera es pretenia analitzar com es verbalitza l'organització seqüencial però sobretot les expressions verbals que s'utilitzaven en el decurs d'aquesta activitat, en especial les que tenen a veure amb l'ús de diferents temps verbals (Triadó & Forns, 1989: 86).

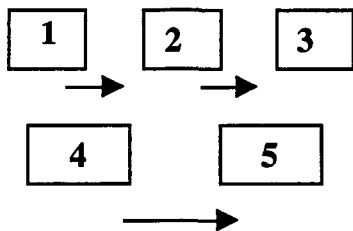
Per al disseny d'aquesta prova s'han tingut en compte dos aspectes: a) la claredat gràfica dels dibuixos, i b) l'ordenació dels dibuixos de manera que afavorissin l'ús de determinades formes verbals, tenint en compte sobretot els elements deíctics de temps.

Pel que fa al primer, es va intentar compensar bàsicament els problemes que podien tenir els alumnes més petits –3 i 4 anys– i per tant es van buscar dibuixos clars⁹⁰ i de colors vius que no s'identifiquessin, tanmateix, amb cap personatge familiar per als nens (dibuixos de la televisió, personatges de contes, etc.), atès que això podia distorsionar no només el seu discurs sinó fins i tot el desenvolupament de l'activitat. Cal dir que d'aquesta manera a més s'intentava neutralitzar l'efecte que uns dibuixos d'aquesta mena podien tenir amb alumnes de 11-12 anys per als quals, sens dubte, hagués estat més adequat l'ús de còmics.

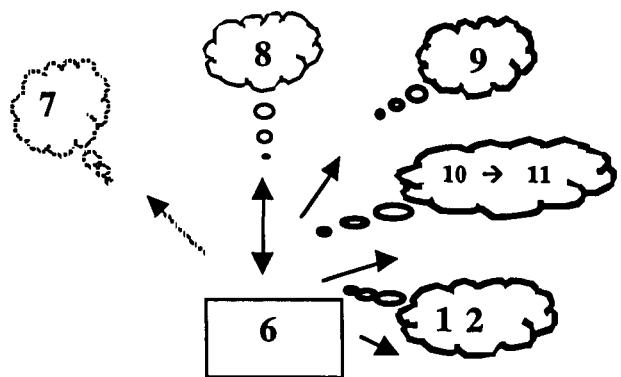
El segon aspecte ens va obligar a ordenar els dibuixos de manera que fos possible establir-hi un fil argumental coherent a la vegada que s'obtinguessin verbs amb diferents referències temporals. Es va intentar que, a partir de les escenes, es pogués vehicular una història senzilla, però el fet de voler obtenir diferents formes verbals ens va obligar a

⁹⁰ La qualitat del dibuix constitueix un element bàsic per a la validesa de la prova (Triadó & Forns, 1989: 87). Un dibuix que permeti múltiples interpretacions o que per la seva abstracció provoqui dubtes pot arribar a invalidar la prova. En el nostre cas, només hem observat certa confusió en els alumnes de 3 anys a l'hora d'identificar un personatge –un mossèn– que exemplificava una acció concreta –anar a missa– i que la majoria van identificar amb un professor que feia classe. Tanmateix, aquesta confusió, que pot explicar-se per l'atribució d'uns hàbits de relació social concrets, no té conseqüències per a la nostra anàlisi.

incrementar el nombre de dibuixos que finalment van ser 12. Aquest nombre, elevat per a nens de 3 anys i fins i tot per als de 6 –no solen treballar amb més de 8 escenes–, ens va dur a la necessitat d’haver de fragmentar la història en la seva disposició visual a l’hora de presentar-la als subjectes. Per aquest motiu, doncs, vam presentar els dibuixos amb dos làmines de grandària diferent: una contenia els 5 primers dibuixos i, la segona, la resta. El canvi de làmina, tanmateix, s’adequava a un canvi de seqüenciació espaciotemporal, la qual cosa era perfectament visible en la disposició dels dibuixos. Vegem-ho esquematitzat en els gràfics següents:



Gràfic 2. Relació seqüencial de les escenes de la Làmina 1.



Gràfic 3. Relació seqüencial de les escenes de la Làmina 2.

La prova es va dur a terme de forma individual amb cadascun dels subjectes de la mostra. Es demanava al nen que acompanyés la investigadora a una sala poc sorollosa (sala de reunions, algun despatx, la sala de tutories, etc.) i s’explicava una mica en què consistia l’activitat, alhora que es connectava la gravadora. Primer es presentava la làmina 1 (30 x 21 cm) –vegeu-ne la reproducció a l’*Annex 1*– on sobre un fons de cartolina groga apareixien els 5 primers dibuixos plastificats per evitar que la manipulació de la làmina la malmetés.⁹¹ Llavors el nen o la nena començava a descriure, narrar o explicar –vegeu al respecte l’anàlisi de resultats– la seva pròpia història a partir dels estímuls visuals –els dibuixos de les escenes– que tenia al davant. Quan s’acabava la primera làmina es passava a la segona (51 x 33 cm) –vegeu-ne la reproducció a l’*Annex 1*. El fet que, com hem vist, tant la disposició de les imatges com la seqüenciació espaciotemporal

⁹¹ Aquesta mesura que en principi sembla poc important ho és, i molt, quan es treballa amb nens de 3 anys ja que la primera cosa que fan és tocar els dibuixos i, en adonar-se que la làmina està plastificada pensar la manera de treure el plàstic. D’altra banda cal tenir en compte que els nens de 3-4 anys estan molt habituats, i això forma part del seu aprenentatge, a manipular tots els objectes que tenen al davant. A més, la curiositat és una de les característiques més evidents de comportament en aquesta edat (Renau, 1998: 40).

fos més complexa, ens va obligar a afegir algun altre estímul verbal ja fos oral o gràfic. Amb els subjectes de 3-4 anys l'estímul era obligatòriament oral, ja que encara no saben llegir, i per tant, el suport que rebien era del tipus '*a veure, explica'm què hi veus aquí*' (assenyalant el dibuix).⁹² En el cas dels subjectes de 6-7 anys i 11-12 anys l'estímul de suport era gràfic, tot i que sovint requerien un ajuda complementària també oral. Com que les escenes no estaven numerades, a l'hora de presentar-los la làmina 2 s'empegava sobre cada dibuix una etiqueta on hi figurava el dia de la setmana al qual podia remetre l'escena, partint sempre de l'escena 6, que s'etiquetava amb el dia corresponent en què es duia a terme la prova, per tal de facilitar la tasca de seqüenciació espaciotemporal. L'escena 6, que era l'escena central de la làmina 2, remetia a la resta d'escenes a partir d'uns núvols identificats amb diferents colors (vermell, negre i blau) segons la relació temporal que establia, talment com si es tractés d'activitats que el nen de l'escena 6 'recordava o pensava' que havia fet –escena 7–, que faria aquella mateixa tarda –escena 8–, que faria l'endemà –escena 9–, d'aquí a un parell de dies –escenes 10-11– o el proper cap de setmana –escena 12. En principi, doncs, la projecció temporal es projectava cap al passat (núvol vermell) o cap al futur immediat (núvol negre) o llunyà (núvols blaus).

Cal avançar, tanmateix, que tal com tindrem ocasió de comprovar de forma més específica en l'anàlisi de les dades, els resultats obtinguts en aquesta prova han modificat el patró de seqüenciació temporal previsible,⁹³ si tenim en compte els diferents tipus d'enunciació que han utilitzat els subjectes a l'hora de descriure les escenes: narrativa i descriptiva, bàsicament.⁹⁴

3.3.3.3. Percepció auditiva i comprensió

La tercera prova utilitzada correspon també a un tipus de prova de paradigma referencial que a diferència de l'anterior parteix d'un estímul verbal: l'audició d'un conte. Aquest

⁹² Hem de reconèixer, tanmateix, que a banda de l'estímul oral en el cas dels alumnes del P3 ens ha resultat especialment productiu un estímul extralingüístic: els *Sugus*, que hem utilitzat sempre que les circumstàncies ho requerien.

⁹³ Partim de la idea d'Adam (1987a) de *seqüència textual*, de manera que 'un text és una unitat composta de *n* seqüències' (Bassols & Torrent, 1996: 23).

⁹⁴ Sovint, però, resulta complicat delimitar clarament de quin tipus de text es tracta ja que ens trobem davant un continuum. Quan un text està format per una sola seqüència parlem d'un text d'*estructura homogènia*, mentre que un text té una *estructura heterogènia* quan està integrat per seqüències de diferents tipus (Bassols & Torrent, 1996: 24). Així, és molt habitual que en un text narratiu hi aparegui alguna seqüència descriptiva, de la mateixa manera que ho és que una explicació comparteixi espai textual amb la descripció, la narració o l'argumentació (Bassols & Torrent, 1996: 72), o que en una conversa aparegui un text narratiu oral com a objecte conversacional (Moreno Fernández, 1998: 172).

tipus de proves, que consisteixen a analitzar la producció verbal d'un subjecte davant consignes verbals facilitades per l'investigador en absència de suport visual, permeten l'estudi de l'activitat lingüística des de dos fronts: l'anàlisi de la pròpia activitat verbal i l'anàlisi de la capacitat de raonament verbal (Triadó & Forns, 1989: 89). En el nostre cas, ens interessa la segona perspectiva, atès que l'objectiu és valorar el grau de desenvolupament de reflexió metalingüística dels subjectes i, doncs, d'aquesta manera poder validar o refutar empíricament una de les hipòtesis de treball. Per fer-ho, ens hem basat en una prova de percepció auditiva i comprensió. Abans, però, de concretar en què ha consistit la prova, convé tenir en compte alguns aspectes preliminars que de fet són els postulats que fonamenten la prova, tot i que en l'apartat previ a l'anàlisi dels resultats d'aquesta prova insistirem en les característiques del procés implicat en l'activitat que es proposa –vegeu el *capítol 5*.

En primer lloc, cal delimitar el significat dels conceptes de *percepció* i *comprensió*. En sentit genèric, el mecanisme de la *percepció* és el que relaciona un subjecte amb l'entorn a través dels sentits (Palacios, 1990: 56).⁹⁵ El concepte de *percepció* té a veure amb la recepció cerebral d'un estímul. Per la seva banda, l'aspecte anatòmic o fisiològic de transmissió que actua com a mitjà sensorial és el que justifica que en parlar de percepció hi afegim diverses atribucions: auditiva, visual, tàctil, etc. Per tant, per *percepció auditiva* entenem la recepció d'un missatge que arriba al nostre cervell en aquest cas a partir d'un estímul verbal transmès de forma auditiva.⁹⁶ Quan aquest procés no inclou només la simple recepció del missatge sinó que activa els mecanismes cognitius adequats per a una correcta interpretació, aleshores parlem de *comprensió*. De fet, s'estableix un procés 'que comença amb l'arribada del senyal acústic a l'oïda i acaba en el moment de ser comprès'; les etapes d'aquest procés són: l'audició, la percepció i la comprensió⁹⁷ (Alamon, 1999: 19). Ara bé, mentre que l'audició implica una activació automàtica i involuntària dels centres perifèrics de l'oïda, la percepció i la comprensió exigeixen una participació activa de l'oïent, ja que suposa la integració de nova

⁹⁵ La importància dels sistemes perceptuals evoluciona a mesura que ho fan les relacions entre l'individu i el seu entorn. D'aquí que, molt per sobre de la percepció auditiva, la majoria d'autors coincideixen en la importància que en els primers mesos de vida adquireix la percepció *visual* en el nadó. Això fa que es converteixi en un procés perceptiu de categoria cognitiva bàsica com ho pugui ser més endavant la memòria. Per a un estudi detallat sobre l'evolució dels sistema de percepció visual vegeu (Bayo, 1987).

⁹⁶ *Després de l'audició, els òrgans responsables de la percepció i de la integració de la parla es concentren en el Sistema Nervios Central (SNC). A partir d'aquest nivell es decideix si la informació que arriba a l'activitat auditiva és important o si es pot rebutjar. En aquest sentit, Forgas (1972) propugna que el cervell intervé en la percepció dels estímuls amb dues funcions, que són la recepció i la selecció'* (Alamon, 1999: 27).

⁹⁷ En la comprensió final d'un missatge hi intervenen diversos subprocessos que operen simultàniament: comprensió lèxica (informació sobre la forma dels lexemes i de les expressions fetes), comprensió gramatical o sintàctica (informació sobre les relacions dels lexemes), i comprensió prosòdica (informació sobre aspectes suprasegmentals, context comunicatiu, etc) (Keller, 1985, citat a Alamon, 1999:54).

informació, la qual cosa fa que intervinguin estadis centrals del procés cognitiu (Alamon, 1999:19-20).

En segon lloc, i en relació amb l'objectiu prioritari de la prova, considerem el terme *metallenguatge* com una habilitat metacognitiva que té com a objecte el llenguatge: l'activitat lingüística, el processament lingüístic i el sistema lingüístic (Mayor; Suengas & González, 1993: 73).⁹⁸ En termes generals es poden establir tres etapes en el desenvolupament metalingüístic: a) la *consciència 'inconscient'*, o ús automàtic del llenguatge, de manera que l'activitat metalingüística forma part de la situació comunicativa; b) la *consciència 'actual'* que implica una manipulació espontània i creativa del llenguatge alhora que cal haver adquirit conceptes relatius al llenguatge, i c) la *consciència 'conscient'* que és la fase en què el nen té la capacitat de manipular volgutament les diferents unitats lingüístiques (Mayor; Suengas & González, 1993: 134). Aquesta visió generalista es completa amb propostes més elaborades com ara la de Karmiloff-Smith (1985, 1986b) i la de Gombert (1990). La primera autora parla de tres fases: una caracteritzada per la dependència de la producció lingüística dels factors externs i l'emmagatzematge independent dels coneixements implícits; una segona fase d'organització de coneixements implícits i la seva conversió en coneixements explícits, i una darrera fase en què es produeix l'accés a la consciència i la verbalització dels coneixements adquirits (Mayor; Suengas & González, 1993: 135-136). La proposta de Gombert estableix quatre fases: l'adquisició de les primeres habilitats lingüístiques; l'adquisició del domini epilingüístic o activitats metalingüístiques inconscients; l'adquisició del domini metalingüístic i l'automatització dels metaprocessos. En totes aquestes propostes cal dir que hi juguen un paper fonamental les variables relacionades més directament amb el subjecte: l'edat principalment, el seu grau de coneixements, el nivell bàsic de les habilitats i les motivacions.⁹⁹

D'altra banda, en la descripció del desenvolupament metalingüístic hi intervenen els diferents components lingüístics.¹⁰⁰ Per tant, podem parlar de desenvolupament

⁹⁸ Aquesta definició és una definició genèrica del concepte de *metallenguatge*. Per a informació més detallada, vegeu les referències bibliogràfiques que apareixen a (Mayor; Suengas & González, 1993: 72-74 i el cap. 10).

⁹⁹ Entre les variables de la metacognició, i a més de les *variables del subjecte*, podem parlar també de *variables del context* (materials, situació i context sociocultural) i *variables de l'activitat* (la tasca a realitzar, tipus d'estratègies necessàries, atenció i esforç) (Mayor; Suengas & González, 1993: 75-94).

¹⁰⁰ L'anàlisi de la reflexió metalingüística dels diferents components lingüístics, òbviament és aplicable tant a les manifestacions orals com escrites de la llengua. En aquest sentit, però, cal tenir en compte que hi ha autors que defensen que és precisament a través de la llengua escrita que es potencia el desenvolupament del pensament i, consegüentment la reflexió metalingüística. Aquest posicionament, tanmateix, contrasta amb l'argument contrari –defensat per Scribner & Cole (1973)– en el sentit que 'la cultura escrita, en ella mateixa, no té efectes perceptibles sobre els processos lògics implicats en la solució de problemes que demanen treure conclusions' (Camps *et al.*, 1997: 14). Un bon exemple en aquesta línia, que compartiríem plenament, l'ofereix el treball d'Anna Camps, Teresa Ribas, Oriol Guasch i Marta Milian (Camps *et al.*, 1997) sobre l'activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. Certament, els seus resultats provarien que 'el treball de redacció en grup és un dels

metafonològic, metasintàctic, metalèxic, metasemàntic, metapragmàtic i metatextual (Gombert, 1990). Al capdavant, el que pretenem és obtenir per part de l'alumne el que segons Brasca (1984) podríem considerar un tipus de parlar metalingüístic en què la comunicació tracta sobre elements del codi i el seu funcionament.¹⁰¹

Pel que fa a les característiques de la prova que hem dissenyat, partíem d'un conte¹⁰² enregistrat en un magnetòfon d'una durada aproximada d'uns cinc minuts (tempo molt lent) –vegeu-ne la transliteració a l'*Annex I*–, prèviament manipulat i narrat a una sola veu per la mateixa investigadora, però incorporant-hi diferents modulacions tonals per tal que es poguessin identificar els diferents personatges (un rei, una reina, una princesa i una fada, a més del narrador). Com es pot deduir pels personatges, corresponia a un tipus de conte de temàtica tradicional tot i que vam intentar que no fos un conte que els subjectes poguessin identificar amb un conte popular, la qual cosa hagués pogut passar si haguéssim emprat el conte de 'La caputxeta vermella', 'Els tres porquets', etc. Aquesta previsió es deu al fet que aquesta mena de contes tan populars s'acaben memoritzant i qualsevol variació respecte a una versió assimilada pel nen podia provocar digressions lluny dels nostres objectius, sobretot en els subjectes més petits.¹⁰³ Per un altre costat, vam intentar cercar un conte que afavorís l'ús de determinats temps verbals¹⁰⁴ sense que les nostres manipulacions creessin greus problemes de comprensió.

La prova es realitzava de forma col·lectiva tot i que interessava la participació individual de cadascun dels subjectes implicats. Primer es reunia a tots els subjectes de la prova, segons els diferents grups establerts en funció de la variable edat, a l'aula on habitualment desenvolupen la seva activitat escolar, i després rebien algunes instruccions per part de la investigadora abans d'iniciar la prova:

instruments d'aparició d'una gran part de l'activitat metalingüística' (p. 26), tant si aquesta reflexió metalingüística es concreta en enunciats metalingüístics explícits com a través de reformulacions –no hi ha prou arguments per determinar si es tracta d'una activitat metalingüística de nivell epilingüístic o d'automatització–, però cal no oblidar que aquesta reflexió metalingüística s'argumenta a través de les converses –orals– dels alumnes que realitzen la tasca conjunta de redacció, concretament l'esborrany.

¹⁰¹ Segons Brasca (1984: 48-50) –citada a Saló (1990: 21)– els objectius de parlar a l'escola poden ser formulats de la següent manera: *a*) un *parlar regulatiu* (p. e. donar instruccions per al desenvolupament d'un treball), *b*) un *parlar interpersonal* (p. e. provocar una conversa), *c*) un *parlar heurístic* (raonar amb el company per arribar a la definició d'un concepte), *d*) un *parlar argumentatiu* (expressar el propi judici sobre un llibre) i, *e*) un *parlar metalingüístic* (expressar un judici sobre l'acceptabilitat o no respecte a la correcció, adequació, etc. de l'exercici d'un company).

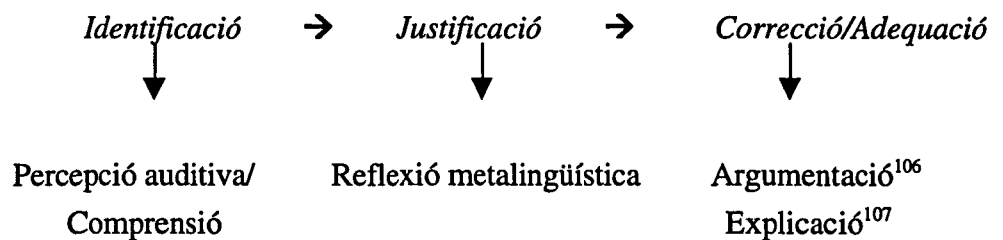
¹⁰² Es tracta del conte 'Una princesa d'empenta' que hem adaptat de l'enregistrament original que figura a la casset *Em contes 1 conte?* Aquesta cinta és el producte d'una iniciativa conjunta del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, la Delegació Territorial d'Ensenyament a Lleida i Ràdio Nacional d'Espanya a Lleida, que consistia a fer una tria de diferents centres docents lleidatans disposats a participar en una activitat de narració de contes radiofònics. Els propis alumnes d'aquests centres es convertien en narradors radiofònics de contes per un dia.

¹⁰³ Pràcticament tothom ha pogut experimentar alguna vegada els retrets d'un nen davant la narració d'un conte per part de l'adult quan aquest se 'salta' alguna de les escenes o el que explica no correspon al que el nen sap.

¹⁰⁴ El conte és sens dubte una de les manifestacions textuais més representatives de la tipologia narrativa. Precisament per això la majoria de contes estan narrats en temps de passat o escadusserament en present.

“Ara sentireu algú que us explica un conte. Heu d’escoltar-lo amb molta atenció perquè hi ha coses que us semblaran estranyes perquè em sembla que no les diu bé. Primer el sentireu tot de cop i després el sentireu per parts. La segona vegada que el sentiu per parts heu d’aixecar la mà cada cop que sentiu una cosa que us sembla que està mal dita. Aleshores jo aturaré el casset¹⁰⁵ i vosaltres m’haureu de dir que és el que us sembla que està malament i per què. M’heu de dir també com ho diríeu vosaltres i per què. No s’hi val a canviar el conte. Ah! i només heu d’aixecar la mà els que vulgueu dir alguna cosa”.

El que es demanava, doncs, era un procés que incloïa diferents fases:



Un cop s’anaven obtenint les respostes s’enregistraven amb càmera de vídeo.

Les manipulacions que s’havien fet en el text originari de la casset afectaven bàsicament les formes verbals. Aquesta manipulació, però, tenia a veure tant amb l’estructura morfològica d’aquestes formes,¹⁰⁸ com amb la seva interpretació semàntica en tant que unitats lèxiques independents i la seva relació amb la resta de constituents de

¹⁰⁵ La durada dels intervals estava en funció òbviament de la sol·licitud d’intervenció però també en funció de l’edat dels subjectes. Cal tenir en compte que en el procés de percepció la memòria hi desenvolupa un paper fonamental, i que la memòria és limitada (*memòria de curt termini* –anomenada també *immediata* o *auditiva*–: de 7 a 5 unitats (Miller, 1956; Broadbent, 1975); *memòria de llarg termini* –anomenada també *tardana* o *fonètica*–: durada màxima de 7 síl·labes (O’Shaughnessy, 1987). Tanmateix, la unitat funcional de percepció acostuma a ser superior a un morfema o un mot i s’apropa més al que seria un constituent sintàctic (Miller, 1962: 754).

¹⁰⁶ Considerem que la resposta ‘correcta/adequada’ respecte a la forma original afectada és fruit d’un procés previ de reflexió metalingüística que genera bàsicament un tipus d’enunciació argumentativa i explicativa. *Argumentativa* en el sentit que s’exposa un punt de vista amb la intenció de convèncer algú –en aquest cas els companys de classe o la investigadora– que la solució aportada és realment la correcta, i *explicativa* en la seva manifestació modal d’*explicació deductiva* –una explicació pot ser *empírica*, *intencional*, *deductiva* i *procedimental* (Donaldson, 1986: 4)–, en què es concep el fenomen que s’explica com una idea, un concepte, una opinió o una conclusió.

¹⁰⁷ Les explicacions que produeixen els nens experimentalment han estat analitzades en diferents treballs com a mesura de la comprensió de la causalitat, de la seva sensibilitat social, i de la seva habilitat metacognitiva (Piaget, 1976, 1978) i metalingüística (Gleitman; Gleitman & Shipley, 1972).

¹⁰⁸ En alguns d’aquests casos s’hi ha incorporat variants fonètiques propis del català nord-occidental (lleidatà) per tal de comprovar quin és el comportament dels subjectes respectes aquestes formes. És per això, doncs, que en la tercera columna de la taula 12 no es pot prioritzar una solució respecte a una altra, quan aquestes formes corresponen a la forma més dialectal o més estàndard. Es tracta de constatar senzillament quina és la solució acceptada o rebutjada.

l'oració. Des d'aquest punt de vista s'intentava que la reflexió metalingüística impliqués la convergència dels diferents components lingüístics (morfofonològic, lèxic/semàntic i sintàctic, respectivament). Les paraules que requerien una atenció especial i una posterior adequació, ja sigui per l'estructura formal o pel tramat textual, eren les següents:

Localització ¹⁰⁹	Mot afectat	Correcció/adequació
1	Havi[ɛ]	Id / havi[e]
2	Perde[j]en	Perdien
2	Els va anar	Els <i>van</i> anar
3	Visquent	Vivint
4	Va digué	Va dir / digué
4	Estav[e]	Id / estav[ɛ]
5	Sigo	Sigui
8	Quan.... <i>serà</i>	Quan... <i>va ser/era</i>
15	Anessi	Anés
15	Capiguer	Caber
17	Cases	Casis
22	Servi[e]	Id / servi[ɛ]
30	<i>aniré...embruixarem</i>	<i>aniré...embruixaré</i>
31	Tornar	Sortir/ marxar
36	Mentre <i>cull</i>	Mentre <i>collia</i>
41	Vingo	Vingui
46	Beus ¹¹⁰ [bews]	Veus [bɛws]
48	Preocupéssiu	Preocupei

Quadre 13. Mots afectats de la prova de PAC.

Malgrat que disposàvem de dades que confirmen que la reflexió metalingüística conscient no s'adquireix abans dels 5-6 anys,¹¹¹ vam considerar interessant de no excloure de la

¹⁰⁹ Segons la numeració de la transliteració que reproduïm a l'Annex 1.

¹¹⁰ En lleidatà 'beus' i 'veus' no són homòfons. La pronúncia corresponent és amb *e* tancada la primera (de *beure*) i oberta la segona (de *veure*).

¹¹¹ Cal tenir en compte, tanmateix, les dades que aporten diversos estudis en relació amb el que podríem considerar un estat incipient de consciència lingüística, anterior als 5 anys (Shipley, Smith & Gleitman, 1969; Gleitman, Gleitman & Shipley, 1972; De Villiers & De Villiers, 1974), encara que aquests resultats contrasten amb altres tesis menys optimistes. Col·lateralment, disposem també de dades (Vila, Boada & Siguán, 1982) que provarien que els bilingües són més precoços que els monolingües en l'adquisició d'aquesta consciència metalingüística primerenca (Boada, 1986: 77).

prova els subjectes del primer nivell (3-4 anys). Certament, els resultats, que comentarem en l'apartat d'anàlisi de les dades, han confirmat aquesta i altres hipòtesis, però a la vegada aporten dades interessant si més no des d'un punt de vista descriptiu.

Finalment, tanquem aquest bloc amb una síntesi de les proves anteriorment comentades que constitueixen, com dèiem, la base del treball empíric.

En qualsevol cas, és a partir dels 6 anys quan sorgeixen les bases del pensament teòric (reflexió, anàlisi, planificació mental, etc.) i la necessitat d'estudi (Davidov, 1988: 74). És també a partir d'aquesta edat que recordem que es consolida l'aprenentatge de la lectoescriptura, i s'inicia l'aprenentatge de la gramàtica a l'escola, factors que determinen que el nen comenci a emprar les seves habilitats conscientment.

Paradigma d'avaluació	Tipus de proves	Situacions comunicatives	Situacions enunciatives ¹¹²
Sociolingüístic	1. Interacció lingüística a. producció natural (+espontània) [A ↔ A] b. producció natural (-espontània) [M ↔ A]	a.1. Els nens interactuen entre ells: a.1.1. un/a(s/es) nen/a(s/es) s'adreça(cen) a la resta a.1.2. per parelles, realitzant una activitat dins l'aula, a.1.3. en grup, realitzant una activitat dins l'aula, a.1.4. en moments de joc o esbarjo a.1.5. en tertúlies semidirigides a.2. Els nens interactuen amb la investigadora.	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicativa, descriptiva, expositiva ▪ Conversacional ▪ Explicativa, argumentativa expositiva, descriptiva, conversacional ▪ Conversacional, explicativa ▪ Conversacional ▪ Conversacional, explicativa ▪ Explicativa, argumentativa narrativa, descriptiva
		b.1. La mestra explica o realitza una activitat amb tot el grup-classe. b.2. La mestra adreçant-se a un/a(s/es) alumne/a(s/es) (dins o fora de l'aula). b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra (dins o fora de l'aula) (a partir d'una activitat)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Explicativa, conversacional, argumentativa ▪ Conversacional, explicativa descriptiva, argumentativa, narrativa
Referencial	2. Lectura d'imatges	Resposta verbal individual davant un estímul visual	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Descriptiva ▪ Narrativa
	3. Percepció auditiva/ Comprensió	Resposta verbal individual davant un estímul verbal	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Argumentativa ▪ Explicativa

Quadre 14. Característiques de les proves que configuren la base empírica de la investigació. (M: mestra, A: alumne/a).

3.4. Fases de la investigació: una visió sintètica

El darrer apartat que clou el capítol de la *metodologia* està concebut, bàsicament, com un bloc de síntesi en la mesura que intenta esquematitzar les fases de la investigació.

¹¹² Som conscients que apliquem el terme 'situació enunciativa' al que en realitat es coneix com a *tipus de text* o fins i tot *gèneres discursius*, i que per tant utilitzem un concepte que pot considerar-se poc adequat. Tanmateix, en el nostre cas considerem la 'situació enunciativa' com el resultat final, la producció d'un conjunt d'enunciats de fet, que deriva d'una situació comunicativa concreta. En aquest sentit, doncs, els conceptes de *situació comunicativa* i *situació enunciativa* es complementen; el primer es referiria al context en què un(s) emissor(s) i un(s) receptor(s) interactuen, mentre que el segon es referiria al producte verbal, caracteritzat tipològicament, que defineix cadascuna de les situacions.

Clemente (1982) i Carme Triadó & Maria Forns (1992: 13) utilitzen el terme 'situació d'enunciació' que segons aquestes darreres '*requiere un contexto concreto en el que el enunciador construye los enunciados; éstos tienen valores referenciales de persona, tiempo y espacio: éstas son las principales entidades lingüísticas que constituyen el aparato formal de la enunciación*'.

Tanmateix, incorpora algunes dades que prèviament han estat únicament esmentades i que pensem que convé ampliar.

3.4.1. El protocol de recerca

El *protocol de recerca* constitueix la fase prèvia a la recerca. El fet que, tal com hem tingut ocasió de comentar en les pàgines precedents, hàgim realitzat la recollida de dades en un context que s'allunya dels nostres àmbits de relació més propers, i que, a més, hàgim treballat amb una mostra els subjectes de la qual no són lliures per assentir la seva participació en una investigació, ens ha obligat a cercar la col·laboració i complicitat d'altres persones que, d'una manera o altra, s'han vist involucrades en el treball (equip directiu i docent del centre escolar i pares dels alumnes).¹¹³

El protocol de recerca, doncs, és el resultat documental d'aquesta etapa de contacte directe amb les persones vinculades amb el centre, i indirecte –per via escrita– amb els pares dels subjectes de la mostra. En sentit pràctic, el protocol de recerca aplega tots els documents –vegeu-los reproduïts a l'*Annex 2*– que vam haver d'elaborar per acomplir els requisits que imposaven les característiques de la investigació. Aquests documents van ser distribuïts entre els receptors corresponents a fi i efecte que rubriquessin el seu vistiplau –si així ho consideraven oportú– amb la qual cosa, si res més no ho impedia, els subjectes que representaven passaven a integrar-se automàticament a la mostra del treball. L'objectiu d'aquest procediment no era únicament garantir el rigor de la recerca, sinó sobretot evitar possibles problemes que es poguessin derivar d'una mala interpretació dels interessos i el desenvolupament de la investigació.

3.4.2. La recollida de les dades

Les dades que integren la base empírica d'aquest treball van ser obtingudes directament per la mateixa investigadora. La major part del temps esmerçat en el procés de recollida va correspondre a les tasques d'observació en el mateix centre escolar aprofitant, sempre que era possible, la pràctica docent quotidiana, que implicava tant els docents com els subjectes de la mostra. Pel que fa al grau d'integració de la investigadora, vam intentar mantenir un tipus *d'observació no participant* amb l'objectiu de no distorsionar el desenvolupament acadèmic habitual, llevat dels casos en què el tipus de prova ho requeria. Atenent al grau de sistematització, vam dur a terme un tipus *d'observació formal* o *sistemàtica* durant el període en què es va desenvolupar el treball de camp.

¹¹³ La captació d'imatges dels subjectes a través d'una videocàmera és el que requereix l'autorització dels pares, ja que han de donar la seva conformitat perquè les gravacions puguin dur-se a terme (Pérez Montero, 1995: 76).

Finalment en relació amb l'element a observar, vam utilitzar les tres variants possibles: *a)* observació dirigida a tots els components de la classe, *b)* observació dirigida a un grup de nens de la classe i *c)* observació individual (Ruiz Domínguez, 2000: 58). Tal com veurem tot seguit amb més detall, l'aplicació d'uns, o altre criteri està en funció dels diferents tipus de proves. D'altra banda, vam dedicar una part de la nostra estada al centre per a les tasques experimentals –proves de tipus referencial–, tot i que en aquest cas cal dir que es van dur a terme quan les circumstàncies ho permetien, ja que això no alterava en absolut la validesa ni la qualitat de les dades obtingudes. Per tant, en els apartats següents ampliarem sobretot les dades referents al període d'observació.

a) Activitats i grups d'observació

Com dèiem en el paràgraf anterior, vam intentar basar la nostra observació en l'estat de normalitat d'una aula, és a dir, observant les activitats que habitualment s'hi desenvolupen, tot i que en algun cas vam prioritzar un tipus d'activitats sobre les altres, tenint en compte les característiques de les dades que preferentment volíem obtenir. En aquest sentit hem de reconèixer i agrair la bona predisposició de l'equip docent que en tot moment ens va informar dels continguts de les diferents àrees, i ens va aconsellar la conveniència o no d'analitzar-les atenent als objectius de la nostra investigació. El resultat d'això, sumat òbviament al tipus d'ensenyament-aprenentatge que s'aplica segons l'edat dels subjectes, justifica la seqüenciació de la nostra observació.

En el cas dels subjectes de 3-4 anys (P3) no vam realitzar cap selecció prèvia de les activitats d'observació, ja que malgrat les diferents àrees curriculars considerem que en aquest nivell s'afavoreix de forma evident un procés d'aprenentatge integral. Per tant, vam tenir en compte activitats que es realitzen en les àrees de: *Descoberta d'un mateix*, *Descoberta de l'entorn natural i social*, *Intercomunicació i llenguatges* (musical, plàstic, matemàtic i verbal) i *Religió* (voluntària), tot i que no vam establir cap distribució categorial. També vam considerar situacions d'observació idònies els anomenats moments de *joc lliure*, que és quan 'els subjectes que han acabat una tasca dirigida tenen la possibilitat de triar una activitat de caire manipulatiu del tipus: pastelina [sic], trencaclosques, encaixos o simplement joguines' (Solé, 1988: 31), i els moments de *joc* que transcorren al pati en hores dedicades a l'esbarjo.

Pel que fa als subjectes de 6-7 anys (1r curs de CI d'Educació Primària) la distribució molt més rígida d'un horari escolar segons les diferents àrees curriculars –el que tradicionalment hem anomenat 'assignatures'– ens va dur a delimitar les situacions d'observació. És per aquest motiu que ens vam fixar bàsicament en les activitats que es duen a terme en les àrees de: *Llengua* (catalana), *Coneixement de Medi* (Natural), *Matemàtiques* i unes hores setmanals que es dediquen a la *Biblioteca*. D'altra banda, vam

dedicar unes hores a l'observació de moments de joc en hora d'esbarjo, però els resultats obtinguts van ser productivament molt poc satisfactoris.

Finalment, amb les situacions d'observació corresponents als subjectes d'11-12 anys (2n curs de CS d'Educació Primària) vam actuar de manera semblant al cas anterior. La selecció, però, va ser potser encara més restrictiva: vam partir únicament de les activitats que generaven les àrees de *Llengua* (catalana) i *Coneixement del Medi* (Social), i vam excloure d'entrada altres situacions fora de l'aula, ja que com hem comentat amb anterioritat, intervenir en les hores d'esbarjo d'alumnes d'aquesta edat ja pot considerar-se una intromissió en la seva privacitat.

Si considerem els subjectes de la mostra com a grups d'observació, cal tenir present que en les proves col·lectives (interacció lingüística a l'aula i percepció auditiva i comprensió) no vam establir cap subgrup diferent al ja definit. Tanmateix, resulta obvi que segons la situació comunicativa fixéssim la nostra atenció més en uns que en altres alumnes –vegeu el quadre 14–: situació a.1.2. (parelles), situació a.1.3. (grup indefinit), situació b.1. (grup indefinit). L'observació que es va dur a terme fora de l'aula, però, sí que va implicar haver d'establir subgrups d'observació (situació a.1.4.i esporàdicament situacions b.2. i b.3.), tot i que de vegades els subgrups es generaven de forma natural sobretot en els moments de joc (situació a.1.4.). En tots els casos, es va intentar equilibrar la participació de tots els subjectes de la mostra exceptuant els moments en què la participació havia de ser necessàriament espontània (prova de percepció auditiva i comprensió).

b) Llocs/posició d'observació

Els diferents llocs en què es va dur a terme l'observació depenien també del tipus de proves. La recollida de dades a partir de situacions d'interacció lingüística es va realitzar de forma prioritària en la mateixa aula on es desenvolupava l'activitat lectiva dels subjectes. Només vam canviar d'emplaçament quan la interacció es desenvolupava en altres indrets com ara el pati de l'escola o alguna sala de què disposa el centre dedicada a les activitats de joc.

Per contra, la prova individual de lectura d'imatges es va realitzar en llocs que afavorissin l'aïllament i, consegüentment, contribuïssin a evitar el soroll de fons, per tal de no distreure l'atenció dels subjectes en el moment de realitzar la prova. De vegades, aquestes condicions en les oferia la mateixa aula, però sovint calia cercar altres llocs, com una sala de reunions, una sala de tutoria, un despatx, etc. Inicialment havíem previst poder fer enregistraments al menjador de l'escola, però finalment vam descartar aquesta possibilitat precisament perquè no afavoria uns mínims de qualitat acústica.

Tanmateix, a banda dels espais, vam haver de tenir en compte la disposició espacial dels alumnes dins l'aula sobretot per les repercussions que podia tenir de cara a

l'enregistrament de les dades. La distribució en els tres casos diferia notablement. Els alumnes de 3-4 anys seien en taules col·lectives en grups de 5-6 alumnes i en disposició circular; els de 6-7 anys seien segons una distribució espacial en forma de dos *U* concèntriques; finalment, els subjectes de 11-12 anys seien en parelles o màxim amb grups de tres de forma lineal i en taules organitzades a partir de files paral·leles. La posició dels alumnes, però, anava variant, ja que cada quinze dies es realitzaven canvis de rotació. La posició de la taula de la mestra era també significativa. A l'aula dels alumnes de P3 estava situada a la part dreta de la classe, mentre que en els altres dos casos estava sempre situada en posició frontal, prop de la pissarra, amb un angle de visió adequat per a tot el grup. La mobilitat de la mestra també variava en funció del grup, perquè si amb els alumnes més petits era gairebé excepcional veure la mestra asseguda a la seva taula, en els altres dos grups era el més habitual.

c) Periodicitat

El període d'observació durant el qual es va dur a terme la recollida de totes les dades va ser aproximadament d'un mes i mig ininterrompudament, seguint el mateix horari escolar dels alumnes.¹¹⁴ El treball empíric es va realitzar el primer trimestre del curs 1999-2000, concretament els mesos de novembre i desembre, tot i que els contactes amb el centre es van iniciar ja a principis del mes d'octubre. Es va evitar d'iniciar la recerca tot just començar el curs per deixar un marge d'adaptació dels alumnes i perquè a més coincidien un seguit de circumstàncies que no afavorien la periodicitat del treball empíric (horari escolar concentrat al matí, festa major del poble en què es troba ubicat el centre, etc.).

La freqüència d'observació va variar en funció del grup. Així amb els subjectes de 3-4 anys, que van ser els primers analitzats, es va prolongar un parell de setmanes respectant el seu horari escolar en sessions tant de matí com de tarda. Seguidament, i durant una setmana, es van realitzar diferents enregistraments amb els alumnes de 4-5 anys i 5-6 anys tot i que aquestes dades no es recullen en el cos de la investigació perquè no eren un objectiu d'anàlisi preferent. Les altres tres setmanes es van dedicar a l'observació dels subjectes de 6-7 anys i d'11-12 anys. En aquest cas, i tenint en compte les característiques dels grups que ja hem esmentat, no es van fer sessions d'observació continuades, ja que calia seleccionar els moments d'observació. Aquest període, però, es va aprofitar per completar la recollida de dades corresponents a les proves experimentals, sobretot les referents a la prova individual, atès que vam intentar dur-la a terme fora de l'horari lectiu (a l'hora del pati o al migdia) per no perjudicar el ritme de l'activitat docent.

¹¹⁴ El nombre mínim d'emissions que garanteix la representativitat d'una mostra és de cent frases, que pot suposar una gravació de trenta minuts (Miller, 1978; Díez-Itza, 1992; Acosta, 1996: 84), fins a una de tres hores (Siguán, 1983), depenent de les circumstàncies en què es duu a terme la recollida de les dades.

Quant a les diverses situacions d'observació, hem de dir que no vam fixar un temps d'observació específic sinó que ens vam adaptar a les possibilitats i la rendibilitat de cada situació. D'altra banda, també cal dir que vam enregistrar situacions que un cop avaluades no han estat incloses en el fons de dades del treball.

d) Aspectes materials i tècnics

El material que vam utilitzar en el procés de recollida de les dades va ser: una càmera de vídeo, un magnetòfon, i dos làmines de cartolina amb dibuixos.

La videocàmera utilitzada, una càmera d'ús domèstic SONY 8 Handycam model CCD-TR502E amb zoom digital de 30X i visió panoràmica amb micròfon incorporat, va ser l'eina principal de la investigació. El motiu d'utilitzar preferentment els enregistraments magnetoscòpics en lloc d'optar només per l'enregistrament magnetofònic es deu a diverses raons. En primer lloc, hi ha una tendència general a aconsellar l'ús de les tècniques magnetoscòpiques quan es treballa amb nens, sobretot perquè permet copçar el seu comportament de caràcter no-verbal, a la vegada que es capta l'entorn més immediat, la qual cosa pot clarificar alguns dubtes posteriors. A més, durant l'anàlisi, hi ha la possibilitat d'alentir i congelar les imatges.

En segon lloc, hi ha una qüestió pragmàtica: la interpretació de material fònic obtingut en l'àmbit escolar, ja sigui a l'aula, al pati o en un passadís, és difícil a causa del soroll ambiental, no sempre controlable. Això fa que es produeixin interferències, interrupcions i solapaments continuats, la qual cosa a l'hora de transcriure les dades dificulta la identificació dels interlocutors, sumat al fet que les veus infantils són poc contrastades, de manera que es pot confondre amb facilitat la veu d'un nen amb la veu d'una nena. Òbviament, alguna d'aquestes dificultats s'hagués pogut pal·liar amb l'ús de fulls de registre, on sol anotar-se les intervencions dels interlocutors, però la participació activa dels subjectes i la dinàmica de les diferents activitats va dificultar l'ús simultani d'un full de registre i la càmera de vídeo –tot i utilitzar bateria autònoma–, ja que els enregistraments els va realitzar personalment la mateixa investigadora sense que disposés de l'ajuda de cap auxiliar. Precisament la dinàmica de les activitats va fer que bandegéssim altres possibilitats tècniques com l'ús del tríode, que sens dubte hagués facilitat el procés de l'obtenció de les dades. Les cintes utilitzades per als enregistraments eren cintes magnetoscòpiques SONY de 8 mm de 60 i 90 minuts de durada. Posteriorment els enregistraments es van passar a cintes de vídeo VHS de 180 i 240 minuts de durada per facilitar-ne les tasques de transcripció.

El magnetòfon el vam utilitzar únicament per a la prova de percepció auditiva, mentre que les dos làmines de cartolina –vegeu-ne les característiques a l'apartat 3.3.3.2.– ens van servir per a la prova de lectura d'imatges.

3.4.2.1. *El paper de la investigadora*

La presència d'un observador davant un subjecte, ja sigui un nen o un adult, sol provocar una actitud de recel que es manifesta de diferents maneres. Segons Bennett-Kastor (1988: 70), en aquesta relació 'problemàtica' s'hi poden distingir dos aspectes: *a)* el subjectivisme que l'observador incorpora en el procés d'enregistrament i *b)* la manera com l'observador pot alterar el context comunicatiu.¹¹⁵ En aquest sentit, recordem la famosa 'paradoxa de l'observador' laboviana.

En el nostre cas vam aplicar majoritàriament un tipus d'*observació directa no participant*, que és un tipus d'observació sistemàtica en què el nivell de participació és mínim i normalment l'investigador observa els esdeveniments sense formar-ne part (Blanco; Gómez & Salvador, 1997: 9). Tanmateix, en algun cas puntual –interacció amb els subjectes– ens vam apropar al que seria l'observació participant,¹¹⁶ tot i que en cap cas podem afirmar que, en termes absoluts, és el tipus d'observació que defineix la implicació de l'observadora en aquesta investigació.¹¹⁷

Pel que fa al coneixement que els subjectes tenien de l'observadora hem de dir que malgrat que la majoria de subjectes la coneixien com a veïna del seu mateix poble, només els més grans tenien plena consciència del seu rol d'investigadora.

En darrer terme, la resposta que vam rebre dels subjectes davant la nostra possible presència distorsionadora no difereix dels resultats obtinguts en d'altres investigacions, com ara les actituds comentades per Solé (1988: 34).¹¹⁸

“Entre els fets més freqüents tenim:

a. una certa inhibició [...] davant la presència del magnetòfon [*en el nostre cas la càmera de vídeo*], que es manifesta mitjançant el silenci o bé actituds provocatives.

¹¹⁵ Altres aspectes discutits sobre les característiques que hauria de tindre un 'explorador' –terme assimilable al d'*investigador* i *observador*– tenen a veure amb la seva formació (cal que sigui necessàriament un lingüista?), el nombre (és suficient un sol explorador o segons el tipus d'estudi és necessàriament obligatòria la implicació de diferents exploradors?), i la seva vinculació al territori analitzat, aspecte aquest darrer especialment rellevant en estudis dialectològics i sociolingüístics que exigeixen la interpretació de diferents fenòmens lingüístics (Moreno Fernández, 1990: 71-74).

¹¹⁶ Quant més estreta és la relació que l'investigador manté amb els subjectes observats més difícil és mantenir els rols respectius. Aquest fet és especialment significatiu i analitzable en els estudis etnogràfics (vegeu els comentaris de Woods (1998: 74-87), en què habitualment s'aplica l'observació participant).

¹¹⁷ A banda dels dos punts de vista extrems: la no implicació de l'observador –*observador no participant*– i la seva implicació directa –*observador participant*–, Maurice Sevigny –citada a Moreno Fernández (1990: 75)– ha establert una tipologia a partir de les combinacions d'aquestes dos classes d'exploració: *a)* participant, *b)* participant com a observador ocult, *c)* observador com a participant i *d)* observador.

¹¹⁸ Pensem, però, que en el nostre cas no utilitzàvem un magnetòfon sinó una càmera de vídeo. Segons Renne; Dowrick & Wasek (1983: 28) –citada a Bennett-Kastor (1988: 63)– tot i que la simple presència de l'observador ja pot influir en el comportament del nen, sembla comprovat que els subjectes reaccionen amb més força quan se senten enregistrats amb vídeo que amb magnetòfon.

b. un seguit de preguntes que tenen per finalitat esbrinar el funcionament de l'aparell, "Com funciona?". També s'interessen per les activitats de l'observador "Què fas?", "Per què escrius?".

c. manifestacions de tipus lúdic davant l'aparell, que s'expressen mitjançant formes estereotipades "Hola!, hola!"[...]

d. un intent per integrar l'observador en les tasques escolars, tot demanant-li informació sobre el que han de fer, com ho han de fer, ahora que palesen una familiaritat més gran amb ella que amb la mestra".

3.4.3. El tractament de les dades

3.4.3.1. Transcripció i codificació

El procés de transcripció i codificació constitueix la fase prèvia al tractament de dades de procedència empírica, el conjunt de les quals integra el *corpus* de la investigació.

El terme *transcripció* pot utilitzar-se restrictivament en contraposició amb el terme *transliteració*, de tal manera que si aquest darrer consisteix senzillament a traspasar a llengua escrita un text oral, l'activitat de transcripció implica a més una anàlisi sistemàtica del text –transcripció fonètica, fonològica, sintagmàtica, etc.– (López Morales, 1994: 97). En el nostre cas, però, fem el terme *transcripció* de forma menys restrictiva entès com 'un procediment de trasllat o transposició a una forma gràfica (escrita) d'una producció (lingüística, discursiva) originalment oral' (Payrató, 1996: 181), tot i que, com veurem més endavant, hem intercalat unitats en transcripció fonètica quan ho hem considerat oportú.

La major part dels analistes coincideixen en el fet que qualsevol transcripció, per molt detallada que es pretengui, és només un reflex de la producció oral original, per la qual cosa sempre acaba sent *interpretativa*, *selectiva* i *pertinent* segons els objectius de l'anàlisi (Payrató, 1996: 191). Això, suposa, doncs, una reflexió prèvia sobre la conveniència d'utilitzar un o altre tipus de transcripció, tot i que, òbviament, cal tenir en compte que les característiques de les produccions orals de què partim sovint imposen certs requeriments. Aquest és el cas de les transcripcions que es basen en produccions orals infantils.

Efectivament, el fet que l'objectiu prioritari d'aquesta mena d'investigacions hagi estat l'estudi de les etapes que conformen el procés d'adquisició i desenvolupament del llenguatge infantil ha creat una tradició al voltant de diferents propostes de transcripció que han incidit, posem per cas, en la importància del llenguatge no-verbal –d'aquí la utilitat d'emprar videocàmeres com a mitjà d'enregistrament. Així, i malgrat que no hi hagi encara un acord ni teòric ni analític sobre la naturalesa de la comunicació gestual, són

nombroses les propostes que propugnen la incorporació de la conducta no-verbal en la transcripció del llenguatge infantil. En el quadre següent, n'exemplifiquem algunes:¹¹⁹

AUTORS	PROPOSTA DE TRANSCRIPCIÓ ¹²⁰
Camaioni (1979); Volterra & Taeschner (1978)	(<i>estil de prosa</i>) M(are). Assenyala una nina i diu <i>on és la nina?</i> N(ena). Assenyala la nina i diu <i>aquí nina</i> .
Scollon (1979); Dore (1977); Wells (1982)	M: <i>On és la nina?</i> N: <i>Aquí nina</i> (<i>assenyala la nina</i>)
Bloom (1970); Bowerman (1973); Schieffelin (1979)	M: <i>On és la nina?</i> (<i>assenyala la nina</i>) N: <i>Aquí nina</i>
Greenfield & Smith (1976); Garvey (1977)	M: <i>On és la nina?</i> (<i>assenyala la nina</i>) N: <i>aquí nina</i>
Ochs (1979)	1. (<i>assenyala una nina</i>) 1M: <i>on és la nina?</i> 2. (<i>assenyala la nina</i>) 2N: <i>aquí nina</i>
Bloom & Lahley (1978)	(<i>assenyala una nina</i>) M: <i>on és la nina?</i> N: <i>aquí nina</i> (<i>assenyala la nina</i>)
Siguán; Colomina & Vila (1989 ²) (vegeu-ne les normes de transcripció a les p. 42-47)	<i>Temps Context i acció Produccions Produccions Context i acció</i> <i>adults verbals adults verbals nens nen</i>
	5" (Són a la cambra de la nena. M. plega la roba) <i>on és la nina?</i> <i>aquí nina?</i> (N.jugant a la cambra)

Quadre 15. Propostes de transcripció de la conducta no-verbal.

Pel que fa a la transcripció del llenguatge verbal, la psicolingüística,¹²¹ i concretament la branca relacionada amb l'anàlisi del llenguatge infantil, ha incorporat els avenços dels mitjans informàtics amb l'objectiu de perfilar un sistema de transcripció que: a) afavoreixi l'obtenció d'un major volum de dades de procedència translingüística: recollir més dades de més nens, de diverses edats i parlants de diferents llengües; b) permeti obtenir dades més completes a partir d'una transcripció precisa, i c) automatitzi el

¹¹⁹ Siguán, Colomina & Vila (1989²: 36-47) en presenten una anàlisi més detallada.

¹²⁰ Adaptat de Siguán, Colomina & Vila (1989²).

¹²¹ Per a més detalls sobre sistemes de transcripció alternatius procedents d'altres disciplines, vegeu les referències de López Morales (1994: 97-103) i Payrató (1996: 184-216).

procés d'anàlisi de les dades (MacWhinney, 1995²: x). Aquestes són les principals característiques del programa CHILDES, que avui és sens dubte el més emprat internacionalment en aquesta mena d'investigacions, encara que és igualment aplicable a estudis sobre segones llengües, interaccions conversacionals amb adults, anàlisis de contingut sociològic o anàlisi d'emissions afectades (afàsies, per exemple).

El programa CHILDES¹²² (*Child Language Data Exchange System*) fou creat com a resposta a una necessitat pràctica¹²³ que consistia a crear un banc de dades col·lectiu a partir del qual es poguessin compartir els resultats de diferents investigacions i a la vegada servissin de base empírica per a treballs futurs.¹²⁴ El programa consta de tres eines principals: el programa CHAT (*Codes for the Human Analysis of Transcripts*) per al format de transcripció i codificació, el paquet de programes d'anàlisi CLAN, i el banc de dades pròpiament dit anomenat CHILDES. A la vegada cada una d'aquestes eines es complementen amb eines secundàries que afavoreixen la precisió d'anàlisi.¹²⁵

Paral·lelament, però, s'han desenvolupat altres programes, que de fet són paquets estadístics, com ara el DSA (*Developmental Sentence Analysis*, de Lee & Canter 1971; Lee, 1966, 1974), el LINGQUEST, el LARSP (*Language Assessment, Remediation and Screening Procedure*, desenvolupat per Crystal, Fletcher & Garman, 1976, rev. 1981) o el programa SALT (*Systematic Analysis of Language Transcripts*, de Miller & Chapman, 1985), aquest darrer utilitzat en treballs sobre el desenvolupament de la morfologia verbal realitzats a casa nostra (Cortés, 1991; Torrens, 1995, entre d'altres).¹²⁶

Com es pot deduir de les dades anteriors, les eines metodològiques i, consegüentment, tant els sistemes de transcripció com el tractament estadístic que actualment es pot aplicar a l'anàlisi del llenguatge infantil ofereixen moltes possibilitats.

¹²² A més de la bibliografia corresponent es pot consultar les característiques del programa CHILDES i accedir a la seva base de dades via electrònica a l'adreça <http://childes.psy.cmu.edu/>.

¹²³ L'origen d'aquest sistema es remunta a l'estiu de 1981 quan Dan Slobin, Willem Levelt, Susan Ervin-Tripp i Brian MacWhinney es reuneixen per discutir la possibilitat de crear un arxiu de dades informatitzades a partir d'enregistraments i transcripcions, fetes amb procediments manuals procedents de diverses investigacions, i establir aquest arxiu al Max-Planck Institut für Psycholinguistik a Nijmegen (Holanda). L'any 1983 la Fundació MacArthur convoca investigadors dedicats a l'estudi del desenvolupament del llenguatge i Elisabeth Bates, Brian MacWhinney, Catherine Snow, entre d'altres especialistes, aprofiten l'avinentsa per demanar que la Fundació es comprometi a donar suport al projecte. El gener de 1984 la Fundació MacArthur informa de la concessió d'un ajut per un període de dos anys a la Universitat Carnegie Mellon per a l'elaboració del *Child Language Data Exchange System*, en què Brian MacWhinney i Catherine Snow apareixen com a investigadors principals. D'aquesta manera neix el sistema CHILDES que els dos autors esmentats presenten formalment l'any 1985.

¹²⁴ D'aleshores ençà són nombrosíssims els treballs que s'han generat a partir d'aquest sistema. En podeu trobar les referències bibliogràfiques a (MacWhinney, 1995²: 421-436).

¹²⁵ Tot i que no ens sembla oportú aprofundir en les característiques del programa –vegeu MacWhinney, (1995²) per a una descripció detallada, o Siguan, Colomina & Vila (1989²: 50-62) i Serra *et al.* (2000: 85-86), per a una visió sintètica–, és important esmentar que aquestes eines complementàries possibiliten l'anàlisi fonològica i morfològica de les emissions. Pel que fa al segon cas, que és el que realment ens interessa, l'eina més adequada és el programa MOR que permet una anàlisi morfològica automàtica. En el cas de la morfologia verbal l'aplicació dels codis corresponents donaria lloc a transcripcions com: *walk* (v|&walk), *runs* (v|run-3S), *ran* (v|run&PAST), *fallen* (v|fall-PERF), etc. (MacWhinney, 1995²: 109).

En el nostre cas, tanmateix, no hem seguit fidelment cap dels sistemes referenciats, atès que hem optat per un sistema 'simplificadament eclèctic',¹²⁷ adaptat a les nostres necessitats. Atenent, doncs, al criteri de la simplicitat, el nostre sistema de transcripció¹²⁸ es regeix per les convencions que tot seguit exposem. És el que seguint López Morales (1994: 98) anomenem *protocol de la transcripció* :

1. Cada transcripció s'encapçala amb *informació general* referida a la data i lloc d'enregistrament, el número de la cinta magnetoscòpica en què figura el text original i el tipus de prova de què es tracta (*IL*, interacció lingüística; *LI*, lectura d'imatges i *PAC*, percepció auditiva i comprensió); és el que segons Feldweg (1993) correspon a la *metadata* enfront de la *data*.¹²⁹

Complementen aquesta informació inicial els *Codis d'informació contextual*, és a dir, les dades específiques que permeten identificar els participants així com les característiques de cadascuna de les situacions comunicatives en què es desenvolupa la interacció. En aquest cas hem partit bàsicament de la proposta de López Ornat *et al.* (1994), adequant-la al tractament específic que conferim a les nostres dades.¹³⁰ En primer lloc, cal dir que ens hem servit de la distinció que aquests autors estableixen entre el que és un *tram*, una situació comunicativa verbal en què participa un o més subjectes i que presenta un argument unitari, i un *fragment*, seqüències lingüístiques mínimes dotades de sentit. La informació sobre el *tram* és el que encapçala la transcripció, seguint la següent codificació:

¹²⁶ Vegeu Badia (1996), per a d'altres tècniques automàtiques d'anàlisi morfològica.

¹²⁷ De fet, compartim plenament el judici d'Ochs (1979: 44) i Briz (1995: 41; 1996: 285) en el sentit que quan més informació s'afegeix a una transcripció més dificultats apareixen a l'hora de llegir-la i avaluar-la.

¹²⁸ Les transcripcions s'apleguen a l'*Annex 3*.

¹²⁹ Feldweg defineix aquests dos conceptes en els termes següents: '*data is considered to be the transcript in the narrower sense, that is, the verbal and non-verbal actions [...]; metadata is any information about the transcript, such as place and date, overall setting, participants*' (1993: 113).

¹³⁰ El sistema de categorització de López Ornat *et al.* (1994) inclou *codis d'informació contextual*, *codis d'informació lingüística* (anàlisi semàntica, sintàctica i morfològica) i *codis d'informació psicolingüística*. D'entrada, hem prescindit d'aquests darrers i hem adaptat la resta. Els arxius amb les dades, transferits a la base de dades CHILDES, es poden sol·licitar per correu electrònic a PSCOG09@SIS.UCM.ES.

(1) TRANSCRIPCIÓ: TRAM1.TXT¹³¹

Després de (1) apareixen les dades corresponents als *codis d'informació contextual*:

- (2) **ID** (*Identificació*): nom dels subjectes¹³²(sexe) - edat (anys;mesos) – nivell¹³³ – núm.tram
- (3) **CL** (*context lingüístic*): diferents parlants que intervenen (entre claudàtors i separats per barres, si n'hi ha més d'un)
- (4) **CS** (*context situacional*): breu descripció de la situació comunicativa (entre claudàtors i cursiva)
- (5) **TX** (tipus de text)= codis: NA (narració) / DE (descripció) / AR (argumentació) / EX (explicació) / CO (conversa) / ET (elaboració textual).

Així, el que precedeix les transcripcions correspon a l'estructura que exemplifiquem tot seguit a partir d'un fragment original del conjunt de dades del treball.

2-11-99	aula de P3	1	IL
---------	------------	---	----

TRANSCRIPCIÓ: TRAM2.TXT

ID: R(H)-3;5-1-2 / AR(H)-3;10-1-2 / D(D)-3;1-1-2 / N(H)-3;7-1-2 / H(D)-3;1-1-2/ G(H)-2;9-1-2 / F(H)-3;3-1-2

CL: [M/M2/R/AR/D/N/H/G/F]

CS: [*Un nen ensenya com funciona una pissarra tàctil a la resta de la classe*]

TX=CO: M: Helena/ Mira què mos explicarà ell...

2. Les transcripcions apareixen numerades al marge esquerre, seguint una ordenació contínua, per tal de facilitar-ne la identificació.

¹³¹ A aquest etiquetatge s'afegeix al corresponent a la codificació lingüística: per exemple, TRAM1.LIN –vegeu-ne els detalls a la introducció del *capítol 5*.

¹³² En aquest cas només s'indica la inicial del nom o les dos primeres, si es preveuen coincidències, per tal de preservar la identitat dels subjectes. Entre parèntesi s'indica el sexe (H/D).

¹³³ *Nivell 1* (subjectes 3-4 anys, curs: P3 d'EI), *nivell 2* (subjectes 6-7 anys; 1r curs CI d'EP) i *nivell 3* (subjectes 11-12 anys; 2n curs CS d'EP).

3. La intervenció dels diferents participants s'assenyala amb una lletra majúscula inicial que correspon al mestre o a la mestra (*M*, *-M2...* si hi intervé una altra mestra–), als subjectes (les lletres coincideixen amb la o les inicials del seu nom), i esporàdicament a altres persones com per exemple la mateixa investigadora (*I*). En els casos en què l'emissor es polifònic hem encapçalat l'emissió amb mots com ALTRES, TOTS i UNS.
4. Per a les transcripcions hem utilitzat el sistema d'ortografia convencional, només alterat quan l'emissió d'algun mot no corresponia a la forma normativa¹³⁴ o es tractava d'una forma no adequada al context en què es produïa. En aquest cas hem assenyalat en lletra *cursiva* si es tracta d'una unitat lèxica, hem transcrit fonèticament la part afectada o hem posat entre parèntesi el que correspon a exemples d'elisió d'algun so. Hem evitat, doncs, regularitzar l'emissió original.
Hem respectat l'ús de majúscules i hem incorporat signes de puntuació,¹³⁵ tot i que en aquests casos sempre són interpretables de forma subjectiva.
5. Només hem transcrit fonèticament de forma completa, i amb negreta, les formes verbals obtingudes objecte d'anàlisi posterior, és a dir, fonamentalment les produïdes pels subjectes de la mostra, i aquells mots o seqüències en què ens semblava important preservar la informació fonètica. En aquest darrer cas, però, no ho hem fet de forma sistemàtica, per la qual cosa no hem tingut en compte informació dialectal que potser hagués resultat valuosa. En qualsevol cas, hem transcrit en cursiva i negreta les paraules que reflecteixen la parla autòctona dels subjectes.
Per a la transcripció fonètica hem utilitzat l'AFI en la seva adaptació al català proposada per l'Institut d'Estudis Catalans (1999).
6. Hem transcrit amb un altre tipus de lletra els castellanismes.
7. Hem completat la transcripció amb simbologia addicional referides a aspectes de naturalesa diversa:

¹³⁴ "Transcribers tend to assimilate nonstandard learner strings to standard forms of the adult language [...] This type of regularization of the child form to the adult lexical norm can lead to misunderstanding of the shape of the child's lexicon" (MacWhinney, 1995²: 2).

¹³⁵ Som plenament conscients que tant la transcripció de majúscules com la incorporació de signes de puntuació s'oposa a les principals propostes sobre sistemes de transcripció (vegeu Payrató, 1996: 184-

- Les *paraules truncades* es marquen amb un guionet (-).
- Les *frases truncades* es marquen amb dos guionets (--)
- La *continuació de torn de paraula* després de truncament s'indica amb tres punts seguits (...).
- Els *allargaments* s'assenyalen amb dos punts o quatre, depenent del tipus d'allargament (:, ::).
- Els *fragments incomprensibles* es marquen mitjançant (xxx).
- Totes les *aclaracions* o *anotacions* que es fan en el cos de la transcripció, referents majoritàriament a *informació no verbal*, apareixen entre claudàtors [] i en lletra cursiva. En aquest cas, doncs, hem aplicat un estil de prosa (cf. quadre 15).
- Els *comentaris de la investigadora/transcriptora* apareixen entre parèntesis dobles (()) i en lletra cursiva.
- Quan una emissió apareix en una *seqüència no contínua* hem utilitzat [...].
- Hem transcrit tot el mot en lletra majúscula quan volíem indicar una *pronúncia emfàtica*.
- Malgrat que no hem precisat els aspectes suprasegmentals de forma detallada hem considerat pertinent assenyalar els tons ascendents molt freqüents sobretot en el llenguatge dels subjectes més petits i de la seva mestra.
- Com a sons paralingüístics hem indicat el silenci amb *pss* i hem introduït algun altre tipus de simbologia com ara *bffff*.
- Quan es tracta de *discurs reproduït* ho assenyalem amb comes simples (‘’).

Aquestes normes de transcripció s'han aplicat a totes les proves. Abans d'iniciar el que correspon pròpiament a l'anàlisi de les dades, les transcripcions han estat revisades pel director de la investigació.

3.4.3.2. L'anàlisi de les dades

En termes absoluts podríem dir que hi ha bàsicament dos maneres d'analitzar unes dades: quantitativament o qualitativament.¹³⁶ El fet que un tipus de tractament exclouï l'altre té a

216). Tanmateix, en el nostre cas es justifiquen per un principi general que propugna, com hem dit, la simplicitat a l'hora d'interpretar les transcripcions.

¹³⁶ Aquesta dicotomia tradicional que distingeix entre *paradigma quantitatiu* i *paradigma qualitatiu* ha estat ampliada en el camp de la investigació educativa amb altres propostes, que bàsicament defineixen tres tipus de paradigmes com a marcs generals de referència: *paradigma positivista* –també anomenat

veure sovint amb dos aspectes. D'una banda, amb l'objectiu de l'anàlisi; de l'altra, amb el marc teòric a partir del qual es fonamenta l'anàlisi. Ara bé, no necessàriament s'imposa una relació d'exclusió entre ambdós perspectives analítiques. Aquesta és precisament la directriu que seguirem en aquest treball, tot i que també és cert que hem prioritzat un tipus d'anàlisi qualitativa. Miguel Angel Zabalza en la introducció de la versió espanyola de l'obra de Renzo Titone (1986) apunta un comentari en aquest sentit que ens sembla important de reproduir i que compartim plenament:

“La actual controversia entre metodologías cualitativas y cuantitativas en la investigación educativa, no está, desde mi punto de vista, del todo justificada, por lo menos si partimos de que la propia naturaleza de los fenómenos a estudiar más bien exige una convergencia metodológica con técnicas plurales.”(p. 42)

En base a aquesta premissa inicial el mateix autor proposa un disseny cíclic amb una seqüència de fases que inclouen el seu propi objecte d'estudi i, consegüentment, exigeix un tipus de metodologia determinat (p. 43).¹³⁷

Objeto	Método o técnica
a) observación generalizada;	- observación, participante o no;
b) observación centrada en algún aspecto que aparece como relevante y significativo en esa situación	- observación centrada en tópicos previamente delimitados (a partir de a), entrevistas, cuestionarios, etc
c) diseño de propuestas de acción; puesta en práctica de dichas propuestas: modelos de actuación;	- “Action-research”;
d) análisis pormenorizado de distintos segmentos de la acción: se hipotetizan relaciones entre diversas variables y se profundiza en su estudio;	- metodologías cuasiexperimentales (experimentos naturales) y otras metodologías estadísticas.
e) revisión, en un contexto natural, de los resultados logrados en el punto d) (“segunda lectura”), de la cual pueden surgir nuevas hipótesis de trabajo o modelos de actuación que nos volverían a remitir a alguno de los puntos anteriores comenzando el ciclo.	

quantitatiu, empíric-analític o racionalista-, interpretatiu –també conegut com qualitatiu, fenomenològic, naturalista, humanista o etnogràfic- i (socio)crític (Koetting, 1984: 296).

¹³⁷ Vegeu també Green & Smith (1983).

El procés de la nostra investigació no s'adequa als cicles que assenyala Zabalza. Tanmateix, considerem que l'anàlisi quantitativa complementa l'anàlisi qualitativa en la mesura que permet reorganitzar les dades i presentar-les de manera conjunta. En el nostre cas, però, ateses les limitacions que podrem comprovar, hem de precisar a què correspon cadascun dels tipus d'anàlisi.

L'objectiu prioritari d'aquesta recerca ha estat des del primer moment l'anàlisi qualitativa de les dades de què partíem a fi de poder validar les nostres hipòtesis de treball, una de les quals és, a partir de l'anàlisi formal, poder formular algunes directrius teòriques que puguin contribuir a una teoria general del desenvolupament lingüístic. El procediment que hem seguit per duu a terme aquesta anàlisi qualitativa el concretem en iniciar justament el capítol d'*Anàlisi de dades* (Cap. 5). Ara bé, per les raons que apuntàvem més amunt, i també per una qüestió de simplicitat a l'hora de treballar amb un volum de dades considerable, vam pensar que seria interessant incloure un tractament quantitatiu d'aquestes, però evitant un tractament estadístic exhaustiu. Si el que volíem era quantificar les dades per posteriorment poder-les analitzar amb més facilitat, era evident que necessitàvem un tractament d'anàlisi automàtica adequat a les característiques del treball. En aquest sentit vam recórrer als recursos informàtics dissenyats amb aquest objectiu en l'àmbit de la lingüística –si més no els que nosaltres coneixem– bàsicament els desenvolupats a l'Institut Universitari de Lingüística Aplicada (IULA) de la Universitat Pompeu Fabra de Barcelona.¹³⁸

Inicialment ens vam fixar en els programes automàtics de lematització i desambiguació morfosintàctica,¹³⁹ integrats per un *preprocessador*, un *analitzador morfològic* i *etiquetador* i un *desambiguador*, així com, més específicament, en el *CATMORF*, un analitzador morfològic per al tractament automàtic de corpus textuais en català (Badia, Egea & Tuells (1999)). Aleshores vam topiar amb el nostre primer problema: el *preprocessador*, és a dir, 'el programa que prepara el text per poder ser processat de manera eficient pels components essencials de l'anotador morfològic' (Badia, 1996: 224), estava dissenyat per al reconeixement de text, per la qual cosa les transcripcions fonètiques no les reconeixia.¹⁴⁰ En aquest cas ens vam plantejar dos

¹³⁸ Vam tenir oportunitat també d'assistir a les *Jornades del CREL* (Centre de Referència en Enginyeria Lingüística) celebrades a l'Institut d'Estudis Catalans els dies 4 i 5 d'abril de 2000. En aquestes jornades es van presentar els principals recursos de què podem disposar avui en enginyeria lingüística, alguns dels quals es poden consultar a Internet a les adreces següents:

<http://gps-tsc.upc.es/veu/demos/ttsdemo.html>,
<http://www.iula.upf.es/corpus/analitica.htm>,
<http://terminotica.upf.es/CREL/20000404.htm>,
<http://nipadio.lsi.upc.es/wei.html>,
<http://nipadio.lsi.upc.es/cgi-bin/demo.pl>.

¹³⁹ Se'n poden consultar les característiques a Badia (1996).

¹⁴⁰ De fet pels mateixos motius pels quals era desaconsellable emprar el sistema CHILDES.

alternatives: *a)* eliminar les transcripcions fonètiques, *b)* esbrinar si era possible el reconeixement fonètic, tot i que inicialment el programa no estigués dissenyat amb aquesta finalitat. En el primer cas, eliminar les transcripcions fonètiques hagués suposat eliminar un component valuós del nostre treball, si teníem en compte que un dels objectius posteriors era l'anàlisi a partir de l'estructura morfofonològica de les formes verbals obtingudes. Per a l'altra opció, vam fer les consultes oportunes,¹⁴¹ però tampoc aquí vam trobar una resposta satisfactòria.

La decisió final, doncs, va ser la que s'evidencia en el *capítol 5*: quantificar de forma manual alguns resultats en la mesura que aquestes dades poden contribuir de manera decisiva a completar l'anàlisi qualitativa, amb la qual cosa aquesta darrera justament es converteix en l'opció prioritzada.

¹⁴¹ En primer lloc ens vam adreçar al Dr. Yzaguirre de la UPF, que a la vegada ens va remetre al treball de tesi d'Antoni Jaume Farriols *Diccionari de formants lèxics informatitzat. Diccionari experimental* (consultable des de l'adreça <http://www.iula.upf.es/altres/cibres/formants/entrada.htm>), atès que considerava adequada la metodologia aplicada en aquest treball per als nostres interessos. Posteriorment, però, el mateix Antoni Jaume Farriols ens va confirmar –comunicació electrònica– que si les dades estaven transcrits fonèticament, el programa no les podia reconèixer perquè treballava amb formes ortogràfiques. El nostre problema, per tant, quedava pendent de solució.

4. MARC D'APLICACIÓ TEÒRICA

4. Marc d'aplicació teòrica

4.1. La teoria de la Morfologia Natural (MN)

Abans d'analitzar la teoria de la *Morfologia Natural* –MN, d'ara endavant– ens centrarem ens qüestions introductòries a l'entorn del concepte de *naturalitat* en el llenguatge i dels antecedents de la teoria de la MN.

4.1.1. El concepte de *naturalitat* en el llenguatge

El terme *naturalitat* ha estat sovint emprat en lingüística en un sentit vague, de manera que moltes vegades no té altre significat que 'freqüent', 'previsible', 'simple' o 'intuitivament plausible'. Altres vegades, en els treballs d'alguns lingüistes, el terme *natural* es fa sinònim de 'no-marcats' (Dressler *et al.*, 1987: 3). El mateix Dressler (2000: 288) ho resumeix amb les següents paraules:

“*Natural* has often been used by linguistics in an inductive way as a synonym of intuitively plausible or of cross-linguistically frequent, in reference to both synchronic phenomena and diachronic change. In theoretically more elaborated views, it is often synonymous to cognitively simple or easily accessible (esp. to children), elementary and therefore universally preferred, i. e. derivable from human nature, or to unmarked/less marked”.

Això no vol dir, però, que semànticament hom pugui atribuir al concepte de *naturalitat* significacions diferents. Aquest és el cas per exemple de Lyons (1991) que estableix fins a quatre accepcions diferents del terme en qüestió, a les quals aplica les definicions següents:

*Naturalness*₁: “in conformity with nature” (p. 57).

*Naturalness*₂: “constrained by the nature –i.e. constrained by the pshysical, or psychophysical, make-up– of the organism or device using it” (p. 59)

*Naturalness*₃: “acquired [or acquirable] by [their] users as a normal part of the process of maturation and socialization” (p. 60).

*Naturalness*₄: “conforming to the linguistic’s expectations about what is normal or typical” (p. 61)

Tal com pot observar-se, la classificació de Lyons parteix d'una interpretació genèrica del concepte de *naturalitat*, que en la seva primera accepció seria aplicable a altres disciplines. Tanmateix, no és fins a la darrera accepció que el concepte es relaciona de forma explícita amb la lingüística. Justament és aquesta la relació semàntica que més en interessa. Seguint Kilani-Schoch (1988: 58-59), la *naturalitat* com a teoria lingüística i com a sistema d'avaluació dels fets lingüístics dins aquesta teoria tindria les propietats que esmentem tot seguit:

- a) La naturalitat considerada com una certa *concepció de la llengua* es basa en els axiomes següents:
 - la llengua és un instrument de comunicació i de cognició
 - la llengua té fonaments extralingüístics
- b) A partir d'aquests axiomes es construeix una *teoria* on les opcions epistemològiques són:
 - una teoria explicativa (predictiva)
 - una teoria funcional universal
 - integració d'una metateoria semiòtica
- c) Aquesta teoria s'ajusta als *principis* següents:
 - realitat psicològica de l'aparell conceptual
 - interaccionisme
 - pluralitat dels components lingüístics
- d) D'aquests principis deriven les directrius de la teoria:
 - exigència de verificació empírica
 - aplicació interdisciplinària

De totes maneres, en l'àmbit de la lingüística cal dir que aquest concepte s'ha associat amb molta freqüència a la teoria fonològica¹ i concretament a la formulació del que es coneix com a *Teoria de la Fonologia Natural*, tot i que és evident que és aplicable a altres components lingüístics com ara la morfologia. En qualsevol cas, de la teoria de la Fonologia Natural certament han begut altres aplicacions teòriques posteriors, entre les quals la teoria de la MN. En aquest sentit, doncs, podem afirmar que la teoria de la Fonologia Natural constitueix l'antecedent més clar de la teoria de la MN, per la qual cosa ens n'ocupem tot seguit.

¹ Un exemple d'això que diem es pot comprovar en les remissions del terme *natural* que apareixen al *Diccionari de Lingüística* (Vox 2000, Jesús Tusón, ed.), que relaciona el terme amb 'classes naturals de sons', 'fonologia natural' i 'fonologia generativa natural' (p. 241).

4.1.2. Els antecedents de la MN

En realitat els principis que s'associen a la teoria de la MN deriven de dos fonts. Per una banda, la teoria de Jakobson i en general el concepte de la teoria del marcatge de l'escola de Praga; per l'altra, com dèiem, la teoria de la Fonologia Natural –TFN a partir d'ara– (Dressler, 2000: 288).

La TFN² neix en la dècada dels anys 70 com a resposta a la teoria de la Fonologia Generativa, i concretament a la proposta de Chomsky & Halle (*SPE*, 1968). De fet és l'any 1969 quan David Stampe presenta per primera vegada en públic la seva formulació de la TFN amb un treball intítulat *The acquisition of phonemic representation*.³

La base d'aquesta nova teoria rau en la idea que la nostra capacitat fonètica innata es pot representar mitjançant un conjunt de *processos naturals* generals. Aquests processos poden ser *sintagmàtics*, que redueixen la complexitat articulatòria de segments determinats, i *paradigmàtics*, que posen de relleu les propietats articulatòries d'un únic segment. Per tal d'evitar conflictes, cal establir un principi general segons el qual els processos sintagmàtics s'apliquen després dels processos paradigmàtics. Tanmateix, el component fonològic inicial, que comprèn tots els processos naturals, es pot modificar de quatre formes⁴ al llarg del procés d'adquisició. Alguns processos són *suprimits*, poden ser *limitats* per l'addició o reducció de restriccions contextuais, alguns queden subjectes a *constriccions* d'ordenació, o bé poden incorporar el que s'anomena *regles fonològiques apreses*.⁵ Ara bé, cal tenir present que el que en una llengua és un procés natural en una altra pot ser una regla apresada. És per exemple el que s'esdevé amb l'harmonia vocàlica,

² No s'ha de confondre la *Teoria de la Fonologia Natural* amb la *Fonologia generativa natural*. La *Fonologia generativa natural* és una teoria fonològica que sorgeix del mateix corrent generatiu de la fonologia com una crítica i rebuig a l'alt grau d'abstracció del model del SPE (*The Sound Pattern of English*). La primera versió d'aquesta teoria s'associa a Theo Vennemann i el seu cercle d'estudiants de la Universitat de Califòrnia a Los Angeles (UCLA), a principis dels anys 70, però en realitat fou una alumna seva, Joan Hooper, qui va elaborar i presentar la teoria (1976), obra que és considerada la formulació més àmplia d'aquell nou enfocament de la fonologia (Anderson, 1990: 381).

La *Fonologia generativa natural* considera que la fonologia només pot tractar processos productius, regulars i transparents. Així certes relacions entre formes poden formular-se com a regles fonològiques sempre que no es prevegin excepcions des del punt de vista fonològic; d'altres tipus de regularitats s'han de tractar en el component morfològic –regles morfofonològiques. El principi fonamental de la teoria és el de *Condició de generalització vertadera*, que requereix que els parlants construeixin només generalitzacions que siguin vàlides, respecte a la superfície, i transparents (Anderson, 1990: 381).

³ De totes maneres el treball més comprensible i accessible a la presentació de la teoria en qüestió és el de Donegan & Stampe (1979). Per a una introducció a la teoria, vegeu Hurch & Rhodes (1996).

⁴ Per a una síntesi vegeu Sommerstein ([1977] 1980: 365-369) –citem a partir de la versió espanyola.

⁵ El que Stampe considera *regles fonològiques apreses* coincideix amb el que Wurzel (1989: 5) anomena *regles morfofonològiques*, en el sentit que a l'hora d'adquirir l'estructura fonològica de la seva llengua nativa el nen no en té prou de suprimir o limitar els processos fonològics, sinó que ha d'aprendre a aplicar aquestes regles fonològiques segons el context. Reproduint l'exemple de Wurzel, en anglès es produeix un alteració entre /k/ i /s/ segons si apareix en un o altre context: *electric* –*electricity*. En català, hauria d'aprendre, per posar un cas, l'aternança /k/-/g/ a *cec-ceguesa*.

que si en general podem considerar que es tracta d'un procés natural, en turc modern hauríem de considerar-la una regla apresada. Pel que fa als criteris que cal seguir per determinar quan es tracta de regles fonològiques que reflecteixen processos naturals o bé quan són regles apresades, s'ha formulat alguna proposta dins l'àmbit mateix de la fonologia natural. Ens fixem, per exemple, en els criteris que estableix Bjarkman (1975):⁶

- a) Les regles apresades mai actuen per constreure la forma de les representacions lèxiques mentre que alguns processos naturals –altres no– poden operar d'aquesta manera.
- b) Les regles apresades poden ser violades per errors orals però els processos naturals no.
- c) Les regles apresades poden ser opcionals, però no pas en funció de la velocitat o l'estil de parla. En canvi els processos naturals sí que poden ser opcionals per aquests factors.
- d) Les regles apresades poden ser neutralitzades amb un esforç conscient, mentre que quan es tracta de processos naturals no es poden neutralitzar de forma individual.
- e) Les regles apresades no tenen una restricció de substitució de trets; els processos naturals només poden fer substitucions mínimes.
- f) Les regles apresades sempre tenen entorns no fonètics que requereixen certs elements, mentre que els processos naturals mai tenen aquestes entorns perquè són d'aplicació sistemàtica.
- g) Les regles apresades poden tenir o no una motivació fonètica; els processos naturals sempre la tenen.
- h) Les regles apresades sempre són dependents del context, per contra els processos naturals han de ser-ho necessàriament.
- i) Les regles apresades poden estar ordenades, però cap procés natural ho està abans de l'aplicació d'una regla, excepte en els casos en què actuen directament al lèxicó.

En resum, doncs, l'adquisició de l'estructura fonològica de la llengua nativa del nen consisteix en la supressió i delimitació pas a pas de processos fonològics, de manera que el domini de les unitats segmentals i les oposicions fonològiques coresponents a la llengua que el nen adquireix es produeix de manera progressiva (Wurzel, 1989: 3).

⁶ Ens basem en el que es reproduïx a Sommerstein (1980: 369-370).

L'adaptació dels processos fonològics a l'estructura fonològica específica d'una llengua es produeix a partir de *regles fonològiques naturals*.⁷

Els principis que regeixen la TFN, tanmateix, en aquest capítol no ens interessen tant pel seu contingut teòric sinó, com dèiem, per l'expansió d'aquesta teoria a l'àmbit de la morfologia, la qual cosa ens permet parlar d'una *morfologia natural*. De fet, la influència de la TFN s'ha estès també al camp de la sintaxi (Haiman, 1980, 1983) –paral·lelament, doncs, podem parlar d'una *sintaxi natural*– i tant és així que Kilani-Schoch (1988: 23)⁸, considera que fins i tot podem afirmar l'existència d'una *lingüística natural*. Dins el context de la teoria natural, per tant, la noció de *naturalitat* adquireix un estatus teòric explícit Kilani-Schoch (1988: 23).

La *naturalitat* cal vincular-la, en primer lloc, a la natura del subjecte parlant, considerat com un locutor-oient potencial. *Naturalitat* s'oposa així a *artificialitat*, en la mesura que es fixa en el subjecte parlant/coneixedor i en les propietats de la interacció comunicativa,⁹ dos factors determinants, si no de l'estructura lingüística sí de les preferències d'aquest parlant (Kilani-Schoch, 1988: 26). En segon lloc, cal tenir en compte que el concepte de naturalitat estableix les condicions d'una jerarquia d'operacions lingüístiques universals. Per al parlant-oient potencial la jerarquia \pm natural –és gradual, no pas binària– equival a \pm fàcil; en termes estructurals \pm natural equival sovint a \pm marcat.¹⁰ En aquest sentit la teoria natural es converteix en una teoria universal; concretament una teoria sobre els universals lingüístics que componen la naturalitat universal (Kilani-Schoch, 1988: 28), però construïda com un model de llengua a partir de la comunicació lingüística i no com un model de la gramàtica exclusivament (Dressler, 1979: 259). Des del punt de vista metodològic, podríem afegir encara que dins la teoria de la naturalitat les explicacions es prenen com a prediccions, en la mesura que es tenen en compte les tendències naturals que afecten els fenòmens i les propietats lingüístiques de les diferents llengües: 'els fenòmens més naturals són els més freqüents' (Dressler, 1985: 277).

⁷ Wurzel (1989: 4) defineix *regla fonològica natural* com 'a language-specific realization of a phonological process at a specific level of relevant contextual hierarchy'.

⁸ El treball de Kilani-Schoch és una interessant introducció a la teoria de la morfologia natural, on a més dels postulats teòrics de la disciplina, s'inclouen valoracions genèriques sobre la teoria natural del llenguatge.

⁹ Podríem dir, doncs, que la teoria natural participa d'un paradigma funcional, com de fet el mateix Dressler ha reconegut en referir-se a la influència del funcionalisme de Seiler.

¹⁰ De fet la teoria del marcatge dins la teoria natural és la primera formalització de les implicacions dels factors extralingüístics a la forma lingüística. Per exemple, en anglès el plural de *wife*>*wive-s* és menys natural que el plural de *boy*>*boy-s*, però més natural que el plural de *foot*>*feet* –d'aquí que per a molts nens el plural de *foot* sigui **feet-s* o **foot-s*.

A banda, però, de la influència que una teoria general de la naturalitat pugui tenir en cadascuna de les seves aplicacions concretes –*fonologia natural, morfologia natural, sintaxi natural*– cal tenir present que entre els diferents subsistemes del sistema lingüístic poden sorgir conflictes de naturalitat. Això significa que el que a partir d'uns principis de naturalitat determinats es consideri natural en un component pot ser no-natural en un altre. Aleshores es parla de *conflicte de naturalitat*.

4.1.3. Els postulats de la MN

En el camp de la morfologia, un tractament natural s'oposa a un tractament formal –morfologia estructural o morfologia generativa. La MN es presenta com una teoria de la morfologia integrada en una teoria general de la comunicació i de la cognició, seguint la directriu general de tota teoria natural, tal i com hem exposat anteriorment. Per tant, la teoria de la MN parteix de la idea que: *a)* la morfologia es regeix per uns principis universals talment com s'esdevé en el nivell fonològic, sintàctic o lèxic; *b)* la morfologia és un component de la teoria lingüística no menys important que la fonologia, la sintaxi o la semàntica; *c)* l'estudi de l'estructura dels mots adquireix un estatus teòric; *d)* aquestes lleis generals només poden ser formulades dins la perspectiva d'una teoria integrada de la comunicació i de la cognició, de les quals la morfologia constitueix un subconjunt Kilani-Schoch (1988: 61).

L'objectiu de la morfologia natural és proporcionar una explicació parcial per als models del comportament morfològic, a partir d'universals de naturalitat. Seguint Dressler & Merlini Barbaresi (1994: 45), les característiques de la MN són les següents:

“a) In respect to explanation and to science theory in general, Natural Morphology is not conventionalist, but functionalist [...].

b) Natural Morphology does not assume an autonomous module of grammar, but attempts to find cognitive and other extralinguistic bases (including semiotics), of morphological principles and preferences.

c) In addition to traditional interval evidence (from given or elicited standard data corpora), Natural Morphology accepts external (or substantive) evidence (e.g. from language acquisition and disturbances, diachrony, language contact, etc).

d) Instead of discrete and/or binary distinctions, Natural Morphology often assumes continua and/or prototypical differences. This holds even for the predicate “natural”

(roughly equivalent with “unmarked”), which means “relatively more natural than” (or less marked than) or “relatively very natural”.

e) Morphological naturalness may interact with phonological or syntactic or textual naturalness either in a cooperative or in a conflicting way. Naturalness conflicts are an important source of relative unnaturalness in each of these components.”

Dintre de la morfologia natural, i en termes generals, un fenomen morfològic determinat és natural si:¹¹

- És general en les llengües del món.
- És per si mateix relativament resistent al canvi lingüístic.
- Procedeix força sovint del canvi lingüístic, sobretot del canvi analògic.
- És adquirit aviat pels nens en el procés d'aprenentatge lingüístic.
- És relativament poc afectat per perturbacions del llenguatge, com ara l'afàsia.
- És relativament poc afectat per errors de la parla i del llenguatge.
- Es manté en els pídgin i s'introdueix aviat en els processos de criollització.
- Té una alta freqüència i extensa distribució en els idiomes.

La teoria de la MN¹² sorgeix l'any 1977 directament influenciada per la fonologia natural. S'origina amb la integració dels conceptes de marcatge i naturalitat fonològica (Wurzel), dins l'estudi de la morfologia i la concepció dels conflictes de naturalitat (Mayerthaler; Dressler). La teoria de la MN es pot dividir en tres parts o subteories: una teoria del marcatge universal –*universal markedness theory*–, un sistema d'adequació –*system adequacy*– i una teoria de l'adequació tipològica –*typological adequacy*. Cadascuna d'aquestes subteories es vincula als que hores d'ara són els màxims referents de la teoria de la MN: Willi Mayerthaler (Universitat de Klagenfurt), Wolfgang Wurzel (Acadèmia de Ciències de Berlín) i Wolfgang Dressler (Universitat de Viena).

¹¹ Partim de Bauer (1988: 188).

¹² Per a una visió de conjunt, vegeu Dressler; Mayerthaler; Panagl & Wurzel (1987). Es pot consultar una ressenya d'aquesta obra a *Lingua*, vol. 80, núm. 4 (Boretzky, 1990: 349-352).

4.1.3.1. Teoria del marcatge universal: Willi Mayerthaler

La contribució específica de Mayerthaler (1981/1988) a la teoria de la MN consisteix en una modelització dels universals lingüístics de la facultat del llenguatge a través de la teoria del marcatge, establint una equivalència de proporció inversa entre marcatge i naturalitat: quan més marcat és un fenomen morfològic menys natural, i a la inversa. La teoria de Mayerthaler és per tant una teoria independent del sistema –*system-independent morphological naturalness*. El punt més important d'aquesta teoria es concreta en les prioritats de tipus universal. L'objectiu, doncs, és establir de forma deductiva graus de prioritat universal en un nombre restringit de paràmetres de naturalitat. Aquests principis són:

1. *Principi d'iconicitat*: l'estructura del llenguatge està motivada per l'estructura del món. Dintre d'aquest principi es poden distingir diferents subparàmetres:
 - a) subparàmetre de *diagramaticalitat construccional* –*constructional diagrammaticity*– segons el qual les operacions d'adjunció (afixació, composició, etc.) són preferibles a les operacions de modificació o morfologia zero; b) subparàmetre d'*indexicalitat* (Pierce, 1965), segons el qual es prefereix l'adjunció directa a la distant (ex. *puebl-ec-ito*: pueblo-INFIX (*INTERFIX*)-DIMINUTIU (*DIMINUTIVE*) (Dressler, 2000: 290) i la indexicalitat respecte a un antecedent és preferible a la d'un 'postcedent' (ex. *John.... he* és preferible a *he...John*, Dressler & Merlini Barbaresi, 1994: 46).

Dintre del principi d'iconicitat es distingeixen els següents graus:

- a) *Iconicitat màxima* –o diagramàtica–: la categoria marcada s'obté afegint un afix a la no marcada (ex. *dit* vs. *dit-s*).
 - b) *Iconicitat mínima* –o metafòrica–: la categoria marcada té una forma diferent a la no marcada (ex. *és* vs. *sóc*).
 - c) *No-iconicitat* –sincretisme–: les dos categories tenen la mateixa forma (ex. *dilluns* (sing.) vs. *dilluns* (pl.)).
 - d) *Contraiconicitat*: la categoria marcada té una forma més reduïda que la no marcada (*currículum* vs. *curricula*).
2. *Principi de biunivocitat*. el fet que una mateixa forma tingui sempre el mateix significat i viceversa, és més natural que la univocitat o l'ambigüitat.
 3. *Principi de transparència*: correspondria al fet que un paradigma no presenti ni ambigüitats ni fusions, és a dir, opacitat.

4.1.3.2. Sistema d'adequació: Wolfgang Wurzel

Wurzel parteix de la teoria de la naturalitat independent del sistema de Mayerthaler, però, amplia el concepte de naturalitat. Així al costat d'una naturalitat independent del sistema considera que s'ha de parlar d'una *naturalitat morfològica dependent del sistema –system-dependent naturalness*. Segons l'autor, aquesta és una prioritat en la determinació del canvi lingüístic perquè els parlants d'una llengua afavoreixen sempre els fenòmens morfològics com són les classes flexionals, els paradigmes, o les formes flexionades i marques categorials, que per a ells són més 'normals' que la resta (Dressler *et al.* 1987).¹³ Wurzel basa els seu model en dos principis:

1. *Conformitat amb el sistema*: segons aquest principi els sistemes flexionals s'estructuren de manera uniforme i sistemàtica en funció d'algunes propietats fonamentals. Per tant, la noció de conformitat amb el sistema és indissociable de les propietats específiques d'un sistema. Per establir les propietats estructurals d'un sistema s'ha de tenir en compte (Kilani-Schoch, 1988: 103):

- a) l'inventari de sistemes categorials (nombre, gènere, etc.) i les categories que el componen (singular/plural, masculí/femení);
- b) les característiques de la base flexional (*ten-im, tin-(d)rà*);
- c) la simbolització de les categories (*cant-a* [a] marca de temps/mode);
- d) el nombre i el tipus de distincions formals dins dels paradigmes;
- e) els tipus de marques: sufixos, prefixos, etc.
- f) la presència o l'absència de classes flexionals (ex. classes verbals).

2. *Estabilitat de classes*: aquest principi afavoreix els sistemes flexionals, les classes dels quals tenen una motivació independent. Els paradigmes flexius segueixen una estructura implicativa de caràcter molt general. Per a Wurzel, doncs, un paradigma no és un simple conglomerat de formes sinó una realitat per al parlant, dotada d'una forma determinada. L'objecte de la seva anàlisi és per tant la reconstrucció d'aquesta forma, és a dir, de les regularitats morfològiques que mantenen les diferents formes flexives d'un paradigma que li donen la seva especificitat.

¹³ Cal tenir en compte que Wurzel centra la seva recerca en la morfologia flexiva però els seus principis són també aplicables a la derivació i a la composició.

4.1.3.3. Teoria de l'adequació tipològica: Wolfgang Dressler

El model de Dressler és una proposta de base funcional i semiòtica que d'alguna manera complementa les altres dos. Inspirat en els postulats de Skalicka (1979), segons els quals un tipus de llengua ideal depèn de les propietats més o menys favorables d'aquesta, els tipus de llengües poden ser reinterpretats com un conjunt alternatiu de respostes consistents als conflictes de naturalitat. El fet, doncs, que la combinació de les opcions més naturals en tots els paràmetres d'una llengua sigui impossible, fa que unes hagin de 'sacrificar' el seu grau de naturalitat sobre la resta: *'consistent choices of options on several parameters may be called morphological types, and such consistency typological adequacy'* (Dressler & Merlini Barbaresi, 1994: 48). Per exemple en les llengües aglutinants (el turc, entre d'altres) la naturalitat morfològica és més favorable en els paràmetres de diagramaticalitat construcciona, biunivocitat i transparència morfosemàntica i morfosintàctica. En canvi, en les llengües flexives (llatí, polonès, alemany, etc.) la ambigüitat i l'opacitat són més habituals.

Per acabar, direm que a banda que aquestes teories hagin estat aplicades a la morfologia, la MN s'ha interessat en el pla teòric per àrees específiques com el canvi diacrònic (Boretzky *et al.*: 1995), l'adquisició d'una primera llengua (Dressler & Karpf, 1995) o segona llengua (Schmid, 1995; Karp & Dringel-Techt, 1995) i les patologies del llemguatge (Dressler, 1991).

4.2. L'aplicació de la teoria de la MN al català

La teoria de la MN ha estat aplicada al sistema verbal català sobretot a partir dels treballs de Wheeler i Pérez Saldanya. En el cas del segon, ha estat una aplicació essencialment pràctica, mentre que a Wheeler devem, a més d'una aplicació igualment pràctica en el pla descriptiu, una reformulació de la teoria, concretament una reorganització-ampliació dels principis postulats per Mayerthaler i Wurzel.

Efectivament, l'any 1993 Wheeler (Wheeler, 1993a) publica un article a la revista *Journal of Linguistics* sota el títol «On the hierarchy of naturalness principles in inflectional morphology». L'objectiu de l'article és segons el mateix autor *'to argue that the hierarchy of naturalness principles proposed by Wurzel and Mayerthaler in 1987 (which is a development of that given in Wurzel (1984/1989) makes incorrect predictions,*

and needs to be revised' (p. 95). Wheeler, que en la seva argumentació –sobre la qual no ens estendrem– utilitza formes verbals del present de subjuntiu de la primera conjugació corresponents a diferents llengües romàniques, entre les quals inclou el català, clou l'article amb la seva proposta personal que reproduïm tot seguit. La reproduïm tal com figura en l'original i a més incorporem la proposta de Wurzel i Mayerthaler per tal de poder-ne valorar amb més exactitud les diferències.

Wurzel and Mayerthaler (Wurzel, 1987)

Wheeler (Wheeler, 1993a: 109)

- | | | |
|---|---|--|
| <p>I. <i>The Principle of System Congruity.</i> This favours inflectional systems which are structured in a uniform and systematic way in accord with the main typological parameters of the system.</p> | → | <p>I. <i>The Principle of System Congruity.</i></p> |
| <p>II. <i>The Principle of Class Stability.</i> This favours inflectional systems whose inflectional classes are independently motivated and whose paradigms follow implicational patterns that are as general as possible.</p> | → | <p>II. <i>The Principle of Class Stability.</i></p> <p>III'. <i>The Principle of Avoidance of Counter-Iconicity.</i> This favours encoding of morphosyntactic properties which is not counter-iconic</p> |
| <p>III. <i>The Principle of Uniformity and Transparency.</i> This favours inflectional systems which are structured according to the formula; 'one function – one form (=biuniqueness, 'Humboldt's universal')'.</p> | → | <p>IV'. <i>The Principle of Uniformity and Transparency</i></p> <p>V'. <i>The Principle of Markadness in Syncretism.</i> This favours the syncretism of morphosyntactic categories in the context of association with other semantically marked rather than semantically unmarked categories. (Neutralization may occur only in more marked contexts).</p> |
| <p>IV. <i>The Principle of Construcctional Iconity</i> This favours inflectional systems which encode semantically unmarked categories as non-feature-bearing and marked (German <i>merkmalhaft</i>) categories as feature-bearing (German <i>markiert</i>).</p> | → | <p>VI. <i>The Principle of Construcctional Iconity (revised)</i> This favours inflectional systems which encode semantically unmmarked categories as less feature-bearing and marked categories as more feature-bearing.</p> |

V. *The Principle of Phonetic Iconicity*. This → VII. *The Principle of Phonetic Iconicity*
 favours systems in which certain (morpho-) semantic categories are encoded by congruous phonetic means (after Wurzel, 1987: 92-93).

Pel que fa a les aplicacions pràctiques de la teoria de la MN de Wheeler destaquen sobretot els seu treball de 1993 (Wheeler, 1993b) i el de 1995 sobre la primera persona del present d'indicatiu.

Per la seva banda Pérez Saldanya ha aplicat els postulats de la MN en diversos treballs i sobre aspectes concrets de la morfologia verbal catalana:¹⁴ les formes velaritzades (1995), les desinències del present de subjuntiu (1996), o bé fent una lectura històrica dels canvis morfològics (1998a). Cal reconèixer, tanmateix, que Pérez Saldanya ha sintetitzat els principis d'optimització morfològica de manera clara i concisa. La seva aplicació teòrica –a partir de la proposta de Wheeler, sobretot– es fonamenta en els principis que tot seguit reproduïm (Pérez Saldanya, 1996: 85)¹⁵ i que prendrem com a base de la nostra posterior aplicació:

- I. *Principi de congruència amb el sistema*: Afavoreix els paradigmes organitzats d'una manera uniforme i sistemàtica d'acord amb els paràmetres morfològics de la llengua (les categories i els trets morfològics, la manera com s'expressen, etc.).
- II. *Estabilitat de les classes flexives*: Afavoreix les classes flexives motivades independentment i els paradigmes organitzats a partir de sistemes implicatius generals (el fet, per exemple, que una propietat morfològica d'un determinat element reaparegui en uns altres elements de la mateixa classe).
- III. *Principi d'iconicitat construcciona (o diagramàtica)*: Afavoreix els paradigmes en els quals els elements marcats formalment s'identifiquen amb els marcats morfosintàcticament (la primera persona és més marcada que la tercera i molt sovint aquella presenta desinència i aquesta, no).
- IV. *Principi de transparència*: Afavoreix els paradigmes sense ambigüitats ni fusions (una forma per a cada funció).
- V. *Principi d'uniformitat*: Afavoreix els paradigmes sense variants al·lomòrfiques (cada funció s'expressa amb una única forma).

¹⁴ També es pot consultar algun treball de tipus més teòric (1998b).

¹⁵ Aquesta classificació difereix lleument de l'exposada a (1995: 280): i) congruència del sistema, ii) estabilitat de les classes flexives, iii) uniformitat i transparència, iv) iconicitat construcciona.

(043) "2001" CRE

1600216810X

**Departament de Filologia Catalana
Facultat de Lletres
UNIVERSITAT DE LLEIDA**



Universitat de Lleida
Registre General

29 OCT. 2001

Tesi doctoral

5521

S:

**EL DESENVOLUPAMENT DE LA
MORFOLOGIA VERBAL.
BASES TEÒRIQUES PER A L'ANÀLISI
FORMAL**

Doctoranda
Imma Creus i Bellet

Director
Dr. Joan Julià i Muné

Octubre 2001

VOLUM II

(043)
"2001"
CRE

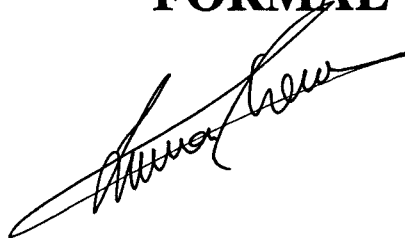
2116-11360

- 0173-81760

**Departament de Filologia Catalana
Facultat de Lletres
UNIVERSITAT DE LLEIDA**

Tesi doctoral

**EL DESENVOLUPAMENT DE LA
MORFOLOGIA VERBAL.
BASES TEÒRIQUES PER A L'ANÀLISI
FORMAL**



Imma Creus i Bellet



**Director
Dr. Joan Julià i Muné**

Octubre 2001



5. ANÀLISI DE LES DADES

5. Anàlisi de les dades

En el *capítol 3*, dedicat a la metodologia, ja vam avançar algunes de les característiques d'aquest treball, tanmateix, considerem oportú dedicar encara un espai a ampliar el procediment que hem seguit a l'hora d'analitzar els resultats.

El tractament de les dades s'estructura en dos fases. La primera fase correspon al que és pròpiament l'anàlisi de resultats, mentre que en la segona fase fem una valoració d'alguns dels resultats des de la perspectiva de la lingüística teòrica, de manera que puguem contribuir a completar el marc teòric del desenvolupament lingüístic.

Pel que fa a la *fase I*, cal tenir present que es tracta essencialment d'un treball d'anàlisi qualitativa i que per tant les dades quantitatives que aportem no són sistemàtiques, –pels motius que ja vam exposar en el mateix *capítol 3*–, sinó que més aviat tenen l'objectiu d'aportar una visió de síntesi d'aquells aspectes que considerem més rellevants. Per la seva banda, l'anàlisi de les dades es fonamenta en tres apartats: *a)* anàlisi descriptiva, *b)* anàlisi funcional i *c)* anàlisi formal.

a. Anàlisi descriptiva

En aquest tipus d'anàlisi ens fixem de forma prioritària en la *frequència d'aparició* de les diferents formes verbals, a la vegada que valorem els resultats atenent a les variables dependents i independents fixades prèviament –cf. apartat 3.3.2.

b. Anàlisi funcional

Per a l'anàlisi funcional partim clarament d'una concepció pragmàtica i funcional del llenguatge. En aquest cas ens interessa poder aportar dades sobre l'ús de determinades formes verbals i sobretot quina funció aconsegueixen en la situació comunicativa en què es produeixen.

c. Anàlisi formal

L'objectiu de l'anàlisi formal a partir de la segmentació morfològica de les formes obtingudes se centra a poder determinar quina variació, fonètica i morfofonològica es produeix i per tant, si considerant la influència de diferents variables, els resultats evidencien algun tipus de canvi lingüístic.

En els tres casos hem organitzat els nostres comentaris atenent a dos paràmetres: *a)* els resultats segons el tipus de prova, concretament els que corresponen a la prova d'interacció lingüística i a la de lectura d'imatges,¹ i *b)* els diferents grups o nivells que

¹ Recordem que l'objectiu de la prova de percepció auditiva i comprensió és bàsicament el de poder contribuir de manera experimental a reforçar la nostra hipòtesi que el coneixement gramatical, que en

formen la mostra, tenint en compte sobretot el factor edat: *nivell 1* (subjectes 3-4 anys), *nivell 2* (subjectes 6-7 anys) i *nivell 3* (subjectes 11-12 anys).

Per un altre costat, i a fi de facilitar tant el tractament inicial de les dades com la posterior consulta, a més de ressaltar en negreta en la transcripció corresponent² –vegeu l'Annex 3– les formes verbals analitzades, hem elaborat unes *taules de resultats* que apleguem en l'Annex 4. En aquestes taules s'hi conté la informació referent a:

- La procedència de les formes: numeració del *codi d'informació lingüística* (CIL), *identificació del tram* (identificació del parlant (ID), tipus de situació enunciativa (TX) i número i línia de tram (N/L).
- La *forma lèxica*, per tal de facilitar l'exercici de segmentació morfològica i codificació posteriors.
- La segmentació morfològica de les diferents formes verbals segons la pertinença dels segments a les diferents categories gramaticals –vegeu-ne més detalls a l'apartat 5.1.3.
- Un sistema de codificació que complementa la segmentació morfològica precedent.
- Tota aquesta informació és la que permet identificar cadascun dels trams d'informació lingüística (TRAM_x.LIN), l'assignació numèrica dels qual és la que figura en la primera casella de cadascuna de les taules. Vegem-ho amb un exemple.

Núm. Tram CIL	Ident. Tram			Forma lèx.	Segmentació morf.					Codificació					
	ID	TX	N/L		A	Ext	T	M/T	N/P						
17.	H(D) 3;1	EX DE	2/58	sortirà	surt		i	'ra		A	3	I	F	3	s

Segons es desprèn d'aquesta taula, hauríem d'interpretar que la forma verbal objecte d'anàlisi és *sortirà*, pronunciada [surti'ra], i que segons la informació –codificació – que s'extrau de la segmentació morfològica, correspon a una forma de la classe III [-Ext], al mode indicatiu, al temps de futur i a la tercera persona del singular. Fonèticament a més podem interpretar que es produeix una 'alteració' fonètica en l'arrel.³

aquest cas nosaltres avaluem en forma de reflexió metalingüística, influencia el procés de desenvolupament lingüístic.

² Hem seguit el mateix procediment en les transcripcions corresponents a la prova de percepció auditiva i comprensió per una qüestió de coherència formal amb la resta de resultats. Ara bé, com hem apuntat en la nota anterior, les formes verbals obtingudes en aquesta prova no són una prioritat de la nostra anàlisi, llevat que formin part de la reflexió metalingüística de l'alumne o de l'exercici d'adequació lingüística que es demanava.

³ Aquesta qüestió la tractarem amb més detall a l'apartat 5.3.1.

Pel que fa a l'origen d'aquesta forma, sabem que l'ha emès una nena (D) que respon a la inicial de *H* (Helena), l'edat de la qual era de 3 anys i un mes en el moment en què es va obtenir, per la qual cosa pertany al grup del *nivell 1*. Complementàriament, també disposem de dades referents a la situació comunicativa en què es va produir, que en aquest cas concret ens col·loca en una situació que textualment identifiquem com explicativa i descriptiva. Per a més detalls contextuals, podem consultar la transcripció completa –*Annex 3*– que, com s'indica convenientment, correspon al tram núm. 2, *TRAM2.TXT*, línia 58. Tota aquesta informació s'aplega en la codificació de tram d'informació lingüística (CIL), de manera que si al cos del treball apareix *TRAM17.LIN*, de fet no necessitem cap altra informació perquè segons consta a la codificació de la primera casella de la taula, aquest tram només pot identificar la forma *sortirà* amb les característiques específiques que hem descrit.

En relació amb la *fase II* de la nostra anàlisi, cal dir que ens hem centrat només en un tipus de variació que considerem força interessant, atès que altrament la seva anàlisi hagués estat irrellevant. Pel que fa al marc d'aplicació teòrica adoptat recordem que es tracta de la teoria de la Morfologia Natural –vegeu el *capítol 4*.

Finalment, volem insistir en el fet que es tracta d'una anàlisi del desenvolupament lingüístic en el context escolar a partir de tres nivells força distants, la qual cosa implica diferents consideracions que cal tenir present com a pas previ a l'avaluació i consegüent valoració dels resultats. La primera d'aquestes és que partim de la premissa que la majoria de categories gramaticals corresponents al verb estan ja adquirides als 3 anys. Per tant, no és prioritari per a la nostra anàlisi ni la detecció d'errors, malgrat que esporàdicament en puguem fer algun comentari, com tampoc ho ha estat la mesura prèvia de desenvolupament sintàctic i morfològic (LME, LME_m). En segon lloc, cal tenir present que les dades s'han obtingut a partir de diferents tipus de proves, una de les quals, la d'interacció lingüística, es veu fortament influenciada pel context en què es produeix, l'escola. Això significa, doncs, que el fet de no haver obtingut formes corresponents a certs temps verbals no s'ha d'interpretar en absolut en el sentit que el nen no pugui produir-les sinó que més aviat s'ha de considerar com una font d'informació que aporta dades sobre la freqüència d'ús d'unes formes sobre les altres. En darrer lloc, i considerant les característiques tant de l'anàlisi lingüística com de la mostra que ha fornit el nostre corpus, és evident que no podem aspirar a traçar una teoria del desenvolupament lingüístic en termes absoluts sinó senzillament contribuir a apuntar algunes directrius en un àmbit d'estudi encara poc fressat dins el camp de la (psico)lingüística.

5.1. El tractament de les dades: FASE I

5.1.1. Anàlisi descriptiva: la freqüència d'aparició

L'objectiu d'establir la freqüència d'aparició de determinades formes verbals com a índex d'ús lingüístic exigeix sovint un tractament quantitatiu de les dades de què es disposa. Com hem tingut ocasió de repassar en els capítols precedents, aquest és de fet el plantejament metodològic de molts dels treballs sobre l'adquisició de la morfologia verbal referents a la llengua castellana i catalana. Tanmateix, i tal com ja hem comentat, l'anàlisi quantitativa de les dades en el nostre cas esdevé secundària –la qual cosa no vol dir prescindible–, atès que ens interessa sobretot aportar una anàlisi descriptiva de les formes verbals més emprades, segons les diferents categories gramaticals del verb, i en funció dels contextos en què es produeixen i de les característiques dels parlants que les emeten. En aquest sentit procedirem de la manera següent.

En primer lloc, descriurem en termes quantitatius el nombre de formes totals segons el paràmetre de *formes simples*, *formes compostes* o el que hem anomenat *estructures compostes* referint-nos a dos o més formes verbals –el que sovint s'anomena *perífrasis*– que apareixen conjuntament, amb o sense la presència de complements adjunts com ara preposicions, però que no són formes compostes perquè no corresponen a l'auxiliar *haver* i el participi del verb en qüestió. Com veurem, la presència d'estructures d'índole diversa ens obligarà a establir una tipologia més o menys precisa. Tot seguit, ens detindrem en la quantificació de les dades segons les variables dependents: les diferents categories gramaticals o morfològiques del verb.

Quant a les categories gramaticals, ens basarem en la segmentació morfològica que figura a les taules de l'*Annex 4*, i utilitzarem la informació continguda en cadascun dels segments amb la finalitat següent:

Arrel: En aquest nivell prescindirem d'aquest segment ja que es tracta dels morfs directament relacionats amb el lexema, i doncs, el representant morfològic de la categoria lèxica (Mascaró, 1985:106). De totes maneres, i atès que hem detectat alteracions fòniques interessants reservarem els comentaris per a l'apartat de l'anàlisi formal.

Extensió: Ens servirà per establir la *subclasse verbal*: [II, +Ext], [III, +Ext].

Tema: Correspon als morfs relacionats amb la *classe verbal*: [I], [II], [III].

Mode/Temps: Els morfs relacionats amb aquest segment aporten informació relativa, com el seu nom indica, al *mode i temps verbals*. En aquest cas, introduïrem també informació relativa a l'*aspecte verbal*.

Nombre/Persona: Tal com el seu nom explicita, correspon als morfs indicadors de *nombre*: singular i plural, i *persona*: primera, segona i tercera.

En relació amb les *variables independents*, que recordem que vam fixar en tres: situacions enunciatives, edat i sexe, hem de fer dos precisions. La primera, que en farem una descripció selectiva, de manera que si els percentatges que s'obtenen en la confrontació entre una variable independent i una variable dependent no aporten dades significatives, o bé relacionar aquestes variables és poc operatiu per diverses raons, en prescindirem. Per exemple, en el cas de les situacions enunciatives és una variable imprescindible a l'hora de parlar dels temps verbals, però no ho és a l'hora de parlar de les classes verbals. El mateix passa amb la variable edat, que tot i que és imprescindible en una anàlisi global de les dades, no ho és en el cas de l'anàlisi particular per nivells perquè es tracta de diferències d'edat quantificables en mesos, que, si bé poden ser determinants en una fase primerenca de l'adquisició lingüística, no ho són en el període que nosaltres analitzem. La segona precisió té molt a veure amb la primera. La quantificació que presentem es refereix únicament a percentatges, és a dir és un tipus d'anàlisi de freqüències relatives, que exclou l'anàlisi estadística de creuament de variables, atès que l'anàlisi no es basa tant en una sèrie de dades numèriques detallades –no ens interessa el càlcul de probabilitats– com en el suport que aquestes dades de forma simplificada poden tenir de cara a una descripció qualitativa.

5.1.1.1. Resultats de la prova d'interacció lingüística (IL)

Les situacions interactives en què el nen participa –en diferents graus òbviament– al llarg del seu procés d'adquisició i desenvolupament lingüístics han estat tradicionalment una font important d'obtenció de dades, tant en relació amb el *context* en què es produeixen com amb els *participants* que intervenen.

Pel que fa al context, sovint s'ha recorregut al que en la bibliografia especialitzada es qualifica com a *context natural*, en clara referència als entorns que constitueixen l'hàbitat més natural, més proper, més quotidià, per al nen en el decurs del seu desenvolupament: la seva pròpia llar i l'escola. I són justament aquests contextos els que determinen el tipus de participants. Si en el primer cas les situacions interactives involucren sobretot els pares o familiars més propers al nen, en el segon cas intervenen persones alienes al cercle de relació més íntim com ara el mestre o sobretot el que s'anomena els 'iguals', és a dir, altres nens de la mateixa edat que d'un rol imposat de company acabaran potser adquirint el rol selectiu d'amic. Experimentalment, la selecció tant del context d'estudi com dels participants està directament relacionada amb la franja d'edat analitzada, de manera que la majoria d'estudis de tipus longitudinals, que s'inicien

fins i tot en el període prelingüístic del desenvolupament del nen, solen dur-se a terme en el que fins aleshores esdevé l'únic context de relació del nen, casa seva, i òbviament amb la participació de les mares i sovint dels pares. Altrament, quan les franges d'edat analitzades suposen la inclusió de nous contextos de relació, com ara l'escola⁴, no només s'estableixen diferències quant a la planificació de la recerca –en aquest darrer cas es tracta més aviat d'estudis de tipus transversal– sinó que canvia el context d'estudi i, consegüentment, les característiques de les situacions interactives en què el nen participa. Aquest darrer és precisament, el marc en què se situa la nostra recerca.

En qualsevol cas, i independentment de les característiques de l'estudi, els resultats obtinguts en diferents investigacions ratifiquen la importància de l'*input* –ja sigui el que el nen rep a través dels seus pares com dels seus companys– en el procés de desenvolupament lingüístic de l'individu. En relació amb la influència que suposa la interacció amb la mare o amb el pare, es poden establir diferents estadis. Inicialment la interacció amb l'adult suposa el que s'anomena l'emergència de la intencionalitat, ja que en una primera fase en què el nen no manifesta explícitament una intencionalitat comunicativa, és l'adult qui s'encarrega d'interpretar el repertori verbal del nen. Un cop situats en la fase del que pròpiament es pot considerar ja la comunicació intencional la interacció amb l'adult suposa un mitjà de negociació, que sobretot s'estableix a partir del diàleg, de coneixement de l'entorn i al capdavant d'adaptació mútua. Pensem, d'una banda, en el període corresponent a les *imitacions* que el nen genera a partir de l'*input* adult, de l'altra, en les característiques particulars del llenguatge que l'adult, sobretot la mare, utilitza quan es relaciona amb el nen, i que es coneix amb el nom de *motherese* (cf. capítol 2) o parla materna. Aquesta influència, tanmateix, pot perllongar-se més enllà d'aquest període inicial de manera que si bé és cert que la interacció amb la mare, posem per cas, afavoreix el progrés del desenvolupament lingüístic del nen⁵ (Wells, 1981) i l'adquisició de determinades estructures lingüístiques (Moerk, 1972, 1980, 1983) no és menys cert que el tipus de discurs que la mare⁶ projecta sobre el seu fill pot determinar el comportament lingüístic d'aquest (Fivush & Fromhoff, 1988).

⁴ Per al que suposa l'accés del nen a l'escola des del punt de vista lingüístic, remetem el lector al capítol 3.

⁵ El fet justament que la interacció lingüística entre pares i fills jugui un paper important en el desenvolupament lingüístic d'aquests darrers és el que ha dut, en alguna investigació, a l'avaluació de la qualitat lingüística del llenguatge que l'adult adreça al nen, a diferència del procediment habitual que és el contrari. Aquest és el cas del treball de Maria José del Río (1986: 14-15) que estableix fins a nou criteris d'anàlisi: longitud dels enunciats adults; correcció gramatical dels enunciats adults; claredat dels enunciats adults des d'un punt de vista contextual; inclusió dels enunciats adults en grans paràfrs o, per contra, una representació en unitats discretes; demostració verbal per part de l'adult que ha entès l'enunciat procedent del nen; obertura, manteniment i tancament dels torns conversacionals per part de l'adult; complexitat gramatical; estratègies educatives implícites en el llenguatge de l'adult, i aspectes relatius a la freqüència de l'*input* parental.

⁶ Es parla per exemple de *mares elicitadores*, que són les que fan preguntes i incorporen les respostes del nen, intentant mantenir un equilibri entre preguntes i respostes; de *mares directives* que ben al contrari

En el cas de la interacció que es produeix en el marc escolar ja hem avançar en el *capítol 3* que cal establir una subdivisió segons es tracti de la interacció que el nen manté amb el mestre o amb la resta de nens. En el primer cas, i malgrat que nosaltres prescindirem d'una descripció exhaustiva de la producció corresponent al mestre, cal dir que la situació interactiva que es produeix entre mestre-alumne en bona mesura supleix la que en el context familiar s'estableix entre mare-fill,⁷ no tant per les característiques lingüístiques d'aquesta relació, sinó sobretot per l'assignació del paper que correspon a l'adult. Els estudis que analitzen de forma detallada aquesta situació⁸ són abundants (Bellack *et al.*, 1966, Sinclair & Coulthard, 1974; Stubbs, 1976 o Wilkinson, 1982), i durant molt temps han focalitzat l'atenció de psicòlegs i pedagogs⁹ enfront la interacció que mantenen els alumnes entre ells. Tanmateix, actualment, es considera que la interacció entre alumnes no només s'ha de tenir en compte sinó que a més juga un paper preeminent en l'assoliment de metes educatives¹⁰ ja que incideix de forma decisiva en aspectes de tipus social i cognitiu com ara el procés de socialització, l'adquisició de competències i habilitats socials, la relativització progressiva del punt de vista propi o el nivell de rendiment escolar (Coll, 1984: 119-120; Coll & Onrubia, 1995), als quals evidentment cal sumar els aspectes de tipus lingüístic. D'altra banda, els desnivells de competència lingüística entre iguals o nens d'edat més avançada pot afavorir els processos d'aprenentatge per diverses raons. Ríó (1999: 55) destaca tres d'aquestes causes:

- a) Perquè l'atenció conjunta i la motivació per la comunicació és més probable que estigui garantida quan dos iguals parlen entre ells.
- b) Perquè està comprovat que els nens des de molt petits, aporten suport educatiu 'natural' ajustant el seu llenguatge en les situacions d'interacció amb altres nens.

solen exercir el control de la conversa; de *mares d'estil constructiu* que aporten informació adequada sobre el tema de què es parla per tal de facilitar la intervenció del nen, o de *mares d'estil repetitiu* que són les que fan moltes preguntes però aporten poca informació nova (Serra *et al.* 2000: 529-530).

⁷ Des d'aquest punt de vista es pot considerar el mestre com un 'interlocutor natural' (Ríó, 1999: 51).

⁸ Coll (1981) proposa el concepte d'*interactivitat* en lloc del d'interacció, per a referir-se a '*l'articulació de les actuacions que porten a terme professor i alumnes al voltant d'una tasca o contingut d'ensenyament i aprenentatge*' (Coll & Onrubia, 1995: 91). L'anàlisi de la *interactivitat*, concebuda com un espai dinàmic, implica la consideració tant d'aspectes discursius com no discursius de l'activitat conjunta; l'obligatorietat de considerar i analitzar les actuacions i el discurs de cadascun dels participants en relació amb les actuacions i el discurs de la resta dels participants; la incorporació de la dimensió temporal de l'activitat i els aspectes referents al contingut/tasca que és objecte d'ensenyament i aprenentatge en la situació que s'analitza (p. 91-92).

⁹ Segons afirma Coll (1984), reproduint el parer de Johnson, aquest èmfasi quasi exclusiu respon a la idea que les relacions que s'estableixen entre els alumnes en el decurs de les activitats d'aprenentatge tenen una influència secundària sobre el rendiment escolar.

¹⁰ Forman & Cazden (1984: 156) assenyalen que justament l'únic context en què els nens poden invertir els rols interactius amb el mateix contingut intel·lectual, donant ordres, a la vegada que les segueixen, fent preguntes i contestant-les, és amb els seus companys. Naturalment això no passa en la interacció mestre-alumne.

c) Perquè el llenguatge dels companys més competents serveix de model per als menys competents.

És, doncs, per aquesta sèrie de raons que ens sembla important incorporar dades referents a la interacció que es produeix entre iguals.

En un altre nivell, el fet d'atorgar un paper rellevant a la interacció lingüística en el procés de desenvolupament lingüístic del nen implica una concepció funcional i pragmàtica de la llengua. En el terreny estrictament teòric,¹¹ recordem que aquest plantejament és el que defineix les tesis d'arrel cognitiva d'alguns autors com ara Vigotski o Bruner i, òbviament, posicionaments ja de marcat caràcter funcional com ara les propostes de Halliday. Per al primer, són precisament les interaccions socials entre el nen i els altres membres de la seva comunitat el que permet que aquest adquireixi les seves eines de desenvolupament cognitiu i aprenentatge. Aquesta idea constitueix de fet el fonament d'un dels conceptes centrals en la teoria de l'autor rus al qual ja vam fer referència en tractar les diferents propostes teòriques, el concepte de *Zona de desenvolupament proper* (ZPD), que recordem que estableix la distància entre el desenvolupament del nen en un moment determinat i el seu nivell potencial de desenvolupament, sota el guiatge d'adults més 'experts' o amb la col·laboració de companys més competents. Per la seva banda, Bruner, influenciat pels postulats de Vigotski, establirà el concepte de 'scaffolding', que de forma paral·lela al descrit suara es refereix al tipus d'activitats a través de les quals l'adult o altres companys amb més experiència 'assisteixen' el nen en el seu paper d'aprenent, constituint el que Bruner anomena *Sistema de Suport de l'Adquisició del Llenguatge* (1983). Com es pot veure, doncs, en ambdós casos, i malgrat els matisos diferencials corresponents, ens situem davant posicionaments psicològics que basen les seves argumentacions en els aspectes interactius i funcionals del llenguatge.

Tanmateix, aquesta concepció de la llengua no se subscriu únicament a un model teòric de referència sinó que obeeix també una descripció analítica d'aquesta, que és la directriu que hem seguit en aquest treball. Cortés (1991), per exemple, en l'estudi en què analitza com els nens adquireixen les marques de temps i aspecte per al passat es refereix a una a doble possibilitat d'anàlisi: la *semanticonferencial* i la *funcionalpragmàtica* (p. 33). Segons l'aproximació semanticonferencial, i en el cas concret que l'autora analitza, la definició de categoria lingüística "*parteix de la idea que la segmentació de les produccions es fa en base a les semblances o diferències de l'organització gramatical (o distribució de les proposicions) de les diferents unitats de les produccions*" (p. 34). S'entén, doncs, que les unitats lingüístiques són 'referencialment pures', la qual cosa fa que es tracti

¹¹ Vegeu-ne la informació més ampliada que presentem al capítol 2.

d'una visió de la llengua de caràcter abstractiu i representatiu. En canvi, des d'una perspectiva funcionalpragmàtica el llenguatge és entès “*com un sistema de comunicació arbitrari, socialment constituït, amb una funció intencional i amb un objectiu clar, que es realitza en el marc d'esdeveniments de parla*” (p. 36). Així, el signe lingüístic s'entén “*en funció de la seva contribució als diferents esdeveniments o contextos de parla; el seu valor referencial no es mesura segons el seu valor de veritat respecte d'aquest esdeveniment, sinó de la pressuposició del seu valor pragmàtic. Els signes no són abordats des del seu caràcter abstracto-representatiu, sinó des del seu valor d'índexs [subratllat en l'original]*” (p. 37). A més aquesta perspectiva manifesta el “*caràcter plurifuncional dels signes; és a dir, el fet que la naturalesa referencial d'un signe incorpori altres funcions*” (p. 37). D'alguna manera aquesta doble perspectiva d'anàlisi és equiparable al que en el seu moment i en un sentit genèric ja vam qualificar, seguint Dick (1978), com un *paradigma formal* (o lingüístic) i un *paradigma funcional* (o comunicatiu). Segons aquest autor les diferències entre els dos tipus de paradigma es poden resumir en els termes següents:¹²

	<i>Paradigma formal</i>	<i>Paradigma funcional</i>
a) Definició de llengua	Una llengua és un conjunt d'oracions.	Una llengua és un instrument d'interacció social.
b) Funció primària d'una llengua	La funció primària d'una llengua és l'expressió de pensaments.	La funció primària d'una llengua és la comunicació.
c) Correlat psicològic	El correlat psicològic d'una llengua és la competència: la capacitat de produir, interpretar i jutjar oracions.	El correlat psicològic d'una llengua és la competència comunicativa: habilitat per mantenir la interacció social per mitjà del llenguatge.
d) El sistema i la seva utilització	L'estudi de la competència té prioritat lògica i metodològica sobre el de l'actuació.	L'estudi del sistema de la llengua ha de tenir lloc des de l'inici, dins del marc de l'ús lingüístic.
e) Llenguatge i localització	Les oracions d'una llengua s'han de descriure independentment de la seva localització (context o situació en què	Les descripcions de les expressions lingüístiques han de proporcionar punts de contacte per a la descripció del seu funcionament en loca-

¹² Es basem en el resum que apareix a González Nieto (2001: 177-178).

	s'utilitzen).	litzacions donades.
f) Adquisició del llenguatge	El nen construeix una gramàtica de la llengua utilitzant les seves qualitats innates sobre la base d'una entrada de dades lingüístiques bastant restringida i asistemàtica.	El nen descobreix el sistema que subjau sota la llengua i el seu ús, a partir d'una entrada molt estructurada de dades lingüístiques presentades en localitzacions naturals.
g) Universals lingüístics	Els universals lingüístics es consideren propietats innates de l'organisme humà.	Els universals lingüístics s'expliquen en termes de les relacions inherents a (a) metes de la comunicació, (b) constitució biològica i psicològica dels usuaris del llenguatge, (c) localitzacions en les quals s'utilitza la llengua.
h) Relació entre sintaxi, semàntica i pragmàtica	La sintaxi és autònoma respecte a la semàntica; la sintaxi i la semàntica són autònomes respecte a la pragmàtica. La jerarquia de prioritats va de la sintaxi a la pragmàtica, passant per la semàntica.	La pragmàtica és el marc dins del qual ha d'estudiar-se la semàntica i la sintaxi; la semàntica està subordinada a la pragmàtica i la sintaxi a la semàntica.

Des del punt de vista metodològic, pensem que aquests dos models d'anàlisi del llenguatge serien equiparables al que s'anomena *paradigma referencial*, en contraposició al que es qualifica de *paradigma sociolingüístic* o *ecològic* (Dickson (1981)).¹³ Vegem-ne les diferències més rellevants de forma esquemàtica:¹⁴

¹³ Recordem que, tal com hem exposat a l'apartat 3.3., aquest treball beu de la influència dels dos tipus de paradigmes.

	<i>Paradigma referencial</i>	<i>Paradigma sociolingüístic</i>
a) Característiques	Adopta l'estudi de la producció verbal en situacions referencials i de laboratori.	Considera que la competència comunicativa en el nen es produeix en situacions de comunicació espontània amb adults o altres nens, i que és situacional, interaccional, funcional i evolutiva.
b) Limitacions	El mètode és experimental i quantitatiu.	La selecció de la mostra de llenguatge a partir de les dades obtingudes; la dependència contextual de la mostra, i el temps excessiu de la recollida de dades.
c) Avantatges	Estalvi de temps en la recollida de dades.	L'obtenció d'un major volum d'estructures sintàctiques pròpies de les situacions lliures.
d) Beneficis obtinguts	<ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi de la sintaxi i la semàntica. - Elicitació de diverses funcions del llenguatge: identificació de conceptes, selecció de la pertinença, denominació, comprensió, etc. - Evocació de conceptes mitjançant estímuls visuals - Anàlisi de la capacitat de planificació i organització espaciotemporal. - Afavoriment del raonament verbal. 	<ul style="list-style-type: none"> - Determinació de l'ordre evolutiu de l'aparició de la fonologia, la morfologia i la sintaxi. - Establiment de les relacions semàntiques implícies en els enunciats curts dels nens. - Importància de la conducta gestual. - Importància de la intencionalitat comunicativa de l'adult per al desenvolupament lingüístic. - Constatació del desenvolupament primerenc de les habilitats comunicatives per part del nen.

¹⁴ Partim bàsicament de les descripcions que apareixen a Triadó & Forns (1989), Pérez Montero (1995).

5.1.1.1.1. Nivell 1: subjectes 3-4 anys

Abans d'analitzar els resultats obtinguts en la prova d'interacció lingüística corresponent al grup de subjectes del primer nivell, i segons la freqüència d'aparició de les diferents formes verbals, convé fer un comentari previ.

Efectivament, dèiem en iniciar aquest capítol que el fet de partir d'una mostra, els subjectes de la qual sobrepassen els tres anys d'edat de mitjana en el nivell més baix –precisament una edat en què la majoria d'estudis coincideixen a assenyalar un estat evolutiu força avançat quant a l'adquisició de la morfologia verbal–, era motiu suficient per excloure de l'anàlisi qualsevol barem de productivitat.¹⁵ De fet, la majoria de treballs que inclouen els diferents índexs d'avaluació de productivitat morfològica són investigacions de tipus longitudinal que s'inicien en edats molt primerenques. Tanmateix, cal precisar que fins i tot en aquesta mena d'estudis no es tracta d'un criteri d'aplicació imprescindible. En aquest sentit, i en relació amb els treballs que no aporten dades referents als criteris de productivitat, podem aduir diversos motius (Serrat, 1997: 35): perquè interessa només la seqüència d'aparició de la morfologia verbal (Cortés & Vila, 1991); perquè es tracta de treballs descriptius de la competència lingüística en un moment donat (Aguado, 1988; Hernández Pina, 1984); o bé perquè parteixen de la premissa que hi ha productivitat des de l'inici.

El principal objectiu a l'hora d'aplicar qualsevol dels criteris de productivitat referenciats és, òbviament, poder determinar amb exactitud si s'ha adquirit o no una classe de mot. Complementàriament, però, la seva aplicació aporta dades rellevants bàsicament en dos sentits. En primer lloc, en relació amb el tipus d'error que el nen comet, la qual cosa, com ja hem tingut ocasió de comentar, es converteix en informació valuosa per a l'anàlisi del seu procés de desenvolupament lingüístic. En segon lloc, aporta dades igualment interessants per fixar criteris de quantificació. D'aquesta manera, saber que l'aparició d'un determinat morfema no en justifica la seva funcionalitat, perquè no s'utilitza en els contextos que ho requereixen, pot ajudar-nos a establir la conveniència o no de quantificar aquest morfema segons l'assignació morfològica que en principi li correspondria. És, doncs, per aquestes raons, i naturalment per les implicacions que aquests factors tenen en la nostra anàlisi, que hem considerat oportú referir-nos breument

¹⁵ En el capítol 2 ja vam avançar els criteris de productivitat més comunament utilitzats en les diferents investigacions que analitzen l'inici del procés d'adquisició de la morfologia verbal. Entre aquests recordem que esmentàvem el criteri nul, el criteri de percentatge d'ús correcte en contextos obligatoris o el criteri basat en la generalització de lexemes i o morfemes –vegeu la nota 101 del cap. 2, per a la descripció. S'hi poden afegir encara altres índexs de productivitat, més aviat de tipus sintàctic, com ara la concordança entre el subjecte i el verb de l'oració, la posició dels pronoms clítics, la posició de la negació, la posició del subjecte o l'assignació de cas nominatiu (Torrens, 1995).

a aquests dos punts a partir de les dades de què disposem, tot i que els resultats no se sistematitzin en funció de criteris d'avaluació predeterminats.

a. Tipologia d'errors

Entre els tipus d'errors més freqüents que afecten el procés d'adquisició i desenvolupament de la morfologia verbal ens referíem als errors de sobrerregularització o sobreextensions, que comporten l'aplicació d'una regla gramatical a paraules que no l'accepten. Segons les nostres dades, però, aquest tipus d'error si bé és freqüent en les fases inicials del període d'adquisició morfològica, disminueix considerablement ja en la primera franja d'edat analitzada, és a dir, entre els 3 i 4 anys d'edat. Com veurem, tot i que encara no són absents de la producció verbal dels nens, se situen en una posició molt relegada respecte als altres tipus d'errors. Justament, el nombre d'errors que hem pogut observar és encara força elevat, per la qual cosa ens sembla prou justificat no només que hi dediquem unes ratlles sinó que intentem de presentar-ne una tipologia completa, que inclou tots els nivells d'anàlisi gramatical, tal com reflectim en l'encapçalament de cadascun dels apartats següents, encara que tots els errors afectin formes verbals. Vegem, doncs, exemplificada aquesta tipologia d'errors amb dades procedents del nostre corpus.¹⁶

1) Errors morfològics

Entre els errors de tipus estrictament morfològic podem diferenciar dos subapartats: *a)* errors de *sobrerregularització*, i *b)* errors de *comissió*, és a dir, els casos en què els nens produeixen una forma gramatical, en aquest cas una forma verba incorrecta.

a. Errors de sobrerregularització

Els pocs exemples¹⁷ que hem trobat corresponen a formes no finites, concretament al participi de verbs irregulars com *morir* i *obrir*, la irregularitat dels quals es manifesta, entre d'altres segments, en els que correspon als morfs de mode (Perea, 1993).

¹⁶ Atès que presentem els exemples amb dades contextuals per tal que afavoreixen la descripció dels errors, hem optat per utilitzar el codi d'informació textual, és a dir, que el número del tram coincideix amb el que figura en l'apartat de les transcripcions (*Annex 3*). D'altra banda, en alguns casos hem modificat algunes convencions ortogràfiques per tal de simplificar-ne la lectura, de la mateixa manera que, si no és imprescindible, hem omès la transcripció fonètica i el nom complet –n'indiquem només l'inicial– dels nens que s'esmenten per tal de preservar la seva identitat.

¹⁷ Assenyalarem en cursiva la forma o formes que generen l'error. Cal tenir en compte que quan parlem d'*error* ens referim, bàsicament, a un desajustament respecte a la 'norma', com a resultat d'una manca de competència lingüística, per coneixements insuficients o per distracció involuntària (Mallart, 2001: 73).

- (1) Estarà *morida* (TRAM13.47¹⁸.TXT)
 (2) Ha *obrit* (TRAM27.41.TXT)

b. Errors de comissió

Als errors d'aquest tipus, com assenyalen Serra *et al.* (2000: 335) s'hi ha dedicat poca atenció en estudis sobre llenguatge infantil tot i que diversos autors n'esmenten la seva presència sense entretenir-se a analitzar-los. Aquest fet es podria explicar per la dificultat de quantificar aquests errors, però sobretot per la seva imprevisibilitat, a l'hora d'elicitar-los.

En el nostre cas el primer aspecte que cal destacar és que els errors de comissió afecten tant les formes simples com les formes compostes, o les estructures formades per dos o més verbs. D'altra banda, com veurem tot seguit, el fet que, certament, siguin d'aparició imprevisible, fa que de vegades resulti difícil trobar-ne una explicació convincent, i el que és encara més important, propera al motius reals pels quals es genera. És, doncs, per aquesta dificultat implícita i per tal que es pugui valorar amb més exactitud l'error a què ens referim, que, de forma excepcional, afegim a l'exemple la informació contextual adjacent.

Efectivament, la informació contextual ajuda a explicar exemples com els següents:

- (3) M: Que no necessites tot això? No mos doneu tanta feina dis, eh?
 F: No mos doneu tanta feina.
 M: És clar que sí. A ve(u)re escolta, i l'A i la M, què fan?
 F: L'Í diu que sí me *doni* molta feina (TRAM30.89-92.TXT)
- (4) M: I tant, no em volem de cridaners. Ara la È, D. G, escoltem a la È, d'acord? È, per a què serveix—
 D: [a]scoltant /
 E: [a]scoltant. (TRAM21.52-55.TXT)
- (5) M: Caragols. Pobreta, perquè era molt velleta i no hi veia gaire. I quan va arribar, Í, a la plaça de la ciutat per coure les castanyes què li va quan va mirar la cistella?
 MÍ: No va *tindre* res. (TRAM10.18-22.TXT)

¹⁸ La primera xifra correspon al número de tram i la segona, separada de la primera per un punt, correspon a la línia del tram.

En l'exemple (3) podem interpretar que l'error es produeix per un intent d'imitar les instruccions de la mestra. Fixem-nos que des d'aquest punt de vista la forma *doni*, que és la que provoca l'error, és morfològicament correcta si pensem que el nen intenta adequar les instruccions segons el canvi d'assignació morfològica. És a dir, si inicialment la referència –forma emesa per la mestra– correspon gramaticalment a la 2a persona del plural del present de subjuntiu (*doneu*) –funcionalment correspondria a una forma imperativa–, el nen opera coherentment quan a la 3a persona del singular del present de subjuntiu li adjunta el morf de mode/temps –[i]. Discursivament, tanmateix, és obvi que la forma produïda pel nen no és adequada. Entre les possibles raons que podrien explicar aquest tipus d'error pensem que en podem adduir almenys dos. Per una banda, la complexitat estructural, ja que es tracta d'una oració completiva d'objecte directe, que evidentment complica la selecció verbal que ha de fer el nen. S'hi afegeix encara que és un exemple de discurs reportat –el nen intenta reproduir el missatge del seu company-¹⁹ la qual cosa novament complica la selecció verbal. Finalment, podríem pensar que l'error es deu a la diferent concepció del missatge per part de l'emissor i per part del receptor. Així mentre que el nen –emissor– que suposem que admet que ell sí que sol donar molta feina al company encarregat de la neteja de la classe concep l'acció com a real i objectiva, l'altre –el receptor en aquest cas– la interpreta i, consegüentment la verbalitza, com una acció possible i dubtosa.²⁰

Pel que fa a l'exemple (4) és difícil d'interpretar-lo fins i tot disposant de la informació contextual. Des del punt de vista lèxic està clar que utilitzar el verb 'escoltar' es deu al fet que en una situació d'esvalot general fins i tot els nens més distrets senten que la mestra els repeteix que escoltin. Quant a la forma no finita que les dos nenes de l'exemple utilitzen, una forma de gerundi, pensem que en l'explicació hi tenen més a veure accions rutinitzades que no contextuais. Amb això ens referim al fet que en un moment, com dèiem, d'esvalot general tots els nens saben que han de callar però el motiu sovint esgrimit per la professora és perquè 'estem escoltant un altre company'. En aquest cas, doncs, pensem que es podria tractar de l'emissió d'una acció que forma part de la rutina de la classe en què es contextualitza l'error.

En darrer lloc, i en relació amb l'exemple (5), probablement es pugui adduir tant arguments que hem utilitzat per intentar descriure l'error de (3) com l'error de (4).

¹⁹ No podem aportar l'emissió del company, tot i que seria interessant, perquè es tracta d'un nen amb importants dificultats d'expressió, molt difícil d'entendre, que per aquest motiu ha estat eliminat de la mostra.

²⁰ De fet en la gravació es pot comprovar perfectament la sorpresa per part del nen quan s'adreça a la mestra per dir-li '*L'Í diu que sí me doni molta feina*'.

Així per un costat, si bé l'emissió del nen genera un error de tipus aspectual –s'interpreta un sentit perfectiu en lloc d'imperfectiu–, la raó es deu possiblement al fet que senzillament el que el nen fa és actualitzar la informació a partir de l'ajuda que rep per part de la mestra: 'va mirar la cistella... no va tindre res'. Per un altre costat reforçaria aquesta hipòtesi el fet que es tracti d'una situació comunicativa no espontània ja que els nens estan escenificant un conte que ja coneixen i han escenificat amb anterioritat.

De vegades, però es produeix tot el contrari, és a dir, quan s'esperaria que l'alumne reproduís directament el missatge de la mestra, i per tant la mateixa forma verbal, en els casos en què es complementa una resposta que en principi podria ser només *sí* o *no*, apareix una forma com ara la de l'exemple següent:

- (6) M: Que ho has vist?
N: Sí ho *vai veure*. (TRAM33.166.167.TXT)

En aquest exemple, tanmateix, podríem interpretar que no es tracta de cap error si pensem que la nena respon sobre una informació que per a ella ja és passada i acabada però que situa en un passat prehodiernal.²¹

Finalment, hi ha errors de comissió que clarament es poden interpretar com errors generats per motius sintàctics i que, per tant, generen exemples de variabilitat productiva; és a dir, en altres contextos aquestes formes s'emeten de forma absolutament correcta. És el que succeeix a (7) i (8):

- (7) M: Potser fa una bufanda [...]
AR: Una bufanda sí.
M: I com la fa?
AR: Amb *c[u]sint*. (TRAM7.254.257.TXT)
- (8) I: Què li ha passat a la H.
G: *S[u]rtit* a fora. (TRAM25.53-54.TXT)

A (7) fins i tot podríem dir que es tracta d'un *lapsus linguae* que s'hauria produït per una resposta creuada a partir de dos preguntes: una explícita, com fa la

²¹ Aquesta distància temporal és una de les diferències importants entre un temps de perfectiu com 'ha vist' (passat hodiernal: circumscrit als límits del dia en què es produeix l'acte de parla) i un temps de passat (simple o perifràstic) com 'vai viure' (prehodiernal: anterior al dia en què es produeix l'acte de parla). 'Pel que fa a aquesta noció el PP [present perfect] i el P[perfect] estan en distribució complementària, i per aquesta raó considerem la distància temporal una part del significat bàsic del PP i del P' (Alturo, 1998: 98).

bufanda? *cosint*, i una altra implícita: amb què la fa? *amb...* En el cas de (8) es tracta únicament d'un error que categoritzem com un error de comissió però que en realitat es produeix per un error d'omissió de la forma auxiliar corresponent '(ha) *sortit*'.

2) Errors fonètics

En primer lloc hem de dir que en aquest apartat no incloem exemples de variació fonètica, ni els que responen a fenòmens fonètics diversos, que es produeixen de forma general en la llengua oral, ni els que s'expliquen per les característiques dialectals dels parlants que els produeixen. Deixarem aquestes consideracions per a l'anàlisi formal que exposem més endavant. En aquest apartat, doncs, pretenem únicament anotar alguns dels exemples que manifesten la importància de no parcel·lar el desenvolupament lingüístic de l'individu. Així, si bé els errors fonètics següents afecten formes verbals, aquests s'han d'interpretar com a estadis individuals –diferents– de desenvolupament fonològic.

Entre els errors fonètics més freqüents, que malgrat tot no cometen més de tres o quatre nens, trobem errors produïts principalment per processos substitutoris. Entre aquests, la substitució del so vibrant alveolar [r] o bategant [r̄] per l'aproximant dental [ð] (9); la substitució del lateral palatal [ʎ] per l'aproximant palatal [j] (10), i la substitució de l'africat prepalatal sonor [dʒ] pel corresponentl sord [tʃ] (11).

- | | | |
|------|------------------------|-------------------|
| (9) | pica[^h ð]a | (TRAM2.58.TXT) |
| | bo[ð]e | (TRAM2.85.TXT) |
| | esti[ð]a | (TRAM27.12.TXT) |
| (10) | espa[j]at | (TRAM2.56-57.TXT) |
| (11) | min[tʃ]e | (TRAM16.33.TXT) |

S'hi sumarien també errors relacionats amb processos relatius a l'estructura sil·làbica com ara la simplificació de grups consonàntics:

- | | | |
|------|--------------------------|------------------------------------|
| (12) | ripi(r)tir ²² | (TRAM7.6/8.TXT) / (TRAM30.100.TXT) |
| | to(r)no | (TRAM9.44.TXT) |

²² En aquest cas parlaríem també d'harmonia vocàlica.

En ambdós casos es confirmarien les dades que aporta Bosch (1987) relatives al desenvolupament fonològic de nens entre 3 i 7 anys. Així, segons les dades que aporta l'autora, tant la substitució de so vibrant o bategant –*absència de vibrant simple* i *absència de vibrant múltiple*, emprant la seva terminologia– com la substitució del so lateral palatal –*semiconsonantització de líquides*– corresponen als percentatges més elevats d'errors en els subjectes de 3 anys.

“El segon gran grup de sons problemàtics és el dels líquids, com ho reflecteix el gran nombre de processos on es veuen involucrats. Les xifres de la semiconsonantització de líquides i les de (a)fricació corresponen a la mateixa problemàtica: la producció de /ʎ/. La semiconsonantització de /l/ o /r/ és un procés menys freqüent, encara que persistent.

La manca de lateralització fa referència a dificultats en els grups consonàntics corresponents, perquè és un percentatge mínim el de subjectes amb problemes de realització de /l/ intervocàlica. Això queda confirmat per la més gran dificultat de /r/ que o bé es lateralitza o bé es converteix en /d/ [...]

Per damunt de les dificultats de la vibrant simple hi ha les de la múltiple, especialment als 3 anys, encara que la seva adquisició pugui quedar ubicada al voltant dels 5 anys”. (Bosch, 1987: 32-33)

Tanmateix, no aporta dades referides a la substitució del so africacat sonor pel so africacat sord, fet que justifica perquè ‘la influència del castellà és decisiva en aquest sentit, al menys [sic] en el nucli urbà de Barcelona’²³ (Bosch, 1987: 32). Amb tot reconeix que els ensordiments –*insonorització* ‘verbum suum’– constitueixen una tendència important.

En relació amb els exemples de simplificació de grups consonàntics, els percentatges corresponents als subjectes de 3 anys són també superiors als de la resta de subjectes de la mostra.

3) Errors lèxics i semàntics

En aquest tipus d'errors podem establir dos subapartats: per un costat, els que afecten les formes verbals com a unitats lèxiques, per un altre, els que tenen a veure amb la semàntica verbal.

Els primers, que són els que anomenem *errors lèxics*, s'expliquen bàsicament per motius de tipus dialectal. Ens referim a l'ús de verbs com *pugue* (< poder) –TRAM4.43.TXT–, *assentar-se* (<seure) –TRAM9.9.TXT–, *llimpia/llempiar* (< netejar) –TRAM7.20/24.TXT–, que són verbs habituals –deixant de banda el criteri normatiu– en el

²³ És el lloc d'origen dels subjectes que integren la mostra de l'estudi.

dialecte nord-occidental, òbviament en registres informals, i que fins i tot les mestres utilitzen freqüentment. D'altra banda, hem detectat algun altre error que evidenciaria la poca naturalitat que suposa utilitzar els correlats estàndards dels verbs indicats anteriorment. Ens referim al cas de *neige* –TRAM7.18.TXT–, que no cal dir que és una forma alterada de *neteja*.

En l'altre apartat hem trobat sobretot errors que podríem caracteritzar com a exemples de sobregeneralització, en aquest cas semàntica, que impliquen majoritàriament el verb *fer*, d'abast semàntic força ampli, amb el qual, adjuntant-hi complements diversos, se supleix l'especificitat no només semàntica sinó lèxica.

(13) *fa* lletres (< escriure) (TRAM7.152.TXT)

(14) a la meva casa,
faré plastilina²⁴ (< jugaré amb) (TRAM12.86.TXT)

(15) *fai* cartes (< repartir) (TRAM30.111.TXT)

(16) *fa* patinar (< patinar) (TRAM31.154.TXT)
(com a resposta a la pregunta: *i aquest nen què fa?*)

4) Errors sintàctics

La tipologia d'errors morfològics que s'expliquen per motius de tipus sintàctic són els més abundants del corpus,²⁵ i a la vegada afecten diferents elements. De manera que, en termes generals, podem establir els diferents apartats:

a. Errors d'omissió

Considerem errors d'omissió els errors que cometen els nens quan ometen una forma gramatical que és de presència obligatòria dins l'estructura sintàctica. Del conjunt de complements sintàcticament obligatoris omesos sobresurten de forma rellevant els exemples amb absència del pronom anafòric corresponent:

(17) *Jo*[\emptyset] *portaré* un (TRAM3.117.TXT)

(18) *Jo* *no*[\emptyset]*vai* ser mai (TRAM5.26.TXT)

²⁴ Val a dir, però, que en aquest cas és l'expressió més habitual en el context escolar –inclou els mestres– per referir-se a aquesta activitat.

²⁵ Per aquest motiu no els exempliquem tots de forma exhaustiva, sinó només els exemples que ens semblen més rellevants.

- | | |
|---|--------------------|
| (19) [ø] <i>Havia</i> caragols | (TRAM10.24/26.TXT) |
| (20) Lo meu <i>pare</i> [ø] <i>té</i> una de grossa | (TRAM12.69.TXT) |
| (21) [ø] <i>Ham</i> de de(i)xar tot net | (TRAM30.79.TXT) |
| (22) <i>Que</i> [ø] <i>vindràs</i> a buscar aviat | (TRAM33.99.TXT) |
| (23) [ø] <i>Tindrè</i> quatre | (TRAM34.143.TXT) |

De vegades, pel context en què es produeixen es tracta més aviat de la manca de complements categoritzats pel verb com ara l'OD:

- | | |
|---|------------------|
| (24) Ara <i>ficaré</i> [ø] una altra vegada | (TRAM34.135.TXT) |
| (25) Eh! si jo no <i>tinc</i> [ø] | (TRAM31.204.TXT) |

b. Ús inadequat de complements

En aquest cas, s'observen casos d'errors provocats per l'adjunció de determinats complements temporals (*un altre dia*) o adverbials (*demà*) que posen en evidència les mancances d'expressió dística de tipus temporal mitjançant recursos lèxics:

- | | |
|--|-----------------|
| (26) Se va <i>trencar</i> un pot <i>un altre dia</i> | (TRAM23.11.TXT) |
| (27) Jo <i>hai anat un altre dia</i> | (TRAM28.81.TXT) |
| (28) <i>Demà va vindre</i> | (TRAM29.11.TXT) |

En canvi, altres vegades el que sorprèn, i de fet el que provoca l'error, és l'adjunció de complements, que habitualment s'ometen fins i tot quan són de presència obligatòria, en contextos inadequats. Es tractaria, doncs, de casos d'hipercorrecció com els següents:

- | | |
|-------------------------------------|-----------------|
| (29) Què és això <i>de</i> malament | (TRAM34.5.TXT) |
| (30) Ja <i>hi</i> has desmuntat | (TRAM13.28.TXT) |

D'altra banda, hem detectat també problemes en la utilització de pronoms personals forts, que es podrien suplir amb l'ús dels corresponents pronoms febles, la qual cosa però no resulta fàcil si ens remetem als errors que al respecte hem reproduït en el primer apartat.

- | | |
|-----------------------------|--------------------|
| (31) Pinta-meu <i>mi</i> | (TRAM25.87-88.TXT) |
| (32) Com me queda <i>jo</i> | (TRAM34.36.TXT) |

c. Errors de pronominalització

Els problemes amb els pronoms, que com hem vist, són abundants, arrossegueu altres tipus de problemes com ara els que es refereixen a l'ús de verbs en forma pronominal. L'exemple de (33) podria interpretar-se com un error provocat per la influència del castellà (*salirse*) però en principi el nen que va emetre aquesta frase és un nen familiarment gens interferit pel castellà. En l'exemple de (34), pot haver-se produït una confusió de tipus funcional entre el verb 'sentir' i 'sentir-se'.

- | | |
|--|-----------------|
| (33) <i>S'ha sortit de la paperina</i> | (TRAM34.7.TXT) |
| (34) <i>Per se sentir</i> | (TRAM14.55.TXT) |

d. Estructures perifràstiques errònies

En aquest cas es tracta d'un error provocat clarament per influència del castellà, molt estès en la parla adulta, que consisteix a substituir la perífrasi d'obligació 'haver de + infinitiu' per la de 'tenir que + infinitiu'

- | | |
|--|-----------------|
| (35) <i>Ara t[i]nim que anar a l'a(l)tre</i> | (TRAM27.36.TXT) |
|--|-----------------|

b. Criteris de quantificació

A l'hora de fixar els criteris de quantificació de les dades se'ns han presentat bàsicament dos interrogants, relacionats per una banda amb qüestions estrictament lingüístiques, per l'altra, amb les característiques de comportament psicosocial dels nostres subjectes.

En el primer dels casos, ens referim a formes o estructures verbals que malgrat que incorporen un verb flexionat de forma adequada no responen ni semànticament ni morfològicament als marcatges formals. Vegem-ho amb algun exemple:

- | | |
|------------------------------|-----------------|
| (36) <i>Va, dóna'l tomb</i> | (TRAM2.66.TXT) |
| (37) <i>A ve(u)re què fa</i> | (TRAM24.56.TXT) |
| (38) <i>És que no puc</i> | (TRAM8.240.TXT) |

A (36) la forma *va* no desenvolupa ni el paper de forma auxiliar ni té semànticament el sentit d'activitat de moviment que des del punt de vista morfològic indica desenvolupament en temps present. Dit d'una altra manera, l'acció de moviment d'aquesta frase l'expressa *donar el tom*, mentre que hem d'interpretar *va* com una forma lexicalitzada equiparable per exemple a *si us plau*.

En l'exemple de (37) l'expressió *a veure* podria interpretar-se com una inspecció ocular de l'acció que ha de desenvolupar-se, ja sigui perquè es visualitza a partir d'un referent gràfic o pictogràfic (làmines de dibuixos, posem per cas) o perquè s'observa de forma directa. De totes maneres, i a partir dels exemples recollits tendim a pensar que es tracta més aviat d'una expressió utilitzada sovint per indicar expectació.²⁶

En darrer terme, en expressions com les de (38) *és que* pensem que la forma flexionada del verb *ser* no correspon en absolut ni al sentit primari d'aquesta verb, el d'existència, ni als secundaris (Ginebra & Montserrat, (1999: 441-442)), així com tampoc aporta cap element rellevant el fet que es presenti en present d'indicatiu. En canvi, sí que resulta significativa la persona verbal que representa, una forma no marcada, ja que contribueix tal caràcter de significació igualment no marcada. En aquest cas la forma l'empren sovint els nens en adreçar-se a la mestra per excusar-se sobre alguna cosa que aquesta els demana o retreu. Per dir-ho d'una manera contundent, l'expressió 'és que...' és la forma de les excuses contingudes.

Per tant, i atenent a les argumentacions anteriors, en aquells casos en què ens ha interessat quantificar les dades de què disposàvem hem exclòs del còmput formes verbals com les descrites.

El segon dels problemes amb què hem topat en la fase de quantificació té a veure amb les nombroses repeticions que hem trobat d'una mateixa forma verbal, les quals són de característiques i argumentació ben diferents.

Entre aquestes repeticions podem establir tres apartats segons: *a)* si la forma la repeteix el mateix nen, *b)* si la forma la repeteix un altre nen a imitació d'un primer o *c)* si la forma la repeteix el nen a partir de l'emissió de la mestra.

a) Repeticions individuals

Les repeticions de les formes verbals corresponents a una mateixa emissió, que acostumen a ser repeticions de dos formes o estructures, són molt abundants en el nostre corpus i obeeixen a raons diverses. Tanmateix, la majoria responen a motius de tipus extralingüístic, que confirmarien algunes de les característiques de comportament social del nen que ja vam assenyalar en el capítol 3. Tot i això, se n'exclou algun exemple que sí que podríem atribuir a factors de tipus lingüístic com ara que la repetició estuigui motivada per una expansió informativa, i consegüentment, sintàctica:

²⁶ És interessant constatar les diferències funcionals d'aquesta expressió quan la utilitza la mestra a l'hora d'iniciar una activitat o una explicació o recuperar el control de la classe, ja que en aquest cas té més aviat la finalitat d'atraure l'atenció dels nens i, consegüentment, sol precedir una explicació (Solé, (1988:57)), mentre que en les intervencions del nen acostuma aparèixer de forma aïllada.

(39) *I mira què té, el conill mira què té a la mà* (TRAM4.54.TXT)

En la resta de casos, l'elevat nombre d'exemples no només confirma la importància d'aquest recurs, que ara es manifesta sobretot estructuralment com a repeticions en forma d'eco, sinó que amplia el tipus de motivacions que pensem que poden induir el nen a la repetició. Una de les raons més clarament manifestables és la necessitat per part del nen de sentir-se protagonista de l'entorn –recordem el pes que en aquesta edat té encara l'egocentrisme–, la qual cosa s'expressa amb repeticions que s'utilitzen com a mitjà de reafirmació personal. Vegem-ho en els exemples següents:

(40) *Jo sí que ho sé, jo sí que ho sé* (TRAM8.244.TXT)

(41) *I tinc, i tinc la cinta que (xxx)* (TRAM4.126.TXT)

De vegades aquest afany de protagonisme, que sol estar precedit sempre d'intervencions per part dels companys, és tant fort que fa que el nen utilitzi la repetició com una fórmula de farciment d'una emissió que emet de forma precipitada. Tant és així que després de la repetició no sap com continuar la intervenció:

(42) *Jo en portaré, jo en portaré,* (TRAM12.98.TXT)
jo en portaré –

Complementàriament, a aquest afany de protagonisme, el nen manifesta sovint la necessitat de sentir-se recompensat de forma exclusiva

(43) *Senyoreta, senyoreta que m'ajudes* (TRAM11.60.TXT)
una mica, m'ajudes una mica?

Podem afegir encara que també hem trobat exemples d'aquelles atribucions que sovint es fan als nens d'aquesta edat en el sentit que són insistents, i perquè no dir-ho 'tossuts'.

(44) *Jo no te vec, jo no te vec, jo no te vec* (TRAM21.1.TXT)

(45) *No ho sé, no ho sé* (TRAM17.67.TXT)

En el cas de la insistència, si en l'etapa prèvia a aquesta edat la cantarella acostuma a ser la del *per què?*, ara cedeix el pas a la cantarella del *no ho sé*; quan un nen respon la primera vegada amb un *no ho sé* hem comprovat que es produeix un efecte en cadena en la resta: *no ho sé, no ho sé...*, la qual cosa al capdavall no deixa de ser una altra estratègia de reafirmació col·lectiva.

Finalment, hem constatat altres tipus de comportaments com ara els que expressen seguretat i conformitat per part del nen (46), els que expressen inquietud (47), o bé els que en resulten de situacions habitualment de joc en què el nen es posa en la pell d'un personatge –fictici o real– i acaba assimilant el seu rol. A aquest tipus de comportament correspondrien els exemples (48), en què la nena desenvolupa el paper de mare, i el de (49), que recorda la cançoneta del venedor de mercat, però que és molt habitual sentir en les hores d'esbarjo, sempre com diem en situacions de joc. De fet l'exemple (49) és només una mostra de les vegades que la mateixa nena emet l'expressió *qui vol més coca?*: fins a un total de dotze vegades en set torns de paraula.

(46) *És una mà. És una mà.* (TRAM7.190.TXT)

(47) *Com ho faries? Com ho faries?* (TRAM8.306.TXT)

(48) *Pues jo, si te portes malament no te'l d(e)ixaré. Si te portes malament no te'l d(e)ixaré* (TRAM18.5-6.TXT)

(49) *Qui vol coca? Qui vol coca? Qui vol coca?* (TRAM12.7-22.TXT)

b) Repeticions entre iguals

Les repeticions que es produeixen entre iguals serveixen per ratificar en bona mesura alguns dels comentaris que ja hem apuntat en l'apartat anterior. Novament s'evidencia la importància encara del caràcter egocèntric del nen, amb més (50) o menys grau (51) de contundència:

(50) E: *Demà me tocarà a mi.* (TRAM10.93-94.TXT)
R: *No, demà me tocarà a mi.*

(51) D: *Per què mossega?* (TRAM16.13-14.TXT)
G: *Per què mossega?*

En aquest sentit, si abans al·ludíem a la cantarella del *no ho sé*, ara ens hem de referir a la cantarella del *tinc*, ja que es gairebé irrefrenable que si un té una cosa els altres no s'estiguin de fer avinents les seves pertinences.

(52) R: Jo *tinc* una trompeta (TRAM31.305-309.TXT)

[...]

D: Jo *tinc* un tren.

[...]

G: Jo *tinc* un nino a casa.

En altres ocasions, tanmateix, seria injust no reconèixer expressions de complicitat, ja sigui perquè la intervenció d'un company desperta el sentit de sorpresa o de comicitat (53) o bé com a estratègies de complicitat corporativa en situacions de joc o de resolució de problemes comuns (54)

(53) AR: *Sembla un pallassol* (TRAM8.273-279.TXT)

[...]

ALTRES: *Sembla un pallassol*

[...]

MI: *Sembla un pallasso*

(54) F: *Podem fer una cosa* (TRAM27.15-17.TXT)

H: *Podem fer una cosa*

F: *Podem fer una cosa*

c) *Repeticions entre mestra-nen*

Els exemples que es recullen en aquest apartat són els que amb més exactitud permeten relacionar la repetició amb la imitació.

Quan es parla d'imitació sovint es relaciona amb les situacions diàdiques que manté la mare amb el seu fill. És evident, tanmateix, que si com dèiem, en l'àmbit escolar aquesta relació es transforma, quant a a assignació de rols d'intercanvi comunicatiu, en una interacció entre mestre-alumne, propiciï a la vegada la imitació. De fet, ens situem en un context adobat per a la imitació si considerem que és el resultat d'una capacitat que els nens adquireixen en interacció amb l'estil lingüístic dels adults (Serra *et al.* 2000: 159). En el cas del mestre, són especialment rellevants les característiques del discurs que projecta vers els seus alumnes i que diferents estudis coincideixen a caracteritzar a través de trets com la

redundància, la rutina o expressions que denoten aprovació (Solé, 1988: 55-59). Per tant, si el propi discurs de la mestra és per natura reiteratiu, no és d'estranyar que generi un procés d'imitació i repetició per part del nen.

Pel que fa als exemples del corpus, hem de dir d'entrada que són molt inferiors en nombre als altres dos tipus de repeticions que hem comentat. S'hi observen dos tendències: per un costat, la imitació d'estructures en situacions comunicatives no espontànies, com ara l'escenificació d'un conte (55, 56); per l'atre, la imitació d'instruccions per part de la mestra (57). En ambdós casos, i a partir del que des de la perspectiva interaccionista s'ha convingut a qualificar com a *funcions de la imitació*, la imitació acompliria la funció de facilitar la interacció, sobretot tenint en compte la lentitud que manifesta el nen de 3 anys per processar la informació (55) i les limitacions d'estratègia comunicativa (57), alhora que també serviria per regular el torn d'intervenció (56):

(55) M: Oi! I es va quedar tota trista. (TRAM10.123-124.TXT)

Què faré?

D: *Què faré?*

(56) M: No, ell. *Quant val?* (TRAM10.187-189.TXT)

R: *Quant val?*

(57) M: [...] *No mos doneu tanta feina,* (TRAM30.89-90.TXT)
dis, eh?

F: *No mos doneu tanta feina*

Un cop avaluats els resultats d'aquesta anàlisi, i atenent a les repercussions que pugui tenir de cara a perfilar els criteris de quantificació, direm que no hem tingut en compte les repeticions individuals sempre i quan l'emissió de dos o tres formes seguides no es pugui valorar en termes de funcionalitat discursiva i, per tant, amb criteris de productivitat. Tanmateix, sí que hem comptabilitzat els altres dos tipus de repeticions, les que es produeixen entre els mateixos nens i les que s'originen de forma imitativa a partir de la intervenció de la mestra, perquè pensem que malgrat tot són emissions independents.

Entrant ja de ple en l'anàlisi de la freqüència d'aparició de les formes verbals obtingudes, el primer que ens interessa és, com ja hem dit en iniciar aquest apartat, quantificar el nombre de verbs segons corresponguin a *formes simples*, *formes*

compostes o estructures compostes. Els percentatges corresponents als subjectes de 3-4 anys són els següents:

Formes simples	Formes compostes	Estructures compostes
83,1%	10,9%	6%

Quadre 16. Percentatge d'aparició de *formes simples*, *formes compostes* i *estructures compostes* en els subjectes de 3-4 anys (prova d'IL).

En el bloc de les *formes simples* s'inclouen tant formes no finites, com formes finites, així com diversos tipus de verbs que no hem comptabilitzat de forma independent com ara verbs irregulars o verbs pronominals. Tanmateix, més avall especificuem a quins temps verbals corresponen aquestes formes simples.

Pel que fa a l'avaluació dels resultats segons les variables independents –ja sabem que reservem la variable *edat* per als comentaris globals– hem de dir que en referència a les diferents *situacions enunciatives* l'anàlisi no té significació percentual si tenim en compte que en els trams analitzats intervenen diferents tipus de situacions i que, a més, el percentatge d'aparició de formes simples en unes i altres es manté equilibrat. En aquest sentit, doncs, pot resultar interessant concretar quines són les situacions enunciatives que apareixen en els trams en qüestió:

T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12	T13	T14	T15	T16	T17
CO	EX DE	EX DE	EX DE	CO	EX	DE EX	DE EX	CO	NA	CO	CO	CO	CO	EX AR	DE	DE
T18	T19	T20	T21	T22	T23	T24	T25	T26	T27	T28	T29	T30	T31	T32	T33	T34
CO	CO	EX CO	EX	EX	EX	DE	CO	CO	EX	CO	EX	EX	DE	CO	DE	CO

Quadre 17. Tipus de *situació enunciativa* en els trams corresponents a la prova d'IL (subjectes 3-4 anys).

En relació amb la variable *sexe* els resultats obtinguts segons l'índex de freqüència relativa d'aparició de les formes simples són els que mostra el quadre següent que, com es pot comprovar, són força equilibrats.

	Nens (H)	Nenes (D)
Formes simples	52,3%	47,7%

Quadre 18. Freqüència d'aparició de formes simples segons la variable *sexe* (subjectes 3-4 anys, prova d'IL).

Quant a la freqüència d'aparició de *formes compostes*, ja hem vist pels percentatges que el nombre és molt inferior al corresponent a l'aparició de formes simples, com ja esperàvem. Interessa remarcar, tanmateix, que aquestes formes corresponen únicament al pretèrit indefinit d'indicatiu i a les formes perifràstiques del perfet d'indicatiu.

En aquest cas, i segons la variable *situació enunciativa* hem detectat un lleuger augment de les formes compostes en situacions de conversa espontània, però en canvi els percentatges devalen considerablement en les situacions narratives. Ara bé, cal tenir en compte que en aquest cas les situacions de narració són també sensiblement inferiors a la resta, per la qual cosa pensem que els percentatges tampoc són gaire significatius: CO (41,1%), EX (27,1%), DE (30%), NA (1,8%).

La variable *sexe*, d'altra banda, confirmaria els resultats percentuals obtinguts en relació amb les formes simples, de manera que el nombre de formes compostes que utilitzen els nens és també superior al de les nenes.

	Nens (H)	Nenes (D)
Formes compostes	57%	43%

Quadre 19. Freqüència d'aparició de formes compostes segons la variable *sexe* (subjectes 3-4 anys, prova d'IL).

Finalment, les dades relatives a les *estructures compostes* evidencien dos coses. En primer lloc, una presència inferior a la resta de formes verbals però poc distant (un 4% aproximadament) de la freqüència d'aparició de les formes compostes. En segon lloc, i aquest és l'element més interessant, presenten una tipologia força rica i variada d'estructures verbals, malgrat que les hàgim integrat en un mateix apartat per simplificar-ne la descripció. En qualsevol cas és obvi que cal establir quina és la tipologia a què ens referim. Com es pot veure en la següent relació, en cadascun dels apartats s'hi pot constatar variació que afecta els temps verbals, la persona i el nombre.

**V1 (Fsimple/composta finita)
+ V2 (Fs no fin.)**

V1 (Fs/c finita + prep)

(a) V1 = verb modal / V2 = Inf

voler: *voleu callar*
volia passar
vui jugar
 poder: *puc obrir*
pot jugar
podem jugar
**pugue nadar*
podíem dinar
podré empegar
podrem posar

(b) V1 = [] OInf (OD) / V2 = Inf

deixeu fer
deixen fer
deixarien fer
sé fer
**fa patinar*
has fet equivocar

(c) V2 = G (valor duratiu)

està cosint
estic pixant
està rajant

(a) Prep *a*

anar a + Inf/venir a + Inf (= passat
 acció immediata, futur):
van anar a tallar
vai(g) a fer
vindrà a buscar
començar a + Inf (inici d'acció:
 valor incoatiu)
comença a ploure

(b) Prep *de*

haver/tenir de + Inf (perfrasi
 obligació):

ha d'ajudar
hem de girar
he de vindre
tenim de dir
tindrem de comprar
**tinc que repartir*
**té que anar*

(c) *acabar de*²⁷ + Inf (inici d'acció:

valor incoatiu)
acabem de començar

Si analitzem els resultats en funció de la *situació comunicativa*, hem d'assenyalar que les estructures compostes com les que hem exemplificat solen aparèixer en els casos de conversa i explicacions o descripcions; tanmateix, és difícil de quantificar-ne els resultats.

Finalment, els percentatges relatius a la variable *sexe*, continuen en la línia dels anteriors, és a dir, mostren un predomini de freqüència d'aparició d'estructures compostes en els nens.

²⁷ La construcció *acabar de + inf* també pot tenir valor d'aspecte terminatiu (acció acabada): *L'avi acaba de deixar-nos*.

	Nens (H)	Nenes (D)
Estructures compostes	61%	39%

Quadre 20. Freqüència d'aparició d'estructures compostes segons la variable *sexe* (subjectes 3-4 anys, prova d'IL)

Tot seguit ens ocupem de quantificar altra informació relativa a les categories gramaticals del verb a partir de la informació que aporten els morfs corresponents a cada un dels segments morfològics. Com hem avançat al principi, ens ocuparem de la classe –segment *Tema*– i subclasse verbal –segment *Extensió*–, del mode, el temps i l'aspecte –segment *Mode/Temps*– i en darrer lloc del nombre i la persona –segment *Nombre/Persona*.

***Tema i Extensió*: classe i subclasse verbal**

En primer lloc hem de dir que en aquest apartat hem comptabilitzat les formes corresponents a temps simples, temps compostos i les que hem anomenat 'estructures compostes', en aquest cas quantificant les formes que les integren de forma independent. De totes maneres, a l'hora de presentar-ne els resultats no establirem la distinció en funció d'aquests tres tipus de formes perquè no ho considerem una informació rellevant. Val a dir que novament no aportarem dades referides a la situació enunciativa perquè la nostra primera anàlisi d'aquests resultats tampoc aporta dades d'interès, per la qual cosa pensem que és justificat prescindir dels comentaris en relació amb aquesta variable. Tal com hem anat indicant, el fet que en els trams que corresponen a la prova d'IL s'hi trobin representades diferents situacions enunciatives i a més en proporcions desiguals, fa extraordinàriament complicada l'anàlisi i al capdavall poc determinant.

En català distingim entre tres *classes verbals*²⁸ o el que tradicionalment s'ha anomenat tres *conjugacions*. Segons els criteris que s'adoptin, la classificació pot divergir lleument en la terminologia, així com en els models de verb assignats a cada classe:

²⁸ No ens fixem ara específicament en la vocal temàtica com a marca de classe verbal des d'un punt de vista fonètic, ja que d'això ens n'ocuparem en el capítol de l'anàlisi formal. Únicament ens fixem en la informació de caràcter general que aporta pel que fa a la pertinença de classe.

FABRA (1956)	MASCARÓ (1985)	VIAPLANA (1986)	BADIA (1994)
<i>1a conjugació</i>	<i>1a conjugació</i>	<i>Classe I:</i>	<i>1a conjugació</i>
I. Cantar	I. Cantar	Cantar	I. Cantar
<i>2a conjugació</i>	<i>2a conjugació</i>	<i>Classe II [-Ext]:</i>	<i>2a conjugació</i>
IIa. Perdre	II. Batre	Perdre	IIa. Perdre
IIb. Témer		<i>Classe II [+Ext]:</i>	IIb. Témer
		Beure	
<i>3a conjugació</i>	<i>3a conjugació</i>	<i>Classe III [-Ext]:</i>	<i>3a conjugació</i>
IIIa. Servir	IIIa. Unir	Sentir	IIIa. Sentir
IIIb. Dormir	IIIb. Bullir	<i>Classe III [+Ext]:</i>	(verb <i>pur</i>)
		Servir	IIIb. Patir
			(verb <i>incoatiu</i>)

Quadre 21. Models de classificació de les conjugacions verbals en català.

Independentment que ens decanem per una o altra d'aquestes classificacions, les dades del nostre corpus referents a la prova d'IL i corresponents als subjectes de 3-4 anys ens permeten extraure els percentatges que presentem en el quadre de més avall. Cal advertir, tanmateix, que els percentatges corresponents a la 2a i 3a conjugacions s'han d'avaluar en sentit genèric ja que no distingim, d'entrada, entre subclasse verbal.

Primera conjugació	Segona conjugació	Tercera conjugació
53,9%	31,8%	14,3%

Quadre 22. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el *tipus de conjugació* (subjectes 3-4 anys, prova d'IL).

Tal com es deprèn del quadre, es produeix una devallada gradual de l'aparició de formes pertanyents a la primera, segona i tercera classes verbals, respectivament, que en principi sembla poc significativa. Poc significatius són també els resultats obtinguts segons la variable *sexe*:

Primera conjugació		Segona conjugació		Tercera conjugació	
<i>Nens</i>	54,5%	<i>Nens</i>	47,7%	<i>Nens</i>	56,7%
<i>Nenes</i>	45,5%	<i>Nenes</i>	52,3%	<i>Nenes</i>	43,3%

Quadre 23. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el *tipus de conjugació* i la variable *sexe* (subjectes 3-4 anys, prova d'IL).

La primera conclusió que es deriva d'aquests percentatges és, doncs, que la variable sexe no és percentualment significativa a l'hora d'utilitzar verbs d'una o una altre classe verbal.

Pel que fa a la informació relativa a la *subclasse verbal* cal dir que si acceptem la proposta de Viaplana (1986), en el sentit que el morf corresponent a la *Classe II [+Ext]* és un segment velar, i el morf corresponent a la *Classe III [+Ext]* és un segment palatal, els percentatges mostren que aproximadament un 20% de les formes de la classe II pertanyen a la subclasse [+Ext] i que només un 1,3% correspon a la subclasse III [+Ext]. Cal però fer alguns comentaris al respecte.

En primer lloc, i tal com assenyala Pérez Saldanya (1995: 281, 1998a: 73) el segment velar no ha tingut un tractament teòric homogeni:

“Comptat i debatut, mentre que alguns lingüistes i gramàtics tendeixen a considerar que es tracta del segment final d'un dels al·lomorfs del radical (Roca Pons 1968: 231; Mascaró 1983: 155-194; Badia 1994: 574-578), d'altres defensen que és un element morfològicament pertinent i independent del radical i dels afixos flexius (Malkiel 1974; Viaplana 1984; Perea 1993; Wheeler 1993b: 196), i d'altres, encara, que és un morf buit (DeCesaris 1988) o una epètesi consonàntica lèxicament condicionada (Hualde 1992: 410).” [La citació és idèntica en les dos referències bibliogràfiques assenyalades].

El mateix passaria en el cas del segment d'increment palatal. Mascaró (1985), per exemple inclou aquest segment, a diferència de Viaplana (1986), en el morfema de conjugació. Per tant, cal interpretar els nostres comentaris en funció d'una proposta de segmentació concreta, en aquest cas la de Viaplana.

Per una altra banda, i tot i tenint present la premissa anterior, hom pot advertir alguna incongruència pel que fa a la segmentació que presentem en l'*Annex 4* en forma de taules, si com acabem de dir el segment velar és el propi de la classe II –codificat E_2 – i el segment palatal a la classe III –codificat E_3 . Ens referim a incongruències com ara que assignem un codi E_2 a un verb de la classe I (*estic*) o bé a un verb de la classe III²⁹ (*tinc*, *vinc*), o un codi E_3 a un verb de la classe II (*fagi*). Òbviament es tracta de verbs irregulars i justament la seva irregularitat afecta el segment extensió.³⁰ Així, ens trobaríem davant verbs la irregularitat dels quals es concreta en la pertinença simultània a dos classes

²⁹ Almenys seguint la classificació més tradicional (Fabra, 1956: 46).

³⁰ Viaplana (1995: 339) distingeix entre el que és una irregularitat que afecta la *terminació*: irregularitat en relació amb la classe verbal, d'una irregularitat que afecta l'*extensió*: irregularitat en relació amb la subclasse verbal.

verbals *–estar, tenir i venir–* o verbs que inicialment no s'adeqüen a cap conjugació *–fer–* (Perea, 1993, 1997b):³¹

Estar -----> [I] / [II, +Ext]

Tenir, Venir -----> [II, +Ext] / [III, -Ext]

Finalment, hem de tenir en compte que, malgrat que per les característiques fonètiques categoritzem tots els segments velars en una subclasse verbal i tots els segments palatals en una altra, es tracta de segments que responen a una tipologia diversa. Seguint algunes de les directrius que assenyala Pérez Saldanya (1995, 1998a), per exemple hi ha formes que segons el seu origen etimològic podem considerar formes amb velar com a signe de despalatalització (*vinc, puc, tinc*), mentre que d'altres correspondrien a verbs amb velar analògica dialectal (*vec, pague, veguin*), la qual cosa també afectaria el segment palatal (*fagi*).³²

Mode, Temps i Aspecte

En aquest apartat, i seguint la línia dels anteriors, intentarem quantificar algunes dades relatives sobretot al mode i als temps verbals, ja que les característiques aspectuals de qualsevol forma verbal remetent a una temporalitat interna de la situació designada *–ens movem en el terreny de la subjectivitat–*, i per tant són difícilment quantificables. En aquest cas, això ens obligarà a fer comentaris de tipus més aviat descriptiu.

Pel que fa a l'avaluació dels resultats a partir de les variables *situació enunciativa, sexe i edat*, hem de fer tres advertències. La primera, que tal i com hem anat procedint fins ara, deixarem les valoracions relatives a la variable *edat* per a la discussió final. La segona, que atès que prèviament ja hem quantificat l'aparició de formes simples, compostes i estructures compostes a partir de la variable *sexe* ens sembla irrellevant la informació que ara pugui aportar en una anàlisi més detallada. De fet, les proves que hem realitzat al respecte no han contribuït a modificar els resultats de què ja disposàvem, per la qual cosa prescindirem d'aquestes dades.

³¹ Per a més detalls, sobretot pel que fa a les irregularitats que afecten els verbs *tenir i fer*, es pot consultar també Viaplana (1995).

³² Hem constatat que l'extensió analògica palatal es pot estendre a tot el paradigma exceptuant la 1 i 2 persones del plural. En adults també s'obtenen formes amb increment analògic velar corresponents al present de subjuntiu: ['fajʎε], ['fajʎos], ['fajʎin], ['fajʎon] (Creus, 1997a).

D'altra banda, l'existència de dos morfs /ʒ/ /s/ per al segment extensió requereix la formulació de dos regles (Viaplana, 1995: 344) del tipus:

extensió --> /ʒ/ si [II, +Ext] / present, indicatiu, 1 [-plural]

extensió --> /s/ si [II, +Ext] / present, subjuntiu 1, 2 [-plural], 3 present, imperatiu 3

En darrer terme, cal tenir en compte que analitzarem la influència que pugui tenir la *situació enunciativa* no tant des d'un punt de vista quantitatiu, ja que com tindrem ocasió de comprovar les dades són també poc rellevants, sinó des d'un punt de vista descriptiu. En aquest sentit, partim de dos premisses. Una d'aquestes premisses és que sovint resulta complicat parlar de situacions enunciatives, o manifestacions textuals, en estat pur ja que més aviat ens trobem davant d'un continuum (Bassols & Torrent, 1996: 19). Des d'una perspectiva teòrica aquest fet ha suposat per exemple haver d'establir unitats d'anàlisi més petites; és el cas de les *seqüències textuals* d'Adam (1987b), que l'autor defineix com 'una xarxa de relacions jeràrquiques, una totalitat que es pot descompondre en parts relacionades entre si amb el tot. Una entitat relativament autònoma, dotada d'una organització interna que li és pròpia' (Adam, 1992: 11).³³ Així doncs, segons el mateix autor, un *text* està format per *seqüències* però a la vegada aquestes ho estan per *macroproposicions* i aquestes per *microproposicions*. En sentit pràctic, aquesta circumstància fa que a l'hora de qualificar un tipus de text hàgim de ser prudents, de manera que el més aconsellable segurament sigui matisar, com fa Castellà (1994: 121-122), que un text és *predominantment* conversacional, *predominantment* descriptiu etc. En el nostre cas concret aquestes dificultats s'evidencien, per una banda, en l'atribució conjunta –segons el tipus de manifestació textual de què es tracti–, que de vegades apareix en un mateix tram. Per l'altra, en la possibilitat que alguna d'aquestes atribucions hagués pogut reemplaçar-se per una altra.

La segona premissa, que marcarà de fet la nostra anàlisi, se centra en aquells elements observacionals que ajuden a caracteritzar els diferents tipus de text i que bàsicament són de tres menes: a) els que tenen en compte les característiques textuals internes; b) els que tenen en compte les característiques textuals externes, i c) els que combinen totes dos (Bassols & Torrent, 1996: 20). Ens fixarem concretament en els del primer grup, que inclouen marques verbals temporals,³⁴ modals i aspectuals, elements relatius a l'afirmació, la negació, la veu activa i passiva, a l'anàfora, la dixi o bé dades referides a l'estructura informativa del text (Bassols & Torrent, 1996: 20). Tanmateix, i atès les limitacions del treball, també en aquest cas en farem una selecció ja que només ens ocuparem de les marques verbals. Conseqüentment, doncs, podem establir que les

³³ Partim de la citació de Bassols & Torrent (1996: 23).

³⁴ La majoria de les classificacions verbals acostumen a subscriure una relació entre categoria gramatical i realitat extralingüística, però no tots sostenen que el verb es construeix en funció d'un sistema temporal (Marín Viadel, 1990: 25). És el cas per exemple de la classificació que proposa Benveniste, que polaritza entre el que ell anomena *histoire* i el que considera *discours*. La diferència no es basa en oposicions temporals o aspectuals sinó que la 3a persona, que es vincula a la *histoire*, és la que marca les distàncies. La resta de persones, primera i segona, que impliquen la relació entre emissor i receptor, pertanyen al *discourse* (Marín Viadel, 1990: 26). Un model semblant és el proposat Weinrich que parla de verbs que pertanyen al *mundo comentado* (futurs, pretèrit indefinit, present) i al *mundo narrado* (condicionals, passats) ([1964] 1974; citem per l'edició espanyola). En qualsevol cas, ni una ni altra propostes han estat gaire acceptades.

marques verbals, com a característiques textuais internes del tipus de text que integren la nostra variable *situació enunciativa*, són (Werlich, 1975; Cuenca, 1996a; Bassols & Torrent, 1996):

Tipus de text ³⁵	Marques verbals
Narratiu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbs de fets i accions. ▪ Temps de passat amb predomini del perfet simple o perifràstic.
Descriptiu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Verbs d'estat (<i>ser, estar, semblar</i>). ▪ Temps de present i passat imperfecte. Valor duratiu.
Argumentatiu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estructura: <i>ser</i> + (negació) + SN + present / no + <i>ser</i> (present) + SN. ▪ Verbs de causalitat o conseqüència (<i>causar, fer, originar, etc.</i>); operacions argumentatives (<i>resultar, suposar, etc.</i>); verb <i>dicendi</i> (<i>dir, afirmar, etc.</i>). ▪ Temps en present (actual) i passat (imperfet: sentit transitori).
Explicatiu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Predomini del temps present.
Conversacional	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Variabilitat marcada.
Expositiu	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ús de <i>ser</i> + predicat nominal; <i>tenir</i> + CD. ▪ Temps de present.
Elaboració textual ³⁶	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Temps variables.

Quadre 24. Marques verbals segons les diferents variants de la variable *situació enunciativa*.

Si encetem el que és pròpiament l'anàlisi, la primera constatació que hem de fer és que el nombre de *formes finites* supera amb escreix el de les *formes no finites* (infinitiu, gerundi i participi). Les formes no finites solen associar-se al que hem anomenat estructures compostes –s'utilitzen poc de forma independent–, tot i que en qualsevol cas,

³⁵ Òbviament partim d'una noció de *text* equiparable a la de *discurs*, i per tant, no contraposem els dos termes a una idea força freqüent –almenys fins fa poc– en l'àmbit de l'ensenyament, que consisteix a relacionar el terme *discurs* amb la llengua oral i el de *text* amb la llengua escrita.

Per a una revisió de la noció, sovint divergent, de 'text' i 'discurs' vegeu Milian (1990).

D'altra banda, en l'àmbit de l'ensenyament cal fer notar l'interès, cada cop més creixent, pel treball textual, que beu dels principis de la lingüística textual, a la vegada que s'intenta potenciar la *competència comunicativa* de l'alumnat.

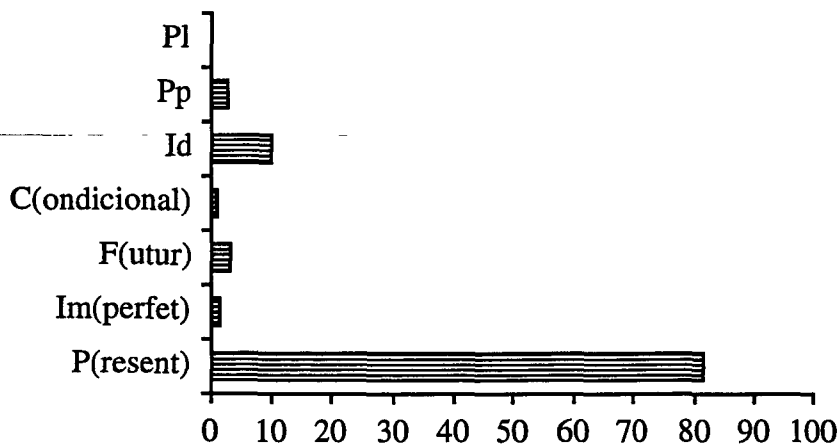
³⁶ L'*elaboració textual* podria no considerar-se un tipus de text però en el nostre cas l'hem utilitzat per a referir-nos a situacions que no s'adequaven a la resta de manifestacions textuais previstes. En concret l'hem emprat en situacions com ara que la mestra demani als nens que construeixin frases a partir d'unes paraules determinades.

l'aparició d'infiniutius amb funcions i valors diferents és més habitual en els subjectes de 3-4 anys que en la resta. En percentatges, la proporció s'estableix en els termes següents:

Formes finites	Formes no finites		
	INF	GER	PAR
86,1%	13,1%	0,5%	0,3%

Quadre 25. Freqüència d'aparició de *formes finites* i *no finites* (subjectes 3-4 anys, prova d'IL).

Entre les formes finites, ja hem assenyalat més amunt que sobresurten les formes simples sobre les formes compostes. Pel que fa a la categoria de *temps*, les formes compostes pertanyen majoritàriament al pretèrit indefinit d'indicatiu (Id) i al perfert perifràstic (Pp) tot i que també apareix alguna forma del pretèrit plusquamperfet d'indicatiu (PI). En canvi, els temps simples es distribueixen en formes de present, d'imperfet, de futur i condicional. En el gràfic que presentem tot seguit es pot visualitzar amb més exactitud quina n'és la proporció a partir del nombre de formes de cada grup.



Gràfic 4. Proporció de formes verbals simples i compostes segons el *temps verbal* (subjectes 3-4 anys, prova d'IL).

Els resultats del gràfic ens obliguen a fer dos comentaris. El primer, que en el cas del pretèrit plusquamperfet el percentatge és tan petit (0,3%) que queda exclòs de la lectura visual; el segon, que entre les formes de present comptabilitzem també les que pertanyen al mode de subjuntiu i d'imperatiu, la qual cosa ens duu a considerar les dades obtingudes precisament respecte a la categoria de *mode*.

Quant al *mode*, s'observa un predomini força destacat de les formes d'indicatiu, respecte a les de subjuntiu i imperatiu. Les formes d'indicatiu es reparteixen segons els temps simples i compostos que hem assenyalat al gràfic, mentre que els de subjuntiu corresponen només a formes del present. Proporcionalment els resultats es distribueixen així:

Indicatiu	Subjuntiu	Imperatiu
86,8%	1%	12,2%

Quadre 26. Proporció de formes verbals segons el *mode*
(subjectes 3-4 anys, prova d'IL).

Tal com hem assenyalat més amunt, en aquest cas pot resultar útil avaluar aquestes dades a partir de la variable *situació enunciativa*, per tal de poder comprovar si realment les característiques textuais internes que tenen a veure amb marques verbals temporals s'adeqüen als 'estàndards' que assenyalàvem. Per simplificar-ne l'anàlisi presentem en forma de quadre la distribució de temps verbals –quantificats en xifres absolutes– segons les diferents situacions enunciatives que apareixen en els trams corresponents a aquesta part del corpus. Cal dir que afegim una dada contextual referida a les diferents situacions comunicatives que ja havíem concretat en el *capítol 3*, i que prescindim de les dades referides a la categoria de *mode* atenent als comentaris que acabem de fer.

TRAM	Situació comunicativa	Situació enunciativa	Temps verbals							
			P	Im	F	C	Pp	Id	Pt	
1	b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra dins l'aula.	conversacional	5							
2	a.1.1. Un nen s'adreça a la resta.	explicativa / descriptiva	17		6				3	
3	a.1.1. Uns nens s'adrecen a la resta.	explicativa / descriptiva	9		4					
4	a.1.1. Una nena s'adreça a la resta.	explicativa / descriptiva	24		1	2				
5	b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra dins l'aula.	conversacional	1		2			3		
6	a.1.1. Una nena s'adreça a la resta	explicativa			2				2	
7	a.1.3. Els nens interactuen en grup, realitzant una activitat dins l'aula.	explicativa / descriptiva	50	1					2	
8	a.1.3. Els nens interactuen en grup, realitzant una activitat dins l'aula.	explicativa / descriptiva	33	1	10	2	1		4	
9	b.2. La mestra adreçant-se a un/a(s/es) alumne/a(s/es) dins l'aula.	conversacional	18	1				1	3	
10	b.1. La mestra explica o realitza una activitat amb tot el grup-classe.	narrativa	18	2	10			1	1	
11	a.1.3. Els nens interactuen en grup, realitzant una activitat dins l'aula.	conversacional	19		1				5	
12	a.1.3. Els nens interactuen en grup, realitzant una activitat dins l'aula.	conversacional	40		15				3	
13	a.1.4. Els nens interactuen en moments de joc.	conversacional	26		4				2	
14	a.1.5. Els nens interactuen en tertúlies semidirigides.	conversacional	8		2					
15	a.1.3. Els nens interactuen en grup, realitzant una activitat dins l'aula.	explicativa / argumentativa	5							
16	a.1.3. Els nens interactuen en grup, realitzant una activitat dins l'aula.	descriptiva	21		1				5	

17	a.1.3. Els nens interactuen en grup, realitzant una activitat dins l'aula.	descriptiva	20					3	
18	a.1.2. Els nens interactuen per parelles, realitzant una activitat dins l'aula.	conversacional	9		10			1	
19	b.2. La mestra adreçant-se a un/a alumne/a dins l'aula.	conversacional	9	1	2		1	3	
20	a.2. Els nens interactuen amb la investigadora	explicativa / conversacional	4		10				
21	b.1. La mestra explica o realitza una activitat amb tot el grup-classe.	explicativa	10					2	
22	b.1. La mestra explica o realitza una activitat amb tot el grup-classe.	explicativa	12		3			2	
23	a.1.1. Uns nens s'adrecen a la resta.	explicativa	3	2			8	2	
24	a.1.3. Els nens interactuen en grup, realitzant una activitat dins l'aula.	descriptiva	9				4	3	
25	b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra dins l'aula.	conversacional	28				2	7	
26	b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra dins l'aula.	conversacional	17	2				3	
27	a.1.4. Els nens interactuen entre ells en moments d'esbarjo.	explicativa	15	1	1		1	7	1
28	b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra dins l'aula.	conversacional	13		4	1		1	1
29	a.1.3. Els nens interactuen en grup, realitzant una activitat dins l'aula.	explicativa	10		19		1	3	
30	b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra dins l'aula.	explicativa	16						
31	b.1. La mestra explica o realitza una activitat amb tot el grup-classe.	descriptiva	34		1			5	
32	a.2. Els nens interactuen amb la investigadora.	conversacional	45	1	4	1		4	
33	b.1. La mestra explica o realitza una activitat amb tot el grup-classe.	descriptiva	20	2	3	3	4	6	
34	a.1.3. Els nens interactuen en grup, realitzant una activitat dins l'aula.	conversacional	14					4	

Quadre 27. Relació de temps verbals segons la variable *situació comunicativa* i *situació*.

Les dades representades en el quadre anterior ens permeten extreure les primeres observacions en relació amb la influència que pot tenir la situació enunciativa en el desenvolupament temporal. Per una banda, s'observa que el temps present predomina en algunes de les situacions conversacionals, en les explicatives/descriptives, en la situació narrativa i l'explicativa/argumentativa. Es confirmarien, doncs, les marques temporals habituals que des de la tipologia textual s'atribueixen a aquestes manifestacions discursives. Tanmateix, els percentatges referits a la situació narrativa contradiuen el que en principi s'assenyala com un clar exemple de predomini de temps de passat. El fet que en el nostre cas el temps verbal predominant sigui el present creiem que respon a la circumstància que es tracta de l'escenificació d'un conte, la qual cosa fa que les accions s'actualitzin.

D'altra banda, el fet que en dos trams conversacionals s'observi un superioritat de temps en perfet perifràstic (tram 5) i del futur (tram 18) corroboraria el fet que les marques temporals en la conversa són certament variables. En darrer lloc, sorprèn el predomini de formes en perfet perifràstic del tram 23, que hem descrit com una situació explicativa. En aquest cas es tracta de l'explicació d'una experiència personal anterior al moment de parla i per tant és lògic que l'ús d'un temps passat sigui el més freqüent. Ara bé, si pensem que habitualment es relaciona aquest tipus de text amb el que nosaltres considerem més aviat un text expositiu, és a dir aquell tipus de text a partir del qual hom pretén exposar un tema, aleshores potser hauríem de replantejar-nos l'atribució textual del tram en qüestió.

Pel que fa a la *categoria aspectual* les dades anteriors ens permeten formular només observacions generals, però òbviament les dades de què disposem ens han d'ajudar a exemplificar els comentaris més puntuals. D'entrada, es percep un predomini de temps imperfectius que es concreten sobretot en les formes del present d'indicatiu i del pretèrit imperfect d'indicatiu, si assumim que el valor de posterioritat temporal del futur i del condicional simples³⁷ els caracteritza com a temps d'aspecte neutre (Pérez Saldanya, 2000a,b). En aquest sentit, el valor de posterioritat l'assumeixen també algunes de les

³⁷ Tradicionalment el temps de futur simple i el condicional simple han estat inclosos en la nòmina de temps imperfectius (vegeu Badia, 1994: 161), la imperfectivitat dels quals es justificaria perquè designen situacions que encara no s'han produït i per tant són situacions imperfectives, no acabades. Tanmateix Pérez Saldanya (2000a,b) apunta que a l'hora de valorar la pertinència aspectual del futur i el condicional no es pot oblidar que l'aspecte és una categoria subjectiva que no sempre coincideix amb la interpretació de temps real. Segons aquest autor hi ha una prova que permet justificar que realment aquests dos temps són aspectualment neutres. La prova consisteix a traslladar a la posterioritat oracions amb imperfect i passat simple o perifràstic

'Entrarem sense fer soroll. A l'aparell de música (segur que) *sonarà* una cançó de John Coltrane. (M'ho estic imaginant:) En Lluís [*prepararà* / *estarà preparant*] el sopar i en Pere [*llegirà* / *estarà llegint*] el diari.' (2000a: 99). [Hem substituït les claus de l'original per claudàtors].

Com es pot deduir, en aquest cas el futur, no està marcat aspectualment ja que pot equivaldre tant a l'imperfet –seria, doncs, imperfectiu– com al passat –seria aleshores, perfectiu.

estructures compostes per *anar a/venir a* + infinitiu. El matís d'*algunes* és important en aquest cas si tenim en compte que hi ha hagut des de sempre la idea implícita d'atorgar un valor de posterioritat a aquesta estructura, quan en realitat és fàcil de percebre que no sempre és així, tal com de fet ja han assenyalat alguns autors (Badia, 1994; Calvo, 1995). Vegem-ho amb alguns exemples:

- | | |
|--|-----------------|
| (58) Un altre dia me <i>van anar a tallar</i> els
cabells | (TRAM8.169.TXT) |
| (59) El <i>vai(g) a deixar</i> allà | (TRAM9.42.TXT) |
| (60) Que <i>vindràs a buscar</i> aviat? | (TRAM33.99.TXT) |

A (58), a banda dels problemes que pugui provocar l'adjunció de *un altre dia*³⁸ a una estructura amb valor de passat, està clar que l'acció es refereix al passat, mentre que a (59) i (60) sí que s'expressa una idea de futur amb valors diferents: immediatesa a (59) i posterioritat a (60). La primera raó que sembla que pot justificar aquests diferents valors està lligada, com es pot fàcilment comprovar, al fet que l'estructura *anar a/venir a* + infinitiu té el valor que li confereix la flexió del verb 'anar' i del verb 'venir'. Calvo (1995: 271) hi afegeix com a argument el fet que 'anar' i 'venir' siguin verbs dítctics, 'no solament de moviment, sinó també temporals':

"[] Anar [és el moviment del subjecte cap a algun lloc (llevat del lloc del Receptor), o també el moviment d'alguna entitat quan s'allunya del subjecte parlant;] venir [és le moviment del subjecte parlant cap al lloc on és el Receptor, o el moviment d'aquest (o el de la cosa) cap al lloc de l'Emissor [...]. Segons això, una perífrasi amb *anar* pot significar tant el procés d'allunyament cap al futur (del parlant o d'una altra cosa) com cap al passat (la cosa que s'allunya del parlant). El mateix es pot dir de *venir*, [...] *venir* + INF és un procés de futur per aproximació al parlant en un temps $t_0 > t$ (pot venir a pertorbar), però un procés de passat per aproximació a un temps $t_0 < t$."

³⁸ Efectivament l'expressió temporal *un altre dia* sol exigir la presència d'una acció amb valor de posterioritat:

Avui no estàs concentrat, si vols ho deixem per un altre dia.
Un altre dia, abans de venir, m'avises.
Aquesta nina la comprarem un altre dia.
**Un altre dia trucava per telèfon i va arribar ell.*
Li vaig dir que vingúes una altre dia i no em va fer cas.
** Jo hi he anat un altre dia*

En canvi, l'expressió determinada l'*altre dia* sí que sembla que requereix una acció amb valor de passat:

El vaig veure l'altre dia al mercat.
Hi havia d'anar l'altre dia i me'n vaig descuidar.
**L'altre dia ens quedarem més estona.*
**Si vens l'altre dia t'atendré amb més tranquil·litat.*

D'altra banda, i en relació amb les accepcions que pot presentar l'aspecte imperfectiu (la *progressiva*, l'*habitual* i la *contínua*), les dades de què disposem no ens permeten exemplificar-ne les diferències. Únicament hem trobat un exemple que posa de manifest l'accepció progressiva:

- (61) MI: I l'Albert va trencar un plat de-- (TRAM23.14-15.TXT)
 un dia com *dinàvem*

En aquest exemple l'imperfet presenta una situació en curs (*dinar*) que es produeix en el punt temporal identificat amb el fet de *trencar un plat*.

Complementàriament és interessant apuntar el valor d'algunes estructures compostes que mostren diferents moments del desenvolupament de l'acció. Ens referim a construccions com la de (62, 63) que indiquen inici d'acció i per tant tenen un valor inceptiu, o la de (64) que expressa aspecte progressiu:

- (62) Eh que sí que *acabem de començar*? (TRAM26.13.TXT)
 (63) No, ara ja se *comença a desfer* (TRAM32.60.TXT)
 (64) Doncs *està cusint* (TRAM7.224.TXT)

Quant a les formes referents a l'*aspecte perfectiu*, cal dir que la majoria corresponen al perfet perifràstic, mentre que les formes d'*aspecte de perfet* es concreten en el nostre corpus bàsicament en el pretèrit indefinit. En aquest cas hem observat una tendència acusada a emprar aquest temps amb valor resultatIU tal com mostren els exemples següents:

- (65) Penso que *s'ha espatllat* eh que sí? (TRAM2.56.TXT)
 (66) M: I per què el girarem. Per què?
 Per què?
 MI: Perquè ja *ha passat*
 (67) *M'ha estirat* los cabells (TRAM9.35.TXT)
 (68) Senyoreta ja *hai acabat* (TRAM11.68.TXT)
 (69) Senyoreta *m'hai ativocat* (TRAM25.20.TXT)
 (70) Però *hai mirat* els puzzles (TRAM34.157.TXT)

Cal fer, però, dos comentaris al respecte. El primer, que tot i que considerem el pretèrit indefinit com una forma d'aspecte perfet, en la línia de Comrie (1976) o Bybee & Dahl (1989), hi ha autors que li atribueixen un valor d'aspecte perfectiu (Bull, 1960;

Mascaró, 1985).³⁹ En segon lloc cal tenir present que el pretèrit indefinit pot tenir un doble valor temporal: valor de passat (71) i valor de present (72),⁴⁰ tal com es pot observar en els exemples següents:

(71) M'agraden més amb sucre [els croissants]. (TRAM26.51.TXT)

No l'han ficat.

(72) M: Pèls hi té al damunt del morret.

El bigot. Que té un bigot?

H: Jo *hai vist* les potetes.

(TRAM16.94.TXT)

[està mirant l'animal]

D'aquesta manera, doncs, el pretèrit indefinit tindria dos significats que es concretarien en les relacions següents: a) [+passat], [+perfectiu], [-anterior], [+hodiernal], i b) [+present], [+anterior] (Alturo, 1998: 111).

Nombre i Persona

Per acabar aquest capítol descriptiu ens ocupem ara de les dades que aporten informació relativa a les categories de nombre i persona. D'entrada hem de constatar una tendència a emprar formes no marcades, és a dir, les que corresponen a la 3a persona del singular. La distribució percentual tant de les marques de nombre com les de persona es poden resseguir als quadres següents:

Singular	Plural
84,6%	15,4%

Quadre 28. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el nombre (subjectes 3-4 anys, prova d'IL).

³⁹ Segons Alturo (1998) aquesta diferència s'explica perquè uns i altres tenen una idea desigual de la noció de perfectivitat: '*mentre que els primers [Bull, 1960; Mascaró, 1985] relacionen perfectiu amb la presència d'un límit o estat final del procés, i identifiquen perfectivitat i anterioritat, Comrie i Bybee i Dalh defineixen perfectivitat com la visió de la situació com un tot complet, sense parar especial atenció a les diverses fases d'aquesta situació (límit o estat final inclòs). Per a aquests darrers, el PP [present perfect] expressa una acció amb un límit o estat final ben definit, marcat morfològicament en el participi, i per tant no pot ser perfectiu, sinó que és perfect'*. (p. 95). Seguint encara Alturo, s'hi afegeix el fet que la noció de *perfect* és problemàtica perquè no és prou clar que es pugui considerar *aspecte*: '*L'aspecte és una categoria semàntica que expressa alguna cosa sobre l'estructura de la situació; en canvi, el perfect no ens diu res sobre la situació en ella mateixa sinó que, com assenyala Comrie (1976), relaciona un estat amb una situació precedent. [...] En aquest sentit sembla més adequat evitar la terminologia tradicional que classifica el perfect com a aspecte, i adoptar una terminologia diferent que denomini la relació d'ordre explícita entre dues situacions. La proposta de King (1992) és introduir una noció semàntica diferent del temps i de l'aspecte, l'orientació, que substituiria el concepte tradicional de perfect'* (p. 95).

⁴⁰ Alturo (*ibid.* p. 94) assenyala que el fet que el PP estigui format per: a) un auxiliar amb morfema de temps present, i b) un participi amb morfema d'aspecte perfectiu podria estar afavorint aquesta doble possibilitat.

Primera persona	Segona persona	Tercera persona
34,2%	17,5%	48,3%

Quadre 29. Percentatge d'aparició de formes verbals segons la persona (subjectes 3-4 anys, prova d'IL).

Pel que a la valoració d'aquestes dades en relació amb les variables *sexe* i *situació enunciativa*, no hem obtingut resultats interessants de manera que, seguint el procediment habitual d'una interpretació selectiva de la influència de variables independents, prescindirem d'aquest tipus d'anàlisi atès que, com diem, no aporta dades d'interès. Podem exemplificar-ho tanmateix, amb els resultats que hem obtingut a partir de les xifres que corresponen a la categoria de nombre. Per exemple en el cas de les formes de plural un 53,2% corresponen a formes produïdes pels nens i un 46,8% per les nenes. Segons la *situació enunciativa*, 70 formes es vinculen a la conversa, 46 al tipus de producció explicativa/descriptiva, 21 a la descriptiva de forma exclusiva, 12 a les situacions combinades de manifestació textual explicativa/conversacional i només 4 als trams narratius.

Com es pot comprovar, doncs, aquestes dades no aporten interès des d'un punt de vista objectiu. Altrament es podria incorporar a l'anàlisi altres aspectes que implicarien el contingut temàtic de cada situació, les dades de caràcter pragmàtic, etc. En aquest sentit probablement la valoració dels resultats seria una altra però, òbviament aquest és un tipus d'anàlisi que depassa els objectius del nostre treball, per la qual cosa podem només apel·lar a la nostra intuïció.

5.1.1.1.2. Nivell 2: subjectes 6-7 anys

Talment com hem fet en l'apartat anterior en tractar les dades obtingudes dels subjectes de 3-4 anys, dedicarem les primeres ratlles a descriure alguns dels errors que hem pogut observar per tal de completar la nostra anàlisi posterior. En aquest cas no ens estendrem en les referències als criteris de quantificació perquè les dades que ara ens disposem a presentar no aporten cap nou element que ens obligui a modificar els criteris fixats en relació amb les dades corresponents al primer nivell. En qualsevol cas, hem de dir que les repeticions que assenyalàvem com a molt abundants en el nivell 1 s'han reduït, i força, a la vegada que obeeixen ja més a qüestions de tipus lingüístic que no pas psicosocial, encara que en algun cas encara s'observa un interès per cridar l'atenció i, sobretot en aquesta edat, per marcar diferències (73).

- (73) N: *Jo en sé una.* (TRAM55.208.TXT)
 [...]

 N: *Jo en sé una altra.*

Els exemples com aquests, tanmateix, no són gaire abundants en aquest nivell. Pel que fa als motius que explicarien el tipus de repeticions que hem trobat hauríem d'adduir a qüestions com ara l'expansió d'informació (74); l'ús de recursos lingüístics que propicien les estructures paral·leles: les enumeracions (75); un element que suposa un progrés important de maduresa lingüística: l'autocorrecció (76), o bé qüestions més trivials com poden ser senzillament problemes de comprensió auditiva, ja que és freqüent en molts dels nens d'aquesta edat una certa retracció vers experiències noves, com sens dubte ho és la presència d'una observadora en la seva aula (77).

- (74) *Perquè hi ha molta gent.* (TRAM51.50-51.TXT)
Hi ha molta gent a les finestres i
hi ha molta gent al carrer també.

- (75) N'hi ha una que *és groga*, l'altra (TRAM51.117-118.TXT)
 que *és rosa*, l'altra que *és roija*, una
 que *és marrón*

- (76) *És un és una ciutat* (TRAM51.46.TXT)

- (77) S: *Perquè és tardor.* (TRAM56.63-65.TXT)
 M3: No et sento.
 S: *Perquè és tardor.*

En relació amb l'altra mena d'informació que volíem tractar, la referida als errors, hem de constatar en primer lloc que els errors han disminuït considerablement respecte al primer grup –per exemple, llevat de casos de variació fonètica que analitzarem més endavant no hem detectat errors de fonètica rellevants– tot i que encara podem establir algunes comparances.

Entre els errors de tipus estrictament morfològic hem detectat errors que consisteixen a assignar morfemes inadequats corresponents a un mateix segment morfològic. Per tant, no es podrien considerar errors de comissió atès que no s'emeten una forma en substitució d'una altra, sinó que més aviat, i en general, ens inclinem per considerar-los errors de sobregeneralització. En qualsevol cas, en relació amb algun dels exemples



següents cal dir que segurament es deguin a interferències provocades per una altra llengua, per exemple la llengua materna;⁴¹ seria el cas de (78), (79) i (80).

- | | |
|--|------------------|
| (78) Jo <i>faic</i> el dinar | (TRAM47.74.TXT) |
| (79) Pues jo <i>vaic anar</i> a Barcelona | (TRAM59.11.TXT) |
| (80) [...] i <i>compartis-te</i>
<i>compartis-te</i> les joguines amb
els germans. | (TRAM48.144.TXT) |

D'altres són més fàcilment generalitzables (81), a diferència d'alguns que pensem que es deuen a errors circumstancials (82).

- | | |
|--|------------------|
| (81) Jo <i>visco</i> amb amb-- | (TRAM47.144.TXT) |
| (82) [...] i van <i>combatar</i> amb un
molt dolent | (TRAM58.119.TXT) |

En el nivell lèxic i semàntic es manté l'ús d'alguns mots amb canvis fonètics importants, que a la vegada tenen repercussions lèxiques, però molt emprats en el domini dialectal nord-occidental, com ara *vulgue* (< voler) –TRAM58.67.TXT–, *pugue* (< poder) –TRAM58.83.TXT–. Amb tot, la majoria d'exemples corresponen a casos de sobreextensió semàntica, que també ara afecten el verb *fer* (83), i als quals se n'afegeixen d'altres com *anar* (85) i *tenir* (86). Per contra, de vegades succeeix tot el contrari, és a dir, se substitueix o s'omet un dels verbs més comunament sobreextensionats; és el cas de (84).

- | | |
|--|----------------------|
| (83) Quan no <i>fai</i> cole | (TRAM58.97.TXT) |
| (84) Cagaré el tió. | (TRAM60.81.TXT) |
| (85) [...] que es diu T i <i>va</i> a cinquè | (TRAM58.101-102.TXT) |
| (86) ÍN: Pues <i>té</i> una corona de color: (TRAM54.44-46.TXT)
M3: La <i>té</i> o la <i>porta</i> ?
ÍN: La <i>porta</i> de color: groc. | |

⁴¹ La mare de la nena en qüestió és d'origen basc i, segons consta a la seva fitxa personal, juntament amb el castellà entre elles es comuniquen també en basc.

Com podem comprovar, en aquest darrer cas s'hi afegeix un element nou respecte als subjectes de 3 anys. Efectivament, constatem el que ja assenyalàvem en parlar de les repeticions: un intent d'autocorrecció, ja sigui per iniciativa pròpia o induïda per la mestra.

En l'apartat de sintaxi, destaquen errors referents a la selecció de temps verbal quan el verb es troba inserit en estructures sintàctiques complexes, a la qual cosa de vegades s'hi afegeix la utilització d'expressions temporals amb valor diferent al que requereixen les formes verbals adjacents (87), o la manca de complements obligatoris (88). De fet l'absència d'adjuncions d'aquesta mena continua sent un problema força freqüent com es constata en els exemples (89) i (90):

(87) Jo *a vegades* amb una cosa que (TRAM47.189-190.TXT)
em *van portar* els reis mags (XXX)
vai ajudar a la mare a fregar el passillo.

(88) Com han fet una sopa molt bona (TRAM53.31-32.TXT)
que ha sigut per tots pues que *aprofitin*
tots.

(89) Jo no *tinc* [∅]. (TRAM58.159.TXT)

(90) Perquè tenen una casa molt gran. (TRAM59.34-35.TXT)
[∅] *Tenien* una de petita [...]

Finalment es repeteixen també errors relacionats amb estructures perifràstiques d'obligació (91) i interferències del castellà que tenen a veure amb verbs pronominals (92).

(91) I les nenes *tenen que jugar* (TRAM48.143.TXT)
amb les seves joguines[...]

(92) Però hi han alguns tocinets (TRAM59.252-253.TXT)
que *se cauen*

Quant a l'anàlisi relativa a la freqüència d'aparició de les formes verbals que formen el corpus cal dir que, seguint l'ordre en què hem presentat els resultats corresponents als subjectes de 3-4 anys, els percentatges es distribueixen de la manera següent:

Formes simples	Formes compostes	Estructures compostes
79,5%	10,8%	9,7%

Quadre 30. Percentatge d'aparició de formes simples, formes compostes i estructures compostes en els subjectes de 6-7 anys (prova d'IL).

Com podem observar, una simple anàlisi visual de les dades ens permet constatar les similituds respecte als subjectes del primer nivell. Novament el predomini de formes simples supera, amb escreix, el percentatge d'aparició de formes compostes i estructures compostes.

De forma semblant hem de fer extensius els comentaris que apuntàvem en relació amb l'avaluació d'aquests resultats segons la variable *situació enunciativa*. Efectivament, el fet que les dades del corpus integrin mostres relatives a pràcticament totes les possibilitats enunciatives que hem pres com a variables independents, fa que, per una banda, sigui difícil comptabilitzar-ne els resultats i, per l'altra, que aquesta circumstància no porti resultats de significació percentual. La distribució de situacions enunciatives és la que presentem tot seguit:

T47	T48	T49	T50	T51	T52	T53
EX	EX	EX	EX	DE	EX	NA
DE	AR		DE	AR		
T54	T55	T56	T57	T58	T59	T60
DE	ET	DE	EX	CO	CO	CO
		AR		EX	EX	EX

Quadre 31. Tipus de situació enunciativa en els trams corresponents a la prova d'IL (subjectes 6-7 anys).

Tanmateix, els percentatges referents a la variable *sexe* en principi sembla que mostren diferències significatives ja que els valors s'han capgirat. Recordem que la mostra està integrada per 3 nens i 8 nenes.

	Nens (H)	Nenes (D)
Formes simples	17,5%	82,5%

Quadre 32. Freqüència d'aparició de formes simples segons la variable *sexe* (subjectes 6-7 anys, prova d'IL).

En el cas de les *formes compostes* es tracta també de formes que pertanyen al pretèrit indefinit d'indicatiu i a les formes perifràstiques del perfet d'indicatiu.

Quant a la variable *situació enunciativa* no podem tampoc aportar dades significatives referents a la major presència d'unes formes sobre les altres per les raons que hem adduït més amunt.

La variable *sexe*, ratificaria els comentaris que hem apuntat anteriorment en el sentit que també ara es detecta un predomini d'ús de formes compostes per part de les nenes.

	Nens (H)	Nenes (D)
Formes compostes	23,7%	76,3%

Quadre 33. Freqüència d'aparició de formes compostes segons la variable *sexe* (subjectes 6-7 anys, prova d'IL).

En darrec lloc les dades que tenen a veure amb les *estructures compostes* mostren, com dèiem, percentatges similars als obtinguts en els subjectes del primer nivell, alhora que completen els tipus d'estructures.

V1 (Fsimple/composta finita) + V2 (Fs no fin.)	V1 (Fs/c finita + prep)	V1 + V2 (f. no fin.)
---	--------------------------------	-----------------------------

<p>(a) V1 = verb modal / V2 = Inf</p> <p>voler: <i>vui anar</i> <i>volia pujar</i></p> <p>*vai(g) <i>vulgue anar</i> <i>volíem anar</i> <i>voldria anar</i></p> <p>poder: <i>puc explicar</i> <i>podem explicar</i> <i>podríem dir</i></p> <p>*va pague tallar</p> <p>(b) V1 = [] OInf (OD) / V2 = Inf</p> <p><i>sap fer</i> <i>deixaven passar</i></p> <p>(c) V2 = G</p> <p>valor duratiu <i>estava cantant</i></p>	<p>(a) Prep <i>a</i></p> <p><i>anar a + Inf</i> (acció passada habitual, possible)</p> <p><i>va anar a cridar</i> <i>anaven a comprar</i> <i>van a comprar</i> <i>anem a dinar</i> <i>aniria a viatjar</i></p> <p><i>tornar a + Inf</i> (acció que es repeteix: valor iteratiu)</p> <p><i>va tornar a agafar</i></p> <p><i>ajudar a [] OInf (OD)</i> <i>ajuda a fer</i></p> <p><i>començar a + Inf</i> (inici d'acció: valor incoatiu)</p> <p><i>comencen a posar</i></p>	<p>Expressions fetes</p> <p>(a) G + Inf <i>fent veure</i>: simular</p> <p>(b) Inf + G <i>anar fent</i>: rutllar</p>
---	--	---

<i>anàvem nadant</i>	complement de règim verbal
<i>estàvem jugant</i>	<i>pensa a collir</i>
valor progressiu (acció en desenvolupament)	(b) Prep <i>de</i>
<i>estem arribant</i>	<i>haver/tenir de</i> + Inf (perfrasi obligació)
<i>anem passant</i>	<i>van haver d'anar</i>
<i>van arreglant</i>	<i>has de travessar</i>
(d)V2 = Pa (temps present, aspecte perfectiu)	<i>va tindre d'afrentar</i>
<i>tinc pensada</i>	<i>vaig tindre d'anar veient</i>
	<i>tinguessa de posar</i>
	* <i>tinc que anar</i>
	<i>acabar de</i> + Inf (acabament d'acció: valor terminatiu)
	<i>acabo d'esmorzar</i>

D'altra banda, tampoc en aquest cas els resultats referents a la *situació enunciativa* aporten dades rellevants. En canvi, els percentatges relatius a la variable *sexe*, es mantenen en la mateixa línia que hem assenyalat respecte als resultats de les formes simples i compostes.

	Nens (H)	Nenes (D)
Estructures compostes	14,5%	85,5%

Quadre 34. Freqüència d'aparició d'estructures compostes segons la variable *sexe* (subjectes 6-7 anys, prova d'IL).

Tema i Extensió: classe i subclasse verbal

Els resultats d'aquesta part del corpus referents a la pertinença de les formes verbals a les diferents classes verbals mostren percentatges molts similars als obtinguts en els subjectes del primer nivell. Això significa que, si bé encara és superior el nombre de verbs de la 1a classe, li segueixen de prop els de la 2a classe, mentre que els de la 3a ratllen el 10 %.

Primera conjugació	Segona conjugació	Tercera conjugació
54,2 %	35,9 %	9,9 %

Quadre 35. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el tipus de conjugació (subjectes 6-7 anys, prova d'IL).

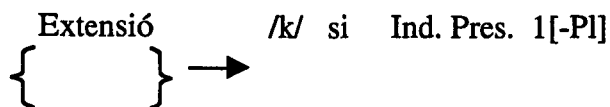
Quant a la variable *sexe* les diferències aparentment són més significatives però cal tenir en compte dos coses. En primer lloc, i la més important, que el percentatge és directament proporcional al major nombre de formes verbals emeses pel sexe femení –vegeu-ne els percentatges més amunt. En segon lloc, que, en aquest sentit, els resultats es mantenen equilibrats segons aquestes proporcions, per la qual cosa seria inadequat postular el major ús de verbs de la classe I per part de les nenes. Per tant, únicament podem palesar els resultats segons índexs de freqüència d'aparició d'unes formes sobre les altres

Primera conjugació		Segona conjugació		Tercera conjugació	
<i>Nens</i>	13,8%	<i>Nens</i>	24%	<i>Nens</i>	14%
<i>Nenes</i>	86,2%	<i>Nenes</i>	76%	<i>Nenes</i>	86%

Quadre 36. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el *tipus de conjugació* i la variable *sexe* (subjectes 6-7 anys, prova d'IL).

Pel que fa als resultats obtinguts en relació a la *subclasse verbal* les formes amb increment velar representen només un 9% respecte als verbs de la classe II, mentre que les formes amb increment palatal representen quasi un 13%. En aquest darrer cas, tanmateix, cal advertir que els índexs augmenten segurament perquè en un mateix tram la forma 'veig' es repeteix fins a un total de vuit vegades (TRAM53.76-88.TXT). Encara que es tractin de formes repetides les hem de comptabilitzar perquè tenen una justificació discursiva.

Entre les formes amb increment velar (*puc, faic, visco, tinc, vec, sóc, vi(s)c, dic, sigui, vinguin, escric*), voldríem apuntar un parell de comentaris. D'una banda, que es poden observar exemples de variació en formes com *veig* i *vec* i en casos com els de *vi(s)c* i *visco* –vegeu més detalls a l'apartat 5.1.3. En el primer exemple, es produeix un tipus de velar analògica dialectal que obligaria a formular una regla morfològica com la següent:



En el segon cas, la variació afecta dos segments: el segment de *nombre/persona* (/o/ /ø/), i el segment *extensió*, que és el que ens interessa. Així mentre que el segment velar en el verb *viure* es manifesta fonèticament com a [sk] en el present d'indicatiu, el present de subjuntiu, l'imperfet de subjuntiu, la 3a persona del singular, la 1a i la 3a del plural de l'imperatiu i el participi, la variació que es concreta en el canvi de [sk] a [k] és força habitual en català. M. Pilar Perea (1993) considera que en aquest cas cal formular dos regles morfològiques del tipus:

{ Extensió. } → /g/ si [II+Ext] / Ind. Pres. 1[-Pl]
 Subj. Pres.
 Subj. Imp.
 Imperat. 3[-Pl]
 1, 3 [+Pl]
 Part.

{ Extensió } → /sk/ si Ind. Pres. 1 [-Pl]
 Subj. Pres.
 Subj. Imp.
 Imperat. 3[-Pl]
 1, 3 [+Pl]
 Participi
 (opc. *Ger.)

(Perea, 1993: 204)

L'altre exemple que voldríem comentar és el de *faic*. Hem obtingut aquesta forma només d'una nena, tot i que més d'un cop n'emetia alguna altra com *vaic*. Tenint en compte la informació personal sobre aquesta nena, recollida en la fitxa corresponent, la primera intuïció per tal de justificar l'adjunció d'un morf velar d'aparença estranya és que pugui tractar-se d'una forma interferida pel basc, atès que la seva mare és d'origen basc i ens consta que ambdues es comuniquen indistintament en castellà i basc. Ara bé, en basc les formes corresponents del verb *fer* (*egin*) i *anar* (*joan*) són: *nik egiten dut* (jo *faig*) i *ni noa* (jo *vaig*). Això ens duu a pensar que l'única influència es podria produir pel segment velar -k que representa el cas ergatiu,⁴² és a dir, el que utilitza el parlant amb verbs transitius. Aquest argument no seria, però, aplicable al verb *joan* ja que no és un verb transitiu. En aquest cas, l'analogia és l'únic argument que sens acut.

D'altra banda, malgrat que com dèiem en una part del dialecte nord-occidental -l'àrea lleidatana- *faic* resulta una forma 'estranya' ha estat documentada en algunes zones de l'àrea ribagorçanopallaresa.⁴³ Sistac (1993), en el seu estudi sobre els parlars de les valls de la Sosa de Peralta,⁴⁴ la documenta a Peralta i Gavasa, mentre que a Calassanç

⁴² Sobre el desenvolupament de la morfologia verbal del basc es poden consultar els treballs de Barreña (1996) i Almgren (1996).

⁴³ Seguim la classificació dialectal de Sistac (1998: 44).

⁴⁴ Sistac divideix lingüísticament les valls de la Sosa de Peralta en tres zones clarament definides: *zona 1* (Peralta i Gavasa), lingüísticament catalana; *zona 2* (Açanui i Calassanç), predominantment catalana, i *zona 3* (Alins), absolutament híbrida (*ob. cit.* p. 26).

obté ['fajyo] / ['fejyo] i ['fayo] a Açaui i Alins (p. 207). Però ja Alcover, en el seu ingent treball sobre morfologia verbal catalana, la documenta els anys 20 de la passada centúria. Efectivament, l'autor mallorquí recull la forma ['fajk]⁴⁵ a Benavarri, que formaria part de l'àrea a què ens referíem, al costat d'altres com ['faj], la predominant en el català nord-occidental, i ['fatʃ] (Perea, 1999b: 277). Per tant, aquestes circumstàncies ens farien pensar altre cop amb la possibilitat d'una interferència basca, si tenim en compte la influència que les valls pirinenques reberen de la llengua basca –i que és del tot palesa en un gran nombre de topònims– segons assenyala Coromines, i reproduïx Veny (1982³: 127):

“Així com la Cerdanya, Andorra i l'Alt Urgell no van ésser romanitzades abans del segle V, el Pallars –especialment l'Alt Pallars– sembla que va mantenir, segons les conclusions molt versemblants de J. Coromines, una situació de bilingüisme fins devers el segle X: pastors i camperols se serviren sobretot del basc –o d'una llengua bascoide–, mentre que els més cultivats parlaven un romanç que era l'adulteració del llatí vulgar duit a aquelles terres, i que anà guanyant lentament terreny”.

La nostra, per tant, és una hipòtesi que caldria treballar més a fons i que en qualsevol cas desconeixem si algú l'ha tractat.

Mode, Temps i Aspecte

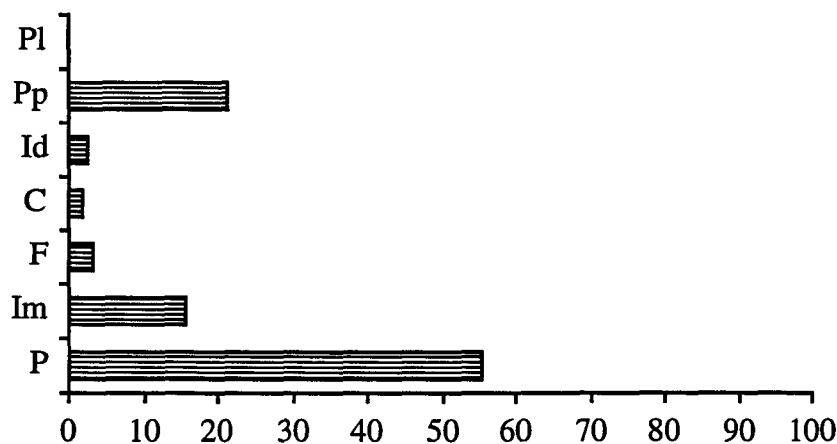
L'aspecte més rellevant del volum de dades de què disposem és sens dubte l'elevat nombre de formes finites en relació amb les formes no finites, tal com indiquen les proporcions del quadre de més avall. En aquest cas les formes no finites, principalment en infinitiu, formen part de les estructures compostes tot i que detectem un nombre elevat d'infinitius emprats amb valor descriptiu (TRAM47.49-50.TXT: M3: *Com ajuden a la mare?* ÍN: *Pues a parar la taula*), la qual cosa té molt a veure amb el tipus d'activitats que en aquest nivell es desenvolupa a l'aula.

Formes finites	Formes no finites		
	INF	GER	PAR
74,7%	15,5%	2,3%	0,2%

Quadre 37. Frequència d'aparició de formes finites i no finites (subjectes 6-7 anys, prova d'IL).

⁴⁵ Segons consta a Perea (1999b: LXXIII) les enquestes de Benavarri es van fer 'els dies 27 i 28 d'agost de 1918 a Mn. Medard Cossials y Llena, Mn. Francesch Pociello y Font, Antoni Facerias y Buysant, de 9 anys, y Medard Quintilià y Ferrer, de 12, tots nadius de Benavarri'.

Pel que fa al còmput de formes finites, el més rellevant és, com de fet ja hem avançat, el predomini de les formes simples enfront de les formes compostes. En relació amb la categoria de *temps*, les formes compostes es reparteixen entre el perfert perifràstic, que són les més abundants, el pretèrit indefinit d'indicatiu, i en nombre ja molt distanciat –únicament en dos ocasions– apareix alguna forma en pretèrit plusquamperfet d'indicatiu. Els temps simples es distribueixen en formes de present, d'imperfet, de futur i condicional. En el gràfic següent es pot observar quina és realment la proporció d'aquestes formes:



Gràfic 5. Proporció de formes verbals simples i compostes segons el *temps verbal* (subjectes 6-7 anys, prova d'IL).

Els resultats del gràfic mostren canvis interessants respecte a algunes de les dades obtingudes en els subjectes del nivell 1. D'una banda, el percentatge corresponent al pretèrit plusquamperfet continua sent tant petit (0,2 %) que no queda reflectit en el gràfic. De l'altra, observem que el percentatge de temps en present s'ha reduït en aquest grup respecte al dels nens de 3-4 anys, talment com ho ha fet el corresponent al pretèrit indefinit. En canvi ha augment el relatiu al perfert perifràstic i a l'imperfet. Pel que fa als temps de present les dades no ens semblen significatives si pensem que en termes absoluts estem comparant un nombre diferent de dades, superior en els subjectes del nivell 1. Tanmateix, sí que considerem més significativa la devallada del pretèrit d'indefinit. En qualsevol cas, l'aspecte més rellevant és, precisament perquè ara el volum de dades és inferior, l'augment considerable de formes en perfert perifràstic i imperfet, com veurem tot seguit. És molt possible que en aquest cas es degui principalment a la variable situació enunciativa.

Les dades referides al *mode*, tanmateix, estableixen poques divergències. Predominen encara les formes d'indicatiu, però per contra s'igualen els percentatges de l'imperatiu i el subjuntiu, la qual cosa hem de valorar com un increment del nombre de formes en subjuntiu, a més d'un retrocés de l'imperatiu. Les formes d'indicatiu es reparteixen segons els temps simples i compostos que hem assenyalat al gràfic, mentre que les de subjuntiu inclouen ara el pretèrit imperfecte, a més del present. Proporcionalment els resultats es distribueixen així:

Indicatiu	Subjuntiu	Imperatiu
96,8%	1,6%	1,6%

Quadre 38. Proporció de formes verbals segons el *mode* (subjectes 6-7 anys, prova d'IL).

Si reprenem l'anàlisi referida a la temporalitat en aquest cas a partir de la variable *situació enunciativa*, d'entrada observem la següent distribució:

TRAM	Situació comunicativa	Situació enunciativa	Temps verbals							
			P	Im	F	C	Pp	Id	Pl	
47	b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra dins de l'aula, realitzant una activitat.	explicativa / descriptiva	39	3				13	3	
48	b.2. La mestra adreçant-se a un/a alumne/a dins l'aula.	explicativa / argumentativa	20			1			2	
49	b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra dins de l'aula, realitzant una activitat.	explicativa	14					6		
50	b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra dins de l'aula, realitzant una activitat.	explicativa / descriptiva	8							
51	b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra dins de l'aula, realitzant una activitat.	descriptiva / argumentativa	32	4		1		3		
52	b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra dins de l'aula, realitzant una activitat.	explicativa	2	4				5	2	
53	b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra dins de l'aula, realitzant una activitat.	narrativa	48	21				40	1	
54	b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra dins de l'aula, realitzant una activitat.	descriptiva	14	2						
55	b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra dins de l'aula, realitzant una activitat.	elaboració textual	12	1				1	2	
56	b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra dins de l'aula, realitzant una activitat.	descriptiva / argumentativa	33	1		1			1	

57	a.1.3. Els nens interactuen en grup, realitzant una activitat dins l'aula.	explicativa	4	8	1		14	1	
58	a.2. Els nens interactuen amb la investigadora	conversacional / explicativa	63	61	12	11	91	8	2
59	a.2. Els nens interactuen amb la investigadora	conversacional / explicativa	93	5	10		15	1	
60	a.2. Els nens interactuen amb la investigadora	conversacional / explicativa	11	11	6		8		

Quadre 39. Relació de temps verbals segons la variable *situació comunicativa* i *situació enunciativa* (subjectes 6-7 anys, prova LI).

La primera cosa que ens sembla important de destacar és que a partir de les diferents situacions comunicatives que es concreten en el quadre és evident que els alumnes d'aquest nivell es comporten a l'aula de forma menys autònoma. Habitualment és la mestra qui guia el desenvolupament de la classe, a més de manera estricta,⁴⁶ i només excepcionalment els papers s'inverteixen, com ara en el tram 53 en què els nens han d'explicar a la mestra un llibre que han llegit, o quan interactuen amb la investigadora en situacions molt més relaxades (trams 58-60). Aquesta circumstància té repercussions en la variable situació enunciativa de manera que davant una mateixa situació comunicativa observem diferències enunciatives respecte als alumnes de 3-4 anys, en què la seva autonomia, o si es vol, les dificultats de control a l'aula per part de la mestra són majors. En aquest mateix sentit, és força rellevant destacar que en els trams que corresponen al corpus dels subjectes de 6-7 anys s'incrementa la presència de l'*argumentació*.

Pel que fa pròpiament a l'anàlisi temporal, el present és el temps més habitual en les situacions *explicatives* –en els trams 52, 57 i 58, tanmateix, és superior l'ús del perfet perifràstic–, en les *descriptives*, *argumentatives* i lleugerament en el tram *narratiu*. En els tres primers casos podem afirmar que les marques temporals són discursivament previsibles, però, en canvi, poden sorprendre els resultats de la *narració* –que essencialment remet a un temps de passat. D'entrada, hem d'adonar-nos que la diferència entre les formes de present i de perfet perifràstic és només de 8 punts. La majoria de nens que intervenen en el tram utilitzen el temps de passat i només en un cas sobresurten les formes de present. L'explicació és ben senzilla si considerem que el nen no es limita tant a explicar o narrar la història que ha llegit sinó que intenta reproduir-la adoptant el paper dels diferents personatges, i utilitzant el recurs dialògic.

⁴⁶ Una mostra prou evident d'això que diem és que, com es pot observar en les transcripcions, només pot parlar l'alumne a qui la mestra concedeix el torn de parla o aquell que ha sol·licitat intervenir la paraula, evidentment en el moment en què la mestra l'autoritza a fer-ho. Per dir-ho d'una manera il·lustrativa, mentre que en l'aula de P3 és habitual sentir a la mestra dir 'cal·leu', en l'aula de 1r curs de cicle inicial és força més habitual sentir dir 'a tu no et toca'.

En darrer terme, el fet que el perfect perifràstic sigui el predominant en el tram 58, que hem caracteritzat a més d'explicatiu com a conversacional, confirma un cop més la variabilitat temporal de la conversa. En aquest cas la dada també es previsible si tenim en compte que es tracta d'una conversa semidirigida generada a partir d'un seguit de preguntes que planteja la investigadora, algunes de les quals necessàriament impliquen parlar del passat.

Finalment les dades referides a l'*aspecte* ens permeten assenyalar un predomini de temps imperfectius que es concreten altre cop sobretot en les formes del present d'indicatiu i del pretèrit imperfect d'indicatiu, tenint en compte les assumpcions que havíem apuntat al referir-nos a la categoria aspectual de les formes analitzades en el nivell 1. Quantitativament, però, després de les formes de present situaríem les del perfect perifràstic, és a dir, formes perfectives.

Quant a les formes referents a l'*aspecte de perfect*, la majoria corresponen al pretèrit indefinit d'indicatiu i només un parell al plusquamperfect d'indicatiu. Entre les primeres, algunes permeten diferenciar clarament els dos valors del pretèrit indefinit:

- | | |
|--|--------------------|
| (93) Jo <i>l'hai sentit</i> per la ràdio
[+pas] | (TRAM57.3.TXT) |
| (94) [...] Perquè tenen una casa molt
gran, tenien una de petita i se <i>l'han</i>
<i>canviat</i> .
[+pres] | (TRAM59.34-35.TXT) |

En relació amb les diferents estructures compostes concretades anteriorment, és interessant apuntar quins valors incorporen o amplien pel que afecta el desenvolupament de l'acció. Entre aquestes estructures distingim bàsicament les que es refereixen a l'inici de l'acció i tenen per tant un valor incoatiu: *començar a*+ infinitiu; les que contràriament es refereixen a l'acabament de l'acció i tenen valor terminatiu: *acabar de* + infinitiu, les que es refereixen a accions que es desenvolupen de forma reiterativa i incorporen un valor iteratiu: *tornar a* + infinitiu, i les que es refereixen a l'acció en desenvolupament ja sigui amb valor duratiu o progressiu: V+ gerundi.

- | | |
|--|------------------|
| (95) [...] <i>acabo d'escombrar</i> el cel | (TRAM53.128.TXT) |
| (96) [...] <i>va tornar a agafar</i> la dona | (TRAM58.139.TXT) |
| (97) <i>Estem arribant</i> a l'hivern | (TRAM56.77.TXT) |

Nombre i Persona

En l'apartat dedicat a l'anàlisi dels morfs de nombre i persona corresponents a les dades dels subjectes de 3-4 anys ja vam assenyalar que no havíem tingut en compte les variables sexe i situació enunciativa, tal i com hem fet en altres casos, per la senzilla raó que no oferien resultats rellevants. En aquest cas hem observat també la inoperància d'aquests paràmetres per la qual cosa procedirem de manera semblant.

Pel que fa als resultats concrets referents a la categoria de *nombre*, els percentatges posen de manifest un major índex d'aparició de formes en singular tot i que s'observa un augment de les formes de plural respecte a les dades del nivell 1.

Singular	Plural
74,7%	25,3%

Quadre 40. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el *nombre* (subjectes 6-7 anys, prova d'IL).

Per la seva banda, la distribució quant a la categoria de persona mostra índexs similars als descrits en relació amb els subjectes de 3-4 anys per a la primera persona, però difereixen notablement els que corresponen a les altres dos persones, en especial a la segona persona. En aquest darrer cas, pensem que la disminució està íntimament relacionada amb la reducció numèrica de formes referides a l'imperatiu, que habitualment s'usen referides a la segona persona del singular, mentre que en els subjectes de 3-4 anys eren formes força habituals. Els resultats d'aparició de formes en tercera persona confirmarien la preferència per a l'ús de formes no marcades, però en qualsevol cas no podem passar per alt la procedència d'aquestes dades, és a dir, el tipus d'activitats que les generen i que en aquest nivell es vinculen sovint al treball a partir del llibre de text, cosa que no passava amb els subjectes del nivell 1. Això significa que tasques de descripció, d'explicació o d'argumentació es basen sovint en fotografies o dibuixos de personatges que apareixen en aquest tipus de material didàctic i d'aquí que l'ús de la tercera persona sigui majoritari, més, evidentment, que en les situacions de conversa, en què s'intenta afavorir l'ús de la primera persona, sense però que puguem establir conclusions definitives. En sentit global, doncs, els percentatges són els que mostra el quadre següent:

Primera persona	Segona persona	Tercera persona
38,4%	2,9%	58,7%

Quadre 41. Percentatge d'aparició de formes verbals segons la *persona* (subjectes 6-7 anys, prova d'IL).

5.1.1.1.3. Nivell 3: subjectes 11-12 anys

Si iniciàvem l'apartat anterior adduint a una devallada d'errors respecte a les produccions dels subjectes de 3-4 anys, en aquest cas hem de fer el mateix respecte als de 6-7 anys. Efectivament, tot i que cal tenir en compte que les possibilitats d'interacció lingüística en aquest nivell han estat més difícils d'aconseguir, i sovint les emissions menys espontànies que en la resta de casos, ja que s'han vist interferides per activitats docents més pautades (l'exposició d'un treball a partir d'un escrit, la resposta a uns exercicis escrits, etc.), en general, podem dir que les dificultats es manifesten principalment en el nivell de la sintaxi:

(98) Com que fèiem la Comunitat (TRAM72.1-2.TXT)
Autònoma de Catalunya vam
decidir *de* ficar [...]

(99) Vai al cine o *ahir pel matí* (TRAM78.79.TXT)
men'n *vai a comprar* amb ma mare

Per un altre costat s'observa un abús d'utilització de verbs com *fer* i *ficar/posar*, que podríem considerar errors de sobregeneralització semàntica, però que en algun cas manifesten més aviat probresa lèxica a nivell oral, si ho comparem amb els verbs que apareixen en els treballs escrits d'aquests mateixos subjectes (*recolzar, predominar, caracteritzar, destacar, focalitzar, anomenar, etc.*).

(100) Després *hem fet* la bibliografia (TRAM72.77.TXT)

(101) Després *hem fet* la densitat de població (TRAM73.68.TXT)

(102) Després *hem ficat* unes dades climàtiques (TRAM72.267.TXT)

(103) Després *hem posat* les llengües que es parlen (TRAM73.48.TXT)

Com pot fàcilment comprovar-se aquests sobreextensions semàntiques són també una font important de reiteracions.

Pel que fa a la quantificació de resultats referents a la freqüència d'aparició de les diferents formes verbals, en el cas dels percentatges que corresponen als subjectes de més edat, les xifres són les següents:

Formes simples	Formes compostes	Estructures compostes
69,6%	23 %	7,4%

Quadre 42. Percentatge d'aparició de formes simples, formes compostes i estructures compostes en els subjectes de 11-12 anys (prova d'IL).

Tal com ens permeten visualitzar els resultats, la característica més destacable en realció amb les xifres obtingudes en els subjectes del nivell 1 i 2 és sens dubte l'augment considerable d'aparició de formes compostes. Es tracta d'un augment quantitatiu però també qualitatiu ja que per primera vegada apareixen formes compostes altres que el pretèrit indefinit d'indicatiu i el pretèrit perifràstic; en concret trobem algunes formes corresponents al pretèrit perfet (*hagi agradat*) i al pretèrit plusquamperfet (*hagués sigut*) de subjuntiu, tot i que cal admetre que són encara d'aparició gairebé anecdòtica -1 i 2 formes, respectivament.

Tanmateix, pel que fa a la valoració d'aquests resultats segons la variable *situació enunciativa*, remetem a les dades que presentem més avall en relació amb els temps simples i compostos. D'entrada, però, la distribució dels tipus de situacions no permet aportar valoracions de conjunt significatives, tot i que l'equilibri sembla evident. En aquest cas la distribució de situacions enunciatives és la següent:

T72	T73	T74	T75	T76	T77
EXP DE	EXP DE	EXP DE	EXP DE	EX CO	DE
T78	T79	T80	T81	T82	T83
CO	CO	CO	CO	CO	CO

Quadre 43. Tipus de situació enunciativa en els trams corresponents a la prova d'IL (subjectes 11-12 anys, prova d'IL).

Els percentatges referents a la variable *sexe* estarien en la línia dels que hem comentat en l'anàlisi dels resultats obtinguts amb els subjectes de 6-7 anys, és a dir, es percep un predomini d'aparició de formes en el cas de les nenes. Ara però els resultats sí

que són absolutament comparables perquè la mostra és equilibrada quant a la distribució del sexe: 5 nens i 5 nenes.

	Nens (H)	Nenes (D)
Formes simples	32%	68%

Quadre 44. Freqüència d'aparició de formes simples segons la variable sexe (subjectes 11-12 anys, prova d'IL).

Les formes compostes es distribueixen semblantment sobretot pel que afecta la variable sexe. En aquest cas els percentatges són:

	Nens (H)	Nenes (D)
Formes compostes	29,9%	70,1%

Quadre 45. Freqüència d'aparició de formes compostes segons la variable sexe (subjectes 11-12 anys, prova d'IL).

En l'apartat de les *estructures compostes* les dades obtingudes permeten establir la tipologia que presentem seguidament i que, com es pot comprovar, difereix poc estructuralment de les presentades fins ara.

V1 (Fsimple/composta finita)
+ V2 (Fs no fin.)

V1 (Fs/c finita) + prep

(a) V1 = verb modal / V2 = inf

Voler: *volem anar*
volíem anar

Poder: *podem trobar*
pot baixar

(b) V1 = [] OInf (OD) / V2 = inf

deixem fer
d(e)ixaven muntar
deixin fer
agrada anar
fa copiar

(c) V2 = G (valor duratiu)

estem muntant
estàvem muntant

(a) Prep a

anar a + inf/venir a + inf (= passat
acció immediata, futur, acció habitual):
vaig anar a veure
vam anar a buscar
vaig a comprar
vénen a dinar
anem a dinar

tornar a+inf (acció que es repeteix:
aspecte iteratiu)

tornar a dinar

(b) Prep de

have/tenir de + inf (perfrasi obligació)
has de menjar

(d) V2 = Pa (temps present, aspecte perfectiu)

està fet

està situada

estan relacionades

està governada

havia de recollir

havia d'anar a recollir

té de ser

tinc de tornar

**indrem que fer*

Sí que en canvi segons la variable *situació enunciativa* sembla que ara es pot apuntar un increment important de formes verbals en situacions de conversa (66% del total), seguides per les d'exposició-descripció (21,2%), i en darrer lloc de les d'explicació (8,5%) i descripció (4,3%). Tanmateix cal ser prudents a l'hora de valorar els resultats perquè òbviament no estem parlant de trams discursivament ni quantitativament equiparables.

Finalment, els percentatges relatius a la variable *sexe*, confirmen els resultats obtinguts en les formes simples i compostes.

	Nens (H)	Nenes (D)
Estructures compostes	29,7%	70,3%

Quadre 46. Freqüència d'aparició d'estructures compostes segons la variable *sexe* (subjectes 11-12 anys, prova d'IL).

Tema i Extensió: classe i subclasse verbal

Si repassem els resultats presentats fins ara ens adonarem que els que corresponen a aquesta part de l'anàlisi no aporten dades significatives en cap sentit. En primer lloc, perquè respecte al mateix tipus d'anàlisi aplicada als subjectes del nivell 1 i 2, es confirma un major índex d'ús de verbs de la classe I, tot i que les distàncies en relació amb la classe II ara s'escursen. Vegem-ho en la taula següent:

Primera conjugació	Segona conjugació	Tercera conjugació
51,5%	41,3%	7,2%

Quadre 47. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el tipus de conjugació (subjectes 11-12 anys, prova d'IL).

En segon lloc tampoc s'evidencien canvis si avaluem els resultats en funció de la variable *sexe*. Així, tot i que la proporcionalitat en aquest grup dels subjectes del sexe masculí i femení afavoreix l'anàlisi comparativa, novament constatem, com ja ho havíem fet anteriorment, un predomini de formes verbals en el cas de les nenes:

Primera conjugació		Segona conjugació		Tercera conjugació	
<i>Nens</i>	32,2%	<i>Nens</i>	28,7%	<i>Nens</i>	36,7%
<i>Nenes</i>	67,8%	<i>Nenes</i>	71,3%	<i>Nenes</i>	63,3%

Quadre 48. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el tipus de conjugació i la variable sexe (subjectes 11-12 anys, prova d'IL).

Quant a les formes que ens permeten parlar de *subclasses verbals* cal dir que també en aquest cas són superiors els morfs velars que caracteritzen la pertinença a la classe II [+Ext] (*vulguis, conec, tinc, tinguem, vegui, dic, vec, vingon*), enfront els morfs palatals que ho fan respecte a la classe III [+Ext] (*reuneix*). Quantitativament, però, les xifres són força insignificants; percentualment superen de poc el 5% i el 2%, respectivament.

Mode, Temps i Aspecte

Els primers resultats quantitatius que incorporem en aquest apartat són, tal com hem fet en els apartats anteriors els referents a la distribució de formes finites i formes no finites.

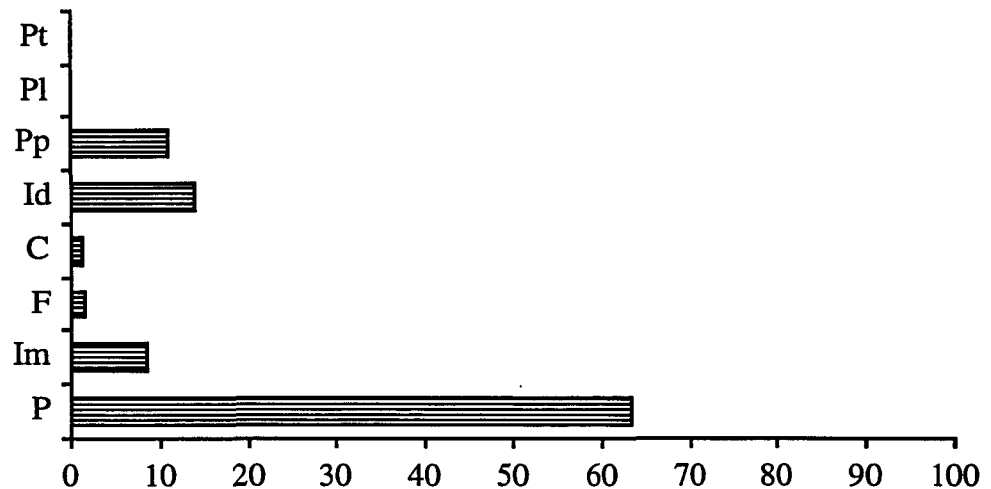
Formes finites	Formes no finites		
	<i>INF</i>	<i>GER</i>	<i>PAR</i>
85,3%	11,7%	0,5%	2,5%

Quadre 49. Freqüència d'aparició de formes finites i no finites (subjectes 11-12 anys, prova d'IL).

Si respassem aquestes mateixes dades en relació amb el nivell anterior ens adonarem que el més destacable és la devallada de formes en gerundi, que contraresta amb un increment de les formes de participi, mentre que es mantenen els índexs corresponents a l'infinitiu, i no cal dir que es manté, de fet en aquest cas puja, l'índex corresponent a la freqüència d'aparició de formes finites. Pel que fa a les formes no finites pensem que la variabilitat es deu sobretot al nombre i al tipus del que hem anomenat 'estructures compostes'. Quant a les formes finites, l'anàlisi dels diferents temps verbals que les integren aporta dades de contrast més interessants.

Efectivament, el primer dels comentaris a fer, que no per la seva evidència hem d'obviar, és sens dubte el major nombre de formes corresponents a temps simples que a temps compostos, en una proporció que en valors numèrics absoluts és de 3 a 1, respectivament. Segons la categoria de temps, les formes compostes més nombroses corresponen ara al pretèrit indefinit, seguides de les del perfet perifràstic, i ja molt per sota, les del pretèrit plusquamperfet i del pretèrit perfet, però en ambdós casos en mode

subjuntiu, la qual cosa suposa un element nou d'anàlisi. En canvi, la distribució dels temps simples no varia: present, imperfet futur i condicional, en ordre decreixent. Vegem-ho representat de manera visual



Gràfic 6. Proporció de formes verbals simples i compostes segons el temps verbal (subjectes 11-12 anys, prova d'IL).

Els resultats del gràfic són en aquest cas prou explícits, i ens permeten distribuir les dades en dos blocs. En primer lloc les que corresponen a un índex de domini absolut, referents als temps de present; en segon lloc, les que mostren equilibris percentuals, que a la vegada ens permeten relacionar els diferents temps verbals de la manera següent: *a)* el perfet perifràstic, el pretèrit indefinit i el pretèrit imperfet; *b)* el futur i el condicional i *c)* el pretèrit plusquamperfet i el pretèrit perfet de subjuntiu, amb índexs tant ínfims que no queden reflectits en el gràfic. En un sentit més ampli, interessa fer palesa la devallada que s'ha produït en l'imperfet i el perfet perifràstic, si comparem aquestes dades amb les del grup de subjectes del nivell 2, però en canvi s'han incrementat les del pretèrit indefinit.

Els resultats obtinguts en relació amb la categoria de *mode*, es mantenen en la línia del que fins ara hem anat descrivint. Destaquen de forma especial les formes d'indicatiu, però es mantenen encara per sota el 3% les formes d'imperatiu i subjuntiu. Tanmateix, recordem en aquest darrer cas s'incorporen formes compostes. La proporció és la que mostra el quadre següent:

Indicatiu	Subjuntiu	Imperatiu
95,6%	1,9%	2,5%

Quadre 50. Proporció de formes verbals segons el mode (subjectes 11-12 anys, prova d'IL).

Si reprenem l'anàlisi referida a la temporalitat, en aquest cas a partir de la variable *situació enunciativa*, d'entrada observem la següent distribució:

TRAM	Situació comunicativa	Situació enunciativa	Temps verbals							
			P	Im	F	C	Pp	Ld	Pl	Pt
72	a.1.1. Unes nenes s'adrecen a la resta en una activitat.	expositiva / descriptiva	45	3	1		7	12	2	
73	a.1.1. Unes nenes s'adrecen a la resta.	expositiva / descriptiva	43		1		5	26		
74	a.1.1. Uns nens s'adrecen a la resta.	expositiva / descriptiva	30	2	3		4	14		
75	a.1.1. Uns nens s'adrecen a la resta.	expositiva / descriptiva	34	3	2		7	3		
76	a.2. Els nens interactuen amb la investigadora.	explicativa / conversacional	23			6		2		
77	b.3. Els alumnes interactuen amb la mestra dins de l'aula, realitzant una activitat.	descriptiva	17	3				10		
78	a.2. Un grupet de nenes interactuen amb investigadora.	explicativa / conversacional	58	13	1		21	7		1
79	a.2. Un grupet de nenes interactuen amb investigadora.	conversacional	40	2	2	2	6	1		
80	a.2. Un grupet de nenes interactuen amb investigadora.	conversacional	19	8			5	1		
81	a.2. Un grupet de nenes interactuen amb investigadora.	conversacional	22	5	1			2		
82	a.2. Un grupet de nens interactuen amb investigadora.	conversacional	6	11			9	3		
83	a.2. Un grupet de nens interactuen amb investigadora.	conversacional	15				1			

Quadre 51. Relació de temps verbals segons la variable *situació comunicativa* i *situació enunciativa* (subjectes 11-12 anys, prova LD).

En aquest cas el quadre ens permet fer dos comentaris. Per un costat, observem que es mantenen les situacions comunicatives a què ens havíem referit fins ara, però s'introdueixen matisos que afecten les característiques generals de la situació enunciativa. Així si per exemple en la situació *a.1.1.* ens trobem davant un grup d'alumnes de la classe que s'adreça a la resta d'alumnes, ara el tipus de manifestació textual que es genera inclou l'exposició, ja que precisament una de les activitats importants que recull el corpus és l'exposició oral de diversos treballs fets pels alumnes en grups de tres o quatre. El mateix passa en una situació com la que es descriu a *a.2.* en què la interacció amb la

investigadora no es resol en una simple conversa intrascendent sinó que els alumnes se senten més motivats a 'explicar' experiències personals.

Pel que fa a la distribució temporal de les formes que apareixen, els resultats apunten cap a una sola direcció: el predomini absolut de les formes de present, independentment del tipus de text, amb l'única excepció del tram 82 en què observem un lleuger increment de les formes en imperfet d'indicatiu respecte a la resta. Val a dir, tanmateix, que si avaluem aquests resultats tenint en compte les situacions enunciatives de referència són perfectament coherents: és pertinent l'ús del present en situacions *expositives*, ho és també en situacions *descriptives* i *explicatives* i és variable la temporalitat en el cas de la *conversa*.

Per acabar, ens referirem a l'anàlisi dels resultats des del punt de vista *aspectual*. Pels comentaris anteriors es dedueix que el major nombre de formes verbals, en present i imperfet d'indicatiu, corresponen a l'aspecte imperfectiu. Tanmateix, entre aquestes és difícil poder distingir clarament diferents accepcions aspectuals, llevat d'algun cas de forma imperfectiva amb valor habitual:

(104) I cada vegada que paràvem (TRAM82.9.TXT)
anàvem amb un restaurant [...]

Pel que fa a la resta de formes, quantitativament predominen les formes amb aspecte de perfet per sobre de les formes del perfet perifràstic, és a dir formes *perfectives*. Quant a les formes referents a l'*aspecte de perfet*, el nombre d'exemples de què disposem permet observar els diferents valors que pot adquirir un temps com el pretèrit indefinit.

(105) Conclusions *hem quedat* quatre dies, (TRAM74.45.TXT)
[+pas]
en total *han sumat* set hores
[+resultativa]

(106) Jo *hai anat* a França. *Hai trevessat* (TRAM78.22.TXT)
[+pas, +experiencial]
la frontera caminant.

(107) I després també aquest any *han ficat* (TRAM81.28-29.TXT)
[+pres]
els llibres que al final de tot de la lliçó hi ha un resum.

(108) Perquè ara com que *he après* aquí (TRAM82.29.TXT)
[+pas, +experiencial]
el català i el castellà és més fàcil que no la d'allà

En darrer lloc aferirem encara que, en aquest nivell, el tipus d'estructures compostes obtingudes aporten valors aspectuals diferents com ara valor iteratiu (*tornar a + infinitiu*), valor duratiu (*V+ gerundi*), o aspecte perfectiu (*V+ participi*). Vegem-ho en els exemples següents:

(109) [...] i el dimecres pues *tornar-ho a estudiar* perquè ens tornen a preguntar (TRAM81.10-11.TXT)

(110) Sí la Rosa pobra *estàvem passejant* (TRAM79.86.TXT)

(111) [...] està *fet* sobre la Comunitat Autònoma de Catalunya. (TRAM72.12.TXT)

Nombre i Persona

Si tenim en compte les dades referents a la categoria de nombre i persona que al llarg del treball hem descrit en relació amb els subjectes dels nivell 1 i 2, la primera cosa que hem de fer avinent és que els subjectes del nivell 3 no es comporten lingüísticament de manera diferent. Això significa que continuem recollint, en un nombre superior a la resta, formes en tercera persona del singular. Tanmateix, en aquest cas hem d'assenyalar una tendència fàcilment observable però que no creiem que porti judicis de valor significatius. Es tracta del fet que la distància entre formes en singular i formes en plural es redueix, tal i com mostren els percentatges del quadre. Pensem que els primers trams corresponen a un tipus d'activitat que consisteix a exposar oralment un treball fet en grup, la qual cosa òbviament afavoreix l'ús de formes en plural.

Singular	Plural
61,9%	38,1%

Quadre 52. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el nombre (subjectes 11-12 anys, prova d'IL).

D'altra banda, quant a la *persona*, no s'observen canvis respecte als obtinguts en el nivell d'anàlisi precedent, és a dir, el que corresponia als subjectes de 6-7 anys. Els percentatges, doncs, quedarien de la manera següent:

Primera persona	Segona persona	Tercera persona
38,1%	2,6%	59,3%

Quadre 53. Percentatge d'aparició de formes verbals segons la persona (subjectes 11-12 anys, prova d'IL).

5.1.1.2. Resultats de la prova de lectura d'imatges (LI)

En la descripció de les característiques de les proves utilitzades en aquest treball –vegeu capítol 3– hem considerat la *lectura d'imatges* com un tipus de prova referencial, atès que en el nostre cas és el valor principal que li atorguem, molt emprada en estudis de llenguatge infantil, per tal com permet elicitar diverses funcions del llenguatge (Triadó & Forns, 1992: 84).⁴⁷ A banda d'això, però, la lectura d'imatges també es considera una 'situació interactiva privilegiada' (Serra *et al.*, 2000:156), sobretot en les primeres etapes del desenvolupament lingüístic del nen.

Certament, la lectura d'imatges, que durant aquest període el nen realitza gairebé sempre en companyia d'un adult, constitueix una situació d'atenció conjunta que és aprofitada per l'adult –la mare, normalment– per practicar els anomenats *parells adjacents* en els intercanvis o per desenvolupar mecanismes de *referència* (Serra *et al.*, 2000:157). En el primer cas es tracta d'unitats funcionals que es donen en el diàleg, mentre que la referència contribueix al desenvolupament psicolingüístic del nen sobretot en les tasques d'associació de signes lingüístics amb significats.

Així, doncs, i com dèiem, malgrat que el nostre interès se centra més aviat a considerar la lectura d'imatges com una activitat de tipus referencial, i concretament d'organització logicoverbal –seqüenciació espaciotemporal–, hem de dir que a partir dels resultats obtinguts alguns nens, principalment els que tenien entre 3-4 anys, van aprofitar aquesta prova per introduir experiències personals, amb la qual cosa es posa de manifest la funció –en certes edats si es vol secundària– que desenvolupa la lectura d'imatges com a invitació a la conversa.

5.1.1.2.1. Nivell 1

Pel que fa a les consideracions que una primera visió de les dades obtingudes en aquesta prova aporten, cal dir que en principi es manifesta un decreixement important de recursos que en el cas de les activitats d'interacció espontània constatarem com a molt rellevants. Ens referim a la necessitat constant de reafirmació que evidenciava el nen en el seu comportament verbal i que es manifestava en un abundant nòmima de repeticions. En aquest cas el fet que es tracti d'una activitat individual segurament explicaria aquest canvi. Tanmateix, es repeteixen encara alguns dels errors que descrivíem aleshores i sobre els quals ens limitarem a fer breus comentaris.

Podem dir que els errors es mantenen encara en tots els nivells. Òbviament no s'han superat els problemes de desenvolupament fonètics d'alguns nens; se segueixen

⁴⁷ La primera edició d'aquesta obra és de l'any 1989, però citem a partir de la primera reimpressió, de l'any 1992.

encara posant en evidència limitacions pel que fa a la selecció lèxica –es mantenen els caos de sobreextensió, en aquest cas sobretot a partir del verb *ficar*– i encara es poden comptabilitzar formes verbals mal emprades o adjuncions de complements verbals incorrectes :

(112) Què <i>fanahir</i> aquí	(TRAM40.143.TXT)
(113) <i>Marxat</i> al carrer	(TRAM45.17.TXT)
(114) Jo no perquè com que (<i>a</i>) <i>nava</i> amb paraigües <i>quan plou</i>	(TRAM37.114.TXT)
(115) Que no [ø] <i>pot anar</i> perquè no té mitjons	(TRAM37.4.TXT)
(116) <i>Arrencarà</i> les pomes i <i>colli(r)-les</i> i <i>menja(r)-les</i>	(TRAM37.90.TXT)
(117) <i>Cantarà de</i> cançons	(TRAM39.134.TXT)
(118) Sí. Ja no [ø] vui més	(TRAM40.98.TXT)

Si passem a la quantificació de resultats relatius a la freqüència d'aparició de les formes verbals del corpus, el fet que es tracti d'una prova referencial de tipus individual ens aporta nous elements d'anàlisi. Efectivament, si per una banda, els percentatges absoluts poden afavorir la comparació respecte als obtinguts en la prova d'interacció lingüística, és obvi que hi ha una dada més significativament equiparable com són els resultats de freqüència d'aparició de formes simples, compostes i estructures compostes segons cada un dels subjectes que va passar la prova. En el primer cas els resultats són els que mostra la taula següent:

Formes simples	Formes compostes	Estructures compostes
79,9%	10,2%	9,9%

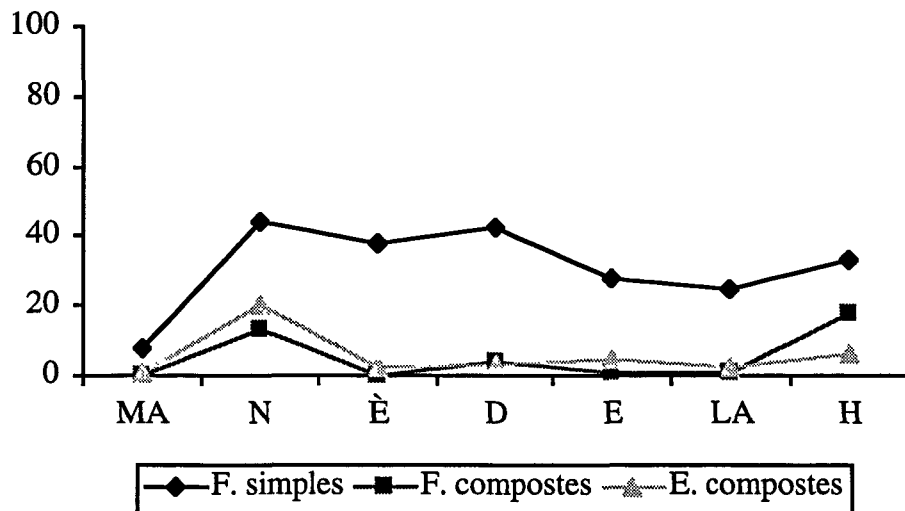
Quadre 54. Percentatge d'aparició de *formes simples*, *formes compostes* i *estructures compostes* en els subjectes de 3-4 anys (prova de LI).

De forma individual els resultats obtinguts mostren les evolucions que presentem tot seguit. Cal tenir en compte, tanmateix, que les xifres que donem no corresponen a dades percentuals sinó a xifres absolutes, és a dir, al nombre de formes que apareixen en cada cas segons la distribució que hem establert prèviament.

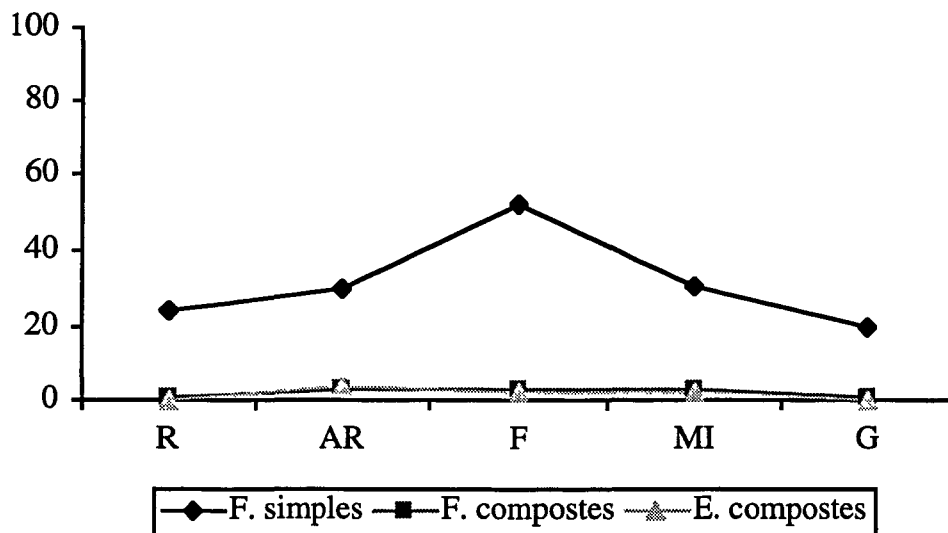
<i>Codi nen/nena</i> ▼	Temps simples	Temps compostos	Estructures compostes
MA (D)	8	0	1
N (D)	44	13	20
È (D)	38	0	2
R (H)	24	1	0
AR(H)	30	3	4
D (D)	43	4	3
F (H)	52	3	2
E (D)	28	1	5
MI (H)	31	3	2
LA (D)	25	1	2
H (D)	33	18	6
G(H)	20	1	0

Quadre 55. Nombre de formes simples, formes compostes i estructures compostes segons un còmput individual (subjectes de 3-4 anys, prova de LI).

Els resultats de la taula permeten extreure algunes conclusions. La primera i més evident és que els percentatges són perfectament equiparables al percentatge total que abans hem presentat. D'aquí es deriva, doncs, un predomini absolut de formes simples mentre que es pot constatar un equilibri entre formes compostes i estructures compostes. La segona dada interessant permet apuntar les diferències individuals, un tipus d'anàlisi que fins ara havíem obviat però que de cara a les conclusions finals pot ajudar a refermar alguna hipòtesi. D'aquesta manera la taula deixa intuir quins serien aquells nens o nenes més comunicatius. En darrer lloc, i en relació amb el que acabem de dir, els resultats aporten dades referents a les diferències quant a la variable sexe. No passa el mateix amb la variable situació enunciativa de la qual ara prescindirem atès que es tracta d'una prova de tipus referencial els resultats de la qual, segons aquesta variable, comentarem en parlar dels temps verbals. Per tal de poder tenir una imatge més clara d'aquestes consideracions pensem que poden resultar útils el gràfics següents:



Gràfic 7. Nombre d'aparició de FS, FC i EC en les nenes (3-4 anys, prova LI)



Gràfic 8. Nombre d'aparició de FS, FC i EC en els nens (3-4 anys, prova LI)

Els gràfics, doncs, permeten refermar alguns dels comentaris que hem apuntat més amunt. Si per una banda el major nombre d'aparició de formes simples és evident en els dos sexes, en el cas de les nenes es percep un major equilibri si comparem les dades

individuals, de manera que gairebé es neutralitza l'augment de formes obtingudes en un parell de casos. No passa el mateix en el cas dels nens en què sobresurt el nombre de formes obtingudes en un subjecte. D'altra banda, i ara de forma inversa, comprovem que en relació amb les formes compostes i estructures compostes es detecta un equilibri en els nens però en el cas de les nenes sobresurten clarament les dades referides al parell de casos a què ens referíem.

En termes generals el major nombre d'unes formes sobre les altres segons la variable sexe es distribueix en els percentatges que indiquem tot seguit. Tal com es pot comprovar, les mitjanes individuals particulars han fet augmentar en algun cas les mitjanes globals considerablement. Ens referim sobretot al percentatge de formes compostes i estructures compostes referents a les nenes.

	Nens (H)	Nenes (D)
Formes simples	43,4%	56,6%

Quadre 56. Freqüència d'aparició de formes simples segons la variable *sexe* (subjectes 3-14 anys, prova de LI).

	Nens (H)	Nenes (D)
Formes compostes	26,6%	73,4%

Quadre 57. Freqüència d'aparició de formes compostes segons la variable *sexe* (subjectes 3-4 anys, prova de LI).

	Nens (H)	Nenes (D)
Estructures compostes	18,8%	81,2%

Quadre 58. Freqüència d'aparició d'estructures compostes segons la variable *sexe* (subjectes 3-4 anys, prova de LI).

Pel que fa a la variable *situació enunciativa*, la dispersió ara és menor, ja que es tractava d'una prova controlada, però reservem els comentaris per després, en què com veurem, hem tractat de forma detallada la relació entre situació comunicativa i temps verbals a partir del que hem anomenat *esquemes temporals*.

Des del punt de vista qualitatiu, en el cas de les formes compostes –ens ocuparem més tard de les formes simples–, a més de les ja habituals del pretèrit indefinit i del perfet perifràstic, apareixen també formes del pretèrit plusquamperfet d'indicatiu –6 en total. Pel

que fa a les estructures compostes, el tipus d'exemples es redueix, però la tipologia, que hem establert en referir-nos als resultats de la prova d'IL, es manté.

**V1 (Fsimple/composta finita)
+ V2 (Fs no fin.)**

**V1 (Fs/c finita + prep +
V2 (Inf)**

(a) V1 = verb modal / V2 = Inf

Voler: *vol mirar*
volen pujar
volia agafar
voldré anar

Poder: *pot anar*
poden dir
podia sortir
podria sortir

(b) V1 = [] OInf (OD) / V2 = Inf

deixa marxar

indicant possibilitat

deu fer

(a) Prep *a*

anar a + inf/marxar a + Inf (= passat
acció immediata, possibilitat):

anava a comprar
va anar a comprar
hem anat a jugar
vés a comprar
marxa a comprar
anirà a buscar
vaig a comprar
anés a comprar

tornar a+Inf (acció que es repeteix:
valor iteratiu)

va tornar a dir

començar a/ficar-se/posar-se a +Inf

(inici d'acció, valor incoatiu):

ha començat a ploure
es fica a escriure

(b) Prep *de*

haver de + Inf (perífrasi obligació)

s'ha de vestir

* *tinc que anar*

valor terminatiu (acabament d'acció):

s'ha alçat de dormir
va acabar de ploure
pararà de ploure

Tema i Extensió: classe i subclasse verbal

Les dades de què disposem en aquest sentit divergeixen poc dels resultats que hem anat presentant i que, recordem-ho un cop més, manifesten una major freqüència d'aparició de formes de la classe I, seguides per les que pertanyen a la classe II, i ja a més distància, les de la classe III.

Primera conjugació	Segona conjugació	Tercera conjugació
53,8%	38,3%	7,9%

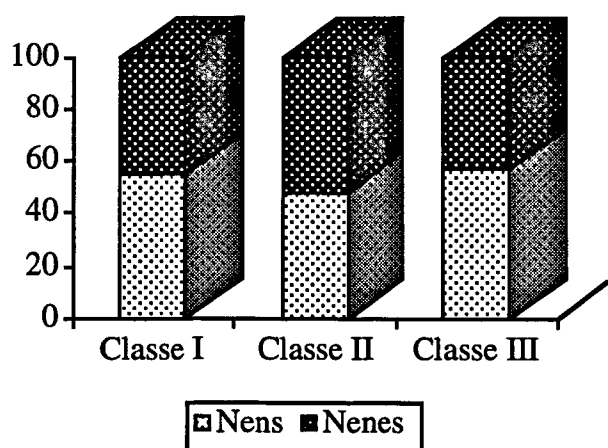
Quadre 59. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el tipus de conjugació (subjectes 3-4 anys, prova de LI).

Per sexes, la distribució és la següent:

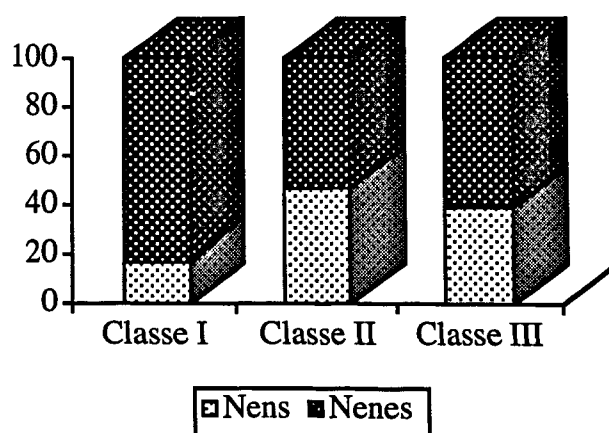
Primera conjugació		Segona conjugació		Tercera conjugació	
<i>Nens</i>	17,4%	<i>Nens</i>	46%	<i>Nens</i>	38%
<i>Nenes</i>	82,6%	<i>Nenes</i>	54%	<i>Nenes</i>	62%

Quadre 60. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el tipus de conjugació i la variable sexe (subjectes 3-4 anys, prova de LI).

Com es pot observar aquests resultats aporten canvis respecte a les dades que obteníem en la prova d'IL. Per tal de poder-ne apreciar amb més exactitud les diferències, vegeu-ne els percentatges reflectits en els gràfics que segueixen. El primer correspon a les dades de la prova d'IL; el segon, a la de LI.



Gràfic 9. Resultats prova IL (nivell 1) segons classe verbal i sexe.



Gràfic 10. Resultats prova LI (nivell 1) segons classe verbal i sexe.

Pel que fa a les dades referents a la *subclasse verbal* per primer cop s'igualen, en nombre, les formes que pertanyen a la subclasse [II, +Ext] i les que pertanyen a la subclasse [III, +Ext]. Efectivament, al costat de *tinc, sóc, vec, estic, dic* trobem *vagis, fagi, fa(i)gis, vestís, llegís, vestixe*. Com pot veure's en aquest cas, les formes que reclamen la nostra atenció són les formes del segon grup. De totes maneres, i atès que s'haurien de resoldre diferents aspectes que tenen a veure amb la presència d'un segment extensió /s/ (*vestís, llegís*), amb la variació dels segment /e jʃ/ (*vestixe*) i amb les formes analògiques de *fagi, fa(i)gis* deixarem els comentaris per a la part de l'anàlisi formal en què tots aquests elements d'anàlisi hi tenen un tractament particular. Tanmateix, volem apuntar que l'increment de formes pertanyents a la subclasse [III, +Ext] es deuen en bona mesura a qüestions de tipus lèxic. No podem oblidar que ens referim a una prova de tipus referencial, per tant en certa manera manipulada prèviament, i en aquest cas concret això significa que els estímuls visuals remetent a accions com ara la de *vestir-se, llegir, anar*, verbs que incorporen morfs palatals en el seu paradigma.

Mode, Temps i Aspecte

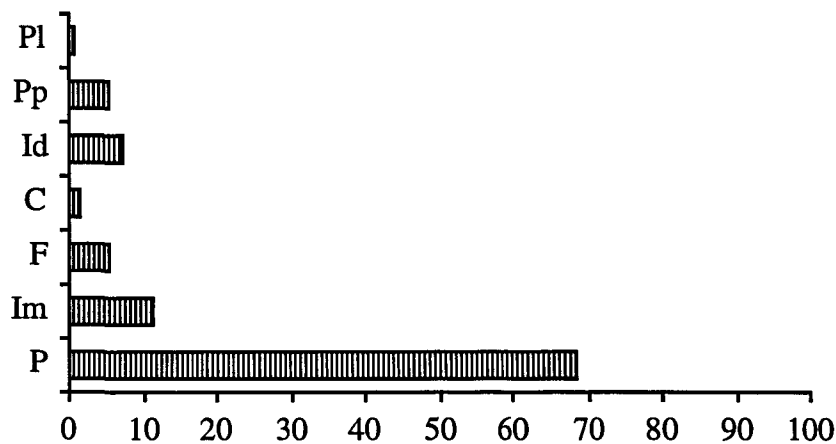
Seguint el procediment d'anàlisi que hem aplicat als resultats obtinguts en la prova d'IL, el primer que podem destacar és que el nombre de *formes finites* gairebé quintuplica el de les *formes no finites*. Entre aquestes darreres a més es percep ara un domini gosaríem dir quasi absolut de les formes en infinitiu, respecte a les formes de gerundi i participi, associades sovint al que al llarg del treball hem considerat estructures verbals compostes. Els resultats percentuals que exposem a la taula següent posen de manifest aquestes directrius a què ens referim

Formes finites	Formes no finites		
	<i>INF</i>	<i>GER</i>	<i>PAR</i>
84,1%	15,8%	0%	0,1%

Quadre 61. Freqüència d'aparició de *formes finites* i *no finites* (subjectes 3-4 anys, prova de LI).

Pel que fa a les formes finites, tal com ja hem assenyalat més amunt, predominen les formes simples sobre les formes compostes. Segons la categoria de *temps*, les formes compostes corresponen majoritàriament al pretèrit indefinit, seguides de prop per les del perfet perifràstic i ja més per sota per les del pretèrit i plusquamperfet d'indicatiu. Els

temps simples es distribueixen, seguint un ordre decreixent, en formes de present, imperfet, futur i condicional. Tot plegat queda explicat en el gràfic següent:



Gràfic 11. Proporció de formes verbals simples i compostes segons el temps verbal (subjectes 3-4 anys, prova de LI).

Els resultats del gràfic poden ser en aparença poc significatius si tenim en compte que evidencien, com dèiem, un percentatge important de formes en present i un cert equilibri que es reparteix entre les formes de temps de passat, imperfet i pretèrit perifràstic, formes del pretèrit indefinit, que pot tenir valor de present i passat, i formes relatives al futur. En aquest cas, però és absolutament imprescindible valorar els resultats en funció del tipus de prova. Certament, com veurem més avall, el fet que es tracti d'un tipus de prova referencial dissenyada en principi amb l'objectiu d'obtenir un determinat tipus de temps verbals obliga a considerar l'adequació dels resultats a les previsions inicials i per tant poder comprovar si la trajectòria temporalment prevista s'acompleix. És per això, doncs, que cal completar aquesta primera anàlisi amb l'apartat que dediquem a la categoria de temps segons la variable situació enunciativa. En qualsevol cas, sí que és interessant l'augment percentual que queda reflectit en el gràfic referent a les formes del pretèrit plusquamperfet.

Pel que fa a la categoria de *mode*, els resultats es mouen en el mateix sentit. Si per una banda, és poc rellevant constatar un predomini de les formes en mode indicatiu i un equilibri, evidentment per la part baixa, de les formes que corresponen a l'imperatiu i subjuntiu, per l'altra és important veure com aquestes formes s'adeqüen al tipus de prova

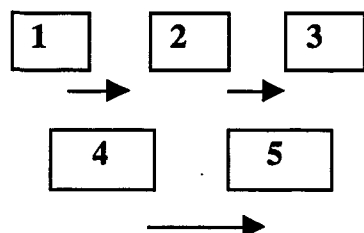
a partir de la qual en aquest cas s'han obtingut les dades. Com podem comprovar tot seguit, si avaluem els resultats des d'aquesta perspectiva, els percentatges obtinguts respecte a l'imperatiu revelen en gran mesura com els subjectes de 3-4 anys han desenvolupat la prova. En conjunt, els resultats són els que mostra la taula:

Indicatiu	Subjuntiu	Imperatiu
97 %	1,8 %	1,2 %

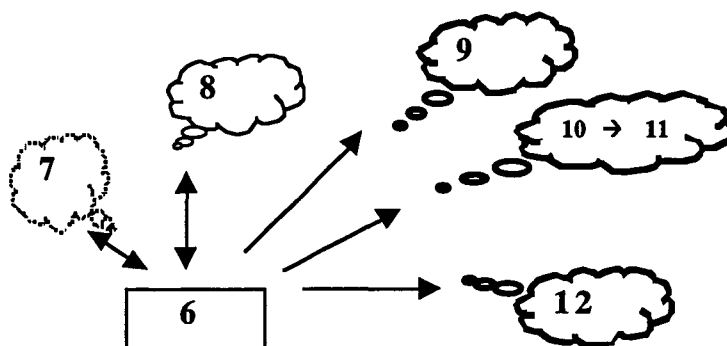
Quadre 62. Proporció de formes verbals segons el *mode* (subjectes 3-4 anys, prova de LI).

Si reprenem l'anàlisi referida als temps verbals en funció del tipus de prova a partir de les quals hem obtingut les dades que comentem cal en primer lloc recordar i ampliar algunes de les característiques de la prova per tal de valorar quines eren les nostres previsions quant a l'obtenció d'unes formes concretes; ens ocupem sobretot de la *relació seqüencial* de la prova, del *patró temporal* i dels *trets textuals referencials*.

Pel que fa a la *relació seqüencial*, és a dir, la disposició dels dibuixos a partir dels quals els subjectes havien de descriure o explicar què veien, recordem que les imatges es repartien en dos làmines, però que els referents de la segona làmina tenien una continuïtat seqüencial respecte de la primera. Esquemàticament la distribució era la que ja havíem exposat al capítol 3 i reproduïm ara:

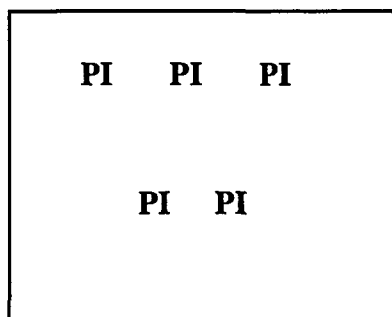


Gràfic 2 bis. Relació seqüencial de les escenes de la Làmina 1.

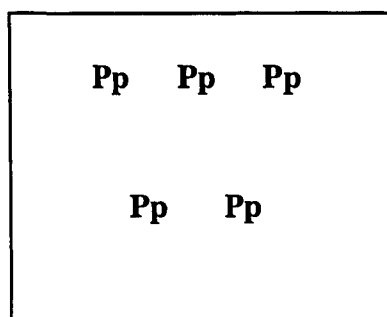


Gràfic 3 bis. Relació seqüencial de les escenes de la Làmina 2.

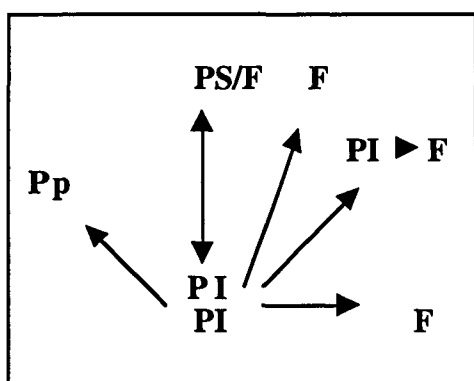
Quant al *patró de referència temporal* es van preveure diferents possibilitats, tal com es mostra als gràfics següents:



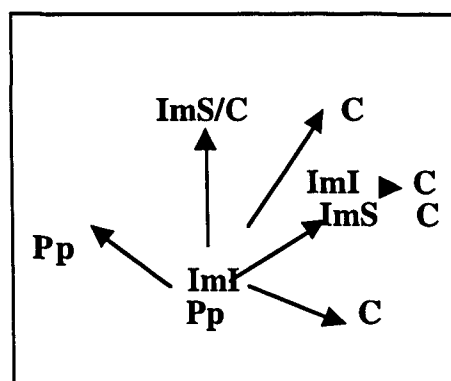
Gràfic 12: Patró temporal A, làmina 1.



Gràfic 13: Patró temporal B, làmina 1.



Gràfic 14: Patró temporal A, làmina 2.



Gràfic 15: Patró temporal B, làmina 2.

Les diferències entre el patró A i el patró B es deuen fonamentalment al fet que el nen o la nena descriuï, o expliqui les làmines partint d'una referència temporal en present o en passat. Les repercussions que es poden observar en els patrons corresponents a la làmina 2 són: *a)* la referència al passat no varia tant si parteix d'un ancoratge⁴⁸ al present com si ho fa des del passat; *b)* les oracions referides al futur, immediat o llunyà, es construeixen en futur si es parteix d'un temps de referència present i en condicional si el temps referencial és un temps de passat; *c)* les estructures condicionals es formulen en temps present a la *pròtasi* i futur en l'*apòdosi* si la referència temporal és en present, i en imperfect d'indicatiu o de subjuntiu en la *pròtasi* i condicional simple en l'*apòdosi* si el

⁴⁸ Manllevem el terme 'ancoratge' seguint Adam (1987: 12; 1992: 84), que juntament amb els termes *aspectualització*, *posada en relació* i *tematització* considera les quatre operacions fonamentals en què es combinen les microproposicions descriptives. L'*ancoratge* es refereix concretament al punt de partida de la descripció que 'orienta el receptor sobre la relació de les proposicions amb un tema determinat, i no amb un altre' (Bassols & Torrent, 1996: 101). En el nostre cas restringim el terme a una referència, o punt de partença, temporal.

temps de referència és en passat, de tal manera que el temps del verb de l'apòdosi no pot ser anterior al de la pròtasi.⁴⁹

Des del punt de vista de la referencialitat textual les possibilitats són bàsicament dos: construir un text de tipus *descriptiu* o *narratiu*. De fet són probablement els tipus de manifestacions textuales, sobretot la segona,⁵⁰ més a bastament analitzades en llenguatge infantil. Ja a començament del segle passat Busemann (1926), seguint Wundt, va observar que si bé es podria establir que els conceptes situacionals requerien textos narratius, que les propietats es manifestaven mitjançant textos descriptius, i que las relacions s'expressaven a partir de textos explicatius, en el llenguatge infantil només calia diferenciar entre expressions descriptives o «fase qualitativa», segons l'autor, i expressions narratives o de «fase activa». Estudis experimentals, però, portaren el mateix autor a concloure que no es pot parlar d'una evolució entre ambdós tipus de manifestacions discursives sinó que el que s'observa és una alternança d'aquest dos tipus de *fases*. (López García, 1996: 273-74). Les diferències més importants entre ambdós tipus de manifestació textual són, a grans trets, les que exposem tot seguit:

DESCRIPCIÓ	NARRACIÓ
<ul style="list-style-type: none"> - <i>Objectiu</i>: representar oralment o per escrit persones, objectes, ambients, accions, llocs, èpoques, etc. - <i>Trets principals</i>: organització jeràrquica, progressió i ordenació espacial. - <i>Característiques lingüístiques</i>: enunciats, d'estat, ús de verbs en present i imperfet, oracions atributives, adjectius i complements del nom, adverbis de lloc, etc. - <i>Manifestacions textuales</i>: inventaris, notícies, cartes, narracions, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Objectiu</i>: relatar fets i accions. - <i>Trets principals</i>: actor fix, procés orientat i complicat, desenvolupament temporal i causal, avaluació. - <i>Característiques lingüístiques</i>: verbs d'acció, ús de verbs en passat (pretèrit perfet i imperfet), elements deíctics i anafòrics, expressions temporals diverses. - <i>Manifestacions textuales</i>: conte, novel·la, rondalla, reportatge, etc.

⁴⁹ Conseqüentment, l'apòdosi no pot anar en passat, ni la pròtasi en futur, condicional o imperatiu (Cuenca, 1991: 154).

Cal tenir en compte que la relació temporal i modal entre la *pròtasi* i l'*apòdosi* és la base de la classificació tipològica de les oracions subordinades adverbials condicionals. La classificació pot ser tripartida: *condicionals reals* (P: present / A: futur), *condicionals potencials* (P: imperfet ind. o subj. / A: condicional simple) i *condicionals irrealis* (P: plusquamperfet subj. / A: condicional compost) (Montolío, 1990), o bipartida: *pròtasi en mode indicatiu*, *pròtasi en mode subjuntiu* (Badia, 1994).

⁵⁰ Fins al punt que diversos autors consideren la *narració* no únicament com un tipus de gènere discursiu sinó com una forma de pensament (vegeu Nelson, 1996: 183-219, i Tolchinsky, 1998).

En el cas de la *descripció* afegirem que és freqüent que aparegui inserida en altres tipus de text, tot i que les seqüències descriptives poden formar textos homogenis. Una prova d'això és que de fet podem distingir diferents tipus de descripció segons quin sigui el referent descrit. Es parla de *retrat* quan el referent és un ésser animat real o fictici, o de *descripcions d'accions* en què els referents són accions. Una de les característiques principals d'aquest darrer tipus de descripció és que les accions descrites apareixen ordenades cronològicament, la qual cosa fa que sovint es confongui amb la narració. Tanmateix, la narració implica una complicació o problematització, i per tant 'un procés normal o rutinari no dóna lloc a una narració' (Bassols & Torrent, 1996: 171), i a més la narració s'orienta cap a un final. Els objectius de la descripció d'accions poden ser diversos. Bassols & Torrent (1996: 115-116) els classifiquen bàsicament en tres: *a*) caracteritzar un personatge explicant-ne el comportament (ell fa *a*, ell fa *b*... ell és X), *b*) descriure les accions dels diferents actors considerats elements o parts d'una situació (ells fan *a*, ells fan *b*... la situació és X), *c*) caracteritzar una acció explicant-ne els diferents moments que la integren (1r *a*, 2n *b*... l'acció és X). Pel que fa a la narració afegirem que cal tenir present que, a diferència de les oracions independents, 'la referència temporal s'ancora en relació amb un temps establert en la mateixa narració respecte del qual s'orienten temporalment la resta d'oracions' (Cortés, 1991: 50).

D'aquestes observacions es desprèn, doncs, que el tipus de prova de lectura d'imatges proposada s'adequa més aviat al que hem descrit com una *descripció d'accions* perquè el que es pretén és precisament que es descriguin les accions que realitza un personatge fictici i a més aquestes accions apareixen segons un ordre cronològic, almenys fins al dibuix 6. A partir d'aleshores la seqüenciació temporal és de tipus referencial, és a dir, les accions ja no es plantegen de forma cronològica sinó a partir d'uns pensaments que es projecten temporalment cap al passat (dibuix 7) o cap al futur (dibuixos 8-12). Ara bé, si prenem en consideració el que hem dit sobre la narració és possible que el text es converteixi en un text de tipus narratiu si per exemple es produeix un desdoblament de veus –identificació amb el personatge– o es construeix una història a partir d'un plantejament, un nus i un desenllaç. Vegem, doncs, quins podrien ser els resultats:

Possibilitat 1: *text descriptiu* (patrons temporals A i B)

“Aquí hi ha /veig un nen que *s'aixeca de dormir/les va aixecar* de dormir, després *es dutxa/les va dutxar*, tot seguit *es vesteix/les va vestir*, *esmorza - va a esmorzar/la esmorzar*, *s'acomiada/les va acomiadar* de la mare i després *marxa/la marxa* cap al col·legi.

Quan *arribava arribar* al col·legi mentre *escriu – està escrivint/escrivia – estava escrivint pensava pensar* que ahir *va anar a jugar – va jugar* a futbol amb els seus amics i *es van divertir* molt, *pensava pensar* que a la tarda quan *arribi – arribarà/arribés – arribaria* a casa *farà/faria* un abraçada a la mare. També *pensava pensar* que l'endemà *anirà/aniria* a la biblioteca a buscar llibres, que el dissabte, si no *plou/si no plovia- si no ploqués*, *anirà/aniria* a collir pomes i que el diumenge *anirà/aniria* a missa amb els seus amics”.

Possibilitat 2: text narratiu (patró temporal B)

“Hi havia una vegada un nen que un dia *es va aixecar* de dormir, després *es va dutxar, es va vestir, va esmorzar* i després *va marxar* cap al col·legi, però abans *es va acomiadar* de la seva mare.

Quan *va arribar* al col·legi mentre *escrivia – estava escrivint va pensar* què va fer ahir; ahir *va jugar* a futbol amb els seus amics i *es van divertir* molt. També *va pensar* que a la tarda quan *arribés – arribaria* a casa *faria* un abraçada a la mare. Però com que estava avorrit *es va entretindre* a pensar què faria durant la propera setmana. El dijous *aniria/podria anar* a la biblioteca a buscar llibres, el dissabte, si no *plovia/ si no ploqués, aniria/podria anar* a collir pomes i el diumenge *podria anar* a missa amb els seus amics. Però *aleshores va pensar* que encara *faltaven* massa dies i que el millor *era* que *es concentrés* en el que *estava fent*”.

Tenint en compte aquests aspectes preliminars i passant ja a avaluar els resultats de la prova hem de dir en primer lloc que hem elaborat un seguit d'esquemes, que hem anomenat *esquemes temporals* i que s'apleguen en l'Annex 5, per tal de poder resseguir millor quina mena de textos s'han generat i el que ens interessa encara més, quin tipus de trajectòria temporal segueixen.

D'entrada constatem que en general es generen textos de tipus descriptiu llevat d'alguns casos en què es combina la descripció amb la narració i la conversa, la qual cosa no ens ha d'estranyar si com hem dit sovint la descripció s'insereix en altres manifestacions textuales. Tanmateix, el fet que sigui precisament la descripció que deriva en una conversa i no a l'inrevés, pensem que encaixa amb el tipus de comportament dels nens de 3-4 anys, com hem tingut ocasió de comprovar en altres estadis de la investigació. Ens referim, per exemple, al seu caràcter egocèntric que fa que tinguin la necessitat d'expressar vivències personals o al fet que a alguns nens d'aquesta edat els resulti difícil mantenir l'atenció davant una història que els és desconeguda i aliena. S'hi afegeixen a més les particularitats de tipus individual que fan que uns nens estiguin més

predisposats a crear històries a la seva manera –en tenim un clar exemple en el tram 36– o bé que el seu caràcter més extrovertit els meni quasi de forma irrefrenable a identificar-se amb la història i a establir un diàleg, una conversa, en part paral·lela o fins i tot independent a la història de què es parteix.

En el cas del tram 36 en què es combina la narració amb la descripció destaquen bàsicament dos coses, tal com es pot comprovar en els esquemes temporals corresponents que adjuntem en l'Annex 5. D'una banda, que la primera part de la prova respon bàsicament a un esquema descriptiu en què s'utilitzen formes del present d'indicatiu. D'altra banda, en la segona part de la prova, que coincideix amb la segona làmina, s'observa un canvi important tant pel que fa a l'orientació discursiva com temporal. El primer canvi d'orientació es pot veure visualment en el fet que s'incrementa extraordinàriament la informació que es vincula a cadascun dels dibuixos, mentre que el segon es percep pel fet que malgrat que es parteix d'una ancoratge temporal en present d'indicatiu a partir de fet de la làmina 6 es van incrementant els verbs en passat, una de les característiques, com hem dit, dels textos narratius. Si ens fixem en el text pròpiament dit i sobretot en la part que correspon a la segona làmina, ens adonem a més que es van introduint parts dialogades amb l'objectiu de construir una història amb els seus personatges, propi del text narratiu, però tanmateix el problema principal amb què topa la nena que està narrant la història és que no troba el moment del desenllaç. És per aquesta raó que el tram finalitza amb una reiteració de la informació continguda en la làmina 1 i per tant podem dir que el final correspon altre cop a un esquema més descriptiu que narratiu.

En els exemples que corresponen a textos que combinen la descripció amb la conversa, hi observem també que la informació corresponent a la primera làmina segueix una trajectòria lineal, temporalment construïda en present d'indicatiu,⁵¹ i que és en els estadis que coincideixen amb la segona làmina que s'insereix la conversa,⁵² i s'introdueixen formes verbals en primera persona del singular o del plural. En aquests casos la primera cosa que s'observa és una dificultat per seguir una trajectòria discursiva podríem dir 'ordenada' de manera que els resultats són ben diferents –vegeu els esquemes dels trams 41, 43 i 45–, i la introducció d'informació poc rellevant per als referents de la prova. Des del punt de vista lingüístic el que més ens interessa són les dificultats que s'observen a l'hora de fixar temporalment les diferents accions. Hi ha menys problemes

⁵¹ El motiu pel qual en aquesta part de la prova no s'hagin detectat problemes pensem que es pot relacionar amb el fet que es tracta d'accions quotidianes (llevar-se, vestir-se, etc). Segons Nelson (1996: 263), '*events are functional in the life of the child; it is important to know how routines proceed*'.

⁵² Hem d'admetre que la investigadora juga un paper important a l'hora de guiar el desenvolupament de la prova. La mateixa investigadora pot incitar a la conversa, tanmateix es fa sempre amb un doble objectiu: o bé que el nen parteixi d'un model vivencial que després pugui aplicar a un altre personatge –el nen dels dibuixos– o bé que en moments de desorientació parlar de coses pròpies serveixi de distensió.

quan les imatges remetent a una temporalitat en passat però sí que n'hi ha, i força, quan es tracta d'accions que remetent a la posterioritat i més encara quan impliquen estructures sintàctiques complexes, com ara la relació de subordinació condicional que en principi s'havia fixat per a la descripció dels dibuixos 10 i 11. El resultat final acostuma a ser l'ús prioritari del present d'indicatiu acompanyat de vegades del futur per indicar que una acció és conseqüència d'una altra, però sovint sacrificant la coherència discursiva:

(119) F: Pugen a les escales. (TRAM41.152-155.TXT)

I: Oh i tant. Guaita amb una escala.

No m'hi havia fixat. I com és que puja amb una escala?

F: Cauran

(120) MI: I si plou (a)nirem corrents (TRAM43.116.TXT)

Bona part dels comentaris anteriors, tanmateix, són aplicables també als trams més purament descriptius, en què a banda de les particularitats de cada cas, podem assenyalar elements de contacte. Un dels primers punts en comú és la preferència a utilitzar el present per a descriure les accions de la primera làmina tot i que s'intercalen també altres temps de passat, de futur o formes no finites en infinitiu principalment, a més d'estructures verbals compostes amb els mateixos valors temporals.

D'altra banda, pel que fa referència a la part descriptiva, que correspon a la segona làmina, hi observem dos tendències. Una que delata els problemes a què al·ludíem en el sentit que es perceben dificultats a l'hora de seguir una trajectòria discursiva a partir d'unes accions de disposició no cronològica; una altra amb relació a dificultats que podríem anomenar de trajectòria temporal, i que afecten sobretot, com dèiem, les referències a accions futures. Estructuralment a més, hi hem d'afegir un predomini d'oracions simples o esporàdicament coordinades i juxtaposades, mentre que l'ús d'oracions subordinades és comptat talment com s'esdevé amb els adverbis de referència temporal, rellevants en la primera part de la prova, o altres nexos de cohesió textual.

Si pel que fa a la temporalitat, doncs, es pot establir una relació important de dependència textual, en el cas de l'*aspecte*, a banda de la relació entre temporalitat i aspectualitat que ja hem anat comentant al llarg del treball, hi ha qui considera que en termes generals també es pot parlar d'una oposició aspectual des del punt de vista textual. Així es deriva de la proposta de Hoopper en què l'*aspecte perfectiu*, propi de la narració, s'oposa a l'*aspecte imperfectiu*, propi de la descripció. Aquesta proposta ha estat també adduïda per Combettes (1987: 7) per tal de justificar que el temps verbal utilitzat en una

seqüència és només un dels indicis que s'han de tenir en compte a l'hora de classificar un text. Les oposicions aspectuals es concreten en els següents apartats:⁵³

ASPECTE PERFECTIU

- Successió cronològica.
- Esdeveniment vist com un tot (el seu acompliment és necessari per a l'acompliment de l'esdeveniment següent).
- Identitat de subjecte en l'episodi.
- Subjecte pressuposat, elements nous en el predicat.
- Tema = humà.
- Esdeveniments dinàmics, «cinètics».
- Primer pla: esdeveniment indispensable per a la narració.

ASPECTE IMPERFECTIU

- Simultaneïtat
- No necessari
- Canvi de subjecte.
- Elements nous en posició de subjecte.
- Varietat dels temes.
- Situacions estàtiques, descriptives.
- Segon pla: estat o situació necessaris per comprendre les actituds, els motius, etc.

Els resultats de la prova mostren clarament un predomini dels temps verbals considerats imperfectius, present d'indicatiu i imperfet d'indicatiu, bàsicament. Ara bé, si seguim l'esquema d'oposicions anteriors ens adonarem que no s'acompleixen requisits com la simultaneïtat o el canvi de subjecte, per la qual cosa pensem que la proposta no és acceptable de forma integral. Pel que fa a les formes de present que corresponen a la primera part de la descripció, pensem que es pot parlar d'un valor aspectual habitual –són accions que l'alumne interpreta fàcilment com accions que es repeteixen cada dia– però implícit ja que no s'utilitzen recursos com ara adverbis o locucions adverbials o verbs que aporten significació a aquest valor aspectual com ara 'soler', o expressions del tipus 'acostuma a + infinitiu', ara bé sí que s'utilitza l'estructura *tornar a + infinitiu* amb aquesta finalitat. En el camp de les estructures compostes recordem que cal afegir-ne d'altres que aporten valors aspectuals definits com per exemple *començar a ficar-se/posar-se a + infinitiu*, amb valor incoatiu ('*ha començat a ploure*') o el valor terminatiu, indicant que l'acció s'ha acabat ('*va acabar de ploure*').

⁵³ Reproduïm l'esquema que apareix a Bassols & Torrent (1996: 184).

D'altra banda el tipus d'aspectualitat podríem dir que s'equilibra si atenem a la freqüència d'aparició de temps en perfet perifràstic *-aspecte perfectiu-* i pretèrit indefinit *-aspecte de perfet*. En aquest darrer cas hi observem una marcada tendència a emprar aquest temps amb valor resultatiu:

(121) Aquí ja *s'ha acabat* (TRAM36.84.TXT)

(122) I: Què ha passat amb aquestes pomes? (TRAM38.110-111.TXT)

R: *Han caigut*.

(123) I: I aquí què ha fet, què ha fet primer? (TRAM40.6-7.TXT)

D: *S'ha aixecat* del llit.

Nombre i Persona

En aquest cas també les dades relatives a la categoria de *nombre i persona* estan íntimament relacionades amb les característiques de la prova. De fet intuïtivament podem suposar que els índexs més alts han de correspondre a la tercera persona del singular, ja que la referència personal està lligada a la descripció de les accions que escenifica el personatge en qüestió. Efectivament, les nostres sospites es confirmen:

Singular	Plural
86,9%	13,1%

Quadre 63. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el *nombre* (subjectes 3-4 anys, prova de LI).

Primera persona	Segona persona	Tercera persona
16,1%	3,1%	80,8%

Quadre 64. Percentatge d'aparició de formes verbals segons la *persona* (subjectes 3-4 anys, prova d'IL).

Si comparem aquests percentatges amb els que corresponen a la prova d'IL no es produeixen canvis significatius amb relació a la categoria de nombre, però sí en la categoria de persona en què destaca bàsicament la devallada de les formes en segona persona, i l'increment de les formes en tercera persona, a més del manteniment encara

important de formes en primera persona. En tots tres casos, doncs, es confirmen les hipòtesis que hem anat apuntat en l'anàlisi de les dades relatives a la prova de LI i als subjectes de 3-4 anys.

5.1.1.2.2. Nivell 2

En primer lloc cal dir que els resultats d'aquesta prova en aquest nivell posen en evidència dificultats sobretot relacionades amb el que al llarg del treball hem considerat errors morfològics pròpiament dits i errors de tipus sintàctic. Entre els primers, cal dir que l'error es genera sobretot a partir de la utilització de temps verbals poc habituals (91), o formes compostes per dos o més verbs (92):

- (124) *I podré anar amb vulgessa* (TRAM65.59.TXT)
 (125) *(A)naven d'anar a jugar* (TRAM68.19.TXT)

En relació amb els errors de tipus sintàctic hem de reiterar novament els problemes relacionats amb adjunció al verb de certs complements, com ara pronoms o adverbis temporals:

- (126) *Que no se[ø] pot anar* (TRAM66.61.TXT)
 (127) *Com s'acaba de dutxar es vesteix* (TRAM69.3.TXT)

En relació amb els resultats obtinguts segons el còmput de formes simples, compostes i estructures compostes en percentatges globals són els següents:

Formes simples	Formes compostes	Estructures compostes
77,8%	2,8 %	19,4%

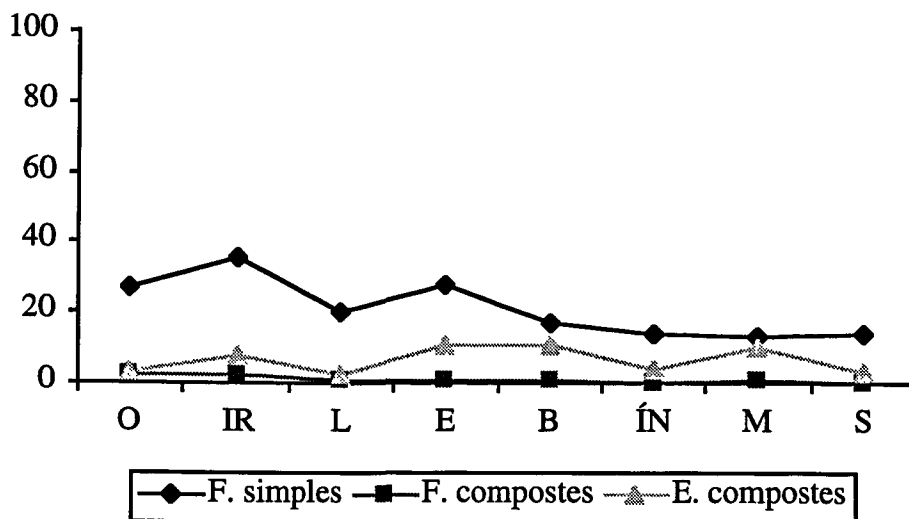
Quadre 65. Percentatge d'aparició de *formes simples*, *formes compostes* i *estructures compostes* en els subjectes de 6-7 anys (prova de LI).

Com es pot apreciar, el major nombre de formes simples es manté però en canvi s'observa un augment considerable de les estructures compostes en detriment de les formes compostes. Si mirem el nombre de formes obtingudes en cada cas de manera individual els resultats són els que mostra la taula següent:

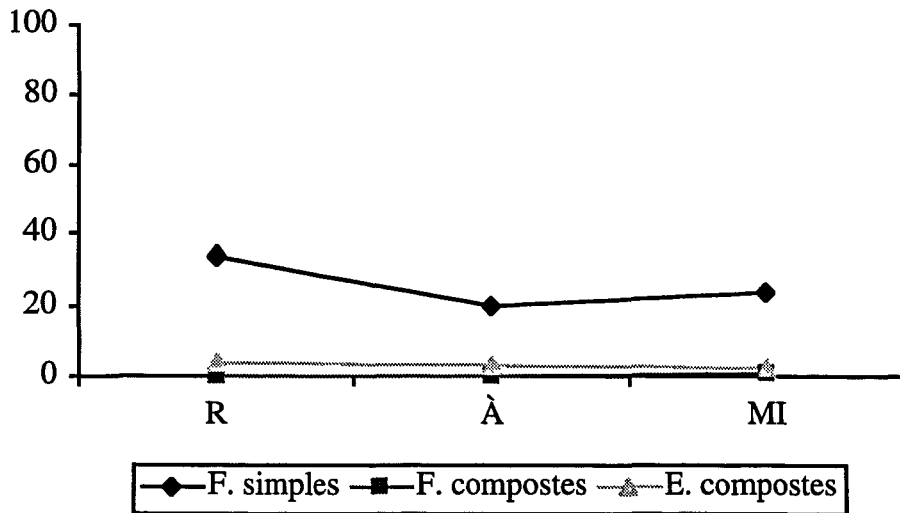
Codi nen/nena	Temps simples	Temps compostos	Estructures compostes
O (D) ▼	27	2	3
IR (D)	36	2	8
R (H)	34	0	4
L (D)	20	1	2
E (D)	28	1	11
B (D)	17	1	11
À (H)	20	0	3
ÍN(D)	14	0	4
M (D)	13	1	10
S (D)	14	0	3
MI(H)	24	1	2

Quadre 66. Nombre de formes simples, formes compostes i estructures compostes segons un còmput individual (subjectes de 6-7 anys, prova de LI).

Aquestes dades presentades en forma de gràfic ens permeten visualitzar les diferències més significatives.



Gràfic 16. Nombre d'aparició de FS, FC i EC en les nenes (6-7 anys, prova LI)



Gràfic 17. Nombre d'aparició de FS, FC i EC en els nens (6-7 anys, prova LI)

A partir d'aquestes gràfics podem fer dos observacions, bàsicament. Per un costat, constatem que tot i un parell de casos en les nenes (IR, E) i un en els nens (R), l'ús de formes simples es manté força equilibrat. Per l'altre costat, la dada més significativa és que en el cas de les nenes l'aparició d'estructures compostes s'apropa a les xifres de les formes simples, la qual cosa no passa en el cas dels nens en què encara es manté equilibrada, per la part baixa, la freqüència d'aparició de temps compostos i estructures compostes.

En termes absoluts, els percentatges de formes que corresponen a cada un dels tres blocs (FS, FC i EC), segons la variable *sexe*, són els que de forma conjunta indiquem tot seguit:

	Nens (H)	Nenes (D)
Formes simples	31,3%	68,7%

Quadre 67. Freqüència d'aparició de formes simples segons la variable *sexe* (subjectes 6-7 anys, prova de LI).

	Nens (H)	Nenes (D)
Formes compostes	11,1%	88,9%

Quadre 68. Freqüència d'aparició de formes compostes segons la variable *sexe* (subjectes 6-7 anys, prova de LI).

	Nens (H)	Nenes (D)
Estructures compostes	14,8%	85,2%

Quadre 69. Freqüència d'aparició d'estructures compostes segons la variable *sexe* (subjectes 6-7 anys, prova de LI).

Òbviament algunes de les diferències percentuals absolutes han de ser matitzades segons el diferent nombre dels subjectes que formen la mostra quant a la variable *sexe*; és per això que entre parèntesis afegim els valors percentuals relatius.

Pel que fa a l'avaluació de les dades segons la variable *situació comunicativa*, tal com ja vam comentar en relació amb els subjectes del primer nivell, remetem a l'anàlisi que presentem més avall a partir de les dades que hem extret dels esquemes temporals de cadascun dels subjectes. Aquestes mateixes dades ens serviran per descriure quins són els temps que corresponen a les formes simples i compostes, tot i que en aquest darrer cas ja podem avançar que totes les formes corresponen al pretèrit indefinit d'indicatiu i al perfet perifràstic també d'indicatiu. Quant a les estructures compostes, n'exemplifiquem els diferents tipus a partir de dades extretes directament del corpus.

**V1 (Fsimple/composta finita)
+ V2 (Fs no fin.)**

**V1 (Fs/c finita + prep +
V2 (Inf)**

(a)V1 = verb modal / V2= Inf

Voler: *volia anar a jugar*

Poder: *podré anar*

podria sortir

a) V2 = G (valor duratiu)

està mirant

està escrivint

s'està ficant

s'està duxant

estàvem jugant

(a) Prep *a*

anar a + Inf (= passat

acció habitual, futur):

van anar a agafar

va a esmorzar

aniran a collir

V1(modal)+ *anar a + Inf*

podré anar a jugar

volia anar a jugar

ficar-se/posar-se a +Inf

(inici d'acció, valor inceptiu):

es fica a pensar

(b) Prep *de*

haver /tenir de + Inf (perfrasi obligació)

ha de passar
hai de fer
haurà de callar
té de fer
 V1+ *haverde*+ Inf +prep+Inf
haurà d'anar a collir
podrem anar a jugar
acabar de + Inf (valor terminatiu,
 acabament d'acció):
s'acaba de dutxar

Tema i Extensió: classe i subclasse verbal

En relació amb la classe verbal hem de dir d'entrada que si bé en la resta de casos assenyalàvem un domini de les formes de la classe I sobre la resta, però amb percentatges propers als referents a la classe II, en aquest cas es confirma el primer punt però augmenten les diferències respecte al segon. Dit d'una altra manera, les formes de la classe I són ara més del doble de les de la classe II:

Primera conjugació	Segona conjugació	Tercera conjugació
65,9%	23,2%	10,9%

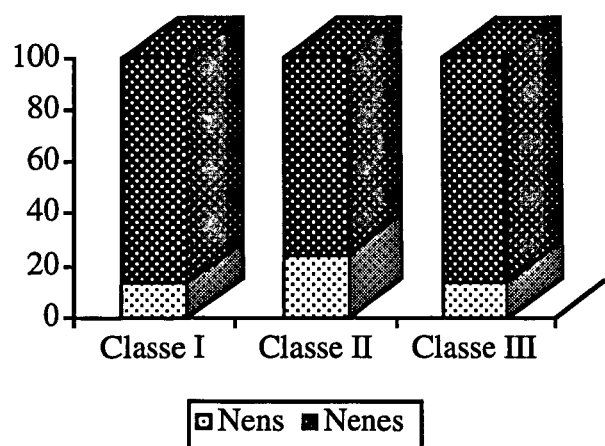
Quadre 70. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el tipus de conjugació (subjectes 6-7 anys, prova de LI).

Pel que fa a la variable *sexe* aquí sí que es mantenen equilibrats els resultats que havíem apuntat en relació amb la prova d'IL.

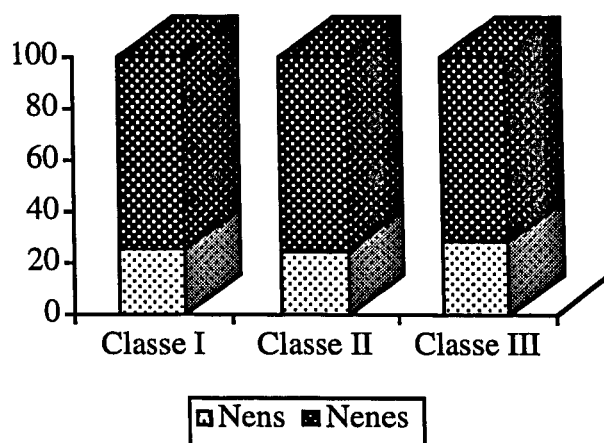
Primera conjugació		Segona conjugació		Tercera conjugació	
<i>Nens</i>	25,3 %	<i>Nens</i>	24,7 %	<i>Nens</i>	28,5 %
<i>Nenes</i>	74,7 %	<i>Nenes</i>	75,3 %	<i>Nenes</i>	71,5 %

Quadre 71. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el tipus de conjugació i la variable *sexe* (subjectes 6-7 anys, prova de LI).

Aquestes mínimes diferències a què ens referim es poden observar si comparem els gràfics que corresponen en primer lloc als resultats de la prova d'IL i, en segon lloc, a la de LI:



Gràfic 18. Resultats prova IL (nivell 2)
segons classe verbal i sexe.



Gràfic 19. Resultats prova LI (nivell 2)
segons classe verbal i sexe.

En relació amb la *subclasse verbal*, constatem un augment de les formes corresponents a la subclasse [III, +Ext], en consonància amb el que havíem assenyalat a partir dels resultats dels subjectes de 3-4 anys. En aquest cas, pensem que les raons també s'adiuen a les que havíem apuntat aleshores, mentre que les formes en si presenten poques variacions respecte a les obtingudes fins ara: *plogui, tinc, vinc, vec* (subclasse [II, +Ext]); *vagi, faijo, vesteix, vestís* (subclasse [III, +Ext]).

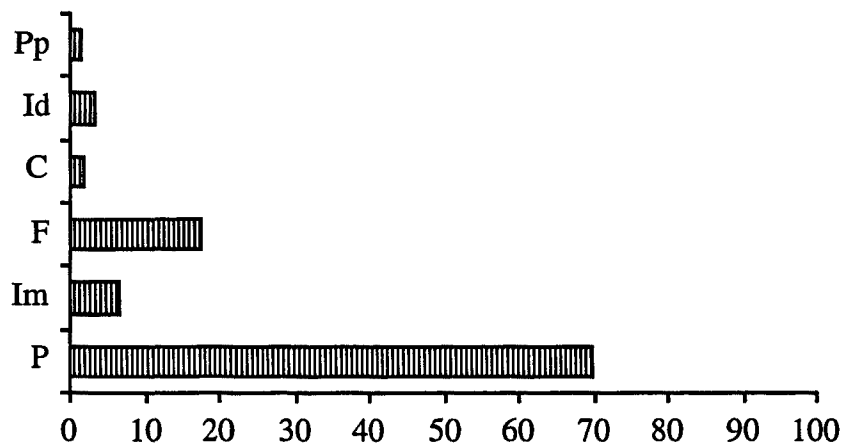
Mode, Temps i Aspecte

La primera dada que podem obtenir del corpus referent a la proporció de *formes finites* i *formes no finites* és que tres quartes part del total corresponen a formes flexionades mentre que la proporció restant es distribueix en formes d'infinitiu, participi i gerundi. En aquest sentit destaca l'augment de les formes de gerundi, si ho comparem amb l'índex 0 dels subjectes del nivell 1. El motiu es deu fonamentalment a l'ús d'estructures amb valor duratiu. Les proporcions concretes s'expressen en les dades següents:

Formes finites	Formes no finites		
	<i>INF</i>	<i>GER</i>	<i>PAR</i>
75%	21%	3,7%	0,3%

Quadre 72. Freqüència d'aparició de *formes finites* i *no finites* (subjectes 6-7 anys, prova de LI).

Els percentatges de les formes finites es concentren, com ja hem apuntat més amunt, fonamentalment en els temps simples (present, futur, imperfet i condicional), mentre que els índexs baixos corresponents als temps compostos inclouen el perfet perifràstic i el pretèrit indefinit. La distribució és la que es pot veure en el gràfic següent:



Gràfic 20. Proporció de formes verbals simples i compostes segons el *temps verbal* (subjectes 6-7 anys, prova de LI).

Destaquen d'aquest gràfic bàsicament tres elements, si prescindim de la dada més evident que és el manteniment de formes en present. En primer lloc, que han desaparegut les formes del pretèrit plusquamperfet. En segon lloc, observem un augment considerable de les formes del futur. Finalment han baixat els percentatges referents al perfet perifràstic i al pretèrit indefinit. La majoria d'aquestes formes corresponen a més al mode indicatiu, molt poques al subjuntiu, bàsicament al present, i menys encara a l'imperatiu:

Indicatiu	Subjuntiu	Imperatiu
96,5 %	3,2 %	1, %

Quadre 73. Proporció de formes verbals segons el *mode* (subjectes 6-7 anys, prova de LI).

Tanmateix, aquests resultats han de ser valorats, sobretot els que tenen a veure amb la categoria de temps, en funció del tipus de prova que els genera, les característiques de la qual ja hem tractat a fons anteriorment. Si prenem com a punt de partida els esquemes temporals que s'apleguen en l'Annex 5, d'entrada podem observar una tendència força clara a emprar el present d'indicatiu per a la descripció dels primers dibuixos. S'hi afegeixen estructures compostes, en un nombre gens menyspreable, bàsicament amb valor duratiu ('s'està dutxant') o de posterioritat ('va a esmorzar'). Només en un cas –tram 65– sembla que la tendència s'inverteix, si més no s'equilibren les formes de l'imperfet d'indicatiu i les de present d'indicatiu. El comentari, però, no és pertinent si tenim en compte que és un tram en què es combina la descripció i la narració; ben altrament potser en aquest cas el més incoherent seria l'aparició de formes en present d'indicatiu. En resum, doncs, podem dir que respecte a la primera part de la prova els resultats s'adeqüen majoritàriament al patró temporal A.

Si ens fixem en els resultats de la segona part de la prova, sorprèn de forma positiva que, en principi, s'acompleixi la trajectòria discursiva predeterminada de manera gairebé absoluta, llevat d'alguns casos com el del tram 65. Tanmateix, aquesta dada no és significativa si, com dèiem, és el tram en què a més de combinar-se la descripció amb la narració apareix un gruix important d'informació amb referència a la primera persona. Ara bé, si certament els objectius de la prova semblen haver-se assolit des del punt de vista textual cal comprovar si també s'adeqüen a les previsions de referencialitat temporal, és a dir, si també en la segona part de la prova el patró temporal A és el més utilitzat. Efectivament és així, a grans trets, en els trams 61, 64, 66, 67, però no en la resta. Els problemes que es detecten en aquests casos no afecten mai la referencialitat al passat, però sí al futur, de manera que les seqüències corresponents es resolen mantenint les formes en present d'indicatiu (tram 62), incorporant formes en present de subjuntiu (tram 63), combinant formes en present d'indicatiu, infinitiu i futur (trams 68, 70, 71), i fins i tot combinant en una mateixa seqüència formes del present, pretèrit indefinit i futur (tram 69). Podem dir, doncs, que cadascú activa estratègies diferents com ara conferir un valor d'habitualitat a l'acció, expressar un desig de tipus personal, o reorganitzant temàticament les seqüències descriptives. La conclusió, per tant, és aproximadament la meitat dels subjectes manifesten problemes a l'hora de descriure accions de temporalitat no seqüencial, quan aquesta remet a accions de posterioritat, la qual cosa no passa si les accions remeten al passat.

D'altra banda, és interessant constatar que mentre que en la primera part de la prova s'introdueix un canvi qualitatiu important respecte als subjectes del nivell 1 i que es

concreta en la utilització d'adverbis i expressions temporals (*després, a la tarda*),⁵⁴ que contribueixen a cohesionar el text això no passa en els fragments que corresponen a la segona part de la prova en què encara hi ha una tendència generalitzada a utilitzar estructures coordinades i a evitar les subordinades. Això es manifesta per exemple en els casos en què la investigadora intervé, per tal de facilitar l'activitat, amb preguntes com ara *i què pensa del dilluns?* i en què la resposta pot ser: *que juga amb els nens* (TRAM71.32-33.TXT).

Segons el que es desprèn dels comentaris anteriors el valor *aspectual* dominant correspon a les formes imperfectives, i concretament al present d'indicatiu. S'hi afegixen a més com a marques imperfectives, algunes amb valor duratiu, tot el seguit de construccions formades per l'estructura *estar + gerundi* que apareixen sobretot en la primera part de la descripció:

- | | |
|---|--------------------|
| (128) [...] <i>s'està ficant</i> la roba | (TRAM62.3.TXT) |
| (129) [...] i mentres <i>està escrivint</i> | (TRAM62.16-17.TXT) |
| (130) Un nen que <i>està dient</i> hola | (TRAM65.3.TXT) |
| (131) [...] <i>s'estava duxant</i> | (TRAM65.5.TXT) |

Com pot observar-se la construcció *estar + gerundi* s'utilitza tant en temps present com en temps passat i tant amb verbs pronominals com no pronominals. En aquests darrers casos Mestres *et al.* (2000²: 622-623) afirmen que si bé aquest tipus de perífrasi aplicada a una acció que s'esdevé en el moment present, sense indicar reiteració o continuïtat, és preceptiva en anglès i molt usual en espanyol, en català cal evitar-la per d'altres expressions més genuïnes, com ara construir l'oració simplement amb el verb principal. Altrament la perífrasi és absolutament genuïna amb verbs conjugats pronominalment amb un pronom d'interès, de benefici o de dany (*datiu ètic*), –hi podríem afegir probablement els verbs amb sentit reflexiu– sempre que l'aspecte verbal sigui imperfectiu. Això significa, doncs, que en els exemples de (130) i (131) seria més adequat prescindir de la construcció *estar + gerundi*, atès que no aporta cap matís semàntic.

Entre les estructures compostes que també tenen valor imperfectiu, és a dir, presenten l'esdeveniment verbal en el seu desenvolupament, podem afegir les formades

⁵⁴ En aquest sentit pensem que els resultats no avalarien la hipòtesi apuntada per algun autor respecte al fet que fins als sis anys les relacions temporals no s'expressen per mitjà del verb sinó per mitjà dels adverbis de temps (Camps, 1986: 33).

per *ficar-se/posar-se a* +infinitiu, amb valor inceptiu,⁵⁵ (132) i *acabar de* + infinitiu, amb valor conclusiu (133):

(132) *Es fica a pensar* amb dijous (TRAM66.21.TXT)

(133) *S'acaba de dutxar* (TRAM69.3.TXT)

Pel que fa a les altres possibilitats aspectuals pensem que els exemples únicament permeten apuntar la presència de formes amb valor *perfectiu* (temps en perfect perifràstic) i de *perfect* (pretèrit indefinit), però en qualsevol cas no aporten matisos, a banda que, tal com hem vist en el gràfic de distribució de temps verbals, el percentatge respecte a les formes amb valor imperfectiu és molt inferior. Podem apuntar, doncs, un predomini clar de l'aspectualitat imperfectiva.

Nombre i Persona

En relació amb l'anàlisi de la categoria de *nombre* i *persona*, corresponent als subjectes del nivell 1, apuntàvem una implicació evident dels resultats obtinguts i el tipus de prova a partir de la qual havíem obtingut les dades. En el nivell que ara ens ocupa hem de reiterar aquestes consideracions en el sentit que es mantenen els índexs més alts per a les formes de la tercera persona del singular; a més en aquest cas, amb freqüències relatives pràcticament idèntiques:

Singular	Plural
85 %	15 %

Quadre 74. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el *nombre* (subjectes 6-7 anys, prova de LI).

Primera persona	Segona persona	Tercera persona
13,2 %	0,7 %	86,1 %

Quadre 75. Percentatge d'aparició de formes verbals segons la *persona* (subjectes 6-7 anys, prova d'IL).

⁵⁵ L'aspecte *inceptiu* o *ingressiu* és un tipus d'aspecte *puntual* juntament amb l'aspecte *incoatiu*, el *conclusiu* i el *resultatiu*. Els dos primers, l'*inceptiu* i l'*incoatiu*, es refereixen al punt inicial del desenvolupament verbal, mentre que el *conclusiu* i el *resultatiu* remetent al final. Tanmateix, l'aspecte *inceptiu* es diferencia de l'*incoatiu* en el sentit que aquest assenyalava a més un canvi d'estat. De manera semblant l'aspecte *resultatiu* també assenyalava que un determinat estat s'ha produït com a conseqüència d'una acció prèvia, enfront de l'aspecte *conclusiu* que simplement presenta l'esdeveniment verbal en l'acabament.

Si comparem aquestes dades amb les referents al grup de subjectes del nivell 1 hem d'apuntar diferències que afecten sobretot la categoria de persona, i que es concreten amb una disminució de les formes en primera i segona persones, la qual cosa avala encara més la tendència que hem assenyalat en començar aquest apartat.

5.1.1.2.3. Nivell 3

Per començar direm que una activitat com la que es proposava en aquest nivell planteja molt poques dificultats i una prova d'això és el temps que van esmerçar per realitzar-la, que en la majoria de casos se situava entre els cinc i deu minuts. Amb tot, és evident que el fet senzillament d'haver de verbalitzar tot un seguit d'accions que es desenvolupen a través d'una projecció temporal determinada no neutralitza els problemes que es puguin derivar en qualsevol dels nivells d'anàlisi gramatical. El cert és que els resultats ens mostren només dificultats puntuals que afecten sobretot la morfologia, la sintaxi, i esporàdicament el lèxic.

En el cas de la morfologia ens referim per exemple a la dificultat d'expressar certes accions no situades en el moment de parla (134),

(134) Diumenge *aniré* a missa amb els meus (TRAM90.47.TXT)
amics *perque teníemque fer* una pregrària

Mentre que les que tenen a veure amb la sintaxi, a més de les ja reiterades fins ara, deixen veure alguna interferència respecte al castellà:

(135) *Es va anar cap a dutxar-se* (TRAM87.6-7.TXT)

En l'apartat que dediquem a la quantificació de formes verbals hem de començar anotant els percentatges que corresponen al còmput global de formes seguint la classificació que hem anat aplicant: formes simples, formes compostes i estructures compostes. En aquest cas els resultats són els següents:

Formes simples	Formes compostes	Estructures compostes
57%	22,1%	20,9%

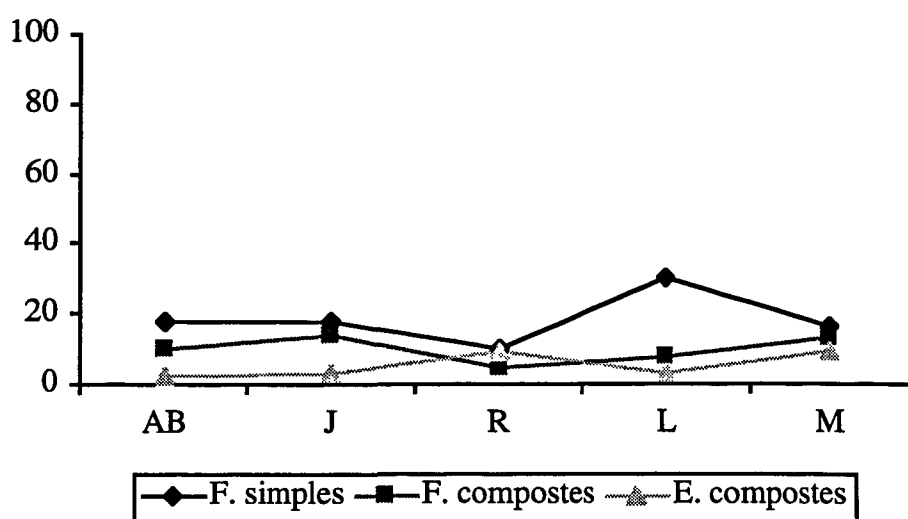
Quadre 76. Percentatge d'aparició de *formes simples*, *formes compostes* i *estructures compostes* en els subjectes de 11-12 anys (prova de LI).

Com es pot comprovar, les diferències entre temps simples i temps compostos o estructures compostes s'han reduït sensiblement, alhora que en aquests darrers casos es percep un equilibri força inusual fins ara. Tal com hem procedit en els apartats anteriors, també ara ens pot ajudar a valorar aquestes dades l'anàlisi comparativa a partir de les diferències individuals. Ens fixem, doncs, en les xifres que mostra el quadre següent.

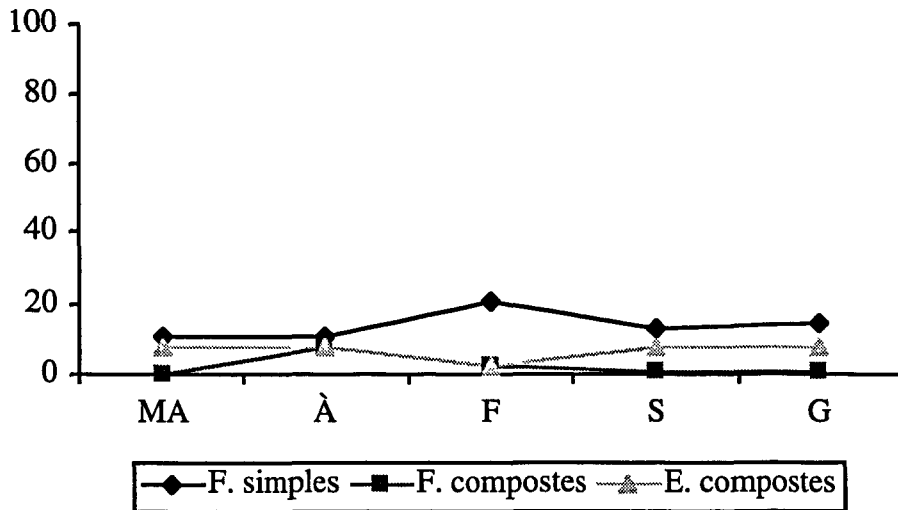
Codi nen/nena ▼	Temps simples	Temps compostos	Estructures compostes
AB (D)	18	10	2
MA (H)	11	0	8
À (H)	11	8	8
J (D)	18	14	3
R (D)	10	5	9
L (D)	30	8	3
M (D)	16	13	9
F (H)	21	2	2
S (H)	13	1	8
G (H)	15	1	8

Quadre 77. Nombre de formes simples, formes compostes i estructures compostes segons un còmput individual (subjectes de 11-12 anys, prova de LI).

Traslladades aquestes xifres en un gràfic, els resultats que obtenim són els que presentem tot seguit :



Gràfic 21. Nombre d'aparició de FS, FC i EC en les nenes (11-12 anys, prova LI)



Gràfic 22. Nombre d'aparició de FS, FC i EC en els nens (11-12 anys, prova LI)

Aquests gràfics són especialment significatius per diverses raons. En primer lloc perquè el mateix nombre de nenes que de nens fa que les comparacions siguin més pertinents. En segon lloc, i a partir dels resultats, és fàcilment constatable la proximitat, que ja advertíem, entre formes simples, compostes i estructures compostes, llevat de dos casos particulars que en aquest cas marcarien les diferències individuals –L, en les nenes; F en els nens. En tercer lloc, s'observa que els índexs relatius a la freqüència d'aparició dels diferents tipus de formes verbals s'equilibra quant al sexe. Comprovem si aquestes dades es confirmen a partir dels percentatges globals segons els diferents tipus de formes

	Nens (H)	Nenes (D)
Formes simples	43,8%	56,2%

Quadre 78. Freqüència d'aparició de formes simples segons la variable sexe (subjectes 11-12 anys, prova de LI).

	Nens (H)	Nenes (D)
Formes compostes	20%	80%

Quadre 79. Freqüència d'aparició de formes compostes segons la variable sexe (subjectes 11-12 anys, prova de LI).

	Nens (H)	Nenes (D)
Estructures compostes	57,6%	42,4%

Quadre 80. Freqüència d'aparició d'estructures compostes segons la variable *sexe* (subjectes 11-12 anys, prova de LI).

Com podem observar, convé fer algun matís respecte a la nostra precisió anterior ja que els resultats s'equilibren sobretot amb relació a les formes simples i estructures compostes, de forma inversa a més, però no així en les formes compostes que predominen més en les nenes.

Des d'una perspectiva qualitativa –deixem les formes simples per a després– hem de dir que les formes compostes corresponen en la major part al pretèrit indefinit i al perfet perifràstic d'indicatiu, tot i que apareix alguna forma del pretèrit plusquamperfet d'indicatiu. Tanmateix, la nòmina d'exemples referents a les estructures compostes que apareixen és més completa.

**V1 (Fsimple/composta finita)
+ V2 (Fs no fin.)**

**V1 (Fs/c finita + prep +
V2 (Inf)**

(a)V1 = verb modal / V2= Inf

Voler: *voldrà anar*

Poder: *puc posar*

podrà collir

podria anar

(b) V1 = [] OInf (OD) / V2 = inf

agrada jugar

agradaria anar

(c) V2 = G (valor duratiu)

està escrivint

vaig ordenant

V1 (modal) + Inf +G (acció durativa,
expressa possibilitat, desig)

podria estar jugant

voldria estar jugant

(d)V2 = Pa (temps present, aspecte perfectiu)

*està *tatxat*

(a) Prep *a*

anar a + Inf (= passat, present

acció habitual, futur):

van anar a collir

va a collir

se'n va a dutxar

aniré a veure

V1 (modal)+ *anar a* + Inf

voldria anar a collir

va voler anar a collir

podria anar a collir

ficar-se/començar a +Inf

(inici d'acció, valor incoatiu):

es fica a ploure

es comença a dutxar

V1 = [] OInf (OD) / V2 = *a*+ Inf

va pensar a dutxar-se

tocar + anar a + Inf (obligació)

toca anar a collir

(b) *Prep de*

haver /tenir de + Inf (perfrasi obligació)

tinc de dir

**tenim que fer*

V1+ haverde+ Inf +prep+Inf

han d'anar a jugar

podrem anar a jugar

valor terminatiu (acabament d'acció):

s'acaba d'aixecar

Tema i Extensió: classe i subclasse verbal

Els resultats obtinguts en aquest nivell respecte a les diferents classes verbals són quantitativament comparables als que corresponien als subjectes del nivell dos. Constatem, doncs, un distanciament dels índexs dels verbs de la classe I, respecte als de les classes II i III. En xifres exactes els percentatges són els que mostra la taula següent:

Primera conjugació	Segona conjugació	Tercera conjugació
63,3%	25,8%	11,1%

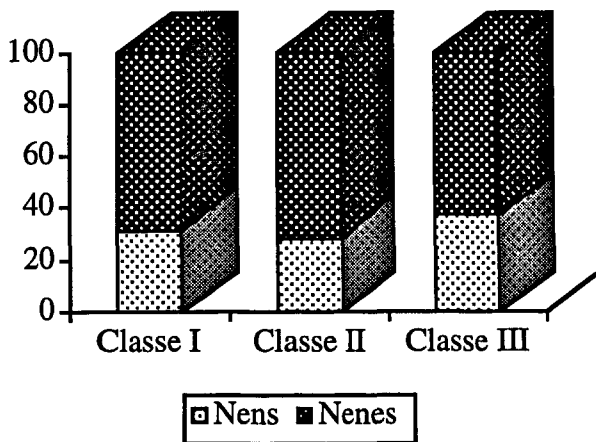
Quadre 81. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el *tipus de conjugació* (subjectes 11-12 anys, prova de LI).

En el cas de la variable *sexe*, tanmateix, observem que les diferències pràcticament es neutralitzen, la qual cosa marca una diferència important respecte als resultats que havíem obtingut en la prova d'IL:

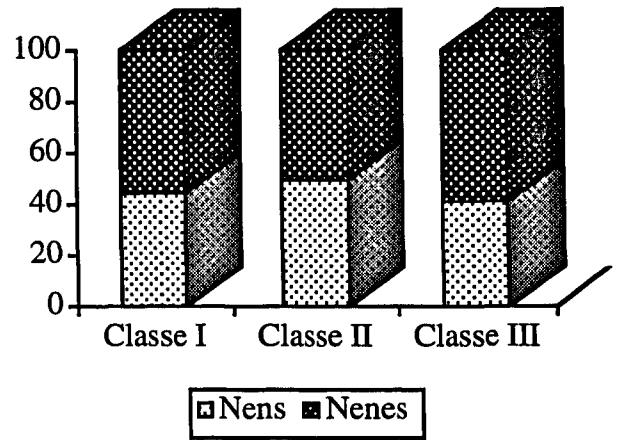
Primera conjugació		Segona conjugació		Tercera conjugació	
<i>Nens</i>	44,2%	<i>Nens</i>	49,4%	<i>Nens</i>	41%
<i>Nenes</i>	55,8%	<i>Nenes</i>	50,6%	<i>Nenes</i>	59%

Quadre 82. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el *tipus de conjugació* i la variable *sexe* (subjectes 11-12 anys, prova de LI).

Els gràfics comparatius que presentem tot seguit poden ajudar a refermar els nostres comentaris :



Gràfic 23. Resultats prova IL (nivell 3)
segons classe verbal i sexe.



Gràfic 24. Resultats prova LI (nivell 3)
segons classe verbal i sexe.

Finalment direm que quant la categoria de *subclasse verbal*, el nombre de formes tant amb extensió velar com palatal es redueix, però des d'un punt de vista lèxic es manifesten en els verbs que hem anat apuntant: *tinc, puc, plogo, plogués, vesteix, vaig*. En qualsevol cas, cal dir que morfològicament, i tal com es percep en la relació d'exemples, s'incorpora alguna forma amb increment velar que correspon al pretèrit imperfet de subjuntiu, fet que fins ara no es produïa.

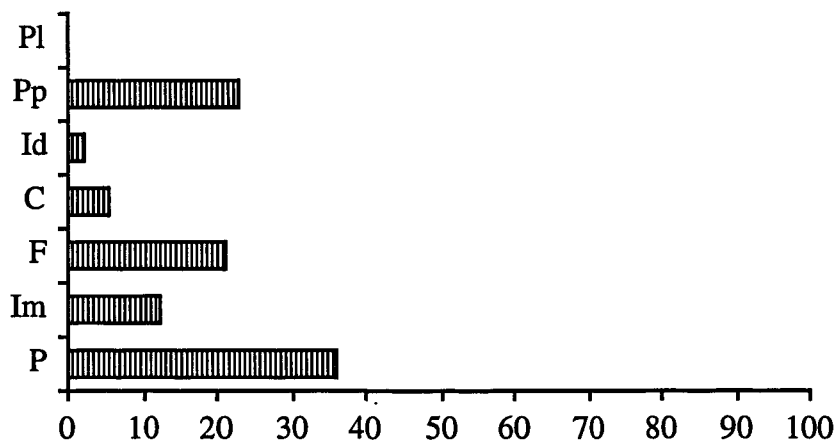
Mode, Temps i Aspecte

La primera cosa que hem de fer avinent en aquest apartat és que el nombre de formes finites gairebé triplica el de les formes no finites. Entre aquestes darreres a més es percep encara un domini evident de les formes d'infinitiu respecte a les de gerundi i participi, associades també al que al llarg del treball hem considerat estructures verbals compostes. Els resultats percentuals que exposem a la taula següent posen de manifest aquestes tendències:

Formes finites	Formes no finites		
	<i>INF</i>	<i>GER</i>	<i>PAR</i>
71,8%	26,2%	1,8%	0,2%

Quadre 83. Freqüència d'aparició de formes finites i no finites (subjectes 3-4 anys, prova de LI).

Pel que fa a les formes finites, tal com ja hem assenyalat més amunt, predominen les formes simples sobre les formes compostes. Segons la categoria de *temps*, les formes compostes corresponen majoritàriament al pretèrit perifràstic, seguides molt per sota per les del pretèrit indefinit d'indicatiu, i només una pertany al pretèrit plusquamperfet d'indicatiu (PI). Els temps simples es distribueixen, seguint un ordre decreixent, en formes de present, de futur, d'imperfet, i de condicional. Tot plegat queda explicitat en el gràfic següent:



Gràfic 25. Proporció de formes verbals simples i compostes segons el *temps verbal* (subjectes 11-12 anys, prova de LI).

Els resultats del gràfic en aquest cas són molt interessants d'analitzar des del punt de vista descriptiu. En primer lloc, el percentatge que correspon al pretèrit plusquamperfet continua sent tan petit que difícilment pot visualitzar-se; consegüentment, no aporta dades significatives. El que sí que és interessant d'apuntar, tanmateix, és el terreny guanyat per les formes del pretèrit perfet, el futur i l'imperfet respecte a les de present, la qual cosa no succeïa en la resta de subjectes. En aquest cas, doncs, és prou evident el valor que té el tipus de prova a partir del qual s'obtenen les dades, i sobretot el fet que es tracti d'una prova de tipus referencial. Altrament resultaria complicat poder justificar índexs percentualment similars de formes en pretèrit perfet i futur.

Aquests comentaris són en part extensibles a la categoria de *mode*. Efectivament, si bé no és estrany constatar que els índexs més alts són per a les formes en indicatiu, i que el subjuntiu és un mode quantitativament poc significatiu, pensem que sí que és

interessant, i novament hi tindria molt a veure el tipus de prova, la devallada que han sofert les formes en imperatiu, que han passat a tenir un valor nul.

Indicatiu	Subjuntiu	Imperatiu
97,3 %	2,7 %	0 %

Quadre 84. Proporció de formes verbals segons el *mode* (subjectes 11-12 anys, prova de LI).

De fet si visualitzem els esquemes de trajectòria temporal que consten a l'Annex 5, podrem fàcilment verificar els nostres comentaris.

Pel que fa a la primera part de la prova detectem que si en els casos anteriors s'utilitzava preferentment el present d'indicatiu, ara la proporció es divideix, en realitat s'equilibra, entre els trams que, efectivament, mostren encara un major ús de formes del present (trams 85, 90, 91, 92, 93) i els que evidencien l'ús de formes del passat (trams 84, 86, 87, 88, 89). En aquest darrer grup, constatem bàsicament formes del perfet perifràstic i en menor mesura de l'imperfet d'indicatiu. Tanmateix, cal tenir en compte que són precisament els trams en què apareixen formes en imperfet d'indicatiu els que hem categoritzat textualment com a textos amb seqüències descriptives i narratives (trams 86, 89). En ambdós casos, i just en començar, s'utilitzen els recursos típics dels textos d'estil narratiu:

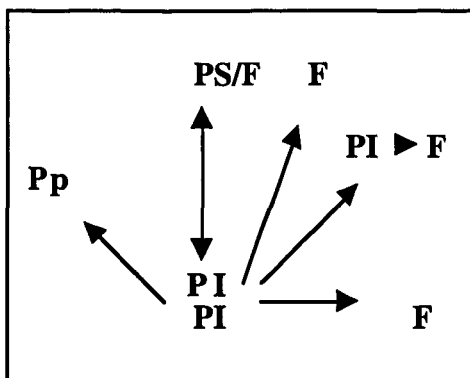
(136) *Un dia* el Pere es va alçar del llit... (TRAM86.6 i s.TXT)

(137) Pues *havia una vegada* un nen que cada matí s'aixecava a les vuit... (TRAM89.6 i s.TXT)

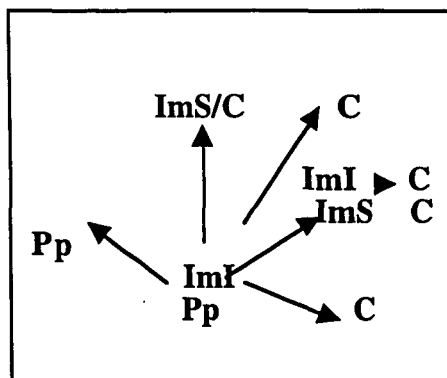
D'altra banda és també fàcilment apreciable que en les seqüències de la primera part s'introdueixen un nombre més elevat de formes verbals, ja siguin formes simples o estructures compostes, la qual cosa d'entrada ja apunta en la direcció d'un grau de desenvolupament lingüístic superior. S'hi afegiria el fet que s'introdueixen detalls de contingut temàtic, però en canvi l'ús de connectors com ara adverbis temporals es redueix a l'ús de 'després', de fet amb la forma castellana 'después', i la conjunció també catellanitzada 'pues':

- (138) *Pues hi ha un nen que s'aixeca a les:* (TRAM85.2 i s.TXT)
per allà a les vuit i...
- (139) *Un dia el Pere es va alçar del llit i* (TRAM86.6-7.TXT)
va pensar a dutxar-se perquè tenia
una mica de son.

En la segona part de la prova, si tenim en compte sobretot la trajectòria temporal de les seqüències de la primera part, òbviament esperariem que el que de fet hem fixat com un equilibri entre patrons temporals A i B, segons la tipologia que vam establir al principi d'aquesta prova, s'acomplís en els seus correlats. És a dir que els resultats es distribuïssin entre



Gràfic 14 bis: Patró temporal A, làmina 2.



Gràfic 15 bis: Patró temporal B, làmina 2.

El primer tret que observem si ens fixem en els esquemes temporals corresponents a la segona làmina és que s'han neutralitzat les dificultats de seqüenciació discursiva que observàvem en els grups anteriors. És a dir, un cop donades les instruccions tots els subjectes del nivell 3 han tingut clar quin havia de ser el recorregut. Tanmateix, no podem dir estendre aquest comentari als traços de trajectòria temporal. Certament, si ens fixem en els trams que segons les dades de la primera part de la prova s'adequaven al patró temporal A, obsevem que els resultats de la segona part no corresponen a aquest patró. En el tram 85 per exemple la referencialitat al passat es resol amb formes de passat i expressió de desig amb condicional, mentre que la referencialitat al futur no inclou en cap seqüència formes de futur sinó que es mantenen les formes del condicional. En el tram 90 en canvi tant les referències al passat com al futur es resolen amb l'ús del perfect perifràstic. En els

trams 91, 92, i 93, però, l'adequació al patró 'estàndard' és major. Pel que fa als casos en què havíem identificat les primeres seqüències discursives amb un patró temporal de tipus B, hi observem per exemple que ara la trajectòria temporal de la segona part de la prova s'adequa al patró de tipus A (tram 84, 86), o bé es combinen ambdós possibilitats (87, 88), llevat del cas del tram que combina la descripció i narració en què es manté l'ús de l'imperfet d'indicatiu o algun altre temps de passat com ara el perfet perifràstic.

En resum, doncs, podem afirmar que si per una banda en aquest nivell sembla que ja s'han superat les dificultats pel que fa a la seqüenciació discursiva encara es detecten problemes d'adequació temporal si prenem com a certa la implicació entre marques temporals i tipologia textual.

En darrer lloc, i en referència a la categoria de l'*aspecte*, convé destacar que malgrat que el percentatge de formes amb imperfet i present d'indicatiu, d'aspectualitat imperfectiva, superen encara la resta, el nombre de formes d'aspectualitat perfectiva, que bàsicament corresponen al perfet perifràstic, s'han incrementat considerablement. També ho han fet les formes de futur, que ja en el seu moment, seguint Pérez Saldanya (2000a, b), vam considerar formes d'aspecte neutre, però en canvi les formes amb aspecte de perfet s'ha relegat a un segon pla, si més no si avaluem els resultats amb paràmetres de significació descriptiva.

Entre les formes imperfectives, a més cal assenyalar un elevat nombre de formes amb valor habitual, l'aparició de les quals sens dubte està induïda en aquest cas per la referencialitat lèxica dels dibuixos. El fet que apareguin dibuixos amb accions que remeten a accions tan quotidianes com llevar-se, vestir-se, dutxar-se o esmorzar, duu a un valor implícit d'aspecte habitual i a la vegada afavoreix l'explicitació d'alguna locució amb aquest mateix valor ('cada matí' TRAM89.6.TXT). Per un altre costat, i a banda de les formes en present i imperfet, també aporten aspectualitat imperfectiva, i en aquest cas amb valor inceptiu, expressions formades per *anar a + infinitiu*, ara òbviament amb valor de posterioritat

(140) [...] *s'anava a dutxa's* (TRAM89.7.TXT)

(141) [...] *se'(n) va a vestir* (TRAM90.9.TXT)

Nombre i Persona

Per cloure no només aquest apartat sinó el capítol descriptiu, dediquem encara unes ratlles a la quantificació de dades referents a les categories de *nombre i persona*. De fet, es tracta gairebé exclusivament de quantificar-ne les resultats ja que aquestes no incorporen cap novetat respecte als resultats obtinguts en els apartats anteriors. De totes maneres, sí que podem afirmar que la diferència quant al nombre de formes en singular ha augmentat respecte a les del plural, la qual cosa probablement és un indicatiu que els subjectes de 11-12 anys han seguit més fidelment la referencialitat, en aquest cas visual, de la prova que se'ls proposava.

Singular	Plural
95,7%	4,3%

Quadre 85. Percentatge d'aparició de formes verbals segons el *nombre* (subjectes 6-7 anys, prova de LI).

El mateix podem afirmar a partir dels percentatges que tot seguit exposem i que corresponen a la categoria de persona. Cal dir, tanmateix, que les diferències respecte als altres grups de subjectes són molt menys acusades. De fet, els resultats són paral·lels als nens de 6-7 anys, tal com ampliarem en l'apartat següent, que dediquem a les conclusions.

Primera persona	Segona persona	Tercera persona
12,5%	0,4%	87,1%

Quadre 86. Percentatge d'aparició de formes verbals segons la *persona* (subjectes 11-12 anys, prova d'IL).

5.1.1.3. *Discussió*

Un cop avaluades les dades anteriors referents a la freqüència d'aparició de les diferents formes verbals podem presentar una primera síntesi d'anàlisi que alhora ens permetrà comparar els nostres resultats amb els d'altres treballs. A aquesta tasca, doncs, dediquem aquest apartat de la *discussió*.

En primer lloc hem de dir que, com a pas previ a la quantificació, el fet d'haver de fixar uns criteris de quantificació, així com la conveniència d'avaluar els diferents errors que cometien els subjectes de la mostra, ens ha aportat dos elements d'anàlisi importants.

Per un costat, ha posat en evidència que el desenvolupament d'un component gramatical no és independent de la resta. D'aquesta manera si bé és cert que en el que hem anomenat *errors de tipus morfològic* hi podem observar problemes que afecten directament el component morfològic, com ara la utilització dels morfs corresponents als segments morfològics sobretot de mode/temps, hem pogut comprovar també que és fàcil de trobar altres tipus d'errors, que impliquin formes verbals, però que són avaluables des d'un nivell d'anàlisi fonètica, lexicosemàntica o sintàctica. En el cas de la fonètica, hem vist que la majoria d'errors afecten els subjectes entre 3 i 4 anys, tant en el tipus de prova d'IL com en el de LI, de manera que es confirmarien les dades d'altres estudis (Bosch, 1987) referents al fet que el desenvolupament fonètic complet del nen es perllonga més enllà dels 3 anys.

Igualment interessants són les dades referents a l'anàlisi lexicosemàntica i sintàctica. Pel que fa al primer nivell, els errors afecten també tots els subjectes. En els més petits es produeixen sobretot en la prova d'interacció lingüística, mentre que en els de 6-7 anys i 11-12 el tipus d'error ens duu més aviat a considerar factors de tipus estrictament semàntic com ara la sobreextensió –comuna a tots els subjectes–, la qual cosa no significa, tanmateix, obviar el que des d'un nivell d'anàlisi lèxica considerariem exemples d'interferència, principalment del castellà, o usos de mots que podríem qualificar per diverses raons de *dialectals*. En qualsevol cas, on sí que els errors disminueixen amb l'edat però es mantenen, és en el terreny de la sintaxi en què, dificultats amb l'adjunció de complements obligatoris són encara habituals en els subjectes de 11-12 anys. Alguns d'aquests errors es produeixen també ara clarament per influència del castellà.

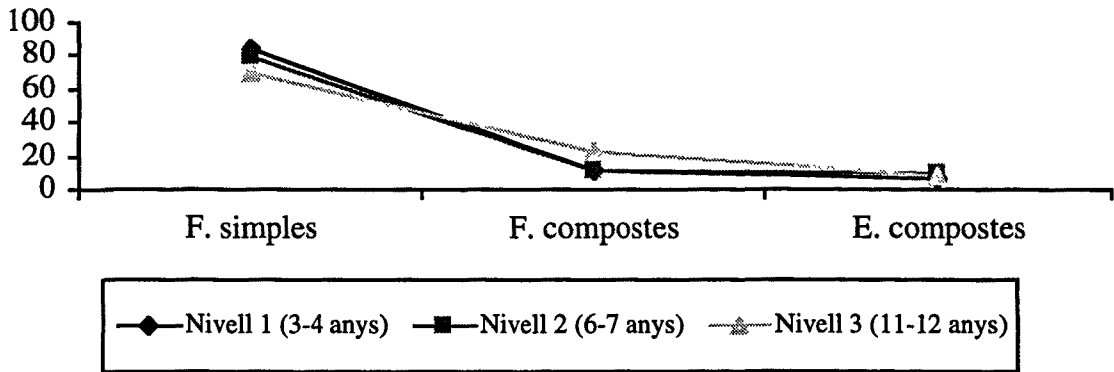
Així, doncs, les nostres dades a banda d'evidenciar, com dèiem, la necessitat de tractar el desenvolupament de l'individu de forma integral, mostren que, tal com ja han apuntat diversos autors, el desenvolupament lingüístic en termes absoluts es perllonga més enllà dels 5 anys, edat que per a altres marca el límit d'aquest procés. A pesar de tot, aquesta fase de desenvolupament tardà ha captivat molt poc els investigadors del llenguatge, per la qual cosa les anàlisis comparatives són, com veurem, obligadament força limitades.

En relació amb els comentaris respecte als criteris de quantificació, hem pogut observar que sovint els hàbits comunicatius dels nens, que evidentment tenen repercussions en el nivell gramatical, necessàriament s'han d'interpretar des de la perspectiva del seu desenvolupament psicosocial. Ho hem vist per exemple en el cas de l'abundància de repeticions que es neutralitza amb l'edat o segons si s'exerceix més control sobre el nen –proves de tipus referencial. Com ja hem apuntat en el seu moment, molts dels motius que provoquen aquestes repeticions depassen el que pot esdevenir una argumentació lingüística ja que es deuen a hàbits de comportament i de relació. D'aquesta

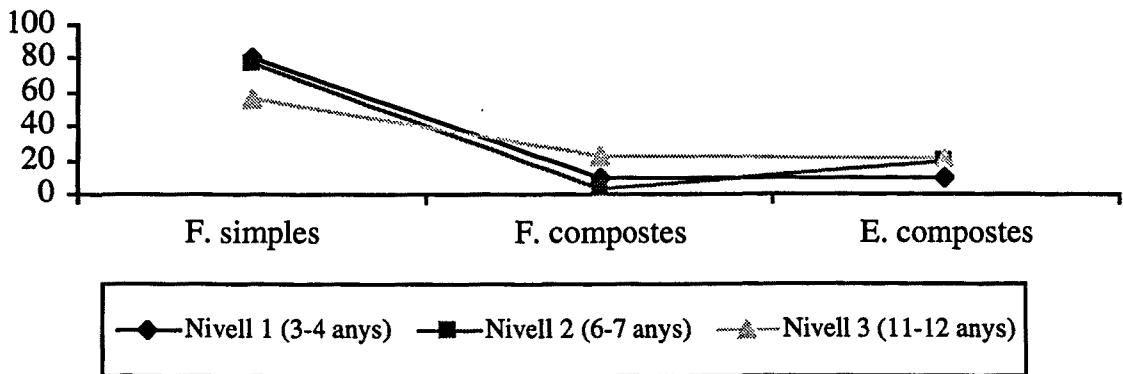
manera, tindríem una evidència important que confirmaria la nostra hipòtesi que el desenvolupament lingüístic de l'individu és paral·lel al seu procés de maduració social i cognitiva, sempre que, evidentment, ens referim a individus sense alteracions de capacitat. D'aquí, doncs, que en l'apartat del capítol 3 que vam dedicar a les característiques de la mostra, ens estenguéssim en consideracions referents a aquest altre tipus de desenvolupament.

A banda d'aquestes consideracions inicials, però, l'objectiu fonamental d'aquest capítol ha estat analitzar les dades de què disposàvem segons la freqüència d'aparició de les diferents formes, tenint en compte tant les *variables dependents* com les variables independents. Pel que fa a les primeres, ens hem fixat en el nombre de formes simples, respecte a les formes compostes o el que hem convingut a anomenar 'estructures compostes' en referència a estructures intregrades per dos o més verbs en forma finita o no finita; la pertinença d'aquestes formes a una classe i/o subclasse verbals determinades; o la seva distribució a partir de les categories gramaticals de mode, temps, aspecte, nombre i persona. Pel que fa a les *variables independents*, ens hem decantat per una anàlisi selectiva atès que no totes (edat, sexe i situació enunciativa) s'ha revelat igualment productives en cadascun dels nivells d'anàlisi que hem establert. De fet, hem prescindit de forma sistemàtica d'una d'aquestes variables, l'edat, no pas perquè no sigui una variable determinant –en realitat és un dels fonaments del nostre disseny experimental–, sinó perquè ens hem adonat que els resultats que es derivaven d'aplicar aquesta variable en cadascun dels grups de subjectes no aportava dades especialment significatives a nivell intern. És a dir, si en les fases primerenques del desenvolupament lingüístic les diferències d'edat quantificables en mesos o fins i tot en dies són determinants, no és pot dir el mateix quan ens situem en un estadi del desenvolupament lingüístic en què la majoria de components gramaticals es consideren ja adquirits, la qual cosa no vol pas dir desenvolupats. Ara bé, d'altra banda és obvi que les diferències cronològiques han de ser necessàriament rellevants. Aquest és el nostre cas, ja que ningú pot qüestionar que el nivell evolutiu d'un nen de 3-4 anys se situï en una fase diferent al d'un de 6-7 anys o al d'un de 11-12 anys. Per tant, és en aquest nivell que considerem les diferències que afecten la variable edat no només operatives sinó significatives, de manera que la variable edat és ara la base de la nostra anàlisi comparativa.

Les primeres dades quantitatives que hem analitzat se centren, com dèiem, a determinar el nombre de *formes simples*, *formes compostes* i *estructures compostes*, tant a partir dels dos tipus de proves que hem tingut en compte, la *d'interacció lingüística* i la de *lectura d'imatges*, com els diferents grups en què hem dividit la mostra d'estudi. Per tal de simplificar-ne les primeres conclusions vegem-ne els resultats gràficament:



Gràfic 26. Resultats globals de la freqüència d'aparició de *formes simples*, *formes compostes* i *estructures compostes* (prova d'IL).

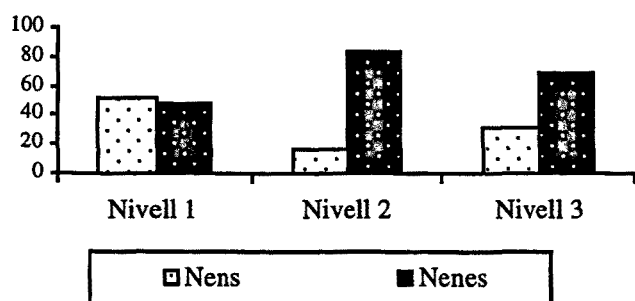


Gràfic 27. Resultats globals de la freqüència d'aparició de *formes simples*, *formes compostes* i *estructures compostes* (prova de LI).

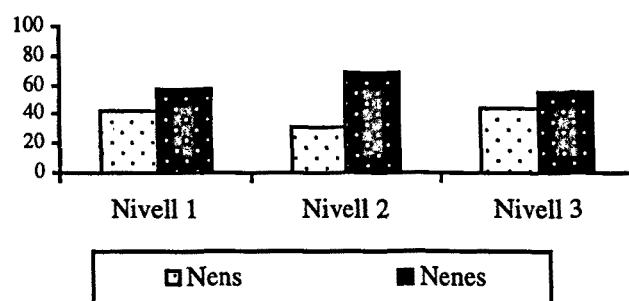
És evident d'entrada que els resultats dels gràfics substitueix pràcticament qualsevol comentari. De totes maneres, i atès que es tractar de sintetitzar el contingut de la primera fase de la nostra anàlisi apuntarem breument els aspectes més rellevants que caldria retenir. Per un costat, podem afirmar amb rotunditat que, en termes generals, el nombre de formes simples utilitzades supera el de formes compostes i estructures compostes tant en els diferents grups d'edat com en els diferents tipus de proves. Per un altre costat, tanmateix, s'observen petites diferències com ara que:

- a) el grup en què apareix un nombre de *formes simples* més elevat és el que correspon al nivell 1 (nens de 3-4 anys), en les dos proves;
- b) el grup en què apareix un nombre de *formes compostes* més elevat és el que correspon al nivell 3 (nens de 11-12 anys), en les dos proves;
- c) el grup en què apareix un nombre d'*estructures compostes* més elevat és, en la prova d'IL, el que correspon al nivell 2 (nens de 6-7 anys) i, en la prova de LI, el que correspon al nivell 3 (nens d'11-12 anys), a poca distància, però, dels percentatges del grup del nivell 2.

Segons la variable *sexe* els resultats es distribueixen tal com mostres els gràfics següents:

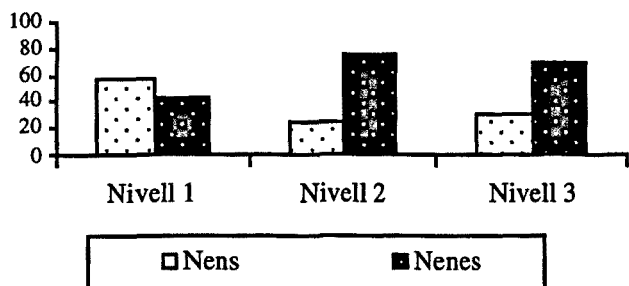


Gràfic 28. Resultats globals de la freqüència d'aparició de *formes simples*, segons la variable *sexe* (prova d'IL).

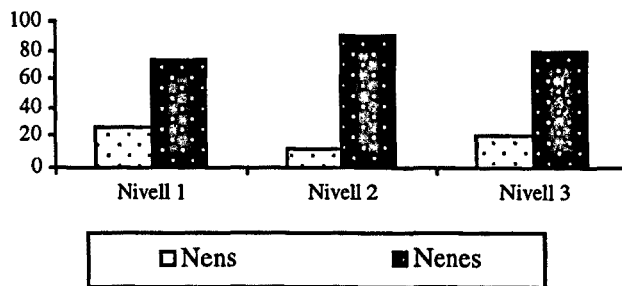


Gràfic 29. Resultats globals de la freqüència d'aparició de *formes simples*, segons la variable *sexe* (prova de LI).

La primera conclusió quant a la variable *sexe* i pel que fa a l'aparició de *formes simples*, és que en general els índexs més alts corresponen a les nenes, llevat del grup del nivell 1, i a partir dels resultats de la prova d'IL, en què el nombre de formes emeses pels nens supera el d'emeses per les nenes.

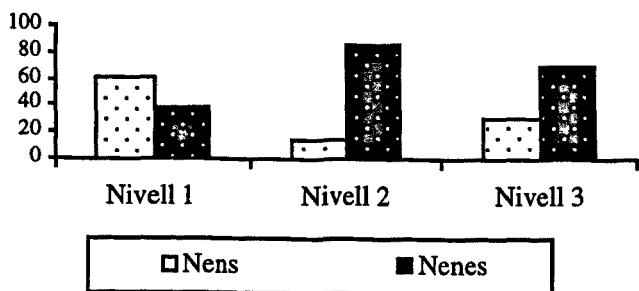


Gràfic 30. Resultats globals de la freqüència d'aparició de *formes compostes*, segons la variable *sexe* (prova d'IL).

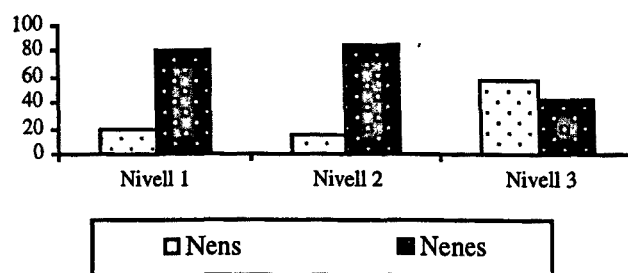


Gràfic 31. Resultats globals de la freqüència d'aparició de *formes compostes*, segons la variable *sexe* (prova de LI).

Pel que fa a l'aparició de *formes compostes*, en línies generals es mantenen, tal com podem veure, les tendències apuntades més amunt. És a dir, els índexs més alts corresponen a les nenes, llevat del grup del nivell 1 i els resultats de la prova d'IL, en què el nombre de formes emeses pels nens supera el d'emeses per les nenes, en aquest cas en un percentatge encara més elevat. En relació amb els resultats obtinguts a partir de la prova de LI cal dir a més que les diferències entre sexe masculí i femení s'han incrementat percentualment. Vegem, doncs, si es mantenen aquestes tendències en les dades relatives a l'aparició d'estructures compostes, que qualitativament inclouen estructures formades per un verb en forma finita i un verb en forma no finita, enllaçades o no per preposicions:



Gràfic 32. Resultats globals de la freqüència d'aparició d'*estructures compostes*, segons la variable *sexe* (prova d'IL).



Gràfic 33. Resultats globals de la freqüència d'aparició d'*estructures compostes*, segons la variable *sexe* (prova de LI).

Com podem veure, aquests gràfics aporten un canvi respecte als altres que es concreta en un augment d'estructures compostes en els nens del nivell 3 i en relació amb la prova de LI. La resta de resultats s'adiuen amb els comentaris que hem apuntat anteriorment.

En resum, doncs, podem afirmar que l'avaluació del nombre del tipus de formes verbals segons la variable *sexe* indica que majoritàriament el nombre més elevat correspon a les nenes amb dos excepcions:

- a) les dades obtingudes en la prova d'IL pel que fa al grup de nens del nivell 1 i en tots el tipus d'estructures;
- b) les dades obtingudes en la prova de LI pel que fa al grup de nens del nivell 3, però només en el tipus d'estructures compostes.

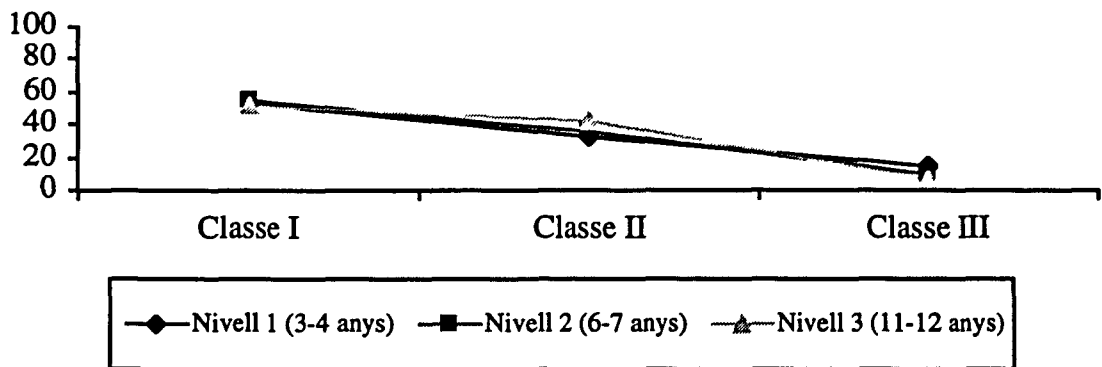
La interpretació d'aquests darrers resultats, tanmateix, pensem que no aporta cap significació especial i que en principi podem fer vàlida la conclusió que el nombre d'emeses per les nens s'imposa a les emeses pels nens.

Quant a la variable *situació enunciativa*, ja hem comentat que no es percebien resultats significatius. En el primer tipus de prova pensem que el motiu principal es deu a la convivència d'una tipologia força completa de situacions enunciatives que justament per la seva diversitat complica extraordinàriament l'anàlisi comparativa. En el segon tipus de prova, en canvi les situacions enunciatives es redueixen no només numèricament sinó també tipològicament, però els resultats no difereixen de la tendència general; s'imposa el nombre de formes de les nenes respecte al que correspon als nens.

En relació amb el que és l'anàlisi de les formes verbals segons els segments morfològics que les componen o, el que és el mateix, segons les diferents categories gramaticals, ens ocupem en primer lloc dels resultats relatius als segments *tema* i *extensió*, és a dir de la *classe* i *subclasse* verbals. Hem de recordar, però, que si bé les dades referides a la classe verbal han estat quantificades seguint els paràmetres anteriors, en el cas de l'anàlisi relativa a la subclasse verbal hem optat més aviat per a una anàlisi descriptiva. Tanmateix, les formes amb increment velar pertanyents a la subclasse [II, +Ext] han estat superiors a les formes amb increment palatal pertanyents a la subclasse [III, +Ext]. Qualitativament hem comentat en el cos del treball que moltes d'aquestes formes corresponen a verbs irregulars, per la qual cosa un increment velar no indica necessàriament pertinença a la classe II. Això passa amb formes com *estic*, *tinc* o *vinc* en què precisament la seva irregularitat afecta el segment extensió. D'altra banda, hem vist que les formes en qüestió acostumen a repetir-se (*conec*, *sóc*, *tinc*, *vinc*, *estic*, *dic*, *fagi*,

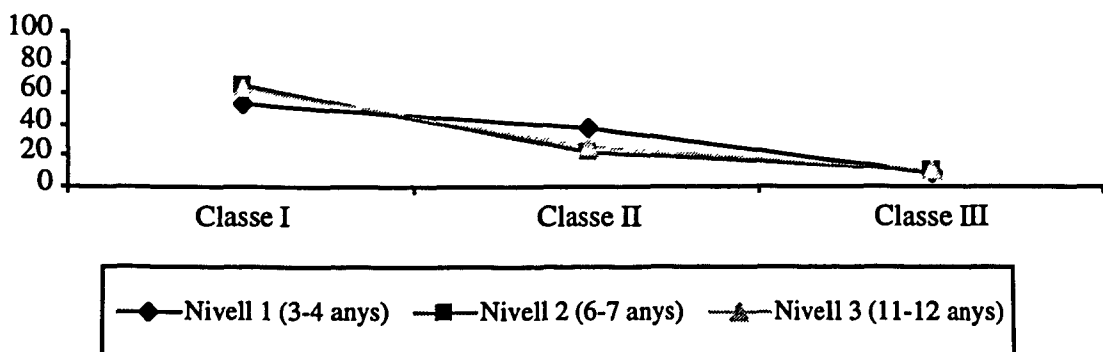
vesteix, etc.), i que la majoria pertanyen a formes del present d'indicatiu o de subjuntiu exceptuant alguna forma que pertany al pretèrit imperfecte de subjuntiu (*plogués*). Finalment hem observat exemples de variació, que ampliarem en el capítol següent, alguns dels quals s'expliquen per influència d'alguna altra llengua i per les característiques particulars del subjecte que les produeix –seria el cas de la forma *faic*– mentre que d'altres corresponen a exemples de variació dialectal seria el cas de la forma *vec*.

Entrant ja en les dades referents a la *classe verbal* el primer que cal assenyalar és un predomini de formes corresponents a la classe I, o primera conjugació, seguits per les formes de la classe II i les de la classe III. Les proporcions corresponents a la prova d'II són les que apareixen en el gràfic següent:



Gràfic 34. Resultats globals de la freqüència d'aparició de formes pertanyents a la *classe I*, *classe II* i *classe III* (prova d'II).

Els resultats referents a la prova de LI són:

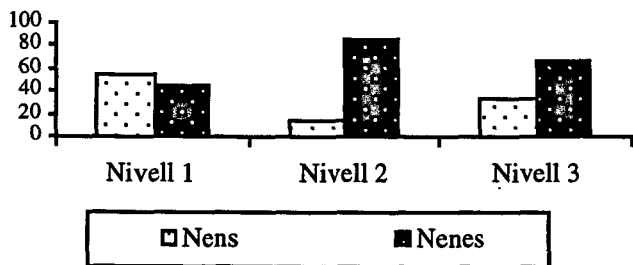


Gràfic 35. Resultats globals de la freqüència d'aparició de formes pertanyents a la *classe I*, *classe II* i *classe III* (prova de LI).

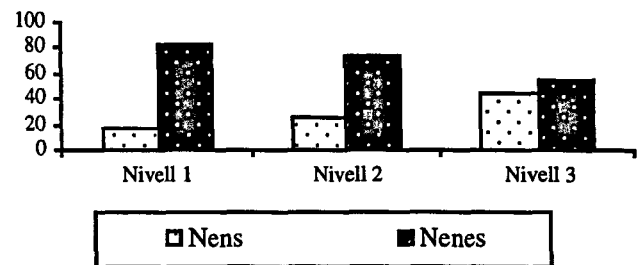
La prova de lectura d'imatges, doncs, no aporta canvis en sentit general, ja que continuen predominant les formes de la classe I, però permet establir alguns matisos:

- les formes del grup del nivell 1 són inferiors a les de la resta llevat les que corresponen a la classe II;
- en totes les classes verbals es pot establir un paral·lelisme entre els percentatges de les formes del nivell 2 i 3.

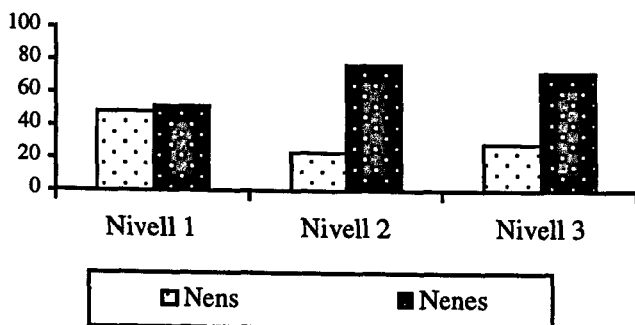
Pel que fa a la distribució d'aquests resultats segons les variables independents *sexe* i *situació enunciativa*, talment com hem adduït en l'anàlisi anterior, les dades són poc significatives en funció de la segona d'aquestes variables. En el cas de la variable *sexe*, els resultats obtinguts es poden visualitzar en els gràfics que reproduïm tot seguit, en què es proposa una anàlisi comparativa en funció de la classe verbal, el sexe i el tipus de prova, encara que en el cos del treball algunes d'aquestes dades ja hagin estat disposades amb aquest objectiu.



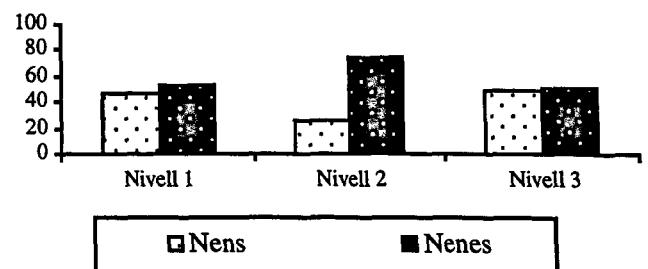
Gràfic 36. Resultats globals de formes pertanyents a la classe I i segons el sexe (prova d'IL)



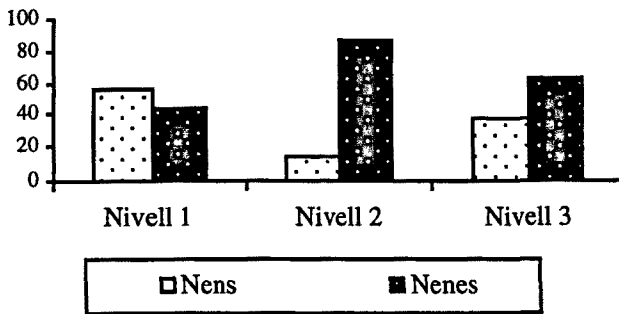
Gràfic 37. Resultats globals de formes pertanyents a la classe I i segons el sexe (prova de LI).



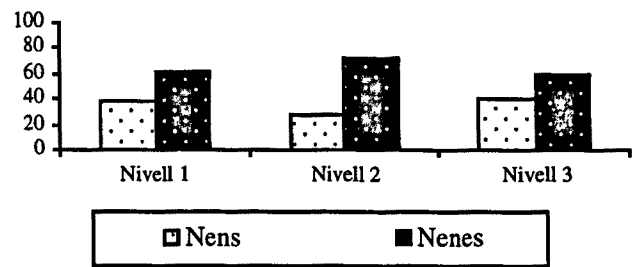
Gràfic 38. Resultats globals de formes pertanyents a la classe II i segons el sexe (prova d'IL)



Gràfic 39. Resultats globals de formes pertanyents a la classe II i segons el sexe (prova de LI).



Gràfic 40. Resultats globals de formes pertanyents a la classe III i segons el sexe (prova d'IL)



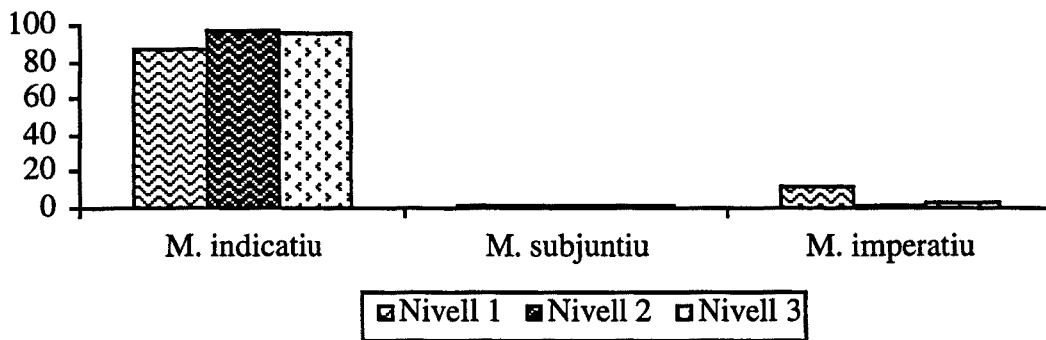
Gràfic 41. Resultats globals de formes pertanyents a la classe III i segons el sexe (prova de LI).

Si comparem els sis gràfics ens adonarem d'entrada que en bona mesura els resultats coincideixen amb els corresponents a la distribució de formes simples, formes compostes i estructures compostes, és a dir, que la producció lingüística de les nenes se situa per sobre la dels nens. En aquest cas, però, també constatem que la proporció s'inverteix en el grup de nens de 3-4 anys que quantitativament superen els percentatges de les nenes en els verbs de les classes I i III que corresponen a la prova d'IL i en els de la classe II pràcticament s'igualen. Aquest equilibri es constata també entre els nens i les nenes dels nivells 1 i 3 en relació als verbs de la classe II i segons les dades obtingudes en la prova de LI.

Per tant, i atès les coincidències detectades, pensem que la variable edat no aporta dades particularment significatives en l'anàlisi de la pertinença a la classe verbal.

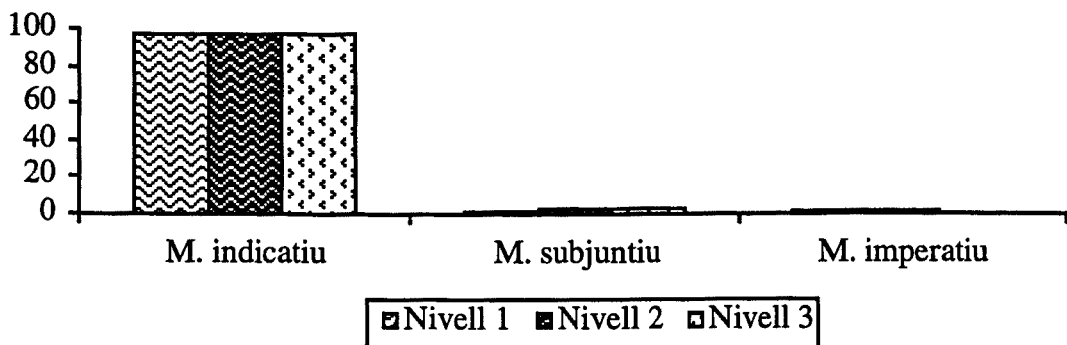
Tampoc és significativa la distribució de formes verbals del corpus segons si corresponen a *formes finites* o *formes no finites*, si tenim en compte el predomini, d'altra banda ja previsible, de formes finites respecte a les no finites. Els percentatges de les formes finites en tots els casos se situen en la franja dels 75-85 %. Pel que fa a les formes no finites, que habitualment constitueixen un dels elements de les estructures verbals compostes, els índexs més alts corresponen als infinitius.

En relació amb la categoria de *mode*, les formes finites corresponen majoritàriament al mode d'indicatiu, i per la part baixa al subjuntiu. Les que corresponen a l'imperatiu, tanmateix, evidencien una distribució més desigual:



Gràfic 42. Resultats globals segons el *mode* (prova d'IL).

Tal com es reflecteix en el gràfic la variable *edat* és, com dèiem, rellevant sobretot en les dades referents a l'imperatiu, ja que s'observa un augment percentual en les formes emeses pel grup de més baixa edat, la qual cosa, com ja hem apuntat en l'apartat corresponent, pensem que s'explicaria més per raons de tipus psicosocial, de comportament dels nens d'aquesta edat en definitiva, que no per raons de tipus lingüístic. D'altra banda, la petita davallada que en el mateix grup s'observa respecte a les formes de l'indicatiu no és altra cosa que l'índex compensatori d'unes formes sobre les altres. En qualsevol cas, és interessant de comprovar si aquests percentatges en mantenen també a partir dels resultats obtinguts en la prova de LI.

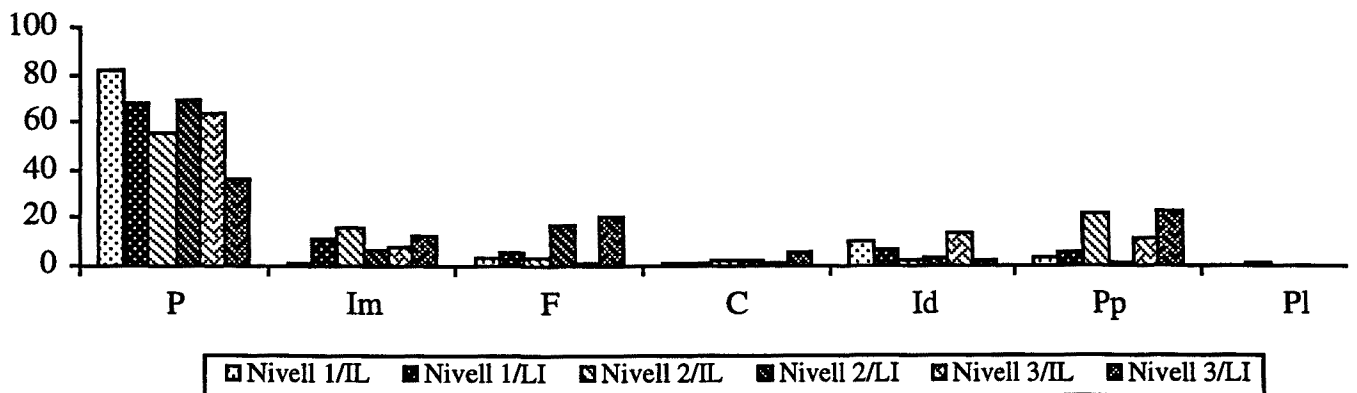


Gràfic 43. Resultats globals segons el *mode* (prova de LI).

Les diferències respecte als resultats del primer tipus de prova són notables en dos sentits. En primer lloc, el gairebé sorprenent equilibri entre els percentatges de les formes

d'indicatiu en tots els nivells. En segon lloc, la davallada important de les formes d'imperatiu, que es compensa amb un lleuger increment de les formes en subjuntiu. En aquest cas la raó cal atribuir-la sens dubte al fet que els resultats corresponen a un tipus de prova de tipus referencial, la qual cosa significa que ha estat dissenyada amb l'objectiu d'obtenir dades en un sentit determinat. Així, doncs, si tenim en compte que la prova ha consistit a descriure un seguit d'accions l'agent de les quals és un nen visualment concretat, és obvi que l'ús de formes imperatives quedi reduït a un percentatge no superior a l'1 % o a un nivell nul com s'esdevé en el grup de subjectes de 11-12 anys que són els que més han respost a les nostres previsions. En canvi pel que fa a la variable *sexe* no hem constatat en aquest nivell resultats significatius.

La constatació més evident, però, del desigual seguiment de la prova de lectura d'imatges la trobem en els resultats segons la categoria de *temps*. En qualsevol cas, a l'hora d'avaluar els resultats d'aquesta categoria ens fixem en els dades obtingudes de forma integrada, és a dir, incloent els diferents grups de subjectes o nivells, tots els temps verbals apareguts i els dos tipus de prova:



Gràfic 44. Resultats globals segons el *temps verbal* (proves d'IL i LI).

Atesa la complexitat del gràfic considerem que el procediment més adequat per tal de poder assimilar la informació que s'hi conté, és presentar les principals conclusions a què podem arribar de forma sintètica:

- a) L'ús del *present* és majoritari tant en relació amb la variable edat, com amb el tipus de prova encara que amb petites diferències; ara que les formes de present de la prova d'IL són inferiors a les obtingudes en la prova de LI només en els subjectes del nivell 2 (6-7 anys). En els subjectes del nivell 3 la relació percentual entre ambdós tipus de proves arriba gairebé a doblar-se.

- b) Pel que fa a les altres formes simples, els percentatges es distribueixen entre l'imperfet, el futur i el condicional. En els dos primers s'observa una tendència que es concreta en un augment d'aquestes formes en la prova de LI. Aquest augment és especialment evident en el futur i entre els subjectes del nivell 2 i el nivell 3. En canvi, en els resultats que corresponen a l'imperfet, aquesta tendència no s'acompleix en el cas dels subjectes del nivell 2, en què s'observa un predomini de les formes que corresponen a la prova d'IL. De totes maneres, pensem que en línies generals els resultats s'adeqüen a les característiques de les proves, sobretot si tenim en compte els percentatges del temps de futur i la mena de referencialitat temporal elicitada en la prova de LI. El mateix podríem aplicar a les freqüències del condicional.
- c) Els índexs més baixos segons la freqüència d'aparició corresponen a les formes del pretèrit plusquamperfet, que habitualment pertanyen al mode d'indicatiu. Cal dir, però, que el gràfic no recull alguna de les formes obtingudes en pretèrit perfet de subjuntiu que en termes absoluts, doncs, seria realment el temps verbal amb representació més minsa, tant que gairebé ens pot situar en el pla de l'excepcionalitat.
- d) En relació amb la resta de temps compostos els percentatges es distribueixen entre el pretèrit indefinit i el perfet perifràstic. La distribució, tanmateix, és diferent en funció de l'edat i del tipus de prova. En el pretèrit indefinit l'índex més alt correspon a la prova d'IL i als subjectes del nivell 1 i 3, mentre que els índexs més alts corresponents al perfet perifràstic s'obtenen en la prova de LI, llevat dels subjectes del nivell 2. També ara els resultats considerem que són coherents si prenem en consideració el tipus de proves, i concretament els obtinguts en perfet perifràstic. Recordem que en la prova de LI, a banda de la doble possibilitat del patró d'ancoratge temporal en present o passat (làmina 1, patró A i B), necessàriament la referencialitat temporal de la làmina 2 exigeix en un cas almenys l'ús del passat.

Precisament en referència al diferent tipus de prova i la referencialitat temporal implicada podem afirmar que on més clarament ha estat operativa la variable *situació enunciativa* és justament en l'avaluació de la categoria *temps*, molt per sobre dels resultats obtinguts en funció de l'edat i no cal dir de la variable *sexe*, de la qual hem prescindit atès que no aportava dades significatives.

Per un costat, i a partir de les dades obtingudes en la prova d'IL, hem pogut reafirmar alguns dels postulats de la lingüística textual en el sentit que un dels aspectes

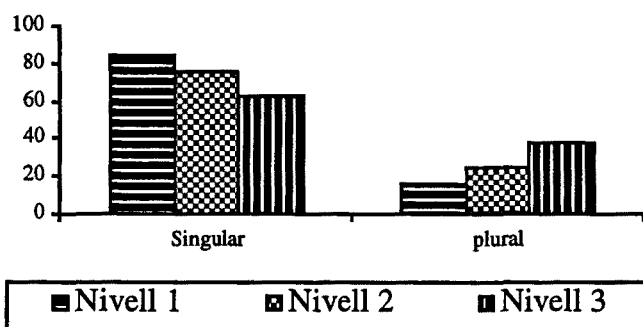
que permet caracteritzar un tipus de text són les característiques internes, entre les quals inclouen les marques temporals. Partint d'aquesta premissa les nostres dades ens porten a la conclusió que el temps de present és el més emprat en situacions enunciatives de tipus descriptiu, explicatiu, argumentatiu i expositiu, de la mateixa manera que el passat ho és del text narratiu, llevat dels casos en què es produeix un identificació amb el personatge de la història –sovint es recorre al diàleg i a l'ús del present–, com també ho pot ser del text explicatiu. En el cas de la conversa es manifesta clarament la variabilitat temporal segons sigui més o menys dirigida i que s'inciti l'emissor a parlar del passat, del present o del futur. D'altra banda, hem pogut comprovar que una mateixa situació comunicativa pot resoldre's des del punt de vista de l'enunciació de maneres diferents. En aquest cas és absolutament determinant el context escolar i més encara el tipus d'activitats que es desenvolupen a l'aula i el control que exerceix sobre els alumnes el professor. Els resultats són menys autonomia per part dels alumnes –la qual cosa sovint genera el que Watzlawick (1981) anomena *interacció asimètricament contingent*– i per tant l'obtenció de textos de tipus expositiu, explicatiu, argumentatiu o activitats d'elaboració textual (subjectes del nivell 2 i 3), o bé una major dificultat per controlar el comportament lingüístic dels alumnes i per exemple l'increment de seqüències descriptives i conversacionals.

Per l'altre costat, és a dir, en relació a la prova de LI, hem constatat que si bé és cert que no podem dir que en sentit genèric els nens manifesten problemes a l'hora de referir-se al passat, al present o al futur sí que s'observen dificultats quan es tracta d'un tipus de prova en què cal mantenir una trajectòria discursiva i una referencialitat temporal. El primer tipus de dificultats afecta sobretot el grup dels subjectes més petits, de manera que si el que es fa és optar per un tipus de text més aviat descriptiu, podríem dir que no es manifesten problemes en la part d'arrancada descriptiva, o el que es coneix amb el nom de *nucli*, però sí en el que correspon a la *progressió*. Si s'opta per un tipus de text narratiu en aquest cas els problemes afecten sobretot *l'orientació cap al final* que caracteritza tot text narratiu. Pel que fa als aspectes relacionats amb la referència temporal, no hem observat problemes quan la temporalitat s'orienta cap al passat però sí quan s'orienta cap al futur, si més no quan es tracta d'una referencialitat no cronològica i objectiva, és a dir, quan s'han de referir al futur a partir del que un personatge concep com una acció de posterioritat; per tant no es tracta de descriure en primera persona una acció que es projecta en futur. En qualsevol cas, les nostres dades confirmarien que els problemes s'atenuen amb l'edat però no podem concloure que a l'edat d'11-12 anys hagin desaparegut, ja que almenys pels resultats de què disposem es mantenen en alguns subjectes, si bé es cert que la dificultat es concreta no tant en problemes de referencialitat temporal sinó sobretot en problemes que afecten la trajectòria de referencialitat temporal.

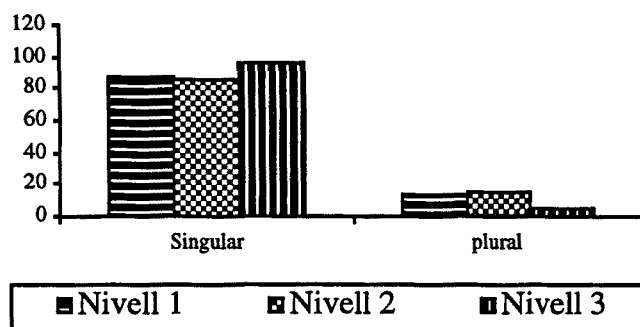
En resum, doncs, està clar que, tal com afirma Comrie (1985: 26), *'sequencing is one way of locating situation in time'*.

Complementàriament afegirem que malgrat que sigui difícil quantificar els valors aspectuals que implícitament es contenen en les formes obtingudes, sí que podem dir que majoritàriament corresponen a formes imperfectives. Tanmateix, remetem al lector a alguns dels comentaris de tipus qualitatiu que al respecte s'han fet al llarg del capítol i a partir dels matisos que només es poden desprendre dels contextos a partir dels quals aquestes formes es generen.

En darrer lloc, apuntem els resultats referents a la categoria de *nombre* i *persona*. En aquest cas sí que podem parlar d'una tendència generalitzada a utilitzar les formes menys marcades és a dir en tercera persona del singular. Amb tot, i pel que fa al *nombre*, és interessant constatar un increment important de les formes en singular sobretot en els resultats que corresponen a la prova de LI i especialment en el grup de subjectes del nivell 3. Vegem-ho representat gràficament:

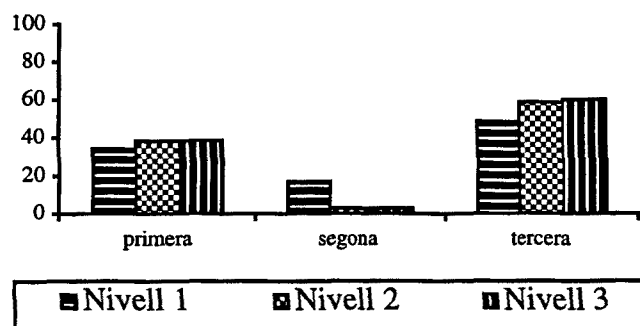


Gràfic 45. Resultats segons el nombre i l'edat (prova d'IL).

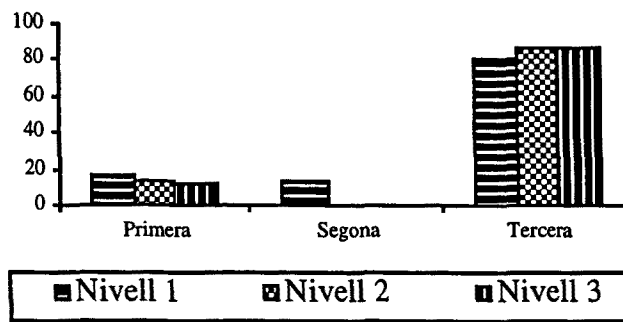


Gràfic 46. Resultats segons el nombre i l'edat (prova de LI).

En el cas de la categoria de *persona* els percentatges mostren igualment un canvi important respecte a la prova de LI i sobretot una disminució important de les formes en segona persona que de fet és un correlat de la disminució de formes en mode imperatiu. Vegem-ne com es distribueixen ara els valors percentuals.



Gràfic 47. Resultats segons la *persona* i l'*edat* (prova d'IL).



Gràfic 48. Resultats segons la *persona* i l'*edat* (prova de LI).

Un cop avaluades les dades en el seu conjunt, doncs, podem extreure'n les primeres conclusions, a l'hora que comparem els nostres resultats amb els obtinguts en altres treballs similars, malgrat que com dèiem al principi aquesta no és pas una tasca senzilla si tenim en compte el nombre reduït d'estudis d'aquesta mena.

La dada més rellevant és que en termes generals podem dir que l'estudi reflecteix un ús majoritari de formes simples, del mode indicatiu i de tercera persona del singular, independentment del tipus de prova.

Pel que fa a les característiques d'aquestes formes simples cal dir que predominen les formes pertanyents a la classe I –dada aquesta, la del tipus de conjugació que, llevat d'alguna excepció (Pérez Pereira & Singer, 1984), solen obviar les diferents investigacions – i que si analitzem les dades a partir de la categoria temps, les formes simples es distribueixen bàsicament, en ordre decreixent, en el temps de present, pretèrit imperfecte, futur i condicional. Tanmateix, és en el cas de la distribució temporal en què s'observen diferències importants segons el tipus de prova; dit en altres termes, segons si la producció és espontània o bé és producte d'un tipus de prova en certa manera *elicitada*.

De fet els nostres resultats coincideixen amb els obtinguts en treballs que han estat igualment elaborats a partir de diferents situacions enunciatives o diferents manifestacions textuais. És el cas per exemple de l'estudi de M. Rosa Solé (1988) elaborat amb alumnes de 5 i 6 anys. Solé a banda de fixar-se amb la producció lingüística de la mestra estableix dos situacions ben diferenciades en relació amb els intercanvis comunicatius del nen. Per una banda, segons si el nen interactua amb la mestra, quan aquest explica a la mestra el contingut d'un dibuix o una activitat desenvolupada durant el cap de setmana; per l'altra, quan els nens interactuen entre ells, en activitats dins la classe, en discussions sobre un

tema o en moments de joc. Els resultats finals mostren com si bé en la interacció que els nens mantenen entre ells el temps verbal més emprat és el present d'indicatiu (58,5% / 54,1% i 45,2%, segons les situacions), seguit per altres temps ja amb percentatges desiguals (futur, pretèrit perfet, condicional, pretèrit indefinit, imperfet), en les situacions en què el nen interactua amb la mestra els valors s'alteren i és ara el pretèrit perfet el temps més emprat. Els resultats són obvis si pensem que les situacions d'interacció amb la mestra descrites inciten a parlar del passat. El mateix explicaria, doncs, en el nostre cas l'augment percentual de formes en futur o del pretèrit perfet en la prova de lectura d'imatges. Per una altra costat l'estudi de Solé coincideix també a assenyalar un predomini absolut de formes en mode indicatiu (87,6% / 94,3% i 89,7%, segons les situacions), seguides per les formes d'imperatiu i en darrer lloc les de subjuntiu que en cap cas arriben al 5 %. En relació amb la deixi de persona els resultats més alts corresponen a les formes del singular: jo (38%, 25,8% i 27,3%, respectivament), tu (24,5%, 6,3% i 22,2%), ell/ella (27,3%, 27,3% i 27,3%).

A conclusions semblants arriba Clemente (1982) en un estudi realitzat en aquest cas amb nens d'edats compreses entre els 2 i els 6;11 anys i a partir de dos tipus de situacions enunciatives: la narració i el diàleg. És interessant constatar que si en el grup de nens de 2-2;11 i 3-3;11 el tipus de formes verbals més emprades en la narració és el present d'indicatiu, a apartir dels 4 anys i fins aproximadament els 7, l'índex més elevat correspon a les formes del 'indefinido' (correspon al pretèrit perfet en català). Les diferències s'expliquen, segons l'autora amb tota seguretat, pel tipus de prova. A banda mostren l'estat d'evolució lingüística dels nens de la mostra, de manera que si entre els 2-3 anys el llenguatge és típicament un discurs en situació, entre els 3 i 4 anys s'observa una evolució d'intercanvi dels marcs situacionals pels narratius. Les diferències evolutives, però, s'estanquen als 4 anys i per tant els resultats obtinguts en els subjectes d'edats compreses entre els 4 i 6 anys no difereixen entre si de manera significativa (1982: 270). En el nostre cas, i sobretot a partir dels resultats de la prova de LI, hem constatat també que les diferències més significatives es produeixen dels 3 als 6 anys, més que dels 6 als 11-12 anys. Seguint amb les dades de Clemente, i si ens fixem ara en els resultats obtinguts en les situacions de diàleg, els resultats reflecteixen un predomini, que se situa entre el 50 i el 60 %, dels temps en present, però ara de forma general i independentment de l'edat. Aquesta tendència, doncs, ratificaria la importància d'avaluar els resultats de producció verbal a partir del tipus de prova i confirmaria plenament les conclusions de Clemente, a les quals en adherim:

“Desde el inicio de estas líneas parece obvio repetir que las formas verbales usadas en un corpus no sólo responden al aprendizaje del idioma hecho por el sujeto hablante, sino

que además son el resultado del objetivo enunciativo en el momento de hacer real la comunicación.

Estos dos ejes de variación interactúan entre sí, de tal forma que en todo momento las producciones infantiles están dominadas por dos niveles evolutivos:

- a) El psico-lingüístico, o la destreza que como sujeto hablante de su lengua tiene y b) El cognitivo, de reconocer y saber adecuarse a las características de la situación enunciativa sobre la que se debe hablar". (1982: 391-392).

Pel que fa als estudis que situen els límits de la investigació més enllà dels 6 anys les referències són realment escadusseres. S'hi afegeix el fet que aquestes, si més no les que nosaltres coneixem, analitzen el sistema morfològic del castellà. Durant molt de temps, però, un dels pocs treballs citats ha estat el de Gili Gaya (1972), al qual ja ens vam referir al capítol 2, elaborat a partir dels arxius del Consejo Superior de Enseñanza de Puerto Rico, i amb un conjunt de produccions espontànies de nens entre 4 i 7 anys, per una banda, i de 7 a 11, per l'altra. Els resultats a què arriba l'autor, tanmateix, es limiten a apuntar tendències generals, per la qual cosa únicament es poden prendre com a un punt de referència de poc valor contrastiu.

Més recentment Marín Viadel (1990) ha treballat també amb una població per sobre la franja dels 6 anys, concretament amb subjectes entre 8 i 14 anys, però amb una metodologia diferent a l'esmentada fins ara, ja que el seu objectiu se centra a descriure el procés d'adquisició dels morfemes verbals de temps de la llengua castellana sobre el model de la llengua escrita (p. 12). Tot i que per les característiques d'aquest estudi en principi no sembla gaire adequat relacionar-lo amb els nostres resultats, considerem força interessants les dades que aporta en relació amb el procés evolutiu de la morfologia verbal, i que podríem resumir en els punts següents (1990: 234-235):

- a) A l'edat de 7 anys els nens ja coneixen gran part dels morfemes verbals de temps i tots arriben a consolidar-se als 14 anys (formes de subjuntiu), amb lleugeres diferències. Als 9-10 anys ja es pot afirmar que el paradigma verbal temporal s'ha assolit.
- b) L'adquisició del sistema verbal segueix certes pautes: les formes simples solen precedir les compostes; el mode imperatiu i l'indicatiu s'avantposen al mode subjuntiu. Les formes del condicional es consoliden més tard que la resta de formes de l'indicatiu.
- c) La divisió entre formes personals i no personals, no es reflecteix en el procés adquisitiu.

- d) La referència dels temps a la temporalitat externa no indica cap tipus de preferència en les edats estudiades, ja que les formes de passat, present i futur s'alternen sense preferències clares.

Segons es desprèn dels estudis anteriors, la relació de formes compostes acostuma a ser inferior a la de formes simples. En el nostre cas la majoria corresponen també a formes en mode indicatiu, mentre que segons la categoria de temps s'empren sobretot en perfet perifràstic i pretèrit indefinit; els usos del plusquamperfet són quantitativament poc significatius, en concordança amb el que evidencien altres estudis en què no solen superar el valor percentual del 0,5 % (vegeu els resultats de Solé, 1988).

Pel que fa al que al llarg del treball hem anomenat 'estructures compostes' hem de dir que encara que inicialment ens van sorprendre tant el nombre com el tipus d'estructures obtingudes ja en els subjectes de 3-4, els resultats coincideixen també amb els d'altres estudis. Entre les més comunament emprades destaquen les formades per *anar a + infinitiu, verb* (sovint modal) + *infinitiu, verb + gerundi* i *verb + participi*. Clemente (1982) les recull ja en ens de 2 anys. D'altra banda són formes que sobretot des del punt de vista aspectual aporten matisos de significació importants.

Quant a les variables independents previstes, hem de concloure que la variable *edat* ha aportat dades interessants a partir d'una anàlisi comparativa entre els tres diferents grups de subjectes, sobretot respecte als diferents tipus de proves plantejades, i en especial a partir dels resultats obtinguts segons la categoria de *temps*. També és en aquest nivell en què la variable *situació enunciativa* ha aportat dades concloents, però en canvi no ha estat així amb la variable *sexe*, de manera que, llevat d'alguns cas puntual, hem optat per prescindir d'unes dades descriptivament i qualitativament poc rellevants. En tots els casos, els nostres resultats són també coincidents amb els apuntats en d'altres estudis. En concret, pel que fa a la variable *sexe*, a la qual no ens hem referit fins ara, són diversos els autors que apunten diferències significatives, la qual cosa explicaria probablement que aquestes mínimes diferències es decantin de vegades cap a un o altre sexe, com s'ha pogut comprovar al llarg del capítol, o com han posat de manifest alguns altres treballs: Clemente (1982) o Marín Viadel (1990).

(043)"2001" CRE

1600216810X

Departament de Filologia Catalana
Facultat de Lletres
UNIVERSITAT DE LLEIDA



Universitat de Lleida
Registre General

29 OCT. 2001

Tesi doctoral

5521

S:

**EL DESENVOLUPAMENT DE LA
MORFOLOGIA VERBAL.
BASES TEÒRIQUES PER A L'ANÀLISI
FORMAL**

Doctoranda
Imma Creus i Bellet

Director
Dr. Joan Julià i Muné

Octubre 2001

VOLUM II

(043)
"2001"
CRE

2116-11360

- 0173-81760

5.1.2. Anàlisi funcional: l'ús

L'*anàlisi funcional* remet, tal com palesa el títol que encapçala aquest apartat, a l'*ús lingüístic*, és a dir, la manera com el parlant utilitza la llengua. Si prenem com a punt de partida les dades que hem analitzat fins aquí, podem dir que no n'hi ha prou a saber si una forma verbal s'utilitza quantitativament més que una altra sinó que cal conèixer-ne el seu valor d'ús, dit en altres termes, la *funció* que aquesta forma desenvolupa en el context en què es produeix. En aquest cas el terme funció, no remet a la relació que un constituent sintagmàtic estableix amb la resta de constituents d'una oració, sinó que es refereix a la finalitat amb què s'utilitza una forma. La caracterització dels elements lingüístics, a partir de la funció que aquests desenvolupen, de fet constitueix la base d'un corrent de la lingüística que en sentit genèric pren el nom de *funcionalisme*.

Entre els primers lingüistes que van proposar una classificació de les funcions del llenguatge destaquen les propostes de Bühler, que distingeix entre funció *expressiva* o *presentativa*, l'*apel·lativa* i la *representativa*, i Jakobson (1960), que amplia a sis aquestes funcions i que hom pot relacionar directament amb els elements que constitueixen el procés de comunicació: funció *referencial* (referent), funció *expressiva* (emissor), funció *conativa* (receptor), funció *fàtica* (canal), funció *poètica* (missatge) i funció *metalingüística* (codi). Posteriorment Halliday (1973, 1978), a partir de l'evolució lingüística del nen, amplia aquesta classificació en els termes que s'exposen més avall. Tanmateix considera que en la llengua de l'adult es pot parlar fonamentalment de tres *macrofuncions* o *metafuncions*: la funció *ideativa*, la funció *interpersonal* i la funció *textual*.

En el camp del llenguatge infantil, l'anàlisi de les funcions del llenguatge ha tingut un paper destacat, atès que es conceben com una part de la conducta lingüística del nen fins i tot en l'etapa prelingüística. Seguint Barca & Porto (1998: 83-84), la conducta lingüística està condicionada per dos tipus de coordenades: a) els *contextos* i *condicionants* i b) les *funcions*. Entre els primers distingeixen condicionants de tipus biològic, sociocultural i conductuals. Pel que fa a les funcions estableixen una divisió entre funcions *comunicatives*, és a dir les relacionades amb el llenguatge (funcions expressiva, apel·lativa, fàtica i comunicativa) i funcions *cognitives*, que s'identificarien amb les propietats específiques del llenguatge (funcions simbòlica, representativa, referencial i denotativa). Des del punt de vista tipològic, però, una de les classificacions més emprades en psicolingüística ha estat la de Halliday, que s'emmarca en una teoria funcional del desenvolupament lingüístic. La seva proposta consisteix en una classificació força detallada que permet traçar diferents estadis evolutius del desenvolupament lingüístic del nen, a partir de tres fases: *fase I* (8-18 mesos), *fase II* (18-26 mesos) i *fase III* (inici del sistema adult):

FASE I	<i>Instrumental</i>		Mitjançant la qual el nen aconsegueix objectes o altre tipus de resposta per tal de satisfer els seus desitjos.
	<i>Reguladora</i>		A través d'aquesta funció el nen aconsegueix que algú faci alguna cosa.
	<i>Interaccional</i>		El nen utilitza el llenguatge per relacionar-se amb les persones de l'entorn.
	<i>Personal</i>		És el tipus de llenguatge que el nen empra per expressar el 'jo'
	<i>Heurística</i>		És el tipus de llenguatge que el nen empra per expressar l'entorn i per aprendre.
	<i>Imaginativa</i>		El nen utilitza el llenguatge per crear un món fantàstic.
FASE II	<i>Pragmàtica</i>	<i>Instrumental</i>	El llenguatge com a acció.
		<i>Reguladora</i>	
	<i>Matètica</i>	<i>Personal</i>	El llenguatge com a procés d'aprenentatge.
		<i>Heurística</i>	
FASE III	<i>Ideacional</i>	<i>Matètica</i>	S'utilitza el llenguatge per parlar del món real.
	<i>Textual</i>		És el cúmul del que el parlants diuen i els mecanismes que entren per fer-ho.
	<i>Interpersonal</i>	<i>Pragmàtica</i>	Constitueix el mitjà a través del qual el parlant participa en la situació.

Quadre 86. Funcions lingüístiques segons Halliday (1973, 1982).

Des del punt de vista evolutiu, la *fase I* correspondria a un estadi en què les expressions verbals encara no tenen una estructura fixa i en qualsevol cas el llenguatge s'estructura seguint la lògica infantil. En la *fase II* en canvi s'inicia el camí cap al sistema adult que es completa en la *fase III*, definida com una fase d'aprenentatge.

Tanmateix, la classificació de Halliday no és pas l'única que parteix de la idea de l'evolució lingüística. Haslett (1987), per exemple, basa la seva proposta en dos fases evolutives: *a*) un moment inicial de reconeixement de les bases interpersonals de la comunicació i *b*) l'etapa del desenvolupament dels efectes comunicatius, en què es poden distingir tres subetapes: l'aparició de les rutines verbals *-formats* segons Bruner-, el

desenvolupament de la intencionalitat comunicativa i la fase de la comunicació lingüística (Clemente, 1997: 140-142).

Paral·lelament, l'establiment de funcions del llenguatge ha propiciat el desenvolupament d'altres sistemes d'anàlisi de la interacció lingüística infantil. Ríó (1986) estableix deu tipus de *categories funcionals* que defineix a partir de tres tipus de criteris: a) *contextuals*, que tenen a veure amb els elements del context amb els quals la resposta verbal estableix relació, b) *biograficoconductuals*, és a dir, elements vinculats a l'experiència prèvia de l'individu, i c) *formals*, com ara les propietats morfosintàctiques o fonètiques. El resultat és la classificació següent:

1. *Informa*: el nen aporta informació nova a petició d'un interlocutor.
2. *Demana*: mitjançant les seves respostes, el nen modifica l'activitat no verbal dels seus interlocutors.
3. *Obté informació verbal*: a través del llenguatge el nen elicitava informació verbal específica de l'interlocutor.
4. *Assenteix/dissenteix*: amb les seves respostes el nen accepta o rebutja les propostes verbals de l'interlocutor.
5. *Repeteix/manté*: el nen posseeix recursos verbals per iniciar, seguir o concloure torns de conversa.
6. *Aprèn*: es refereix a situacions en les quals el nen imita un model de l'adult i aquest a la vegada imita el nen.
7. *Auto-D*: categoria no interactiva que recull emissions verbals en què el nen parla sense el seu interlocutor.
8. *Auto-I*: categoria no interactiva ja que el nen parla de manera no intel·ligible, de manera imaginativa i lúdica.
9. *No categoritzada*: emissions verbals que no poden incloure's en cap de les anteriors. No desenvolupen cap funció comunicativa.
10. *No resposta verbal*: situacions interactives en què el nen no respon tot i que l'interlocutor espera una resposta.

Després d'analitzar aquestes categories a partir de les situacions d'interacció verbal de 6 nens –d'edats compreses entre els 18 mesos i 3 dies i els 30 mesos i 7 dies– amb els seus familiars, Ríó conclou que de les deu categories, tres no interactives i set interactives, les darreres ocupen més del 80 % del total de la producció verbal del nen. Les tres categories més emprades són la d'*informa*, *assenteix/dissenteix* i *repeteix/manté*, que tenen la funció de potenciar el coneixement de la realitat, el contacte socioafectiu i el

control de l'entorn per procediments verbals (1986: 35).⁵⁶ D'altra banda a mesura que el nen creix, disminueix el nombre d'emissions verbals alhora que es perfeccionen els aspectes formals.

Per la seva banda, Tough (1989) estableix una classificació de l'ús del llenguatge a partir de set categories. Tanmateix, si com vèiem, la classificació de Río tenia com a objectiu prioritari l'anàlisi de la interacció verbal del nen amb el seu entorn familiar, la proposta de Tough es planteja com una eina per ajudar als professors a identificar formes d'utilització del llenguatge que contribueixin a l'aprenentatge dels nens (Tough, 1989: 47). En aquest cas, doncs, ens movem en un altre entorn, l'escolar. A més de les categories específiques, Tough inclou diverses 'estratègies' que componen cadascuna de les categories i que representen les opcions entre les quals el nen pot escollir en el moment en què expressa les seves reflexions sobre una experiència. La classificació final, doncs, es concreta de la manera següent (1989: 53-60):

Usos del llenguatge

1. *Autoafirmar-se i afirmar el grup:*

2. *Dirigir*

3. *Relatar experiències presents o passades*

Estratègies

- Referir-se a les necessitats i els desitjos físics i psicològics d'un mateix o del grup.
- Protegir-se a si mateix o al grup, i protegir els interessos propis o del grup.
- Justificar el comportament o les demandes d'un mateix o del grup.
- Criticar els altres.
- Amençar els altres.
- Afirmar la pròpia superioritat o la del grup.
- Supervisar les pròpies accions
- Dirigir les accions d'un mateix
- Dirigir les accions dels altres.
- Col·laborar en l'acció amb els altres.
- Denominar els components de l'escena.

⁵⁶ Citem a partir d'una síntesi de la tesi doctoral de M. José del Río publicada per la Universitat de Barcelona.

- Referir-se al detall (tamany, color, etc.).
- Referir-se a situacions.
- Referir-se a la seqüència de esdeveniments.
- Fer comparacions.
- Reconèixer aspectes relacionats.
- Fer una anàlisi utilitzant alguns dels aspectes anteriors.
- Extreure o reconèixer el significat central.
- Reflexionar al voltant del significat de les experiències, incloent-hi els propis sentiments.

4. Raonar

- Explicar un procés.
- Reconèixer les relacions causals i de dependència.
- Reconèixer problemes i les seves solucions.
- Justificar judicis i accions.
- Reflexionar sobre esdeveniments i extreure conclusions.
- Reconèixer principis.

5. Predir

- Avançar i predir esdeveniments.
- Avançar el detall dels esdeveniments.
- Avançar una seqüència d'esdeveniments.
- Avançar problemes i possibles solucions.
- Avançar i reconèixer accions alternatives.
- Predir les conseqüències d'accions o d'esdeveniments.

6. *Projectar*

- Projectar les experiències dels altres.
- Projectar els sentiments dels altres.
- Projectar les reaccions dels altres.
- Projectar situacions no experimentades amb anterioritat.

7. *Imaginar*

- Desenvolupar una situació imaginària basada en la vida real.
- Desenvolupar una situació imaginària basada en la fantasia.
- Desenvolupar una història original.

Des del punt de vista estrictament lingüístic, tot i que no s'expliciti, és obvi que cadascuna de les categories funcionals que hem exposat es manifesta verbalment amb la selecció d'uns determinats recursos lingüístics, entre els quals s'inclouen les formes verbals. De fet aquesta és la base de l'anàlisi funcional que proposem en aquest apartat. D'aquesta manera una mateixa forma verbal pot tenir més d'un significat, entre els quals uns acostumen a ser més bàsics que altres⁵⁷ (Comrie, 1985: 26). La nostra posició és que les diferents funcions que desenvolupa una forma verbal s'expliquen, entre d'altres, per raons contextuals.

L'objectiu d'aquest apartat, tanmateix, és doble. D'una banda, i a partir de les dades del nostre corpus, classificar els diferents usos verbals que por arribar a tenir una forma verbal respecte d'una altra amb la qual bàsicament comparteix relacions temporals. De l'altra, comprovar si és possible relacionar aquests diferents usos verbals amb algunes de les categories funcionals exposades anteriorment, i el paper que hi desenvolpa el context.

5.1.2.1. *Resultats de la prova d'IL i LI*

Per a l'anàlisi partim dels resultats obtinguts en altres investigacions (Clemente, 1982, 1997 i Solé, 1988, bàsicament). Per un altre costat, i tenint en compte els nostres objectius, en aquest apartat proposem una única anàlisi per nivells, és a dir, segons els tres grups d'edat, en què es recullen tant les dades procedents de la prova d'IL com de la prova de LI. En qualsevol cas, i per tal de facilitar la procedència de les formes i els comentaris de l'apartat de *discussió*, assenyallem en cada cas si es tracta d'una o altra

⁵⁷ En aquest cas es pot parlar d'*usos bàsics* i *usos derivats* o *desplaçats* (Pérez Saldanya, 2000a, b).

prova. El lector, doncs, pot resseguir la procedència de les dades per les indicacions que afegim abans de la informació relativa a la codificació textual: (IL)/(LI) (TRAM87.6-7.TXT). Per un altre costat, cal advertir que en aquest apartat ens fixem bàsicament en els usos o secundaris de les diferents formes verbals a partir de la categoria de temps, la qual cosa significa, doncs, que en general prescindim dels usos bàsics.

5.1.2.1.1. Nivell 1

Mode indicatiu

Al mode indicatiu pertanyen la majoria de formes verbals del corpus, independentment del tipus de prova i de l'edat dels subjectes, en les proporcions que ja vam indicar en l'apartat corresponent. D'altra banda, en el capítol anterior ja vam apuntar algunes de les característiques temporals i aspectuals de les diferents formes que integren aquest bloc de manera que l'anàlisi que ara proposem cal considerar-la un complement d'aquella, si tenim en compte que, com acabem d'indicar, ens centrem en els valors secundaris de les formes d'indicatiu que amb més freqüència apareixen en el conjunt de les nostres dades.

1) *Present*

Les formes del present d'indicatiu, que com ja sabem apareixen vinculades a diferents tipus de manifestacions textuais, aconsegueixen una funció fonamental que és la descriptiva. No ens referim, però, únicament a les formes de present que apareixen en les situacions enunciatives caracteritzades justament com a 'descriptives' sinó al fet que el present és un temps que té la funció de verbalitzar el que es fa i el que ocorre en l'*ara* i l'*aquí*. Per aquest motiu, doncs, ens ha semblat oportú d'encetar els comentaris respecte a aquest temps fent referència a la seva funció descriptiva.

Com hom pot comprovar en els exemples que recollim tot seguit, la funció descriptiva del present en els subjectes de 3-4 anys opera bàsicament en dos eixos: el de la descripció de la pròpia acció i el de la descripció d'altres persones o personatges.

(a) *Descripcions*

(a.1.) De la pròpia acció

(142) M: Què fas amb la pissarra? Què fas? (IL) (TRAM2.7-8.TXT)

R: *Dibuixo*

(143) Oi, jo me *canso* (IL) (TRAM11.15.TXT)

(144) *Ripitim* les fitxes (IL) (TRAM30.100.TXT)

(145) I: Què fas tu a casa abans de
venir a l'escola? (LI) (TRAM35.18-19.TXT)

MA: *Dino*

A partir d'aquests exemples és interessant de constatar dos fets. En primer lloc, que com ja havíem advertit, les formes en primera persona del singular, i esporàdicament del plural, són molt habituals entre els nens de 3-4 anys i tant si allò que es verbalitza forma part de la pròpia experiència del parlant com si forma part de l'expressió d'una sensació⁵⁸ –seria el cas del segon exemple–. D'aquesta manera, doncs, tindriem una evidència més de la característica egocèntrica del llenguatge en nens de 3 anys que tal com ha assenyalat Clemente (1982: 410) es podria interpretar en un doble sentit: *a*) perquè el subjecte agent és centre de la verbalització i *b*) pel poc valor que l'interlocutor té en aquests moments.

En segon lloc, els exemples corroborarien la idea que la funció descriptiva del present no té perquè vincular-se de forma exclusiva a situacions predominantment descriptives. Hom pot comprovar fàcilment que en una situació de tipus predominantment conversacional entre nens de 3-4 anys, l'emergència del *jo* és freqüent fins i tot en els casos en què no es tracta d'un diàleg.

(a.2.) D'altres persones /personatges

El valor funcional descriptiu del present d'indicatiu vinculat a d'altres persones o personatges ficticis l'hem trobat representat bàsicament a través de dos tipus d'emissions.

Per una banda, el present d'indicatiu forma part de les respostes dels nens que s'obtenen a partir de propostes d'activitats de tipus descriptiu, que són les més freqüents en aquest nivell. Ens referim a activitats que sovint parteixen d'un estímul visual com poden ser làmines, contes o dibuixos, i que consegüentment, incorporen personatges ficticis. La tasca del nen consisteix a explicar què hi veu, per la qual cosa en el fons estariem parlant d'una activitat de tipus referencial que estimula la funció descriptiva de les formes en present. Vegem-ho en els exemples següents:

(146) M: Un pare. I què fa? Què fa? (IL) (TRAM7.116-117.TXT)

MI: *Fuma*

⁵⁸ En aquest segon cas pensem que es tractaria d'una manifestació del que es caracteritza com un tipus de parla d'*autocontrol*, ja que en realitat té un valor regulador d'un mateix (Clemente, 1997: 101).

- (147) M: Què et sembla que fa aquest nen? (LI) (TRAM35.1-2.TXT)
 MA: *Dine*

Per una altra banda, les activitats que es realitzen en una aula de P3 inclouen sovint referències a experiències o vivències personals –de fet el difícil es poder defugir-ne– i és aleshores quan s'introdueix el valor descriptiu de les formes de present. En aquest cas, els referents poden ser els mateixos companys d'aula o bé persones alienes al context d'enunciació però properes a la dimensió experiencial del nen. A tals efectes hem seleccionat una seqüència en què una nena respon a la pregunta de la mestra sobre la feina que fan les perruqueres, però perquè prèviament la nena ha parlat de la seva àvia, que durant molt de temps ha treballat com a perruquera.

- (148) M: [...] I què fan les perruqueres (IL) (TRAM28.73-77.TXT)
 N: *Pentinen.*
 [...]

 N: *Assequen lo cabell*

(b) *Preguntes de petició i d'informació*

Una de les raons per les quals es considera que en aquests tipus de pregunta s'utilitza el present d'indicatiu és tan simple com pensar que es tracta d'una situació real en què l'interlocutor està present (Clemente, 1982: 412). Tanmateix, aquesta consideració és especialment apropiada en les preguntes que hem anomenat 'peticions' i que, segons recullen els exemples següents, en l'àmbit escolar s'adrecen tant als propis companys com a la mestra:

- (149) Que me *done*s una pastilleta? (IL) (TRAM8.149.TXT)
 (150) Senyoreta que me *ajude*s una mica, *m'ajude*s una mica? (IL) (TRAM11.60.TXT)
 (151) Que en *vols*? (IL) (TRAM20.57.TXT)
 (152) Que la *guardo* al calaix? (IL) (TRAM25.36.TXT)

En el cas de les preguntes d'informació, però, considerem que a banda de la presència de l'interlocutor i que es tracti d'una situació real, hi juga un paper important la curiositat que en aquesta edat defineix el comportament del nen. Aquesta hipòtesi quedaria justificada a dos bandes. Per un costat, perquè com veurem més endavant el nen utilitza altres temps verbals amb el mateix valor funcional, és a dir, amb l'objectiu de satisfer la

seva curiositat i, per l'altre, perquè aquest valor funcional s'atenua o desapareix en els subjectes d'edat més avançada.

En relació amb els exemples que presentem tot seguit a més és interessant adonar-se que les preguntes d'informació s'adrecen sovint a un adult, que en el context en què ens situem acostuma a ser la mestra, a diferència de les anteriors que com hem dit s'adreçaven també als companys de classe. Òbviament el nen de 3 anys és conscient del paper directiu de la mestra i que a l'aula ella és qui disposa d'informació.

(153) On <i>va</i> ?	(IL) (TRAM8.108.TXT)
(154) Però on <i>és</i> ?	(IL) (TRAM8.287.TXT)
(155) Però què <i>és</i> això?	(IL) (TRAM17.49.TXT)
(156) Eh, que no <i>cantem</i> avui?	(IL) (TRAM23.38.TXT)

(c) *Preguntes d'aprovació*

Clemente (1997: 101) tracta aquest tipus de preguntes juntament amb les anteriors. En el nostre cas el motiu que ens ha dut a considerar-les de forma independent és bàsicament un: funcionalment no responen als mateixos objectius que les anteriors.

Efectivament, si en el tipus de preguntes de petició el nen acostuma a esperar una resposta positiva per part de l'interlocutor però no en té la garantia absoluta i en les preguntes d'informació demana una resposta no previsible, en el tipus de preguntes d'aprovació el nen ímplicitament no espera cap tipus de resposta de l'interlocutor. El que espera és que aquest 'li doni la raó', com col·loquialment se sol dir, i no pas necessàriament en forma de resposta sinó fins i tot amb el silenci. No devades, tots els exemples que reproduïm estan adreçats a companys de classe. En el fons és una clara estratègia d'autoafirmació personal.

(157) <i>Beus</i> ?	(IL) (TRAM2.73.TXT)
(158) No ho <i>sabem</i> , eh? Eh que no ho <i>sabem</i> ?	(IL) (TRAM10.96.TXT)
(159) Ai, eh que <i>és</i> boniquet?	(IL) (TRAM17.48.TXT)
(160) Que no en <i>portes</i> cada dia? Que no en <i>portes</i> cada dia, d'esmorzar, D?	(IL) (TRAM25.74-75.TXT)

(d) *Presentes dirigits a l'interlocutor*

En aquest cas es tracta d'un ús del present vinculat al que en certa mesura podríem considerar una mena de calaix de sastre, si tenim en compte que exceptuant les situacions

de joc en què el nen 'parla' amb les seves joguines⁵⁹ o en forma de monòleg, en la resta sempre es preveu la presència d'un interlocutor.

Malgrat això hem optat per no excloure aquest apartat perquè contribueix a caracteritzar algunes situacions que altrament no sabríem com categoritzar. De totes maneres s'ha de tenir en compte que precisament perquè es tracta d'una categoria poc definida inclou exemples amb atribucions funcionals diferents. Així s'evidencia en les seqüències següents en què hem recollit exemples que pertanyen a diferents situacions enunciatives i que manifesten diferents objectius per part de l'emissor.

- (161) D: Quant *val*? (IL) (TRAM10.187-189.TXT)
 M: No, ell. Quant *val*?
 R: Quant *val*?
- (162) Va, (a) *gafem* sorra i la *matem*, va (IL) (TRAM13.38-39.TXT)
posem la sorra i així estarà morta.
- (163) Tu no *ets* la D. (IL) (TRAM31.115.TXT)
- (164) *Tinc* caca (IL) (TRAM3.92.TXT)

En el primer dels exemples es tracta del diàleg que mantenen dos nens en l'escenificació d'un conte. Com es pot veure el present que es dirigeix a l'interlocutor en forma d'interrogació, no té altre valor que el que li atorga la referencialitat discursiva; és a dir, en aquell moment de l'escenificació és la pregunta que al personatge li toca de fer. En el següent exemple, que s'ha obtingut a partir d'una situació de joc, podem veure que el present adreçat a l'interlocutor té un valor funcional directiu ja que correspon a un nen que en realitat està dirigint l'acció del seu company. En el tercer dels exemples, en canvi clarament es tracta d'un valor imperatiu ja que en aquest cas es tracta d'una nena que s'enfada amb un company perquè aquest respon a la pregunta que s'ha formulat a la nena. En el darrer dels exemples en aparença es tracta senzillament d'una afirmació però que pren una significació ben diferent si pensem que és la manera com els nens acostumen a demanar permís a la mestra per anar al lavabo. Els nens interpreten que la constatació d'un fet durà a la mestra a actuar com ells esperen, en aquest cas, donant-los permís per anar al lavabo.

(e) *Cridar l'atenció*

L'ús del present amb aquest valor funcional no apareix en els pocs treballs que tracten el tema. Tanmateix, pensem que el voler cridar l'atenció és una característica molt particular,

⁵⁹ Malgrat que en el nostre treball no hem trobat cap exemple d'aquest tipus, en investigacions amb nens més petits és un dels valors funcionals que justament s'atribueix a les formes de present (Clemente, 1982).

si més no en nens d'edats compreses entre els 3-4 anys, del comportament verbal infantil, la qual cosa en el fons esdevé un símptoma més de la necessitat constant d'autoafirmació.

Tal com es pot comprovar en els següents exemples, les estratègies acostumen a ser sempre les mateixes: emprar un enunciat afirmatiu en temps present, habitualment en primera persona, i amb verbs que indiquen bàsicament pertinença (*tenir*), coneixement (*saber*) o existència (*ser*).

- (165) G: Jo ni *tinc* un també. (IL) (TRAM3.102-103.TXT)
 AR: Jo també en *tinc* un que va bé.
- (166) Que jo, que el pare meu *té* una (IL) (TRAM4.134.TXT)
 moto gran.
- (167) Jo també *tinc* molta tos. (IL) (TRAM7.111.TXT)
- (168) Jo sí que ho *sé*, jo sí (IL) (TRAM7.244.TXT)
 que ho *sé*.
- (169) Eh/ *Sóc* igual que aquella jo (IL) (TRAM30.16.TXT)

Complementàriament es poden utilitzar altres estratègies com ara preguntes d'opinió o bé enunciats amb valor negatiu que no inloun mai referència a la primera persona:

- (170) Mira, mira jo. Com me *queda* jo? (IL) (TRAM34.36.TXT)
- (171) Ells *pinten* més malament (IL) (TRAM8.41.TXT)

(f) *Afirmacions en suspensió*

Entenem per 'afirmacions en suspensió' enunciats inacabats que sovint s'inicien amb partícules com adverbis o conjuncions, i acaben en entonació ascendent o sostinguda, i que implícitament admeten la causa de l'acció o esdeveniment que es pren com a referència. En tots els casos esperariem que el comportament verbal del nen actués justament en sentit invers, és a dir, que el que s'obviés fos la causa o ja conseqüència de l'acció, la qual cosa fa especialment interessant aquest tipus d'oracions, encara que com en el cas anterior no les hem trobat descrites en altres treballs. De totes maneres, pensem que el nen moltes vegades no és conscient del valor que tenen aquest tipus d'afirmacions, però li serveixen d'estratègia compensatòria tant pel que fa al desenvolupament d'accions pròpies –en el primer exemple, si la nena està disfònica no pot parlar, per tant en realitat està demanant a la mestra que no li preguntí res– com per a la realització de certes activitats com ara tasques de descripció –en els altres dos exemples l'afirmació en suspensió és una estratègia per no continuar la descripció dels personatges.

- | | |
|---|----------------------|
| (172) Sí com que jo <i>estic</i> afònica/ | (IL) (TRAM4.66.TXT) |
| (173) Però com que <i>té</i> cabells aquí | (IL) (TRAM9.303.TXT) |
| (174) Com que <i>juguem</i> a futbol | (LI) (TRAM39.83.TXT) |

Cal tenir en compte, però, que aquest tipus d'estructures no només es construeixen en present sinó que poden utilitzar-se també en temps de passat. N'hem recollit algun exemple en el corpus:

- | | |
|-----------------------------------|-----------------------|
| (175) Com que <i>era</i> tan gran | (IL) (TRAM33.157.TXT) |
| (176) Si no plojés aquí... | (IL) (TRAM36.109.TXT) |

(g) *Altres valors*

En aquest bloc tenim en compte altres valors que poden desenvolupar les formes de present però la freqüència dels quals és inferior a la resta dels exposats més amunt. D'altra banda, són valors molt més secundaris que en bona mesura responen a comportaments individualitzats dels nens que formen la mostra, però que no per això s'han de bandejar d'aquesta descripció. Entre els més rellevants, destaquen els següents:

(g.1.) Manament

En aquest tipus d'enunciats l'ús del present s'acompanya gairebé sempre d'una partícula amb valor negatiu que sol ser l'adverbi de negació *no*. El valor funcional en aquest cas és equiparable al del present d'imperatiu:

- | | |
|---|-----------------------|
| (177) Tu no <i>ets</i> d'aquesta taula | (IL) (TRAM85.61.TXT) |
| (178) Primer <i>parlo</i> jo. Tu no <i>parles</i> | (IL) (TRAM33.149.TXT) |

(g.2.) Sorpresa

La característica principal de l'ús del present amb valor de sorpresa és que exigeix la presència d'un interlocutor que participa en la situació enunciativa. És per aquest motiu que les relacions díctiques de persona solen referir-se a la segona o tercera persona, del singular o del plural, però mai a la primera.

- | | |
|-----------------------------------|---------------------|
| (179) A <i>tens</i> una màquina? | (IL) (TRAM2.10.TXT) |
| (180) Mira que petit <i>és</i> . | (IL) (TRAM16.4.TXT) |
| (181) Però què fa/ A, mira que fa | (IL) (TRAM9.58.TXT) |

(g.3.) Excusa

Dins d'aquest apartat s'inclouria un tipus d'estructura que ja havíem comentat en referir-nos als criteris de quantificació i que en certa mesura és una estructura lexicalitzada 'és que...'. És evident que aquí el verb *ser* no té el valor semàntic primari que indica existència i de fet resulta complicat assignar-n'hi un d'específic. És per això que la interpretació d'aquesta estructura ens remet a un valor d'atribució funcional que correspon al que com a *excuses contingudes*.

(182) *És que no puc*

(IL) (TRAM8.240.TXT)

(g.4.) Consell/avís

Aquests tipus d'estructures corresponen de fet a oracions condicionals reals formades estructuralment per un temps de present en la pròtasi i un temps de futur en l'apòdosi. En aquest cas, el valor funcional que es desprèn d'aquestes estructures és, tal com indica l'encapçalament, el de consell o avís. Habitualment es tracta de situacions comunicatives entre iguals –que són el tipus de situacions que recullen els exemples que segueixen– o bé de situacions de joc en què l'interlocutor té els trets de [-humà] ja que sovint és una joguina.

En el fons, en el comportament del nen es percep la voluntat d'equiparar-se a l'adult, als pares i al mestre/a sobretot, que utilitzen molt sovint aquest tipus d'estructures amb idèntic valor funcional. És significatiu a més el reforçament d'aquesta voluntat a través de la reduplicació de la part que correspon a la pròtasi.

(183) *Si piques, si piques, sortirà
un cuc i te picarà*

(IL) (TRAM2.58.TXT)

(184) *Si obres, si obres, eh que sí
que sortirà un cuc i li picarà?*

(IL) (TRAM2.61-62.TXT)

(185) *I a la M si no se porta bé,
tampoc no li donaré, tampoc*

(IL) (TRAM18.11-12.TXT)

(g.5.) Curiositat

La curiositat és possiblement una de les característiques més definitòries del comportament infantil en el període anterior als 5 anys. En aquest cas, tanmateix, més que afirmar que és el temps de present el que confereix un valor funcional de curiositat a l'emissió en qüestió, hauríem de dir que el

present és majoritàriament el temps verbal que s'utilitza per construir oracions típicament interrogatives, que s'encapçalen amb el pronom interrogatiu *què* o amb un *que* expletiu, i que són les que realment desenvolupament la funció a què ens referim.

- | | |
|---|----------------------|
| (186) Què hi <i>ha</i> , què hi <i>ha</i> a la punta? | (IL) (TRAM7.68.TXT) |
| (187) Que <i>pica</i> , que <i>mossega</i> ? | (IL) (TRAM16.66.TXT) |
| (188) Què <i>fas</i> amb lo color? | (IL) (TRAM34.11.TXT) |
| Què <i>fas</i> amb lo color? | |
| (189) Què <i>fa</i> aquesta història? | (LI) (TRAM40.3.TXT) |
| (190) Què <i>fan</i> ahir aquí? | (LI) (TRAM40.63.TXT) |

Fixem-nos que des del punt de vista lèxic i semàntic un dels verbs més emprats és el verb *fer*, fins i tot amb exemples de sobregeneralització, juntament amb els verbs *haver* i *ser*.

(g.6.) Conclusió d'acció

Si en els apartats anteriors ens hem centrat de forma prioritària en els valors secundaris que es desprenen del present des del punt de vista temporal i semàntic, és interessant constatar que també es pot parlar de valors funcionals del present des d'un punt de vista aspectual. En aquest sentit els exemples més rellevants corresponen a formes de present utilitzades amb el valor de formes d'aspecte perfectiu, és a dir, presentant l'acció verbal en la seva globalitat i com a esdeveniment acabat, a diferència del valor aspectual primari del present que remet a l'esdeveniment verbal en el seu desenvolupament. Val a dir, però, que sovint s'empra l'adverbi temporal *ja* que contribueix a caracteritzar l'acció com a acabada, o l'estructura composta *està fet*, amb idèntica funció.

- | | |
|---|----------------------|
| (191) Ja <i>està</i> | (IL) (TRAM11.53.TXT) |
| (192) Si que el farem. Ja <i>està fet</i> . | (IL) (TRAM13.50.TXT) |

2) Pretèrit imperfet

El pretèrit imperfet és, juntament amb el pretèrit perfet perifràstic, els temps verbals més típics del passat no només en català sinó també en altres llengües com el castellà. Ja vam dir en el seu moment que s'utilitzava sobretot en textos descriptius, però que es podia

emprar també en textos narratius o conversacionals en combinació amb altres temps verbals.

En algun dels treballs a què ens hem referit anteriorment, concretament a Clemente (1982), s'indica que l'imperfet d'indicatiu en castellà és emprat pels nens entre 2;5 i 5 anys amb valors diferents. Per exemple s'utilitza com a alternativa al present quan es descriuen accions en el moment en què es realitzen, per presentar l'escenari de l'acció –a partir dels 3 anys–, o bé en expressions de passat com a verbs de narració.

En el nostre corpus, tanmateix, únicament hem recollit exemples que corresponen a l'ús més bàsic de l'imperfet, el que correspon a la presència d'aquest temps en textos descriptius, i paral·lelament algun exemple del que segons es desprèn dels comentaris anteriors podríem considerar un ús secundari: el valor narratiu. Òbviament en aquests usos de l'imperfet hi juga un paper important la situació enunciativa ja que l'imperfet, llevat de casos molt puntuals, remet habitualment a temps passats.

(a) *Descripcions*

(193) *Que jugajen.* (IL) (TRAM37.62.TXT)

(b) *Expressions de passat en narracions*

(194) *Havia caragols.* (IL) (TRAM27.36.TXT)

3) *Futur simple*

El temps de futur, mitjançant formes simples o estructures compostes com ara *anar a + infinitiu*,⁶⁰ situa el desenvolupament de l'acció en la posterioritat respecte al moment de parla. Per tant un dels valors bàsics d'aquest temps és justament el que trobem representat en el primer exemple.

(a) *Acció futura*

(195) *Jo portaré el meu* (IL) (TRAM3.117.TXT)

Segons es desprèn de les nostres dades pensem que podem afegir altres valors funcionals del futur –un valor secundari–, alguns dels quals, tanmateix, no són exclusius del futur. És el cas del primer exemple que si bé és força habitual en infinitiu, com veurem

⁶⁰ En estudis fets amb nens d'edat inferior als tres anys, i referits a la morfologia verbal del castellà, s'ha constatat que els resulta més fàcil emprar la construcció 'anar a + infinitiu' amb valor de futur que no les formes del futur simple. Un dels motius pot ser que la primera estructura remet sovint a un futur més proper i, col·lateralment, el valor hipotètic que sovint tenen les formes de futur simple creen certa dificultat cognitiva a l'hora d'emprar-les (Clemente, 1982: 432).

més endavant, no ho és tant en futur, per la qual cosa l'exemple següent en certa manera ens ha sorprès ja que, en aquest context, hom preveu l'adjunció d'un clític.

(b) *De resposta*

- (196) I: Ah, molt bé. I després què fareu (IL) (TRAM20.30-31.TXT)
 quan los tingueu?
 D: *Remenarem*

Paral·lelament hem trobat altres valors del futur que pel seu interès reproduïm tot seguit:

(c) *Altres valors*

(c.1.) *Predicció*

El valor predictiu que mostren els exemples següents s'explica des del punt de vista temporal per la utilització d'un temps amb valor temporal de posterioritat: el futur, per les característiques contextuals en què es produeix. Efectivament, en el primer exemple l'objectiu és la descripció d'una acció a partir d'un estímul visual, però en canvi el nen respon amb un enunciat de tipus causal. Ara bé, pel fet justament que discursivament aquesta resposta sigui inadequada, pensem que pot interpretar-se com una predicció.

El mateix passa en els altres dos exemples ja que en el primer cas la resposta que s'espera, també a partir d'un estímul visual, és que els nens del dibuix pugen a l'escala per poder collir pomes, i en el segon cas senzillament es tracta de descriure un seguit de seqüències en què es desenvolupen accions quotidianes, una de les quals és vestir-se. És evident que les prediccions del nen no responen en cap cas a les expectatives de l'investigador, atès que es tracta d'exemples manllevats de la prova referencial de lectura d'imatges.

- (197) M: Amb colors pinten. (IL) (TRAM31.10-11.TXT)
 D: *Perquè s'embrutaran*
- (198) I: I com és que pugen amb (LI) (TRAM41.153-155.TXT)
 una escala?
 F: *Cau(r)an*
- (199)[...] s'ha ficat un jersei net (LI) (TRAM45.11-12.TXT)
 perquè *tindrà fred*

(c.2.) Dubte

El valor funcional que en aquest cas té la forma de futur cal dir que igualment podria atribuir-se a una forma de present (*I jo, què li poso?*), i d'altra banda que es reforça amb el tipus d'estructura interrogativa:

(200) *I jo, què li posaré* (IL) (TRAM8.65.TXT)

(c.3.) Proposta

Hem exclòs l'exemple que segueix del primer apartat en què el futur té un valor funcional de predicció perquè considerem que la no coincidència entre emissor i agent de l'acció confereix un sentit a l'enunciat que s'apropa més al manament, al valor imperatiu, que al predictiu. En realitat es tracta d'un nen que està avançant la consecució d'una acció futura però que ell no desenvoluparà.

(201) MI: *El F xafarà el mosquit* (IL) (TRAM29.55.TXT)

(c.4.) Advertència

El valor d'advertència que adquireixen certes formes de futur pensem que respon a una estratègia d'imitació del llenguatge adult en què és molt freqüent utilitzar el futur amb el valor d'advertència. Probablement el nen trasllada als seus companys l'advertència que els seus pares li han adreçat a ell moltes vegades, sovint però amb una referència pronominal en segona persona del singular. L'exemple que recollim, per tant, correspondria a un advertència indirecta:

(202) *Caurà Í.* (IL) (TRAM8.189.TXT)

Sovint l'advertència es refereix a les repercussions negatives que es deriven d'una certa conducta o actitud (Solé, 1988: 80).

(c.5.) Petició

Talment com succeïa en l'exemple de futur amb valor de dubte el valor de petició també pot resoldre's amb l'ús d'una forma en present (*me'l deixes?*). La diferència rau senzillament en l'eix temporal en què se situa l'acció respecte al moment de parla, que en el cas de l'exemple següent remet a un temps posterior al de l'enunciació.

(203) *Eh que a mi me'l d(e)ixaràs?* (IL) (TRAM18.2.TXT)

4) *Condicional*

El condicional, que per a alguns gramàtics constitueix un mode independent de l'indicatiu, és coneix també amb el nom de *potencial, futur hipotètic, futur de passat i postpretèrit*. En aquestes diferents designacions es concentren de fet bona part dels valors funcionals d'aquest temps verbal.

Els exemples que hem extret del corpus és evident l'ús del condicional amb valor de potencialitat o de previsibilitat –correspon als exemples del grup (a)–, però d'alguns d'aquests exemples en deriva un valor secundari com ara el de dubte que altrament conté en sentit primari també un valor d'hipòtesi o potencialitat –vegeu els exemples de (b)–:

(a) *Possibilitat*

(204) *Se mullaria* (IL) (TRAM39.109.TXT)

(205) *Perquè li explicarien una cosa* (IL) (TRAM42.109.TXT)

(b) *Dubte*

(206) *Per quan tinc mocs, perquè si no/
què faria sense mocador?* (IL) (TRAM4.10.TXT)

(207) *Com ho faries? Com ho faries?* (IL) (TRAM8.306.TXT)

5) *Pretèrit perfet perifràstic*

Els resultats obtinguts en relació amb el pretèrit perfet, que com hem vist els nens de la mostra empen sempre en forma perifràstica, responen a les conclusions a què arriben altres autors en el sentit que la característica més rellevant del perfet perifràstic és que és un temps que sempre expressa passat i que és el temps per excel·lència de les narracions. Consegüentment, podem afirmar que aquests són els valors bàsics d'aquest temps verbal –vegeu els exemples de (a).

Sense obviar aquestes consideracions, cal dir que de vegades, sobretot en situacions enunciatives poc marcades pel que fa a la referencialitat temporal com ara la conversa, es deriva una intencionalitat per part de l'emissor que podríem atribuir a un valor funcional secundari del pretèrit perfet. Ens referim a exemples com els de (b) en què per la situació contextual s'interpreta que la nena en realitat no està constatant a la mestra que en el passat ella no ha ocupat el càrrec de què es parla sinó que li està demanant que li permeti d'ocupar-lo ara.

(a) *Passat*

- (208) *Va trencar un plat l'Albert* (IL) (TRAM23.17.TXT)
 (209) *Va anar amb un altre lloc* (LI) (TRAM40.21.TXT)

(b) *Petició*

- (210) M: I la L que ho *va ser*? També, o no? (IL) (TRAM5.26.TXT)
 N: Jo no *vai ser* mai.

6) Pretèrit indefinit

El pretèrit indefinit és un temps difícil de situar en l'eix temporal sobretot perquè pot referir-se a un passat proper i per tant és emprat sovint amb el valor de 'present retrospectiu' (Clemente, 1982: 417) molt diferent als temps de passat que hem comentat en els apartats anteriors.

La conseqüència directa d'aquesta constatació és l'atribució funcional que s'ha fet d'aquest temps en algun dels estudis sobre el llenguatge infantil que hem anat comentant. El treball que s'estén més en aquesta qüestió és el de Clemente (1982), que atorga al pretèrit indefinit –al 'pretérito perfecto' en el seu cas– tres usos funcionals: *a*) una funció paral·lela a la del present descriptiu en els nens més petits –2-4 anys–, *b*) un valor que indica que alguna acció ha estat immediatament realitzada, quan l'acció posterior exigeix l'acompliment de l'anterior i, *c*) en els casos en què no hi ha acció, es tracta d'un record verbal de fets exigits per al moment de la producció (p. 418-419).

Les nostres dades permeten exemplificar per una banda, el valor més primari de passat d'aquest temps verbal (a), del qual, com es pot comprovar en l'exemple, el nen és plenament conscient. Per l'altra banda, ofereixen exemples d'un valor del pretèrit perfect present (b), que es podrien substituir per expressions del tipus: *acabo de trobar-lo*, *acabo de fer caca*. En darrer terme encara podem afegir un valor secundari com l'assenyalat per Clemente en tercer lloc. En el nostre cas, tanmateix, no es produeix en els diàlegs interns de la narració com assenyala l'autora sinó en el diàleg de la conversa, però en canvi sí que es tracta del record d'uns fets previs que són fonamentals per al desenvolupament de l'acció posterior.

(a) *Passat*

- (211) Perquè ja *ha passat* (IL) (TRAM6.38.TXT)

(b) *Valor de present*

- (212) [S'aixeca] jo *l'hai trobat* (IL) (TRAM8.286.TXT)

(213) [Treu el cap per la porta] *hai fet caca* (IL) (TRAM19.48.TXT)

(c) *Altres valors*

(c.1.) Records verbals de fets previs

(214) [...] El R *s'ha emparrat* [...] (IL) (TRAM28.41.TXT)
i ell *ha obrit* la llum

7) *Pretèrit plusquamperfet*

El pretèrit plusquamperfet és un temps poc utilitzat pels nens de la mostra segons vam veure en l'apartat d'anàlisi de freqüència d'aparició de formes verbals. En aquest cas, doncs, no hem constatat altre valor que el que remet a accions del passat; concretament el pretèrit plusquamperfet situa l'esdeveniment verbal en un interval anterior a un altre interval de passat, la qual cosa evidencia sobre el primer dels dos exemples següents:

(a) *Passat*

(215) [...] No se vigilave per això (IL) (TRAM8.286.TXT)
s'havia espatllat

(216) Perquè la mare me l'*havia explicat* (IL) (TRAM45.79.TXT)

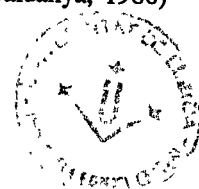
Mode subjuntiu

Enfront de l'indicatiu el mode subjuntiu és el mode de la irrealitat i de la subjectivitat,⁶¹ raons per les quals, juntament al fet que sol aparèixer en oracions subordinades, fa que sigui poc habitual en el llenguatge infantil. De totes maneres en aquest apartat hem recollit alguns dels exemples que apareixen al corpus així com els valors més habituals d'aquestes formes.

1) *Present*

Recordem que el present és el temps verbal al qual pertanyen la major part de les formes en mode subjuntiu. Correspon precisament al present un dels valors que amb més freqüència adquireix aquest mode, com han assenyalat diversos autors (Clemente, 1982: 435; Pérez Saldanya, 1998: 309); ens referim al valor imperatiu a què remetent els

⁶¹ El valor semàntic de l'oposició entre el mode indicatiu i el mode subjuntiu difereix segons els autors. Per a alguns el subjuntiu indica possibilitat, dubte no realitat; per altres és el mode de la subjectivitat; per d'altres és el mode de la no-concreció, de la no-asserció i de la no-actualitat (vegeu Pérez Saldanya, 1988) per a més detalls).



enunciats de l'apartat (a). És també un dels valors del subjuntiu més primerencs en el desenvolupament del sistema morfològic del nen (Clemente, 1982: 435).

(a) *Valor d'imperatiu*

(217) Vai a dir que *callin* perquè si no: (IL) (TRAM3227.TXT)

(218) "Ara no *vagis* a fora". (LI) (TRAM36.48.TXT)

Com es pot veure en aquests exemples el present de subjuntiu assumeix el valor imperatiu tant en contextos afirmatius com negatius.⁶² D'altra banda, en el primer cas observem que la forma de subjuntiu és el nucli verbal d'una oració subordinada adverbial introduïda amb els anomenats verbs 'dicendi'.

(b) *Altres valors*

En aquest apartat incloem algun dels valors secundaris que pot adquirir el present de subjuntiu. En aquest cas també observem coincidències respecte als resultats d'altres treballs (Clemente, 1982; Solé 1982).

(b.1.) *Finalitat*

Efectivament, Clemente (1982: 435) afirma que Gili Gaya considerava l'estructura de subjuntiu com a molt mecanitzada usat amb la connectiva 'para que'. En el seu cas, Clemente recull exemples d'aquesta estructura però amb substitució incorrecta del subjuntiu per l'imperfet d'indicatiu. Nosaltres en canvi sí que hem recollit algun exemple d'ús del present de subjuntiu amb un valor final, encara que en aquest cas sigui una forma amb un segment extensió palatal analògic. En qualsevol cas, s'adapta a l'estructura i ús a què ens referim.

(219) M: Per què porta genolleres?

È: Perquè no se *fagi* mal (IL) (TRAM31.163-164.TXT)

(b.2.) *Desig/previsió*

En l'exemple següent observem un altre dels valors del present de subjuntiu que no hem trobat referenciat en altres treballs. Es tracta d'un valor de desig o previsió que en aquest cas hem de vincular necessàriament al context en què es produeix. Com podem observar, i tenint en compte la pregunta inicial

⁶² Les formes negatives de la segona persona assoleixen el valor d'ordre tal com s'esdevé amb les formes afirmatives de l'imperatiu (Solé, 1982: 126).

de la investigadora, esperaríem que la nena utilitzés un temps de futur en la seva resposta.

(220) I: Oh i si ho fa demà que farà aquí?

N: Pues que se *fagi* de dia i (LI) (TRAM36.103-104.TXT)
se desperti

Mode imperatiu

En el capítol 2 d'aquest treball vam repassar el contingut d'alguns dels estudis més destacats en l'àmbit de la morfologia verbal. Ja aleshores constatarem que les formes en present d'imperatiu eren unes de les que emergien en edat més primerenca. Per un altre costat, les formes de subjuntiu són possiblement les formes amb un valor funcional més determinant ja que és el mode que, a diferència de l'indicatiu, exigeix la intervenció activa del receptor en el context situacional en què s'emet; és el que s'ha qualificat com un 'actuar real' (Clemente, 1982: 399). En principi, si un interlocutor rep una ordre imperatiu del tipus *seu* aquest en principi se sent obligat a seure. Quan la resposta que es preveu no s'acompleix, aleshores sorgeixen els conflictes, molt habituals entre els nens de 3-4 anys. Per tant un dels primers valors funcionals de l'imperatiu que no podem passar per alt és justament el que correspon als exemples de (a), en què com es pot observar sovint esdevenen l'únic element del missatge:

(a) *Ordres i peticions directes*

(221) <i>Marxa</i>	(IL) (TRAM8.263.TXT)
(222) Jo i la M. <i>Assenteu-se</i>	(IL) (TRAM9.9.TXT)
(223) <i>Gira't</i>	(IL) (TRAM10.83.TXT)
(224) <i>Calleu</i>	(IL) (TRAM11.27.TXT)
(225) Tu, <i>calla</i>	(IL) (TRAM12.75.TXT)
(226) Tu <i>fes</i> la teua feina	(IL) (TRAM34.58.TXT)
(227) <i>Tira't</i> cap allà	(IL) (TRAM16.87.TXT)
(228) <i>D(e)ixa'm</i> passar	(IL) (TRAM31.280.TXT)

(b) *Crides d'atenció dirigides a l'adult o a un company*

A diferència dels casos anteriors, el valor de l'imperatiu que mostra l'exemple següent no té com a fita que l'interlocutor modifiqui el seu comportament, és a dir, que realitzi l'acció que explicita la forma verbal, sinó que senzillament intenta captar la seva atenció. L'atenció es pot reclamar tant dels mateixos companys de l'aula com de l'adult que en el context escolar acostuma a ser el mestre.

(229) *Mira quin fil*

(IL) (TRAM1.11.TXT)

(c) *Imperatius directes*

Per a la designació d'*imperatius directes* hem seguit la proposta de Clemente (1982: 406). L'autora considera que es tracta de restes de l'imperatiu que es troben passats els 3 anys en narracions o protonarracions. Es tracta d'ordres o manaments entre elements de la narració, situació en què el nen d'entrada assumeix el rol de narrador, però a més en algunes seqüències, justament de les quals es desprèn el valor que comenten, posa la veu a alguns dels personatges –s'estableix un *microdiàleg*.

L'exemple que recollim tot seguit, correspon també a una seqüència narrativa, per la qual cosa es confirmarien els comentaris de Clemente, però d'altra banda aporten dos elements importants que cal tenir en compte. Per un costat, aquest tipus d'imperatius directes no només poden desenvolupar la funció d'ordres sinó que també poden assumir, de fet en l'exemple següent *assumeix*, altres valors de l'imperatiu com ara el de cridar l'atenció de l'interlocutor.

Per un altre costat, i aquest és un punt especialment rellevant, l'exemple que reproduïm correspon a una nena de poc més de tres anys la qual cosa contradiria la hipòtesi de Clemente en el sentit que aquests casos no es troben a partir de l'edat de 5-6 anys.

(230) I aquí tenen unes fotos perquè (LI) (TRAM36.26-27.TXT)
així els hi poden dir: *veieu* aquest arbre[...]

Formes no personals**1) Infinitiu**

El valor funcional més incipient de l'infinitiu és el d'imperatiu, que s'utilitza sovint amb la preposició *a*: *a dormir*, i que és fàcil de trobar en situacions de joc quan el nen s'adreça a les seves joguines. En el nostre cas, tanmateix, és un valor que hem trobat de forma més aviat escadussera.⁶³ En canvi, sí que hem pogut constatar amb major freqüència alguns

⁶³ Entre els pocs exemples que hem trobat pensem que potser només un correspon exactament a un infinitiu amb valor imperatiu, que en aquest cas explicariem per un comportament imitatiu del nen. Correspon a l'exemple (1), en què segurament es tractaria d'una resposta analògica respecte a una ordre que el nen deu sentir moltes vegades a casa seva: *a dormir*.

Els dos altres exemples, pensem que més aviat responen a un valor de forma finita, de futur i present, respectivament.

(1) I: [...] Quan sona el rellotge

(LI) (TRAM38.6-7.TXT)

dels altres valors funcionals de l'infinitiu tant usuals en el llenguatge infantil com l'infinitiu de resposta, o l'infinitiu amb valor final.

(a) *Infinitiu de resposta*

Aquest tipus d'infinitiu és certament com assenyala Clemente (1982: 439) només localitzable en situacions de diàleg, la qual cosa és fàcilment deduïble si ens fixem en la seva designació: un infinitiu de *resposta* és obvi que necessita una *pregunta*.

(231) M: Què hem de fer? (IL) (TRAM5.4-5.TXT)

AR: *Triar*.

(232) M: I ara què li farem al dimarts, (IL) (TRAM5.4-5.TXT)
doncs?

LA: *Gira'l*

(233) I: [...] A veure si m'ho dius tu. (LI) (TRAM41.162-163.TXT)

AR: *Collir pomeres*.

(234) I: [...] Què fan los altres?. (LI) (TRAM39.73.TXT)

AR: *Llançar-la aquí*.

En el fons l'ús d'aquest tipus d'infinitiu és una manera de simplificar la resposta, ja sigui perquè esperaríem una forma verbal finita (*gira'l* = el girarem) o l'adjunció d'algun complement a la forma no finita (*triar* = triar els càrrecs).

(b) *Valor final*

L'infinitiu amb valor final apareix en totes les edats i sol antecedir-lo la preposició *per* o més excepcionalment *de*, tal com mostren els exemples següents:

(235) *Per posar els peus* (IL) (TRAM3.30.TXT)

(236) M: Un xiulet? I per a què serveix? (IL) (TRAM3.98.TXT)

H: *Per xiular*.

(237) M: Per a què serveix el nas? (IL) (TRAM8.110-111.TXT)

MI/AR: *Per olorar*.

al matí què vol dir això?

R: *A despertar*

(2) M: A què? Què hi farà? (IL) (TRAM10.47-48.TXT)

AR: *A coure les castanyes*

(3) Ara no a jugar, ara a pintar (IL) (TRAM9.23.TXT)

(238) Això és de *fer* cafè

(LI) (TRAM43.58.TXT)

(c) *Petició a l'interlocutor: curiositat*

Tal com mostra l'exemple, es tracta en realitat del valor que es desprèn d'una estructura que gairebé podríem considerar lexicalitzada ja que no admet variacions: es construeix sempre amb la proposició *a+infinitiu* i amb el verb *veure*.

Pel que fa estrictament al valor funcional d'aquesta estructura, però, de vegades indica simplement curiositat, i d'altres és una petició indirecta a l'interlocutor (ex. *a veure quants caramels tens/* –el parlant en el fons espera que l'interlocutor li doni un caramel–).

(239) *A ve(u)re* què fa

(IL) (TRAM24.56.TXT)

2) *Gerundi*

Des del punt de vista aspectual ja vam indicar en el seu moment que el gerundi forma part sovint d'estructures compostes, com la que s'indica en l'exemple següent, amb valor duratiu.

(a) *Valor duratiu*(240) *M'estic pixant*

(IL) (TRAM19.10.TXT)

Pel que fa als valors secundaris que es deriven de l'anàlisi del llenguatge infantil, els més precoços corresponen als gerundis de resposta o a restes d'una forma de present continu que ha perdut l'auxiliar (Clemente, 1997: 102). És justament a un d'aquests valors, al primer concretament, que correspon l'exemple que segueix, però que en aquest cas exigeix un parell de comentaris.

(b) *De resposta*

(241) M: E, per a què serveix?

(IL) (TRAM21.54.TXT)

E: *Escoltant.*

El primer dels comentaris té a veure amb el fet que, semànticament, és una resposta difícil d'interpretar; possiblement en el fons remet a un valor imperatiu. El segon que, si com sembla l'ús del gerundi de resposta és un valor freqüent entre els nens de 2 anys i en situacions de diàleg (Clemente, 1982: 440), entre els nens de 3 anys la seva presència pensem que s'atenua de forma extraordinària, si més no segons les nostres dades.

3) *Participi*

L'ús del participi de forma aïllada és poc habitual en el llenguatge infantil ja que sovint forma part o bé de temps compostos o bé d'estructures verbals formades per més d'un verb, un dels quals sol correspondre a una forma no finita, i entre aquestes al participi. Abans dels 3 anys poden tenir un valor d'imperatiu amb l'elisió de l'auxiliar 'estar'. A partir d'aquesta edat. Tal com hem tingut ocasió de comprovar a partir de les nostres dades, estructuralment poden trobar-se exemples en què es detecta l'omissió de l'auxiliar però en aquest cas del verb 'haver', de manera que en realitat corresponen a formes amb el valor del pretèrit indefinit:

a) *Manca d'auxiliar: valor de pretèrit indefinit*

(242) Jo li fet (IL) (TRAM11.34.TXT)

(243) Eh! La H surtit a fora (IL) (TRAM25.54.TXT)

Estructures compostes

Les estructures compostes més primerenques –es localitzen ja als 2 anys– són: *anar a+infinitiu*, *voler+V*, *estar+gerundi*, *poder+V*, *estar+participi* (Clemente, 1982: 441). Als 5 i 6 anys ja apareix la perífrasi *haver de+infinitiu* –formalment és força habitual substituir-la per **tenir que+infinitiu*– (Solé, 1982: 127-128) Bona part d'aquestes es mantenen encara –i amb aparicions freqüents a més– en l'interval que nosaltres analitzem, és a dir, en nens de 3-4 anys. En aquest sentit, doncs, és interessant de constatar els diferents valors funcionals d'aquestes estructures,⁶⁴ per tal de comprovar si en aquest nivell es produeix una evolució respecte als valors atribuïbles en edats anteriors als 3 anys.

(a) *anar a + infinitiu*

El valor més comú d'aquesta estructura és el valor de futur, proper o llunyà, tot i que com ja vam dir en el seu moment pot tenir també un valor de passat. Tanmateix, a banda d'aquesta referencialitat temporal l'estructura *anar a+infinitiu* pot assolir altres valors, que no hem trobat referenciats en cap treball, però que es desprenen de les nostres dades.

(a.1.) Finalitat

El valor de finalitat en aquest cas és un clar correlat del mateix valor corresponent a l'infinitiu, ja que la forma del verb *anar* no apareix flexionada

⁶⁴ Per tal d'ampliar aquests comentaris remetem el lector als apartats que en l'anàlisi de freqüència d'aparició de formes verbals vam dedicar a les *estructures compostes*.

sinó justament com a forma no finita d'infinitiu. D'altra banda, contribueix a atorgar aquest valor a tota l'estructura el fet que l'oració s'iniciï amb el nexa final *per*:

(244) *Per anar a buscar tornillos* (IL) (TRAM33.208.TXT)

(a.2.) Demanar permís

En aquest cas es tracta d'una estructura interrogativa amb un *que* expletiu que si en el cas del present d'indicatiu atribuïem bàsicament a un valor de dubte ara pensem que s'utilitza com a petició de permís. La resposta que l'emissor espera obtenir per part del seu interlocutor acostuma a ser sempre afirmativa.

(245) *Que vai a fer pepí?* (IL) (TRAM19.27.TXT)

(b) *voler + infinitiu*

Els exemples obtinguts en relació amb aquesta estructura –vegeu (b.1)– no presenten elements nous respecte als assenyalats en altres estudis, per la qual cosa possiblement el valor com a expressió de desig d'aquesta estructura correspon a un valor primari. Cal tenir en compte, però, que en aquest cas el valor funcional està íntimament relacionat amb el valor semàntic del verb *voler*.

(b.1.) Desig

(246) ... els pantalons *vui pinta-ho* de: (IL) (TRAM25.2.TXT)
color:

(247) Pues: *vol(d)ré anar* a casa (LI) (TRAM36.63.TXT)

(c) *poder + infinitiu*

Respecte a aquesta estructura les nostres dades sí que aporten elements nous d'anàlisi, ja que l'únic valor que s'ha atribuït a l'estructura *poder+infinitiu* –si més no en els estudis que coneixem– és el de petició d'ajuda, com correspon als exemples següents:

(c.1.) Petició d'ajuda

(248) Una llum, no la *podem ob(r)ir* (IL) (TRAM27.1.TXT)
perquè jo no la *puc ob(r)ir*.

Paral·lelament hem recollit altres exemples com els que es mostren tot seguit. A (c.2.) l'estructura *poder + infinitiu* s'utilitza amb valor de possibilitat o probabilitat, sovint amb el verb *poder* en futur o condicional

(c.2.) Possibilitat

(249) [...] pues li *podrem posar* los (IL) (TRAM4.96.TXT)
dos noms

Quan a l'estructura en qüestió se li anteposa una partícula de negació, que sol ser l'adverbi *no*, la construcció adquireix valor de prohibició:

(c.3.) Prohibició

(250) Aquí no *se pot jugar* (IL) (TRAM13.45.TXT)

(d) *haver de/tenir de (*tenir que) + infinitiu*

En sentit genèric ningú dubta a atribuir un valor d'obligació a l'estructura *haver de/tenir de + infinitiu*, que segons les nostres dades se supleix sovint per l'estructura castellana **tenir que+infinitiu*:

(d.1.) Obligació

(251) No. Ara *tenim que anar* a l'a(l)tre (IL) (TRAM27.36.TXT)

De forma complementària l'estructura a què ens referim pot tenir altres valors secundaris com ara els que indiquem tot seguit:

(d.2.) Petició d'informació

(252) I que *he de vindre* jo pe(r) les fitxes? (IL) (TRAM7.2-3.TXT)

(d.3.) Rèplica

(253) Ho *tenim de dir* naltros, eh? (IL) (TRAM7.127.TXT)

(d.4.) Finalitat

(254) M: I què baixa? (IL) (TRAM33.142-145.TXT)

D: Aigua.

M: Per què baixa l'aigua. Per què?

MI: Perquè *té que baixar* la caca.

En l'apartat (d.2.) es tracta d'una estructura interrogativa que com hem vist en altres exemples amb el mateix valor funcional sol ser la forma més habitual de demanar permís o informació a l'interlocutor.

Per la seva banda en l'exemple de (d.3.) el patró tonal de l'estructura juga un paper important a l'hora d'atribuir-li el valor funcional de rèplica ja que el mateix enunciat pronunciat amb to descendent tindria un valor ben diferent.

En darrer lloc l'exemple de (d.4.) mostra un valor final que és interessant perquè evidencia un tipus de lògica molt pròpia dels nens de 3 anys. La mestra pregunta què baixa pel vàter; la resposta no presenta problemes: aigua, però en canvi la finalitat que el nen atribueix a l'aigua és en realitat la conseqüència de l'acció: perquè *té que baixar la caca*.

5.1.2.1.2. Nivell 2

Mode indicatiu

Entre els nens de 6-7 anys l'ús de formes en mode indicatiu és encara superior al del mode subjuntiu i imperatiu. Entre aquestes, el present és el temps verbal emprat amb més freqüència, la qual cosa es manifesta amb l'assoliment d'un major nombre de valors funcionals respecte als altres temps verbals. La majoria d'aquests valors coincideixen com veurem amb els que ja havíem comentat en relació amb les dades del nivell 1.

1) Present

El present d'indicatiu és, com ja sabem, el temps del món real i el seu ús fonamental és el descriptiu. Justament els primers exemples que hem recollit de formes en present corresponen a descripcions, ja sigui adreçades a la descripció de la pròpia acció o altres persones o personatges no reals.

(a) Descripcions

(a.1.) De la pròpia acció

(255) Jo *menjo* torrons

(IL) (TRAM59.214.TXT)

(a.2.) D'altres persones/personatges

Una part important de les formes de present d'aquest apartat corresponen a descripcions de personatges, ja que encara és una activitat molt freqüent descriure els dibuixos que apareixen al llibre de text. Afegim, però, a més

alguna seqüència descriptiva de la prova de lectura d'imatges en què com ja vam indicar en el seu moment l'ús del present d'indicatiu és força elevat.

(256) <i>Ajuden a la mare</i>	(IL) (TRAM47.48.TXT)
(257) <i>El que planxa</i>	(IL) (TRAM50.10.TXT)
(258) <i>Un nen i una nena que ballen</i>	(IL) (TRAM51.2.TXT)
(259) <i>Es posa els pantalons. Berena i esmorza i se'n va al cole</i>	(LI) (TRAM61.5-6.TXT)

El present d'indicatiu s'utilitza també en les descripcions de persones conegudes que en aquest cas solen correspondre a membres del mateix entorn familiar del nen. Aquest tipus d'exercici se sol vincular a la mena d'activitats que comentàvem en el paràgraf anterior. Tanmateix, no hem trobat cap exemple de descripció entre els mateixos companys de classe.

(260) M3: <i>I què fa el teu germà?</i> S: <i>Ajuda</i>	(IL) (TRAM47.66-67.TXT)
--	-------------------------

(b) *Presents dirigits a l'interlocutor*

Aquest ús del present d'indicatiu correspon en aquest nivell, i segons les dades de què disposem, a estructures interrogatives en les quals no s'utilitza cap pronom interrogatiu sinó que directament s'enceten amb la forma verbal en present. D'altra banda, la majoria d'aquestes preguntes s'adrecen a la mestra en el transcurs de les diferents activitats que es duen a terme a l'aula.

(261) <i>...Sa(p)s què? Pues jo només miro la tele</i>	(IL) (TRAM47.220.TXT)
(262) <i>Explico el conte?</i>	(IL) (TRAM54.122.TXT)

(c) *Crides d'atenció*

La necessitat que un nen de 6-7 anys sent per captar l'atenció sobretot de la mestra a l'aula és molt menor a la que evidencia el comportament dels nens de 3-4 anys. Amb tot hem recollit algun exemple que considerem que s'adiu a aquest tipus de comportament.

(263) <i>Jo també escombro</i>	(IL) (TRAM47.196.TXT)
(264) <i>Jo en sé una</i>	(IL) (TRAM55.208.TXT)

Tal com es pot comprovar a partir dels exemples, si en el cas dels nens de 3-4 anys un dels recursos més habituals era emprar verbs com *tenir*, *saber* o *ser*, en aquest cas dos dels que aleshores s'empraven amb més freqüència (*tenir* i *ser*) pràcticament han desaparegut d'aquest tipus d'emissió. Es manté en canvi el verb *saber*, la qual cosa s'explicaria per la mena d'activitats que es desenvolupen a l'aula, que consisteixen sovint en adreçar-se a l'alumne demanant-li alguna cosa de forma individualitzada. Quan aquest no respon, s'activa de seguida la resposta per part dels altres companys reclamant el seu torn de parla; la frase *jo ho sé, jo en sé una altra*, és en aquests moments la forma més habitual de captar l'atenció de la mestra. En qualsevol cas, com veiem en el primer exemple podem trobar altres maneres de cridar l'atenció com ara emetre un enunciat declaratiu personalitzant l'acció que desenvolupa algú altre.

(d) *Altres valors*

En aquest apartat incloem de fet diferents valors aspectuals que pot tenir el present d'indicatiu. A (d.1.) recollim un exemple paral·lel al que en el seu moment apuntàvem en relació amb aquest mateix valor però en els subjectes del nivell 1; es tracta de la fórmula *ja està*, emprada per significar que l'acció s'ha acabat i per tant amb valor perfectiu.

A (d.2.) s'apleguen exemples que atorguen un valor d'aspecte habitual –un tipus d'aspecte imperfectiu– a l'acció a la qual fan referència, és a dir, indiquen que un esdeveniment es repeteix de manera regular. La periodicitat òbviament difereix segons els exemples: en el primer exemple la incoherència que suposa emprar dos tipus d'expressions temporals com 'un dia' i 'sempre' fa difícil precisar-ne l'abast però suposem que és una periodicitat diària, com en el segon exemple; en canvi els altres dos exemples manifesten una periodicitat setmanal i anual, respectivament.

(d.1.) Conclusió d'acció

(265) [...] El mossèn explica (LI) (TRAM62.55-56.TXT)
a història el llibre. I ja *està*

(d.2.) Valor habitual

(266) Jo un dia sempre *fai* ganchillo (IL) (TRAM58.95.TXT)

(267) [...] el meu pare que *pinta* cotxes (IL) (TRAM59.60.TXT)

(268) Pues: els dissabtes i els (IL) (TRAM59.100.TXT)
diumenges *vaic vaic* a Mollerussa

(269) Jo *fico* el pessebre (IL) (TRAM59.173.TXT)

2) *Pretèrit imperfet*

Els valors que pot adquirir el pretèrit imperfet d'indicatiu corresponen en aquest cas als usos més habituals d'aquest temps ja que bàsicament l'hem observat en referència a accions o esdeveniments de passat, independentment dels tipus de situació enunciativa –descripció i narració, sobretot– i del tipus de prova, és a dir, tant si es refereix a la pròpia experiència o a l'acció d'un personatge. Vegem-ho en els exemples següents:

(a) *Descripcions*

(270) Pues *havia* troncs, (IL) (TRAM49.76.TXT)
havia raïm

(b) *Expressions de passat (narracions)*

(271) Jo vai (a)nar a Cambrils i *tenia* (IL) (TRAM58.18-19.TXT)
 por de les ones també, ma germà
se ficava i va trobar un nen que *s'aufegava*.

(272) Que *jugava* a pilota (LI) (TRAM63.27.TXT)

3) *Futur simple*

Alguns autors (Lyons, 1977; Solé, 1982) s'han referit al futur com a un temps de mode indicatiu sense funció dística, que juntament amb el perfet perifràstic i el mode imperatiu i subjuntiu serveixen per expressar la subjectivitat del parlant (Solé, 1982: 124).

La utilització més comuna del futur, tal com mostren els exemples de (a) i com ja havíem comentat, és la que situa l'acció temporalment en l'eix de la posterioritat:

a) *Acció futura*

(273) Pues: que jo per Nadal me (IL) (TRAM59.154.TXT)
n'aniré a Martorell, me sembla

(274) Después que *anirà* a la biblioteca (LI) (TRAM61.30.TXT)

En el primer d'aquests exemples observem que la utilització de la primera persona serveix per expressar una acció futura decidida en el present (Solé, 1982: 128) de manera que en realitat assoleix el valor de planificació. En canvi, en el segon exemple, el nen es limita a constatar la que preveu que serà la decisió d'un personatge, però també orientada vers el futur.

b) De resposta

Aquest ús del futur és molt poc habitual, a diferència del que succeeix respecte a l'infinitiu, i en aquest cas fins i tot inapropiat ja que el verb *treure*, que és un verb transitiu, no pot emprar-se en cap cas sense complement (Ginebra & Montserrat, 1999: 473). Això no significa, però, la possibilitat d'emprar el futur amb valor de resposta en els casos en què el seu ús no presenti problemes (ex. *Què farà l'Anna demà? Es casarà*).

(275) I: Mira que bé

(IL) (TRAM59.177-178.TXT)

ÍN: *Traurà**c) Altres valors*

En aquest apartat recollim només un exemple de difícil classificació, que segons el nostre parer correspondria estructuralment i funcionalment a una forma de present.

(c.1.) Valor de present

(276) El meu desig fore que d'aquí (IL) (TRAM58.175.TXT)

a molts anys, *faltarà* molts anys, eh?

La dificultat que genera aquest exemple pensem que es deu al fet que la nena projecta al futur una decisió que s'ancora en el present. En tot cas el que s'orienta cap al futur és només l'acció pròpiament dita però no l'expressió del desig.

4) Condicional

Tal com succeïa en el cas dels nens de 3-4 anys, la majoria dels exemples que hem recollit de les produccions dels nens de 6-7 anys corresponen a un valor modal d'irrealitat del condicional més que no pas a una valor temporal de futur de passat. Tanmateix, aquesta irrealitat pensem que funcionalment pot adquirir significacions diferents: *dubte*, *desig* i *probabilitat*, tot i que de vegades són valor difícils de parcel·lar. En aquest sentit el segon exemple de (a) podria també considerar-se com un exemple de (c), ja que a més del dubte l'enunciat evidencia que el parlant a l'hora de referir-se a un esdeveniment fictici intenta seleccionar una de les possibilitats:

(a) *Dubte*(277) ... Com ho *podria* dir? (IL) (TRAM48.61.TXT)(278) Diumenge què *podria* passar? (LI) (TRAM63.51.TXT)

(b) *Desig*(279) I a mi *m'agradaria* ser una reina (IL) (TRAM59.184.TXT)(c) *Probabilitat*(280) *Seria* amb unes cosetes petites (IL) (TRAM51.102.TXT)**5) Pretèrit perfet**

En l'apartat corresponent a les formes del pretèrit perfet no hem trobat altres formes que les que indiquen la referencialitat temporal al passat pròpia d'aquest temps. En aquest cas es tracta d'exemples que remeten al que s'anomena *discurs en situació*.⁶⁵

(a) *Passat*(281) Jo un dia li *vai fregar* tots (IL) (TRAM47.85.TXT)
els plats(282) Això ho *vai fer* ahir (LI) (TRAM65.35.TXT)**6) Pretèrit indefinit**

En sentit genèric, el pretèrit indefinit designa un esdeveniment passat que manté relació de proximitat temporal amb el moment de l'acte de parla. És justament aquest el valor que atribuïm a les formes dels exemples de (a).

(a) *Passat (recent)*(283) [...] el pare de la meua mare (IL) (TRAM47.142.TXT)
s'ha mort(284) Sí. Per li dóna un abraç perquè (LI) (TRAM62.32.TXT)
ja ha vingut del col·legi

Tanmateix, el pretèrit indefinit pot assolir el valor contrari, és a dir, pot remetre a una acció que encara no s'ha dut a terme, com correspon a (b). Es tracta d'un valor poc habitual en què sens dubte hi juga un paper important la presència de l'adverbi *encara* que en negatiu –*encara no*– significa precisament que una acció no s'ha produït:

⁶⁵ El discurs pot ser *discurs en situació* i *discurs teòric*. El primer es caracteritza per la seva dependència respecte a una situació concreta; els interlocutors són identificables i el lloc i el moment de l'enunciació són precisos. En canvi el discurs teòric es caracteritza per la seva independència respecte a la situació d'enunciació i per tant l'absència de referència als paràmetres enunciatius és habitual (Triadó & Forns, 1992: 14).

(b) *Valor de posterioritat*(285) No encara no ho *han fet* (LI) (TRAM69.45.TXT)**Mode subjuntiu**

Les formes relatives al mode subjuntiu són poc freqüents també entre els subjectes de 6-7 anys, de manera que els nostres comentaris respecte a aquestes formes són necessàriament breus.

1) Present

Habitualment les formes del present de subjuntiu expressen una desig, una petició o una ordre. Tanmateix, i en relació amb les dades de què disposem, hem recollit algun exemple que manifesta un valor complementari que també pot assolir el present de subjuntiu. Es tracta d'un valor final que tal com s'esdevé amb la resta de temps que poden expressar aquest valor necessiten la presència d'un nexa amb idèntic valor, que ara assumeix la conjunció *perquè*, que per tant en aquest context no té valor causal sinó final.⁶⁶

(a) *Finalitat*(286) [...] fiquem estrelles perquè (IL) (TRAM59.1473-174.TXT)
*sigui de nit***2) Pretèrit imperfet**

Entre els pocs exemples recollits en aquest temps verbal destaquem sobretot el seu valor de passat i el d'obligació o necessitat que pot assumir en l'estructura composta *tenir de+infinitiu*.

(a) *Valor d'anterioritat*

Efectivament, el pretèrit imperfet de subjuntiu té un valor de passat però fixem-nos que en l'exemple que reproduïm l'esdeveniment és posterior a un altre temps de passat: el pretèrit perfet perifràstic. En el context en què se situa l'enunciat primer mor l'avi de la nena i després naix ella.

⁶⁶ 'Les clàusules finals manifesten una relació de tipus «causa-efecte hipotètic», cosa que justifica que es relacionin directament tant amb les causals com amb les condicionals' (Cuenca, 1991: 159). Segons Viana (1990: 373) la cadena dels fets en les oracions causals i finals ocorre de fet en direccions contràries, ja que les causals introdueixen un fet que ocorre amb anterioritat al fet indicat en la proposició principal mentre que les finals introdueixen un fet hipotètic que ocorreria després del fet indicat a la proposició principal.

(287) No, jo abans de que *naixessa* (IL) (TRAM47.160.TXT)
ja es va morir

(b) *Obligació/necessitat*

El valor d'obligatorietat de l'imperfet en aquest cas s'atribueix al tipus d'estructura composta de què forma part; de totes maneres és interessant de constatar que el fet que es tracti d'una forma en mode subjuntiu confereix un valor d'irrealitat a l'enunciat. Això ens fa pensar que en el fons potser es tracta més aviat de l'expressió d'una necessitat hipotètica que d'una obligatorietat.

(288) Si *tinguessa de posar un que?* (IL) (TRAM56.15.TXT)

Mode imperatiu

Els usos que hem recollit del present d'imperatiu en aquest nivell coincideixen amb els que vam comentar en relació amb els subjectes del primer grup. També en aquest cas es confirmarien els resultats obtinguts en altres treballs (Clemente, 1982; Solé, 1982) en el sentit que les formes imperatives s'adrecen tant als companys de classe com a l'adult, que en el context en què ens movem és el/la mestre/a o l'observador/a. Així ho confirmen els exemples següents:

(a) *Ordres i peticions directes*

(289) *Porta* (IL) (TRAM47.14.TXT)

Aquest enunciat de fet podria interpretar-se doblement com una ordre i una petició. Ara bé, si ens cenyim al fet que en una *ordre* el parlant exigeix a l'interlocutor la realització d'una acció, però sense esperar una resposta negativa, i en canvi que en una *petició* el parlant, malgrat que espera aconseguir el mateix, no pot estar segur d'aconseguir-ho (Solé, 1982: 124-125), aleshores pensem que l'exemple s'adiria més a les característiques d'una ordre.

(b) *Crides d'atenció dirigides a l'adult*

(290) *Mira el M plora* (IL) (TRAM49.54.TXT)

En aquest cas observem també coincidències respecte a la fórmula per captar l'atenció: utilitzar l'expressió 'mira' que juntament amb mots com *veus*, *escolta* són els més usuals en aquest tipus d'estructures, tant en català com en castellà (Clemente, 1982: 493), per la qual cosa hi ha qui ha considerat que es tractaria d'estructures amb caràcter 'un xic estereotipat' (Solé, 1982: 125). D'altra banda és interessant de constatar que els verbs que introdueix aquestes estructures semànticament es relacionen sempre amb els sentits com la vista o l'oïda –s'anomenen *verbs de percepció sensible* (Cuenca, 1991: 78)–, de manera que més que incitar a l'acció són un reclam d'atenció.

(c) *Imperatius directes*

Aquest tipus d'imperatius recordem que remeten sobretot a situacions narratives en què el nen posa la veu a un dels personatges. N'havíem recollit algun exemple en el grup de nens de 3-4 anys i com veiem encara es mantenen en el grup de 6-7 anys.

(291) [...] què li deien? (IL) (TRAM51.163.TXT)

IR: *Torna cap a casa teua*

perquè tu no vius amb aquest poble

(292) I va dir un dels seus nens: (IL) (TRAM53.1.TXT)

"Sí, *conta*-mos el conte [...]"

Formes no personals

1) *Infinitiu*

L'infinitiu, que és a forma no finita més emprada, apareix molt sovint vinculada a estructures compostes a les quals s'adhereix normalment com a segon element estructural. És però quan l'infinitiu apareix de forma aïllada quan més dades aporta sobre els seus diferents valors, alguns dels quals apleguem en la següent relació d'exemples:

(a) *Infinitiu de resposta*

(293) M3: I què fa el teu germà? (IL) (TRAM47.203-204.TXT)

E: *Mirar* la tele

(294) I: [...] què va fer? (IL) (TRAM59.53-54.TXT)

S: Pues: *jugar*

(295) I: I què farà? (LI) (TRAM68.45.TXT)

À: *Resar*

- (296) I: Què pensa del dijous? (LI) (TRAM68.30-31.TXT)
 ÍN: Pues (*a*)nar a la biblioteca

Tal com vam tenir ocasió de comentar en el mateix apartat corresponent als nens de 3-4 anys, aquest és probablement un dels usos més freqüents que assolix l'infinitiu en forma aïllada. Aquest tipus d'infinitiu implica a més l'existència d'estructures dialogals. Ara bé, si respecte als nens de 3-4 anys consideràvem que era una estratègia per defugir l'ús de formes finites que implicarien estructures sintàctiques més complexes, entre els nens de 6-7 anys observem un canvi qualitativament important en el sentit que a les formes d'infinitiu s'adjunten complements de diversos tipus (objecte directe, complement circumstancial de lloc, etc.).

(b) *Valor final*

Els exemples que corresponen al valor final de l'infinitiu estan relacionats de fet amb un condicionament de tipus sintàctic segons el qual les proposicions finals solen tenir com a nucli verbal un verb en infinitiu simple o en subjuntiu. En aquest cas, destaca únicament que a més del valor final que atorga el nexa *per* també pot desenvolupar-lo el nexa *a*:

- (297) A l'altra que fan cua per (IL) (TRAM49.8.TXT)
traure diners
- (298) Pues un:: els reis que tenen (IL) (TRAM54.2.TXT)
 a les mans regals per *portar-lis*
 a la gent
- (299) Después anirà a la biblioteca (LI) (TRAM61.30.TXT)
 a *agafar* llibres

(c) *Valor de futur*

L'estructura que presenta l'exemple següent *a+infinitiu* és propi de l'infinitiu usat amb valor imperatiu. És el típic infinitiu que utilitzen els pares (*a dormir*) o el que utilitzen els nens adreçant-se a les seves joguines (Clemente, 1982: 438). Com acabem de veure, també aquesta estructura pot tenir un valor final. Tanmateix, ni un ni altre valor és el que correspon a l'enunciat d'aquest apartat, sinó que més aviat es tractaria d'una forma no finita emprada en substitució d'una forma finita a la qual correspondria un valor temporal de futur.

- (300) I: [...] què pensa del diumege? (LI) (TRAM70.32-33.TXT)
 S: A *jugar*

Aquest exemple, doncs, contrasta clarament amb el següent, en què sí que l'estructura *a+infinitiu* assumeix un valor imperatiu però en aquest cas en un context narratiu, per la qual cosa funcionalment, no estructuralment, correspondria al que hem anomenat *imperatius directes*.

(301) Sí sí. Llavons la seva mare (IL) (TRAM53.4.TXT)

“els petits a *dormir* i els: i: els grans
a(i)xecats”

(d) *Petició a l'interlocutor: curiositat*

Finalment, l'infinitiu encara pot tenir un sentit de petició i en certa manera de curiositat amb l'estructura *a+infinitiu*. De totes maneres el seu ús no és extensiu a tots els verbs sinó que de forma paral·lela al que comentàvem en relació amb l'imperatiu 'mira' es tractaria novament d'una construcció estereotipada en què novament intervé un verb relacionat amb el sentit.

(302) A *veure!*

(IL) (TRAM47.168.TXT)

2) *Gerundi*

(a) *De resposta*

En aquest cas hem considerat els exemple següents mostres de gerundi de resposta semblantment al que hem caracteritzat com a infinitius de resposta. Ara bé, el valor que realment adquireix el gerundi⁶⁷ en aquest context és el valor modal,⁶⁸ que sovint sol atribuir-se a la construcció *estar+gerundi*.

Estructuralment, en els exemples que segueixen s'hauria obviat la part que correspondria a l'oració principal el contingut de la qual emissor i receptor comparteixen de manera implícita: [a casa ajudo/ajudo la mare] [parant la taula], [el meu germà ajuda] [rentant-se les mans].

⁶⁷ Cal tenir en compte que el gerundi té *trets verbals*, com a forma verbal que és, i *trets adverbials* per la relació que estableix amb altres elements oracionals, encara que també pot aparèixer en construccions absolutes. Els valors més habituals del gerundi amb funció adverbial són: causal, concessiu, condicional, instrumental, modal, temporal duratiu i temporal puntual (Mestres *et al.* 2000²: 618).

⁶⁸ Segons Clemente (1982: 440) les estructures amb gerundi són pràcticament l'únic sistema que el nen disposa per construir oracions modals, si més no en el període dels 2 als 6 anys, aproximadament.

(303) M3: [...] Com ajudes? (IL) (TRAM47.62-63.TXT)

S: *Parant* la taula

(304) M3: Com? (IL) (TRAM47.68-69.TXT)

S: *Rentant-se* les mans

Estructures compostes

Entre les estructures compostes més usuals destaquen en aquest nivell les formades per verbs modals (*poder/voler*) +*infinitiu* i la perífrasi d'obligació *haver de+infinitiu*.

(a) *voler + infinitiu*

La funció més habitual d'aquesta estructura és la que correspon al valor de desig que com ja vam dir té molt a veure amb la semàntica d'aquest verb.⁶⁹ És de fet l'únic valor que els autors que han tractat el tema de les funcions verbals en el llenguatge infantil, si més no els que nosaltres coneixem, atorguen a aquesta estructura.

(a.1.) Desig

(305) *Se'n volia anar a jugar* (LI) (TRAM69.20.TXT)

amb los amics a pilota

(b) *poder + infinitiu*

Si repassem els treballs als quals ens referíem, ens adonarem que els que incorporen aquesta construcció a la seva descripció, li atorguen una única funció que es concreta en una petició d'ajuda (Clemente, 1982: 442). A partir de les nostres dades, però, pensem que podem ampliar aquesta classificació amb altres valors que són els que exposem tot seguit:

(b.1.) Possibilitat

En aquest cas el verb *poder*, tot i que apareix flexionat en futur, considerem que no remet tant a una acció amb valor de posterioritat sinó sobretot a una possibilitat d'acció, sobretot si tenim en compte que el context precedent estableix *que no plourà*.

⁶⁹ Segons la classificació que Cano Aguilar (1981) –citada a Vázquez, Fernández & Martí (2000: 150)– fa dels verbs transitius del castellà en funció de les relacions semàntiques entre els arguments i el significat intrínsec de la peça lèxica verbal, el verb *voler* ('querer') formaria part de la desena classe que Cano Aguilar estableix – 11 classes a partir de 400 verbs– i que agrupa els verbs de voluntat, emoció o sentiment.

(306) Pues que *podran collir pomes* (LI) (TRAM69.41.TXT)

(b.2.) Prohibició

El valor de prohibició estableix necessàriament que l'estructura poder+infinitiu tingui valor negatiu, la qual cosa significa que estructuralment vagi precedida, gairebé sempre, de l'adverbi de negació *no*.

(307) Que *no se pot (a)nar* (LI) (TRAM66.61.TXT)

(b.3.) Demanar permís

Talment com s'esdevé amb l'exemple anterior, el valor que adquireix en aquest cas l'estructura *poder+infinitiu*, exigeix uns condicionants estructurals. En aquest cas la proposició ha de ser interrogativa directa o indirecta (*li he preguntat si li puc explicar les vacances*).

(308) *Puc explicar les vacances?* (IL) (TRAM59.98.TXT)

(c) *haver de (*tenir que) + infinitiu*

Tal com es pot comprovar en els exemples següents la perífrasi d'obligació apareix encara molt sovint sota la forma del barbarisme **tenir que + infinitiu*. Pel que fa als valors d'aquesta estructura, a més de l'habitual d'obligació (c.1.) hem observat que pot tenir un valor secundari molt relacionat amb aquest que hem categoritzat com a 'judici de valor' (c.2.).

La principal diferència entre un i altre valor s'estableix, segons el nostre parer, en la mesura que el valor d'obligatorietat s'utilitza fonamentalment per expressar una obligació en la qual el parlant se sent implicat, mentre que quan s'emet un judici de valor l'obligatorietat és aliena al parlant. Vegem-ne les diferències en exemples següents:

(c.1.) Obligació

(309) Pues jo *tinc que anar* a música [...] (IL) (TRAM58.263.TXT)

(310) Què hai de fer? *Hai d'anar* (IL) (TRAM66.39-40.TXT)
a casa d'un amic que fa molt temps
que no hai vist

(c.2.) Judici de valor

(311) I les nens *tenen que jugar* (IL) (TRAM49.143.TXT)
amb les seves joguines

5.1.2.1.3. Nivell 3

Mode indicatiu

Seguint en la línia anterior, el mode d'indicatiu és el que presenta una casuística més rica des del punt de vista dels diferents usos que assoleixen les formes que hem recollit en el corpus. D'altra banda, el lector podrà adonar-se que en molts casos s'estableixen paral·lelismes amb les funcions que ja hem anat comentant en els apartats que ens han precedit en relació amb les dades obtingudes amb nens de 3-4 anys i 6-7 anys. És per aquest motiu, doncs, i per tal d'evitar excessives reiteracions, que únicament ens estendrem en els comentaris dels casos que introdueixin nous elements d'anàlisi o, naturalment, si els exemples introdueixen algun valor no recollit anteriorment.

1) Present

El present d'indicatiu és un clar exemple del que acabem d'esmentar, és a dir, no introdueix novetats respecte al que hem exposat en tractar d'aquest mateix temps verbal en l'anàlisi de les produccions dels subjectes del nivell 1 i del nivell 2. Com aleshores, el present és un temps que s'utilitza bàsicament amb una funció descriptiva (a), per tal d'adreçar-se a un interlocutor (b) o bé amb matisos aspectuals (c) que difereixen de l'aspecte imperfectiu idiosincràtic del present:

(a) Descripcions**(a.1.) De la pròpia acció**

(312) Ves a vegades *vai* a Lleida al (IL) (TRAM78.79.TXT)
cine a passar un dia de diumenge

(a.2.) D'altres companys/personatges/llocs/objectes

(312) Catalunya [...] s'*estén* des de (IL) (TRAM72.7-10.TXT)
França que *està* al nord, el Medi-
el mar Mediterrani que *està* a l'est [...]

(314) De la marca Hero. *Caduca* el (IL) (TRAM77.74.TXT)
al disset de juliol de dos mil nou

(315) Per allà cauen i s'*ho passen* bé (IL) (TRAM80.29.TXT)

(b) Presents dirigits a l'interlocutor(316) Sí. *Empeso?*

(LI) (TRAM90.3.TXT)

(c) Altres valors**(c.1.) Conclusió d'acció**(317) Ja *està*

(IL) (TRAM73.99.TXT)

(c.2.) Aspecte habitual(318) *Vai* al cine o ahir pel matí me'n (IL) (TRAM78.79-81.TXT)*vai a comprar* amb ma mare alCaprabo o a Lleida. I: i mira *passo*el diumenge i *vénen* uns amics i *sopem*junts i es *queden* fins a les cinc de la matinada(319) Pues mira la família que *es reuneix*, (IL) (TRAM79.4-5.TXT)la família que *es reuneix*, i *sopem* juntsper la nit (xxx) i mira *fem* coses

Pel que fa als matisos que incorporen el recull d'exemples anteriors volem apuntar simplement un comentari, que té a veure amb el fet que en aquest nivell s'amplia el referent de descripció que fins ara havíem vinculat sobretot a un agent [+/-humà]: el mateix parlant, un company de classe, la mestra, un personatge de ficció. En aquest cas s'introdueix el present per a la descripció de llocs i objectes, la qual cosa òbviament no significa tant ampliar el valor funcional del present d'indicatiu com sobretot ampliar el tipus de context en què aquest valor descriptiu del present s'expansiona.

2) Pretèrit imperfet

Els exemples recollits per tal d'exemplificar els valors que pot tenir el pretèrit imperfet remetent bàsicament a la descripció d'accions i a les expressions del passat, entre les quals s'infereix alguna seqüència de tipus narratiu, tal com mostren els exemples següents:

(a) *Descripcions*

- (320) Ahir *jugava* amb els seus amics (LI) (TRAM89.37-38.TXT)
i van fer una bona partida i van guanyar

(b) *Expressions de passat (narracions)*

- (321) Jo vai anar un any a León quan (IL) (TRAM78.8-9.TXT)
era molt petita, que jo *tenia* uns
tres anys [...]

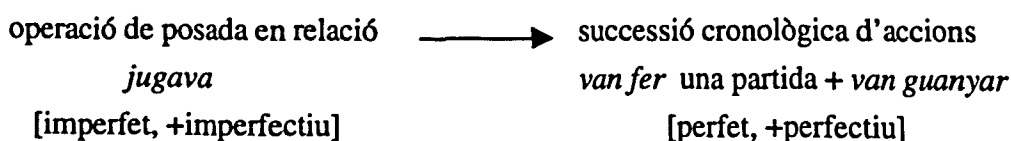
- (322) [...] al País Valencià a l'any (IL) (TRAM75.29-31.TXT)
mil nou-cents noranta-u *hi havien*
tres milions vuit-cents cinquanta-set
mil dos-cents trenta-quatre habitants

- (323) Abans *hi havia* un xiquet que *era* gran (IL) (TRAM80.30.TXT)
que es deia:

- (324) Pues havia una vegada un nen que (LI) (TRAM89.6-7.TXT)
cada matí *s'a(i)xecava* a les vuit [...]

El tret més rellevant que es desprèn d'aquests exemples és que l'ús de formes amb pretèrit imperfecte es combina amb formes en pretèrit perfectiu perifràstic. Ho observem bàsicament en el fragment descriptiu de (a) i en algun dels exemples de (b), concretament el primer que, com dèiem, remet a una seqüència de tipus narratiu.

En el cas de (a) la combinació de temps en imperfecte i perfectiu perifràstic és una característica gens estranya en les descripcions d'accions. Les formes en present, imperfecte –formes que remeten a l'aspecte no limitat del procés– o els temps amb valor duratiu introdueixen les propietats o les operacions de posada en relació, mentre que les formes de perfectiu s'interpreten com la successió cronològica d'accions –en el fons més pròpia de la narració–, (Bassols & Torrent, 1996: 117) a la vegada que precisament acostumen a remetre a verbs d'acció. Segons l'exemple de (a), doncs, s'establiria la següent referencialitat temporal:



(b) *Predicció*

- (326) I mos mimen molt i s'hi acostumaran i: (IL) (TRAM78.112.TXT)

4) *Condicional*

Si comparem els valors funcionals del condicional amb els descrits en relació amb els subjectes del nivell 1 i 2, convindrem a assenyalar coincidències en els valors de (a), (b) i (c):

(a) *Dubte*

- (327) Quan va arribar el dijous a la tarda cap a casa, què passaria (LI) (TRAM87.22-23.TXT)

(b) *Desig*

- (328) *M'agradaria* està a casa (LI) (TRAM85.28.TXT)

- (329) Que no voldria que ploqués perquè no podria anar a collir pomes (LI) (TRAM85.37-38.TXT)

(c) *Probabilitat*

- (330) [...] i va pensar que la seva mare estaria molt contenta de veure'l (LI) (TRAM87.22-23.TXT)

En canvi, les dades corresponents als subjectes de 6-7 anys pensem que ens permeten incorporar una valor nou del condicional que en aquest cas desenvolupa la funció de proposta o opinió. Des del punt de vista estructural, el tret més rellevant és que habitualment exigeix que el referent pronominal sigui en primera persona, del singular o el plural –vegeu l'exemple de (d). Ara bé la forma de condicional podria també flexionar-se en tercera persona sempre que el valor d'opinió s'expressés en la clàusula principal d'una oració subordinada: *jo crec/penso que ell viuria més bé amb els seus pares*, o en la part corresponent a l'apòdosi i en una proposició condicional: *si m'éscoltés a mi, viuria més tranquil*.

(d) *Proposta/opinió*

- (331) Jo ampeçaria jo començaria per Catalunya [...] (IL) (TRAM76.6-9.TXT)

Després *baixaria* al País Valencià i:
i *aniria* cap a Madrid i de Madrid *pujaria*
cap a Galícia

5) *Pretèrit perfet perifràstic*

En l'apartat corresponent al pretèrit imperfet ens hem referit a alguns dels valors que podia assumir el pretèrit perfet perifràstic, i que en conjunt caracteritzen aquest temps verbal essencialment com un temps de passat. Aquest és de fet el valor primari al qual remeten els exemples següents. Tanmateix, ens permeten aportar un element d'anàlisi nou que té a veure amb la *seqüenciació*:

(a) Passat

(332) [...] el dissabte *vam buscar* les (IL) (TRAM73.86-87.TXT)
coses, el: el dilluns les *vam apuntar*
totes a l'ordinador

(333) Un dia el Joel es *va alçar* de dormir (LI) (TRAM84.2-3.TXT)
a les vuit, després *es va dutxar*, *es*
va vestir, *va esmorzar* [...]

La *seqüenciació* és una propietat característica de les formes perfectives i de situacions narratives, però no exclusivament, que es considera que té un caràcter pragmàtic i inferencial en el sentit que es relaciona amb el principi d'economia, això és, consisteix a aportar el màxim d'informació amb el mínim esforç, o el que és el mateix, amb un estalvi de recursos lingüístics (Pérez Saldanya, 2000b: 92). El fet que la *seqüenciació* sigui una propietat inferencial que es relaciona habitualment amb les formes perfectives s'explicaria, tal com ha apuntat Pérez Saldanya, tant per les propietats aspectuals d'aquest temps com per les propietats del discurs narratiu. Per una banda, perquè les formes perfectives designen situacions globals i delimitades que no se superposen temporalment; per l'altra, el discurs narratiu sol designar una successió d'esdeveniments (2000b: 92).

Segons es desprèn dels exemples que presentem a (a) estariem d'acord sobretot en el primer punt, però afegiríem que també es pot parlar de *seqüenciació* com una propietat inferencial d'un tipus de descripció, la *descripció d'accions* –com s'evidencia en el primer dels exemples–, que sovint es confon amb la narració.

6) *Pretèrit indefinit*

Tant les formes referents al pretèrit indefinit com al pretèrit plusquamperfet no aporten dades significatives respecte als comentaris que hem anat apuntant al llarg d'aquest apartat.

En conjunt podem dir que els dos temps remetent a esdeveniments passats amb un matís important, que ja havíem comentat amb anterioritat: el pretèrit indefinit manté algun tipus de relació amb el moment de l'acte de parla tal com s'expressa a (a) i (b).

(a) *Passat*

(334) [...] I les conclusions són que (IL) (TRAM75.44-45.TXT)
hem quedat dos dies a la biblioetca

(b) *Altres valors*

(b.1.) *Records verbals de fets previs*

(335) Avui no ens *han preguntat* (IL) (TRAM81.15.TXT)

7) *Pretèrit plusquamperfet*

Per la seva banda el pretèrit plusquamperfet situa l'esdeveniment verbal en el passat però en un interval temporal anterior a un altre interval de passat. En relació amb l'exemple que adjuntem, primer *la mare prepara l'esmorzar* i després *el nen s'acaba de vestir*.

(a) *Passat*

(336) I quan es va acabar de vestir la (LI) (TRAM87.10-11.TXT)
 mare ja li *havia preparat* el esmorzar

Mode subjuntiu

Com es pot comprovar en la distribució dels temps de subjuntiu, les dades obtingudes en aquest nivell tenen poc valor tant descriptivament com qualitativa. Per una banda, només hem considerat rellevant extreure algun exemple corresponent al present, per l'altra, el valor del present no incorpora funcions diferents a les ja esmentades amb anterioritat.

1) *Present*

Certament, l'exemple de (a) exposa un dels valors més habituals del present de subjuntiu: l'expressió d'un *desig* que a més en aquest cas es formula a través de l'assumpció del pensament d'un personatge fictici.

(a) *Desig*(337) [...] I no vol que el dissabte *plogo*. (LI) (TRAM91.22.TXT)*Mode imperatiu*

Els usos que hem recollit en relació amb el mode imperatiu corroboren, per una banda, l'ús més primari d'aquest mode, el que serveix per expressar una ordre o una petició directa (a), però per l'altra incorporen matisos interessants respecte a formes que ja havíem comentat.

(a) *Ordres i peticions directes*(338) *Dis* les conclusions (IL) (TRAM74.44.TXT)

En aquest cas correspon a una ordre adreçada a un company de classe, la qual cosa evidencia una tendència general que hem tingut ocasió de comprovar entre els subjectes de 11-12 anys i que consisteix a eliminar del seu discurs aquest valor de l'imperatiu quan l'interlocutor és una persona adulta, principalment la mestra o la investigadora.

(b) *Altres valors*

En aquest bloc, com dèiem, apareix la mateixa forma d'imperatiu que hem trobat en l'anàlisi d'emissions dels nens de 3-4 anys o 6-7 anys –*mira*– però en canvi ara amb un valor molt menys definit que aleshores, i que per tant no aconsegueix la funció de captar l'atenció de l'interlocutor.

Segons mostren els exemples, considerem que la forma imperativa '*mira*' s'utilitza o bé amb sentit expressiu (b.1) i com una mena de mot crossa, o bé com una afirmació en suspensió que a (b.2.) implica a més un cert sentit d'enutjament. Per tant, estructuralment sí que es tractaria d'una forma imperativa però funcionalment el valor imperatiu restaria molt afeblit.

(b.1.) Sentit expressiu: mot crossa

(339) Com que és diferent d'aquí, (IL) (TRAM78.61.TXT)
pues *mira* m'agrada(340) Pues *mira* sortim sortim (IL) (TRAM83.3.TXT)
amb la penya

(b.2.) Afirmació en suspensió

(341) A mi me compren un jersei
d'ositos i és que *miral*

(IL) (TRAM74.44.TXT)

Formes no personals

En aquest apartat tractem només les formes d'infinitiu i de participi per dos raons. La primera, perquè l'infinitiu és una forma no finita utilitzada en proporcions importants. La segona, perquè les formes corresponents al gerundi aporten bàsicament un valor duratiu en la mesura que solen vincular-se a estructures compostes, i per tant, poden excloure's d'aquesta relació; en canvi el participi incorpora algun valor interessant respecte a les descripcions anteriors i més encara si tenim en compte la baixa freqüència d'aparició d'aquesta forma no finita.

1) *Infinitiu*

Les formes en infinitiu que hem distribuït en aquest cas segons quatre valors diferents permeten extreure algunes conclusions, si comparem aquests resultats amb els obtinguts anteriorment.

En primer lloc, destacaríem que el valor de l'infinitiu més freqüent és el valor final, amb una diferència respecte als exemples recollits entre els alumnes del nivell 1 i 2, que consisteix en el fet que la majoria d'aquests infinitius s'introdueixen ara amb el nexa *a*, en lloc de *per*.

En segon lloc, és interessant constatar que encara és possible trobar exemples d'infinitius de resposta, la qual cosa invalidaria la nostra hipòtesi plantejada a partir de les dades obtingudes amb els nens de 3-4 anys segons la qual la utilització d'aquest tipus d'infinitius podia considerar-se un símptoma d'immaduresa lingüística.

En tercer lloc, afegirem que en aquest nivell s'incorpora algun ús nou de l'infinitiu que en aquest cas es relaciona amb un tipus de construcció sintàctica específica que té valor temporal.

Vegem, doncs, exemplificats aquests comentaris a partir de les dades del corpus:

(a) *Infinitiu de resposta*

(342) Pues *menjar* lo típic d'allà

(IL) (TRAM78.15.TXT)

(343) I: A veure quins plans [...]

(IL) (TRAM79.7.TXT)

M: *Comprar* coses per Nadal

(b) *Valor final*

- (344) [...] no destinades a *possibilitar* (IL) (TRAM72.67-68.TXT)
o *facilitar* la satis- la satisfacció de
necessitats humanes
- (345) [...] a França a *passar* uns dies (IL) (TRAM78.26-27.TXT)
- (346) No, a esquiar no (IL) (TRAM83.77.TXT)
- (347) Alguns amics que vingon a casa (IL) (TRAM83.30-31.TXT)
meva a *veure* un vídeo o a jugar
- (348) Va pensar que ana(v)a a la (LI) (TRAM87.24-25.TXT)
biblioteca a *buscar* algun llibre
- (349) [...] a la seva mare que estava (LI) (TRAM89.10-11.TXT)
a la porta per *despedir-se*
- (350) Demà jo aniré a la biblioetca (IL) (TRAM90.38.TXT)
a *buscar* un llibre per *llegir*

(c) *Valor de present*

- (351) I: [...] Vosaltres los diumenges (IL) (TRAM78.69-71.TXT)
què feu?
R: *Anar* a Lleida
M: *Anar* a Lleida?
- (352) Mira el dissabte (*a*)*nar* a esplai i (IL) (TRAM80.4.TXT)
jugar i (*a*)*nar* a patinatge al matí

En aquest cas podríem també haver inclòs aquests exemples en l'apartat d'infiniutius de resposta però essencialment difereixen d'aquests en el sentit que tenen una referencialitat temporal concreta.

(d) *Construcció amb valor temporal*

- (353) [...] que a la tarda a *l'arribar* (LI) (TRAM88.17-18.TXT)
a casa pues haurà esta- dirà
bona tarda a la seva mare

2) *Participi*

El participi correspon a una forma no finita que té valor aspectual –no té valor modal ni temporal– en la mesura que expressa el procés de l'esdeveniment verbal com a acabat. Tot i que les formes de participi solen associar-se als temps compostos, en les dades del corpus relatives als subjects de 11-12 anys apareixen formes del participi amb la funció d'adjectiu verbal. D'altra banda, podria interpretar-se com una simplificació de

l'estructura *estar+participi*: està *pintat*, està *situat*, amb les mateixes propietats aspectuals que la forma aïllada del participi. Vegem-ne els exemples corresponents

(a) Valor d'adjectiu

- (354) [...] i en aquest raconet d'aquí (IL) (TRAM73.62-63.TXT)
pintat amb verd és de és Galícia
- (355) El territori de Catalunya *situat* (IL) (TRAM72.20.TXT)
 a l'angle nord-est de la Península Ibèrica

Estructures compostes

En aquest darrer apartat que dediquem a llistar alguns dels fragments que incorporen estructures verbals compostes cal assenyalar una tendència a mantenir els valors més habituals de les estructures *voler+infinitiu*, *poder+infinitiu*, i *haver de+infinitiu*; incorporem a més el que es deriva de l'estructura *deixar+infinitiu*.

(a) *voler + infinitiu*

(a.1.) Desig

- (356) [...] *voltem travessar* però no sé (IL) (TRAM78.40-41.TXT)
 si el vam travessar al final
- (357) Pues que *voldria estar jugant* (LI) (TRAM85.18.TXT)
 a pilota amb els seus amics
- (358) Que *voldria anar* a missa amb (IL) (TRAM85.40.TXT)
 els amics

En aquests exemples l'expressió de desig no es reserva únicament a la realització d'accions pròpies sinó que s'empra també en contextos descriptius, tal i com mostren els dos darrers casos. En aquests, a més s'hi afegeix el valor modal d'irrealitat que incorpora el condicional.

(b) *poder + infinitiu*

Pel que fa als valors d'aquesta estructura voldríem fer notar sobretot que l'exemple de (b.2) –l'exemple de (b.1) correspon al valor més habitual d'aquesta estructura– podria aportar un valor funcional diferent, concretament correspondria a una fórmula de petició, si sintàcticament correspongués a una proposició interrogativa. Tanmateix, el fet que es tracti d'una oració declarativa iniciada amb un *que* expletiu aporta un valor de proposta a l'enunciat.

(b.1.) Possibilitat

(359) [...] fa molts dies que no el vec i (IL) (TRAM79.77-78.TXT)
 si *pot baixar* baixarà

(360) [...] l'Apa diu demana pues (IL) (TRAM80.63-64.TXT)
pot ser

(b.2.) Proposta

(361) Que *podria (a)nar* a la biblioteca (LI) (TRAM85.32.TXT)

(c) *haver de(tenir de) + infinitiu*

En relació amb aquesta estructura de valor poc discutible, senzillament volem constatar que es prefereix *tenir de* a *haver de*.

(c.1.) Obligació

(362) Que *té de ser* de quan érem petites? (IL) (TRAM78.6.TXT)

(363) [...] si la *tinc de tornar* pues la (IL) (TRAM79.32-33.TXT)
 tornem

(364) [...] I ho *tinc de dir* lo que va fer (IL) (TRAM84.17.TXT)
 dimecres?

(d) *deixar + infinitiu*

El valor funcional d'aquesta estructura s'explica sobretot per raons sintagmàtiques: l'adjunció d'un adverbi amb valor negatiu, ja que en valor afirmatiu tindria justament el valor contrari (*li deixen anar* = permissió).

(d.1.) Prohibició

(365) [...] No és que *no li deixen anar* (IL) (TRAM78.127-128.TXT)
 a Lleida

5.1.2.2. Discussió

Els resultats obtinguts en l'anàlisi anterior permeten extreure unes primeres conclusions en relació amb els diversos valors que pot adquirir una mateixa forma verbal, i per tant amb les diferents funcions comunicatives que desenvolupa dins d'un enunciat.

D'una banda, cal tenir en compte que, malgrat que hàgim centrat la nostra atenció en diferències de tipus temporal, un estudi complet en la línia del que hem exposat al llarg del capítol hauria d'avaluar també les diferències aspectuals. En el nostre cas, com diem, aquesta no ha estat una anàlisi preferent, però hem pogut observar algun exemple en què, certament, formes verbals que en principi remetien a una aspectualitat imperfectiva poden acabar presentant l'esdeveniment verbal en la seva globalitat i com a procés acabat, és a dir, aspectualitat perfectiva, en exemples com ara *ja està*.

D'altra banda, un estudi de les funcions verbals posa de manifest la relació estreta que la morfologia manté amb altres nivells gramaticals com ara la semàntica i la sintaxi. Això fa que l'estructura composta *voler+infinitiu* gairebé sempre es consideri una expressió de desig, o que un present de subjuntiu en negatiu adquireixi valor de prohibició. La conclusió és, doncs, que la funció comunicativa que desenvolupa una forma verbal no necessàriament s'explica per les propietats morfològiques d'aquesta forma sinó per les relacions semàntiques i sintàctiques que aquesta manté amb els altres constituents de l'enunciat.

Si ens cenyim als resultats obtinguts a partir de les nostres dades, les conclusions a què arribem poden sintetitzar-se en els punts següents:

- a) Les emissions verbals extretes de proves no referencials permeten una anàlisi més detallada dels diferents valors d'una forma verbal. En el nostre cas això es concreta en el fet que la prova d'interacció lingüística ens ha aportat un nombre més diversificat de contextos i situacions enunciatives que sens dubte han afavorit l'establiment de diferents funcions verbals. Per contra, els exemples s'han reduït sensiblement en la prova de lectura d'imatges, en què com sabem es concentren les possibilitats discursives a textos de tipus descriptiu o narratiu.
- b) L'anàlisi comparativa dels resultants segons els diferents nivells d'edat creiem que no aporta una conclusió definitiva. Per un costat sí que és cert que s'observen comportaments verbals dels nens de 3-4 anys que delaten una de les característiques que al llarg del treball els hem atribuït com a pròpia: el seu

caràcter egocèntric, i que es pot comprovar en la utilització de formes de present amb valor negatiu que desenvolupen una funció imperativa: *tu no ets d'aquesta taula*, però en canvi no s'han validat el que en un principi es preveia que podia ser un símptoma d'immaduresa lingüística com ara l'ús dels anomenats infinitius de resposta, que apareixen tant en el grup de nens de 3-4 anys com en el d'11-12 anys. De totes maneres segurament no es tracta de fer-ne una anàlisi comparativa en termes quantitativs sinó qualitativs, per la qual cosa remetem el lector a la taula final, en què es presenten els resultats de manera global. Tanmateix, la nostra primera impressió és que amb l'edat es neutralitzen alguns dels matisos que en una edat de 3-4 anys es prenen com a valors significatius que desenvolupen una funció comunicativa clara i en canvi en nens d'11-12 anys aquesta sensació s'atenua.

- c) L'avaluació final dels resultats ens duu a la conclusió que s'estableix una correlació directa entre els temps verbals amb major freqüència d'aparició i l'anàlisi de les diferents funcions que aquests poden desenvolupar en un context verbal determinat. L'exemple més clar en sentit positiu l'aporten les formes de present, i en sentit negatiu les formes de passat. Per dir-ho en altres paraules, en el primer cas és possible establir una tipologia definida de valors secundaris, d'usos verbals derivats, mentre que és una tasca difícil en formes del passat en què sovint els comentaris se centren a ratificar els valors bàsics d'aquestes formes.

Pel que fa a la valoració d'aquests resultats respecte als obtinguts en altres treballs, la primera cosa que cal constatar és que, com ja vam avançar, són pocs encara els estudis de morfologia verbal infantil que s'interessen per aquest tema i menys encara les referències que disposem per al català. S'hi afegeix a més la circumstància que cronològicament aquests estudis no solen superar la franja dels 6 anys. Amb tot, al llarg de l'exposició hem anat introduint els punts de contacte entre la nostra i les altres investigacions, així com alguna petita divergència o la incorporació d'algun matís nou. En síntesi, però, pensem que s'evidencien més coincidències que no pas diferències.

Tanmateix, la reflexió final d'aquesta anàlisi ens hauria d'ajudar a resoldre la següent pregunta: quin objectiu/quin sentit té analitzar els valors d'una forma verbal i el tipus de funció que aquesta pot desenvolupar en un context determinat? Sens dubte, la raó principal és la que introduïem justament en iniciar el capítol: el que realment interessa per

estudiar el procés de desenvolupament lingüístic de l'individu no és tant detectar la freqüència d'aparició d'una forma sinó comprovar si aquesta forma s'utilitza amb un valor comunicatiu adequat. De vegades, però, i en certa mesura és el que hem intentat demostrar en aquest capítol, l'anàlisi del procés de desenvolupament del llenguatge per part dels (psico)lingüistes és també inadequat si el que pretén és limitar les possibilitats comunicatives d'un mateix signe lingüístic, o dit d'una altra manera, si els esforços se centren a circumscriure els usos lingüístics infantils al que és el llenguatge adult. En el cas que ens ocupa això significa poder donar un pas més. Si per una banda, disposem de dades que confirmen la variabilitat funcional de les marques temporals dels verbs i per una altra, les diferents categories que es poden establir en relació amb els usos lingüístics dels nens, així com les diferents estratègies que aquest posa en funcionament, és a dir, la finalitat amb què el nen usa el llenguatge, aleshores el que ens cal és poder establir la relació que s'estableix entre el que en el fons són les dos cares d'una mateixa moneda.

En certa manera aquest ha estat l'objectiu del que en l'àmbit de la pragmàtica es coneix com la teoria dels *actes de parla*.⁷⁰ Austin, considerat el 'pare' d'aquesta teoria,⁷¹ estableix una primera diferenciació entre el que serien *enunciats realitzatius* i *enunciats constatatius*,⁷² és a dir, la validació dels primers s'aconsegueix en el moment que a compleixen la seva funció comunicativa mentre que els segons 'descriuen un estat del món independent de l'enunciació' (Bassols, 2001: 76). Austin, per tant, parteix d'una visió polifuncional del llenguatge en què hi desenvolupen un paper important les formes verbals. Tant és així que la prova que proposa Austin per identificar un enunciat realitzatiu consisteix a reconvertir l'expressió en primera persona del singular del present d'indicatiu de la veu activa⁷³ (1971: 105). Searle, per la seva banda considera que són els verbs precisament els elements que fan que els enunciats realitzatius siguin autoreferencials (Bassols, 2001: 78). Tanmateix, el que probablement ens ha pervingut amb més força de la teoria d'Austin és la classificació dels actes de parla que estableix en els següents termes: *a) acte locuti*, és a dir, l'acció de *dir* una oració, *b) acte il·locuti*, el que l'emissor fa en dir una oració i *c) acte perlocuti*, els efectes que l'emissor intenta provocar en el receptor mitjançant la seva enunciació.

⁷⁰ Els *actes de parla* –*speech acts*– es podrien definir, segons Bassols (2001: 86), com '*la realització d'una acció lingüística, d'una activitat que està orientada a la modificació de la realitat. És una acció com qualsevol altra, però, efectuada mitjançant el llenguatge*'. Les seves principals característiques, àmpliament acceptades, són la *intencionalitat*, la *convencionalitat* i la *contextualitat*: per interpretar un acte de parla cal reconèixer-ne la intenció, que s'acompleixin una sèrie de condicions i que se situï en un context i cotext determinats (*id.* p. 86).

⁷¹ Molt abans però K. Bühler (1934) ja s'havia referit als actes de parla –*Sprechakt*.

⁷² Seguim l'adaptació catalana que proposa Bassols (2001: 75-76).

⁷³ Val a dir, tanmateix, que aquesta no pot considerar-se una prova infal·libre. Thomas (1995: 44-49), per exemple, ha demostrat que el verb també pot anar en plural, en veu passiva i fins i tot en segona persona.

Justament és a partir de l'anàlisi dels actes il·locutius que M. Rosa Solé en el seu treball sobre la comunicació verbal en el marc escolar,⁷⁴ al qual ens hem referit sovint al llarg de la nostra exposició, intenta establir una relació entre les funcions dels participants en la situació comunicativa a l'escola –inclou la producció verbal de la mestra i dels nens– i la força il·locutiva dels enunciats. I és precisament en parlar dels actes il·locutius que Solé incorpora l'estudi de la modalitat verbal i concretament les funcions que poden desenvolupar els diferents temps verbals.

Malgrat que hi ha una part de l'estudi de Solé que nosaltres no hem tingut en compte –les emissions de la mestra– pensem que aquest aporta dades interessants que poden contribuir a la proposta que presentem tot seguit de forma esquemàtica i a tall de conclusió. Cal dir, que incorporem també altres propostes d'anàlisi com la de Tough, analitzada amb deteniment en la introducció d'aquest capítol. L'objectiu final de la nostra proposta és, per tant, tractar de conjuminar els valors que aporten els diferents temps verbals i les funcions comunicatives que aquests assoleixen en un context comunicatiu com és l'escola i a partir del comportament lingüístic dels nens de 3-4, 6-7 i 11-12 anys. En la taula següent, doncs, es concentra bona part dels comentaris aportats fins ara.

⁷⁴ El treball s'emmarca de fet en la *gramàtica del discurs* l'objectiu de la qual és l'estudi de l'ús que els usuaris fan de la llengua en funció dels diferents contextos comunicatius.

Categories d'ús lingüístic	Marques temporals i modals	Intencionalitat comunicativa	Edat dels subjectes ⁷⁵		
<i>Autoafirmar-se</i>	Present indicatiu	Preguntar Asseverar Cridar l'atenció Excusar-se	N1 N1 N1 N2 N1		
	Pretèrit perfet perif. Imperatiu	Excusar-se Cridar l'atenció	N1 N1 N2		
<i>Dirigir</i>	Present indicatiu	Ordenar	N1		
	Futur simple	Proposar Demandar	N1 N1		
	Present subjuntiu	Ordenar	N1		
	Imperatiu	Ordenar Demandar	N1 N2 N3 N1 N2 N3		
	Infinitiu	Asseverar Ordenar	N1 N2 N3 N2		
	<i>Anar a + infinitiu</i>	Demandar	N1		
	<i>Poder + infinitiu</i>	Demandar Prohibir	N1 N1 N2		
	<i>Haver de + infinitiu</i>	Obligar Replicar Asseverar	N1 N2 N3 N1 N2		
	<i>Deixar + infinitiu</i>	Prohició			N3
<i>Relatar</i>	Present indicatiu	Asseverar	N1 N2 N3		
	Pretèrit imperfecte	Asseverar	N1 N2 N3		
	Pretèrit perfet perif.	Asseverar	N1 N2 N3		
	Pretèrit indefinit	Asseverar	N1 N2 N3		
	Infinitiu				N3
	Gerundi	Asseverar		N2	

⁷⁵ Nivell 1 (N1): 3-4 anys; nivell 2 (N2): 6-7 anys; nivell 3 (N3): 11-12 anys.

<i>Raonar</i>	Present subjuntiu	Asseverar Instruir	N1 N1	N2	
	Condicional	Expressar dubte Opinar		N2	N3
	Infinitiu	Asseverar Instruir	N1 N1		
	<i>Anar a</i> + infinitiu	Asseverar Instruir	N1 N1		
<i>Predir</i>	Present indicatiu	Avisar Aconsellar	N1 N1		
	Futur simple	Asseverar Avisar	N1 N1	N2	
	Present subjuntiu	Preveure Expressar desig	N1 N1		
	<i>Haver de</i> + infinitiu	Asseverar	N1		
<i>Projectar</i>	Futur simple	Asseverar Satisfer dubte Predir	N1 N1		N3 N3
<i>Imaginar</i>	Condicional simple	Preveure Expressar desig	N1	N2 N2	N3 N3
	<i>Voler</i> + infinitiu	Expressar desig Preveure	N1	N2 N2	N3 N3
	<i>Poder</i> + infinitiu	Aconsellar	N1		N3
<i>Informar-se</i>	Present indicatiu	Demandar Satisfer curiositat	N1 N1		N3
	Condicional	Satisfer dubte	N1		N3
	<i>Poder</i> + infinitiu	Demandar	N2		

Quadre 87

5.1.3. Anàlisi formal: la variació

El símptoma més evident que el llenguatge evoluciona és probablement les manifestacions del canvi. El nen s'inicia en el món de la comunicació emetent sons, sovint no interpretables a partir de paràmetres lingüístics, i poc a poc aquests sons formen sí·labes, les sí·labes paraules, i les paraules oracions. És evident, per tant, que al llarg d'aquest procés el seu sistema lingüístic ha canviat fins a assolir el que hom qualifica com el *llenguatge adult*. Però també en l'etapa adulta el llenguatge continua subjecte a continus canvis. Per exemple no ens expressem igual amb els nostres amics mentre prenem un cafè, que en una entrevista de feina; potser tampoc no ho fem com els parents que viuen a dos-cents quilòmetres de distància; segurament no parlem com ho feien els nostres besavis. Tot plegat ens duu a la consideració que, certament, la llengua és *variable*.

El concepte de *variació lingüística*, tanmateix, i malgrat les evidències anteriors, no és fàcil de definir; Lluís Payrató (1995, 1998) ha posat de manifest alguns dels problemes amb què hom topa en aquest intent. Amb tot, el fet que el terme *variació* s'hagi convertit 'en una altra de les famoses paraules «màgiques»' és justifica sens dubte, per la raó –entre d'altres– que 'la variació és una característica de les llengües naturals' (Payrató, 1998: 11).

Des de l'àmbit de la lingüística, la *variació* ha estat tractada de forma desigual. Així, doncs, ha estat obviada de les gramàtiques tradicionals, que s'han centrat en la descripció d'una llengua uniforme, i ho ha estat en alguns dels corrents formals de la lingüística contemporània, que parteixen d'un parlant-oient 'ideal' que forma part d'una comunitat lingüística homogènia. Per contra, la variació ha estat un component important en la descripció lingüística que ha aportat la dialectologia, tant la de tall més tradicional com la generativa, i ha estat la pedra de toc de la sociolingüística de la variació (Lloret & Viaplana, 1997). En aquest darrer cas, dos de les premisses fonamentals són precisament una concepció funcional del llenguatge –la llengua està estructuralment marcada pel seu ús social– i la consideració que aquest ús social que l'individu fa de la llengua es contextualitza en una *comunitat de parla heterogènia* (Turell, 1995, 1997). En qualsevol cas, si tal com hem dit abans, la variació és inherent a totes les llengües naturals, i de forma abstractiva, doncs, el llenguatge, concebut com a capacitat cognitiva, s'associa a fenòmens de variació, sembla raonable pensar que, seguint Payrató (1998), 'no hi ha cap teoria sobre el llenguatge que pugui prescindir d'intentar explicar la variació, almenys en els dos grans fronts següents: a) la variació *interlingüística*, és a dir l'existència d'una sola capacitat lingüística (cognitiva) que, tanmateix, es manifesta en llengües particulars (enteses ara com a sistemes o mecanismes gramaticals) diferents les unes de les altres; b) la variació *intra lingüística*, correlat de l'anterior en el si de cada llengua, que emergeix en

formes diverses en funció de trets històrics, geogràfics, socials, situacionals i personals.' (p. 11).

En relació amb aquest darrer nivell tradicionalment s'ha dividit la variació lingüística en *variació dialectal*, que s'associa a les característiques particulars del parlant, i *variació estilística o funcional*, que remet a les característiques de l'ús que el parlant fa de la llengua en una situació determinada (Bibiloni, 1997: 66; Payrató, 1998: 13-14). En el primer cas, i segons els factors que determinen aquest tipus de variació, parlem de variació geogràfica –o *diatòpica*–, històrica –temporal o *diacrònica*– i social –o *diastràtica*.⁷⁶ Des del punt de vista de la lingüística interna,⁷⁷ tanmateix, es pot parlar també de *variació lingüística interna*, que en aquest cas es manifesta en divergències estructurals que afecten els diferents components lingüístics: fonològic, morfològic, lèxic i sintàctic. A grans trets, podem dir que les divergències fonològiques, morfològiques i sintàctiques són de caràcter sistemàtic, mentre que les lèxiques són les menys sistemàtiques però també les més usuals (Viaplana, 1996: 68).

Pel que fa a variació que afecta el nivell morfològic, que és el que més ens interessa per a l'anàlisi que proposem en aquest capítol, distingim entre *variació morfològica de base fonològica* i *variació morfològica estricta*.⁷⁸ En el primer cas es parla també de *variació morfològica superficial*, ja que es tracta de variacions fonètiques amb efectes morfològics superficials, i en el segon, de *variació morfològica profunda*, tot i que de vegades necessàriament s'ha de recórrer a la qualificació de *variació morfològica mixta*, quan es tracta d'una variació que exigeix la doble classificació a què ens referim (Viaplana, 1996: 65-67; Lloret & Viaplana, 1998). D'altra banda, en el nivell de la variació morfològica profunda, i pel que afecta a les *variants morfològiques* –els exponents de la variació morfològica (Lloret & Viaplana, 1998: 46)–, es pot parlar de *variants morfològiques formals* i *variants morfològiques gramaticals*. Les variants morfològiques formals, o variants patents, 'són les representacions fonològiques en què la variació morfològica es manifesta' (Lloret & Viaplana, 1998: 46), mentre que les variants morfològiques gramaticals són les que 'no es manifesten físicament d'una manera immediata'; són per tant variants no patents (Lloret & Viaplana, 1998: 52).

Si ens fixem en aquests comentaris ens adonarem que fins ara hem tractat la variació lingüística des d'una perspectiva descriptiva, i el que és encara més important, de manera aïllada. Tanmateix, la variació lingüística es considera un dels factors més

⁷⁶ Correspon de fet al que Payrató (1998: 14) anomena 'varietat' de les 'modalitats' de variació respectives. Pel que fa a la *variació funcional*, que també rep el nom de variació estilística, diatíptica, diafàtica o diafàsica (Bibiloni, 1997: 66-67) o varietat funcional, contextual, estilística, i en sentit genèric, registre i estil (Payrató, 1998: 15), s'associa sovint als factors que determinen les característiques dels registres: *camp* (tema), *mode*(canal), *tenor* (propòsit) i *to* (grau de formalitat).

⁷⁷ El tipus de variació dialectal i funcional es relacionen més aviat amb el nivell de la variació externa.

⁷⁸ En realitat ens movem en el camp de la *morfofonologia*.

rellevants d'evolució lingüística. La conseqüència final d'aquest procés d'evolució genera sovint en el que anomenem *canvi lingüístic*.

El concepte de *canvi lingüístic*, doncs, està vinculat directament a les transformacions que experimenta la llengua al llarg del temps; unes transformacions que es produeixen lentament. De fet és precisament aquesta lentitud una de les raons que explicaria la convivència, en qualsevol moment de la història, entre continuïtat i canvi⁷⁹ (Viaplana, 2000: 44). D'altra banda, i tal com assenyala el mateix Viaplana, 'fins fa molt pocs anys, era opinió generalitzada entre els lingüistes que el canvi lingüístic es produïa d'una manera imperceptible' (1996: 223). A partir dels anys 60, però, i sobretot amb el naixement de la sociolingüística de la variació, i gràcies als treballs de William Labov i els seus col·laboradors,⁸⁰ el canvi lingüístic és concebut com un procés de transformació lingüística directament observable pels parlants que afavoreixen aquest mateix canvi. És en aquest sentit que es parla de *canvi lingüístic en curs*.

El canvi lingüístic afecta tots els nivells gramaticals, per la qual cosa es pot parlar de canvi fonètic, lèxic, sintàctic, morfològic, etc. L'origen del canvi, tanmateix, es produeix per *causes* diverses, que poden ser de tipus intern o extern, i que han estat la base de les formulacions teòriques del canvi lingüístic. Les primeres encara avui són, com ha apuntat Viaplana (1996), 'una gran incògnita per als lingüistes' (p. 219), ja que sí bé és cert que hi ha condicions estructurals que afavoreixen el canvi en la majoria dels casos és difícil d'aportar una explicació racional prou convincent (Viaplana, 1996: 219). Per contra, les causes externes són més fàcilment constatables. Entre aquestes, la tendència dels parlants a aplicar la 'lei d'economia lingüística' o la imitació provocada pel prestigi d'un determinat grup social, entre d'altres.

En el camp de la morfologia, i des de la perspectiva teòrica, durant molt de temps⁸¹ s'ha apostat més aviat per a una explicació del canvi morfològic tenint en compte els factors externs i prescindint dels factors interns; d'aquí el pes dels processos d'analogia. D'un temps ençà, però, i concretament des de la formulació dels postulats de la *morfologia natural*, el canvi morfològic s'explica com el resultat del desenvolupament del sistema i no com el resultat de pressions en altres nivells. Com ja sabem, la morfologia natural (Mayerthaler, 1981; Dressler, 1985; Wurzel, 1989), parteix de la premissa que unes estructures morfològiques són més naturals que les altres i per tant no

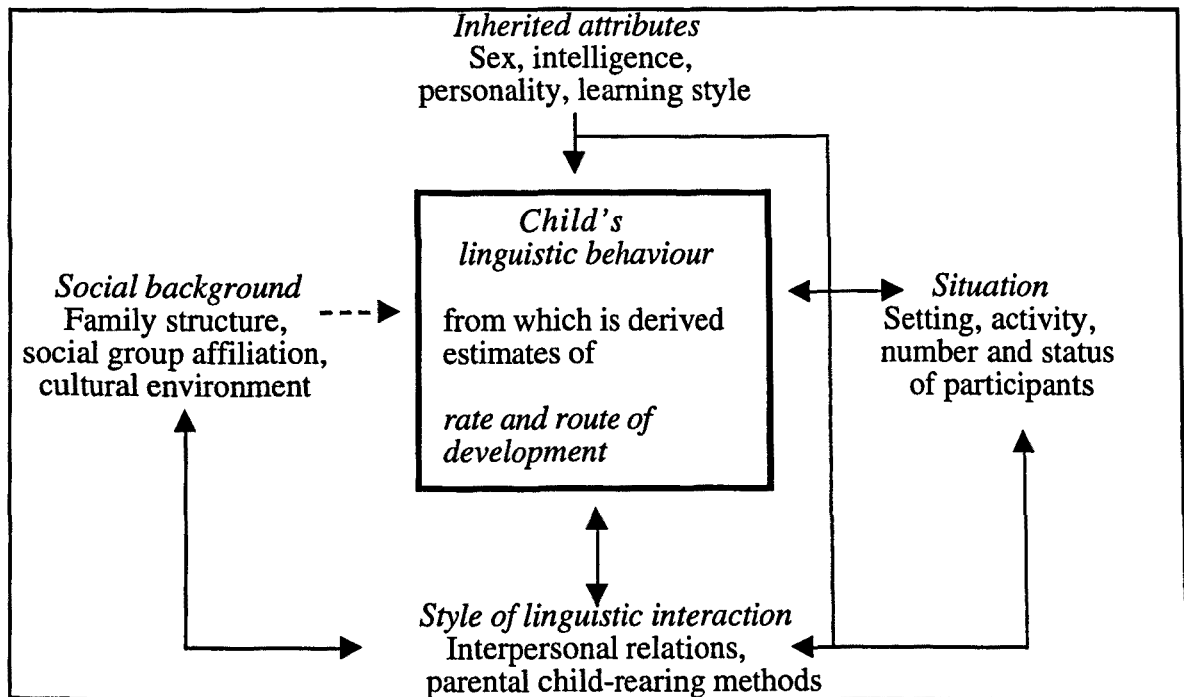
⁷⁹ 'La continuïtat, expressada per un estat de la llengua, garanteix la intercomunicació entre els usuaris de la llengua; el canvi dona compte de l'evolució d'un estat de llengua a un altre' (Viaplana, 2000: 44).

⁸⁰ Diversos sociolingüistes consideren l'article de Weinreich, Labov & Herzog (1968), els fonaments teòrics per a un estudi sociolingüístic del canvi lingüístic. Per la seva banda Wheeler (1997) proposa tres enfocaments d'anàlisi per tractar la relació entre variació sociolingüística i el canvi lingüístic: *aspecte convergent* (transmissió de variants d'una comunitat a una altra); *aspecte evolutiu* (creació/substitució de variants en una mateixa comunitat) i *aspecte divergent* (procés de diversificació dialectal > escissió lingüística).

⁸¹ Per a una síntesi sobre l'evolució d'alguns dels plantejaments teòrics en relació amb el canvi morfològic, vegeu Ridruejo (1997).

totes s'adquireixen amb la mateixa facilitat i al mateix temps. Els processos morfològics que afavoreixen l'evolució d'un sistema morfològic menys natural a un de més natural es produeixen, doncs, en la mesura que en el moment d'adquirir la llengua cada individu construeix el seu propi sistema (Ridruejo, 1997: 160).

La implicació que la variació lingüística té en el llenguatge infantil ha estat supeditada durant molt de temps al que Wells (1986: 111) anomena 'variation in *rate* of desenvolupament', és a dir, en mesurar amb diferents paràmetres com ara el MLU (Brown, 1973), l'evolució lingüística del nen. No és fins a la dècada dels anys 70-80 que es genera un interès per un altre tipus de variació que en aquest cas té a veure amb la trajectòria d'aquesta evolució lingüística; és el que Wells anomena 'variation in *route* of development' (1986: 111). Tant en un sentit com en l'altre, però especialment en la segona, pren força la consideració que en l'evolució lingüística del nen, en el seu desenvolupament en definitiva, hi prenen part factors d'índole diversa a més dels estrictament lingüístics. Wells esquematitza aquests factors en el quadre que tot seguit reproduïm:



Quadre 88. Tipus de variació (—> influència directa; - - - -> influència indirecta)

(FONT: Wells (1986: 112).

Seguint el quadre, els factors que contribueixen a analitzar l'evolució lingüística del nen són bàsicament quatre: factors de tipus *personal*, *social*, *contextual* i *interaccional*, dels quals només els factors de tipus social es considera, segons l'esquema, que no tenen influència directa en el procés d'evolució lingüística del nen. En qualsevol cas, la

influència no es concep en una sola directriu sinó que tal i com es pot comprovar es concep com la interacció dels diversos factors. D'altra banda, és important assenyalar que sovint es tracta d'una variació que actua de manera recíproca –més aviat parlariem de *covariació*–, de manera que la recerca en aquest àmbit es fa complicada. Consegüentment, aquest fet explicaria que molt poques vegades s'integren tots els factors adduïts en una sola investigació.

El tipus d'anàlisi que proposem en aquest apartat respon en certa mesura a alguns dels plantejaments que s'han exposat fins aquí. D'una banda, considerem que un estudi de desenvolupament lingüístic –en aquest cas centrat en la morfologia verbal– necessàriament ha de preveure un apartat dedicat al tractament de la variació lingüística si, tal i com hem vist, és inqüestionable el caràcter variable del llenguatge en el procés d'evolució lingüística. D'altra banda, proposem essencialment una anàlisi de tipus formal tot i que tindrem en compte alguns dels factors que contribueixen a la variació lingüística; concretament els factors personals com l'edat i el sexe, els factors contextuals i els factors interaccionals, en què de fet conflueixen el que al llarg del treball hem considerat variables independents.

L'anàlisi formal que es desenvolupa en aquest apartat se centra en una anàlisi morfofonològica que respon a tres objectius.

- 1) En primer lloc, pensem que una anàlisi d'aquestes característiques pot contribuir a conèixer millor el procés de desenvolupament morfològic i per extensió el desenvolupament lingüístic de l'individu, des d'un punt de vista estructural; ens interessen, doncs, sobretot les causes internes dels possibles canvis. És per aquesta raó que posteriorment ens ha semblat ininteressant avaluar alguns dels resultats obtinguts a partir dels postulats de la teoria de la morfologia natural.
- 2) En segon lloc, considerem que els canvis de tipus morfofonològic detectats en els tres nivells d'edat en què hem dividit la mostra pot aportar dades interessants respecte a la possibilitat que en algun cas ens trobem davant un canvi en curs, sobre el qual en cas que es percebi òbviament caldria ampliar la recerca.
- 3) En darrer lloc, el tipus d'anàlisi que proposem pretén contribuir a un nou tipus de tractament del llenguatge infantil que sol obviar la confluència dels diferents components del llenguatge en el procés de desenvolupament lingüístic. En el cas concret de la morfologia verbal tant els manuals de psicolingüística com les monografies solen incloure un espai dedicat a parlar de la *morfosintaxi* –terme que alguns autors consideren inapropiat– però en

Les regles assignadores de segments morfològics són del tipus:

Mode-Temps → /bə/ si PASS. IND / (I)

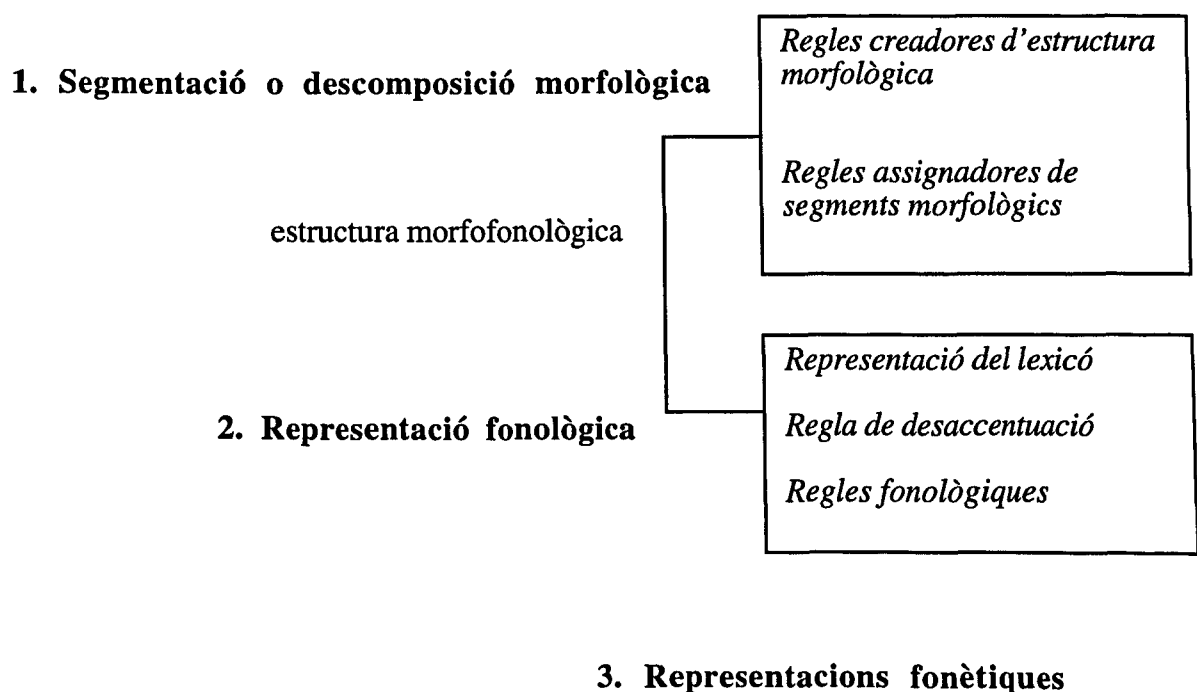
La forma fonològica de les diferents formes verbals abans d'arribar a la seva forma fonètica definitiva ha de passar per dos tipus de processos: a) la *regla de desaccentuació*, b) *regles fonològiques*. La primera, seguint la proposta de Mascaró (1978), té per objecte esborrar tots els accents llevat del darrer (Viaplana, 1986: 401):

[+sil] → [-acc] / ## X _____ Y [+acc] Z ##

La regla de desaccentuació parteix de dos supòsits: a) que l'accent és part de les representacions fonològiques corresponents als segments morfològics i b) que una part dels segments morfològics són tòpics, concretament els segments 'arrel', 'tema' i 'mode/temps' en el temps de futur i condicional, i la resta són àtons.

Les *regles fonològiques* tenen per objecte convertir les formes fonològiques amb un sol accent en formes fonètiques (Viaplana, 1986: 401).

En resum, doncs, el procés per representar les formes verbals catalanes és, seguint la proposta de Viaplana:



5.1.3.1. Resultats de la prova d'IL i LI

Per al tractament de les dades seguim el procediment del capítol anterior. Això és, analitzarem les dades segons els diferents grups d'edat i en aquest cas a partir de la variació fonètica que es manifesti en els segments de descomposició morfològica corresponents. Pel que fa a la codificació dels exemples introduïm el codi d'informació lingüística –vegeu les taules de l'Annex 4– i també ara afegim la referència al tipus de prova, de manera que la procedència de les dades s'indica així: (IL)/(LI) (TRAM87.6-7.LIN).

5.1.3.1.1. Nivell 1

1. Variació del segment arrel

El segment *arrel* –o radical– correspon al morfema lèxic comú a tot el paradigma de flexió. Un mateix morfema, tanmateix, pot presentar més d'una forma fonològica –al·lomorfia–, cosa que ocorre sovint amb els verbs irregulars, i a la vegada aquestes variants al·lomòrfiques fonològiques poden presentar diverses variants fonètiques. Vegem-ho exemplificat amb el verb *escriure*:

<i>Al·lomorfia en el radical</i>	<i>variants fonètiques</i>
/s'kri/ ~ /s'krib/ ~ /s'kriw/	[əs'kr] / [es'kr] - [as'kr]
	[əskri'β] / [eskr'iβ] - [askri'β]
	[əs'kriw] / [es'kriw] - [as'kriw]

La diferència entre unes i altres és que les primeres no es poden resoldre a través de processos fonològics i en canvi les variants fonètiques es poden explicar de forma 'regular' per processos fonològics generals. En aquest apartat en centrarem bàsicament en en aquest darrer tipus de variants.

En funció de les dades de què disposem hem establert tres apartats diferents que hem anomenat: *a)* variació evolutiva, *b)* variació dialectal, *c)* variació fonètica. Entenem per *variació evolutiva* les variants fonètiques observades en l'arrel d'una forma verbal que difícilment es poden explicar prescindint del que en nens de 3-4 anys es considera encara un procés de desenvolupament fonològic. Caracteritzem com a *variació dialectal* les variants que es justifiquen per les característiques fonètiques idiosincràtiques de la varietat dialectal de la quals procedeixen, que en aquest cas és la varietat lleidatana del dialecte

nord-occidental. En darrer terme reservem l'apartat de *variació fonètica* pròpiament dita per aquelles variants fonètiques que no es justifiquen per cap dels factors esmentats.

a) *Variació evolutiva*

El fet que puguem considerar les formes següents com a exemples del que hem anomenat *variació fonètica evolutiva* es deu bàsicament als resultats obtinguts en estudis realitzats sobre el desenvolupament de la fonologia, i a les dades que procedeixen del camp de la logopèdia, que confirmen quins són els segments amb més dificultat d'aprenentatge i consegüent amb més possibilitats de trastorns. És justament per això que si per una banda, certament, les dades que presentem ratifiquen tendències naturals del desenvolupament fonològic com ara la dificultat de pronunciar grups de consonants dobles, per l'altra, hem de tenir en compte que els resultats no són generalitzables a tota la mostra, ja que es tracta d'un tipus de variació molt influenciada per factors de tipus personal, que en aquest cas tenen a veure amb les diferències d'evolució fonològica.

De totes maneres, a partir de les nostres dades podem diferenciar clarament dos tipus de fenòmens: a) absència del so bategant/vibrant alveolar, b) reducció de grups consonàntics dobles o triples, c) pronúncia aproximant palatal del so lateral palatal [ʎ]. Amb menor presència, hi podríem afegir també algun exemple d'ensordiment.

a) Absència del so bategant/vibrant alveolar

Els casos en què es produeix l'absència del so bategant [r] o vibrant [r] es resolen tots de la mateixa manera: substituint aquests sons per un aproximant dental sonor [ð].

(366) ['boðe]	(IL) (TRAM2.85.LIN)
(367) [ti'ða]	(LI) (TRAM45.96.LIN)
(368) [asti'ða]	(IL) (TRAM27.12.LIN)

Aquest tipus de substitució molt freqüent, a la qual s'hi podrien afegir el so lateral alveolar [l] o el fricatiu alveolar sord [s] o sonor [z] (Bosch, 1987: 29), s'explica per diferències articulatòries importants. La pronúncia d'un so bategant o vibrant consisteix en un o més contactes linguals ràpids, moviments de contacte i de separació alternatius a la zona postalveolar, que s'anomenen *batecs* (oclusions efímeres) i que es produeix amb vibració glòtica. En canvi, la pronúncia d'un so aproximant dental consisteix senzillament a apropar els articuladors a la zona dental provocant una petita constricció que no crea turbulència i consegüentment no es produeix fricció. Com es pot veure, doncs, en el fons estaríem parlant d'un

fenomen de simplificació articulatòria que considerem que més que per una explicació de tipus fonològic⁸³ es justifica per un principi universal d'economia lingüística.

De fet si el que en principi és una relaxació articulatòria no se supera pot provocar un dels trastorns de la parla més habituals: les *dislàlies*. En aquest cas, parlariem d'una dislàlia evolutiva⁸⁴ produïda per substitució.

b) Reducció de grups consonàntics dobles o triples

L'element sil·làbic bàsic del català és la vocal però podríem dir que l'estructura fonotàctica més elemental és la de síl·laba directa CV. Tanmateix, la tipologia sil·làbica es pot ampliar fins a un total de dotze combinacions: V, VC, CV, CVC, CCV, CCVC, CCVCC, VCC, CVCC, VCCC, CVCCC i CCVCCC (Recasens, 1993: 147; Bonet & Lloret, 1998: 64).

La productivitat d'aquestes estructures òbviament es desigual com també ho és el seu desenvolupament. Fins als dos anys i mig aproximadament les estructures més habituals en les emissions dels nens són V i CV que s'amplien considerablement a partir dels quatre: V, VV, CV, CVV, CVVV, VC, VVC, VCC, CVC, CCVC (Serra *et al.*, 2000: 197). Ara bé diversos estudis han provat que l'evolució de les estructures fonotàctiques està influenciada de forma directa per les característiques articulatòries dels sons implicats.

Si ens fixem en els exemples extrets del corpus ens adonarem la coincidència respecte alguns dels sons en contacte elidit:

(369) [rip'i'ti]	(IL) (TRAM7.8.LIN)	[rt] → [t]
(370) [as'kiw]	(LI) (TRAM39.57.LIN)	[kr] → [k]
(371) [azmo'sa]	(IL) (TRAM45.72.LIN)	[rz] → [s]
(372) ['ɔβe]	(LI) (TRAM2.85.LIN)	[βr] → [β]
(373) [aw'βi]	(IL) (TRAM27.1.LIN)	[βr] → [β]
(374) ['taw]	(LI) (TRAM37.84.LIN)	[tr] → [t]

⁸³ Tot i que el resultat és la pronúncia d'un so aproximant no seria adequat parlar d'una *regla d'aspirantització* almenys en els termes en què ha estat formulada per al català (Bonet & Lloret, 1998: 156-157): la conversió de oclusives sonores (segments [-son, -cont, +son]) en aproximants ([+cont] en contacte amb un segment [+cont] precedent). En el cas dels sons vibrant i bategant si bé, com hem assenyalat, també podríem dir que el contacte lingual produeix petites oclusions, a diferència dels sons oclusius ja tenen el tret [+cont].

⁸⁴ Les dislàlies poden ser *evolutives*, *audiògenes*, *orgàniques* o *funcionals*. Les primeres es produeixen en el període de desenvolupament del llenguatge en què el nen no articula correctament algun so, però normalment desapareixen amb el temps i no s'han de tractar abans dels quatre anys sobretot en els casos que afecten la pronúncia de 'r' i de grups consonàntics. Les dislàlies audiògenes es produeixen per una deficiència auditiva; les orgàniques per alteracions de tipus orgànic i les funcionals per un mal funcionament dels òrgans articulatoris. Les dislàlies a més poden produir-se per *substitució*, per *distorsió*, per *omissió* o per *addició* (Gallardo & Gallego, 1995).

(375) ['tono]	(IL) (TRAM9.44.LIN)	[m] → [n]
(376) ['pɔw]	(LI) (TRAM41.192.LIN)	[pl] → [p]

Com es pot comprovar, en gairebé tots els exemples, llevat del darrer, un dels sons que forma part del grup consonàntic, ja sigui en posició de coda o d'obertura, és el so alveolar bategant o vibrant. Òbviament els motius que explicarien l'omissió d'aquest so coincideixen amb els esgrimits en el primer apartat, però amb una diferència respecte als resultats del procés, ja que en aquest cas no es produeix una substitució sinó una ommissió. De totes maneres també ara es tracta d'un procés de simplificació que en aquest cas és en primer terme una simplificació sil·làfica –s'hi afegeix la dificultat de pronunciar un grup consonàntic doble– i en segon lloc una simplificació articulatòria.

D'altra banda, cal dir que els resultats coincideixen plenament amb les dificultats de desenvolupament de les estructures C+r i C+l, que són justament les que nosaltres hem recollit majoritàriament, observades en diferents investigacions. En el cas de català, les dades de Bosch (1987) se situen en aquesta línia si atenem a l'evolució que mostra la taula següent (Serra *et al.* 2000: 208):

<i>Edat</i>	60 %	70 %	80 %	90 %
3;0	C+r		C+l	
4;0			C+r	C+l
6;0				C+r

Taula 7. Evolució de l'articulació correcta de grups consonàntics (C= so oclusiu i fricatiu).

La conclusió, doncs, és que en la franja d'edat que analitzem –3-4 anys– el desenvolupament fonològic i fonètic es troba encara en una fase d'evolució i per tant és coherent de caracteritzar fenòmens fonètics com els que hem exposat com un tipus de variació evolutiva si considerem que la majoria d'aquestes fenòmens desapareixeran amb l'edat; altrament formarien part dels apartats següents.

c) Pronúncia aproximant palatal del so lateral palatal [ʎ]

Malgrat que aquest tipus de pronúncia és la pròpia dels dialectes ioditzants i que actualment és també una evidència d'un procés de variació fonètica en expansió –el ieisme– és a més un tipus de variació fonètica característica del desenvolupament fonològic, que aquest cas s'explicaria també per una relaxació articulatòria:

- (377) ['taje] (LI) (TRAM41.207.LIN)
 (378) [muja'rie] (LI) (TRAM39.109.LIN)
 (379) [ku'ji] (LI) (TRAM41.63.LIN)
 (380) [treβa'ja] (IL) (TRAM40.103.LIN)

d) Ensordiments

Tot i que els fenòmens d'ensordiment són força comuns en el llenguatge adult, pensem que els exemples recollits es poden atribuir a un estadi evolutiu de desenvolupament fonològic, bàsicament per dos raons. La primera, perquè es tracta d'exemples en què l'ensordiment és poc habitual, si més no en l'àmbit dialectal en què ens movem. La segona raó és que estudis del desenvolupament fonològic han inclòs aquest tipus de fenomen entre els processos substitutoris més freqüents (Bosch, 1987), per la qual cosa considerem que hi ha raons suficients per considerar els casos següents com a exemples de variació evolutiva:

- (381) ['miŋtʃe] (IL) (TRAM16.33.LIN)
 (382) ['puʃe] (LI) (TRAM38.94.LIN)

En canvi, sí que considerem que podria excloure's d'aquest apartat el cas següent, ja que es tracta d'un ensordiment freqüent fins i tot en la llengua adulta:

- (383) [a'reklo] (IL) (TRAM14.46.LIN)

b) Variació dialectal

Abans de presentar els exemples que caracteritzen el que anomenem variació dialectal cal tenir presents un parell de consideracions. La primera, és que l'atribució de certs fenòmens fonètics com a fenòmens de variació dialectal s'explica òbviament perquè partim de la base que en una varietat dialectal específica, en aquest cas la lleidatana, aquests fenòmens fonètics són freqüents i per tant contribueixen a caracteritzar fonèticament el dialecte. La segona consideració, és que segons el que acabem de dir ens disposem a plantejar un tipus d'anàlisi a partir d'uns judicis dels quals fins ara hem intentat defugir al màxim i que consisteixen a comparar el llenguatge infantil amb el llenguatge adult. Certament, aquest és un procediment poc recomanable però d'altra banda és evident que si parlem de variació lingüística, independentment del component gramatical, la variabilitat s'estableix en la mesura que difereix respecte d'un estat de llengua específic. Per tant, i tenint en compte que no existeix cap estudi referent a l'evolució dialectal infantil en el context lleidatà, pensem que no podem aplicar cap altre

procediment d'anàlisi que el que hem indicat. Afegirem encara que fixem la variació fonètica a partir dels trets més marcats dialectalment la qual cosa en els fons ens obligaria a fer una anàlisi en termes quantificatius respecte als trets menys marcats, tanmateix, aquesta és una tasca que depassaria l'objectiu d'aquesta apartat. En qualsevol cas, ens estendrem una mica més en aquest tipus d'anàlisi quan tractem la variació dels segments de mode/temps, i concretament els que corresponen al pretèrit imperfecte d'indicatiu, atès que ha estat el tipus de variació morfofonològica nord-occidental més estudiada en relació amb el llenguatge adult.

Pel que fa als fenòmens observats, que podem equiparar a les característiques fonètiques de la variant lleidatana⁸⁵ i que afecten bàsicament el vocalisme, distingim els apartats següents:

a) Realització en [a] de la e- pretònica

Aquest fenomen, vinculat sobretot als resultats de la prova d'IL, és el que presenta una major freqüència d'aparició. Tal i com podem observar, afecta el segment vocàlic inicial de síl·labes travades, ja sigui en posició pretònica o prepretònica en els grups *es-*, *em-*, *en-*, *eix-*. Es confirmarien, doncs, els resultats de Carrera (1999) segons els quals els condicionaments contextuais que faciliten l'emissió de la solució [a] en les paraules amb les vocals pretòniques inicials absolutes són: a) la síl·laba inicial travada, b) la presència de consonants nasals, de l'aproximant [j]⁸⁶ o, més ocasionalment, de sons fricatius darrere la vocal inicial i c) la presència de [u] i de [a] en posició tònica (p. 721-722).

- (384) [as'tik] (IL) (TRAM4.66.LIN)
 (385) [as'kriw] (IL) (TRAM7.122.LIN)
 (386) [ampa'ra] (IL) (TRAM27.19.LIN)
 (387) [aspe'rɛ] (IL) (TRAM32.26.LIN)
 (388) [as'kombre] (IL) (TRAM30.66.LIN)

⁸⁵ Per a una visió més detallada de la fonètica lleidatana vegeu Gili Gaya (1931), Sistac (1990), (Turull, 1990), Carrera (1993a b, 1994, 1999), Segarra & Farreny (1996), Solans (1996), Julià i Muné (1998), Casanovas & Creus (1999).

⁸⁶ En aquest cas és interessant de fer constar la variació –no estudiada amb profunditat– corresponent al segment –ix- en els contextos inicials *eix-*, *aix-* no tant pel que fa a la pronúncia de la vocal pretònica sinó al segment en qüestió. Així en mots com *eixuta*, *eixam*, *eixerit*, *aixada*, *aixeta* o *així* la pronúncia seria, respectivament: [ej'ʃute], [aj'ʃute], [ej'ʃam] [aj'ʃam], [ejʃe'rit] [ajʃe'rit], [aj'ʃaðɛ], [aj'ʃetɛ], [aj'ʃi], però en canvi en mots com *aixecament*, *aixecar* o *aixafar* la pronúncia més comuna és [atʃeka'men], [atʃe'ka] ([a'tʃeke] (LI) (TRAM35.4.LIN)), [atʃa'fa] ([atʃafa're] (IL) (TRAM29.31.LIN)). De manera que, segons sembla, la posició pretònica del grup *eix-* *aix-* afavoreix la pronúncia del segment aproximant palatal [j] seguit del fricatiu palatal sord, mentre que la posició prepretònica afavoriria la pronúncia africada del segment –ix- i la no segregació de iod. Justament passaria tot el contrari en el cas de ['fajʒis] (IL) (TRAM41.242.LIN) en què la presència d'un so fricatiu palatal sonor hauria afavorit la segregació de iod –vegeu-ne els comentaris ampliatos respecte d'aquesta forma en l'apartat de variació del segment extensió.

- (389) [andre'sa] (IL) (TRAM30.47.LIN)
 (390) [askol'tem] (IL) (TRAM14.38.LIN)
 (391) [ambruta'ran] (IL) (TRAM31.11.LIN)
 (392) [aɲdze'ɣat] (IL) (TRAM23.39.LIN)
 (393) [am'pɔrto] (IL) (TRAM32.27.LIN)
 (394) [ajʃu'ɣa] (LI) (TRAM37.18.LIN)
 (395) [as'tuðje] (LI) (TRAM45.28.LIN)

En aquest bloc igualment podem encabir la variació que es produeix en algunes formes de l'auxiliar *haver*:

- (396) ['aw] (IL) (TRAM11.28.LIN)
 (397) ['am] (IL) (TRAM8.206.LIN)

D'altra banda, la variació s'estendria també a vocals pretòniques no inicials en síl·laba oberta:⁸⁷

- (398) [na'ða] (IL) (TRAM4.43.LIN)
 (399) [tre'jem] (IL) (TRAM5.7.LIN)

c) Diftongació en [aw] de o-

En tots els exemples recollits el fenomen s'associa a formes verbals, la qual cosa provaria que, com ja s'ha insinuat en algun treball (Casanovas & Creus, 1999: 90), no seria vàlida l'explicació de Gili Gaya segons la qual la diftongació de o > [aw] l'hauria provocada la presència de l'article femení: oo > ɔw > aw (1931: 8-9):

- (400) [awfe'ɣa] (LI) (TRAM41.17.LIN)
 (401) [aw'peren] (IL) (TRAM14.8.LIN)
 (402) [awlo'ra] (IL) (TRAM8.111.LIN)
 (403) [aw'βri] (IL) (TRAM21.86.LIN)

En el cas de l'auxiliar *haver* la diftongació també afecta sovint la 1a persona del present que forma el pretèrit indefinit, tot i que ara el fenomen consisteix en el procés e > aj:

⁸⁷ De fet en els exemples que reproduïm es tracta d'una variació ja fixada per la normativa: *treure/traure*, *nedar/nadar*.

(404) ['a j] (IL) (TRAM8.282.LIN)

També es produeix una diftongació en la primera forma del present d'indicatiu dels verbs *voler* i *fer*. En el primer cas s'explica clarament per un procés de despalatalització ([ʎ] > [j], [ʝ] > [j]), mentre que en el segon la desaparició del segment palatal, corresponent a 'extensió', hauria provocat l'epèntesi, possiblement per evitar el sincretisme respecte a la tercera persona del singular.

(405) ['bu j] (IL) (TRAM2.97.LIN)

(406) ['f a j] (IL) (TRAM12.27.LIN)

d) Tancaments vocàlics

Els fenòmens de tancament vocàlic consisteixen gairebé sempre en tancaments d'un grau però afecten tant les vocals anteriors com posteriors. Segons un o altre cas, la variació consisteix en el tancament de o>u o de e>i.

Pel que fa als casos de tancament o>u⁸⁸ en lleidatà no es tracta d'un fenomen sistemàtic de reducció vocàlica, sinó d'un fenomen de variació fonètica, que es produeix en síl·laba pretònica o prepetònica i que es veu afavorit per la presència d'un so adjacent consonàntic palatal o vocàlic anterior tancat tònic [i], tal com mostren els exemples següents. Aquests són també els contextos que afavoreixen el tancament de e>i:

(407) [pu'ðie] (LI) (TRAM36.51.LIN)

(408) [sur'tí'ra] (IL) (TRAM2.58.LIN)

(409) [ku'zín] (IL) (TRAM7.257.LIN)

(410) [bis'ti] (IL) (TRAM35.12.LIN)

(411) [ʎi'zi] (IL) (TRAM36.23.LIN)

(412) [míj'n'dʒa] (IL) (TRAM21.68.LIN)

(413) ['ʎimpie]⁸⁹ (IL) (TRAM7.24.LIN)

Un cas a part és la variació que constatem en la forma d'infinitiu *pugue*⁹⁰ en què el tancament de o>u en síl·laba accentuada s'explica no estrictament per un fenomen fonètic sinó sobretot morfològic. Tot i que ens hi referirem de forma més

⁸⁸ S'observa el procediment contrari en mots com [mon'ta] (IL) (TRAM33.211.LIN), o [dezmon'ta] (IL) (TRAM13.12.LIN), que pensem que es podrien explicar per una doble raó: per influència del castellà o per un procés d'ultracorrecció en relació a més les formes normatives *muntar*, *desmuntar*. En qualsevol cas, és difícil precisar-ne la causa.

⁸⁹ En aquest cas és un símptoma prou evident del fenomen que descrivim ja que es tracta d'una autocorrecció per part del nen de la forma ['ʎemple] (IL) (TRAM7.20.LIN.).

⁹⁰ Passa el mateix en la forma *vulgue*.

extensa en la variació que es produeix en el segment extensió, pensem que el tancament de o>u s'explicaria per una velarització analògica de l'infinitiu respecte al sistema de present però a més amb un desplaçament accentual a l'arrel.⁹¹

(414) ['puɣe] (IL) (TRAM4.43.LIN)

També exigeix un comentari a part el tancament de e>i que es produeix en la primera persona del futur del verb *ser*: [s'i're] en què no conflueixen els contextos fònics adjacents a què ens referíem. En aquest cas es tracta simplement d'un fenomen de dissimilació vocàlica (e-e > i-e).

(415) [s'i're] (IL) (TRAM5.3.LIN)

d) Alternança vocàlica

L'alternança vocàlica en aquests casos es concentra en els sons vocàlics anteriors semitancat [e] i semiobert [ɛ] en mots que en lleidatà no són homòfons i que per tant podríem dir que constitueixen *parells mínims* ([e] beure, [ɛ] veure).⁹²

(416) ['bew] (IL) (TRAM41.55.LIN)

(417) ['bɛw] (IL) (TRAM2.73.LIN)

Tanmateix, no sempre es tracta únicament d'ús tipus de variació fonètica amb repercussions semàntiques, sinó que de vegades les repercussions són de tipus morfològic en què com es mostra en els exemples següents, [e] correspon a la primera persona singular del present d'indicatiu i [ɛ] a la segona persona singular del present d'imperatiu.

(418) ['te] (IL) (TRAM4.134.LIN)

(419) ['tɛ] (IL) (TRAM12.19.LIN)

c) Variació fonètica

En aquest apartat s'inclouen fenòmens fonètics generals i que com hem dit no es poden considerar exclusius ni del procés de desenvolupament fonològic del nen ni de la seva

⁹¹ Aquesta de fet és la diferència principal respecte a les formes col·loquials, [pu'ɣɛ], [bu'l'ɣɛ], molt habituals en català central.

⁹² Se'n pot consultar una llista ampliada a Julià i Muné (1998).

pertinença a una comunitat de parla concreta. Són, doncs, fenòmens de variació fonètica generals.

a) Fenòmens d'elisió

L'*elisió* consisteix en la caiguda d'un segment, vocàlic o consonàntic, i ja sigui a principi de mot (*afèresi*), a l'interior de mot (*síncope*) o a en posició final (*apòcope*):

(420) ['bɛrɛ] (IL) (TRAM24.56.LIN)

(421) [ga'fem] (IL) (TRAM13.38.LIN)

(422) ['nem] (IL) (TRAM19.18.LIN)

En el corpus apareix també algun exemple d'elisió sil·làbica que en aquest cas concret s'explicaria per la dificultat que suposa pronunciar un mot poc habitual en el repertori lèxic del nen: *netejar* en lloc del més comú, encara que interferit pel castellà, *llimpiar. A més és interessant constatar la reorganització fonètica del nen en el sentit que s'afegeix un so aproximant palatal per influència del so fricatiu posterior: ([ne'teʒe] > ['neʒe] > ['neʝe]):

(423) ['neʝe] (IL) (TRAM7.18.LIN)

2. Variació del segment extensió

El segment *extensió* està relacionat, com ja sabem, amb els morfs que indiquen pertinença a una subclasse verbal; la seva presència no és obligatòria. El segment extensió pot correspondre fonològicament a un increment velar /g/ o a un increment palatal /ɛʝ/, que respectivament indiquen la pertinença a la subclasse [II, +extensió] i a la subclasse [III, +extensió].

El segment extensió també pot manifestar irregularitat i en aquest cas és una irregularitat en relació amb la subclasse verbal, de manera que un verb pot ser regular des del punt de vista de la classe verbal, però en canvi irregular des del punt de vista de la subclasse verbal i a l'inversa (Viaplana, 1995: 339). De totes maneres la irregularitat de la classe verbal és sempre de rang superior que la irregularitat de la subclasse verbal.

Pel que fa a la nostra anàlisi hem dividit l'apartat en dos blocs segons si es tracta del segment corresponent a la subclasse [II, +extensió] (a) o la subclasse [III, +extensió] (b).

a) Segment velar: subclasse [II, +extensió]

En aquest apartat incloem tres exemples que exigeixen comentaris independents.

El primer dels exemples correspon a una forma que ja hem tingut en compte en l'apartat anterior respecte al tipus de variació fonètica que es produeix en l'arrel, ara però ens interessa el segment extensió, en què com hem dit es produeix una velarització analògica respecte al tema de present.

Els processos de velarització en els temes de present i de perfet no són estranys en català i es deuen a causes d'índole diversa com ara l'estabilitat de les classes flexives, la iconicitat i l'estructuració de la classe dels verbs (Pérez Saldanya, 1998: 76-79). Tanmateix a més dels temes de present i perfet, els canvis analògics s'han estès a d'altres categories morfosintàctiques en el català col·loquial, com ara en formes de gerundi (*beguent*), en la cinquena persona de l'imperatiu (*begueu*), en la quarta i cinquena persona del present d'indicatiu (*beguem* i *begueu*) i en alguns infinitius (*volguer*, *capiguer* o *poguer*, entre d'altres). Segons Wheeler (1993: 196) –citada a (Pérez Saldanya, 1998: 85)– aquestes velaritzacions s'explicarien per l'estreta relació entre la consonant velar i la vocal temàtica *e*. Aquest és justament el cas de la forma que hem recollit en el corpus en què a més conflueix un desplaçament accentual respecte a la forma normativa *poder*:

(424) ['puɣe] (IL) (TRAM4.43.LIN)

Aquesta modificació fonètica, doncs, tindria repercussions morfològiques de manera que caldria formular una regla morfològica del tipus:

(1M) {Extensió} → /g/ si [II, +Ext] / Infinitiu

Pel que fa a les dos altres formes que hem inclòs en aquest apartat, pertanyen al mateix paradigma del verb *veure*, i concretament a la primera persona singular del present d'indicatiu i a la tercera persona singular del present de subjuntiu.

(425) ['bɛk] (IL) (TRAM16.64.LIN)

(426) ['bɛɣin] (IL) (TRAM30.51.LIN)

La primera forma, si la comparem amb la ['bɛw] reproduïda en l'apartat anterior posa de manifest que l'oposició [+cons, +velar] vs [-cons] respecte a la primera i tercera persona del singular la qual cosa és una mostra evident que es tracta d'una oposició icònica. D'altra banda el fet de considerar les formes ['bɛk]

i ['beɣin] ens aporta dades per, prescindint d'altra informació, establir una regla s'assignació de segments morfològics com la següent:

(2M) {Extensió} → /g/ si [II, +Ext] / Pres. Ind. 1 [-Pl]
/ Pres. Subj. 3 [+Pl]

Per un altre costat, però, i tot i que s'aparti de l'objectiu prioritari d'aquest apartat, és interessant de constatar que en lleidatà aquesta mateixa regla seria aplicable al verb *beure* amb la diferència que tindríem dos entrades lèxiques amb realitzacions fonètiques diferents: ['be] per a *beure* i ['bɛ] per a *veure*. En canvi divergiria de la regla d'assignació morfològica corresponent al segment extensió –segment palatal– del català central en relació amb el verb *veure*.

b) Segment palatal: subclasse [III, +extensió]

Les formes recollides del verb *fer* relatives a la segona i tercera persona singular i del present de subjuntiu exemplifiquen un tipus d'irregularitat del segment extensió comuna a aquest verb que ja estat assenyalat per algun autor:

“Essent de la classe formal [II], aquest verb *-fer-* presenta, en algunes de les seves formes, un segment ‘extensió’, /ʒ/, o dos segments ‘extensió’, /ʒ/ i /s/, en substitució del segment ‘extensió’ /g/, que, per les característiques del verb, caldria esperar. Les formes afectades pel segment o pels segments ‘extensió’ són les normals en els verbs regulars de la subclasse formal [II, +extensió] [...] llevat, però, de les formes del passat subjuntiu i del participi que, en el cas d'aquest verb no ho estan” (Viaplana, 1995: 344)

Segons el mateix Viaplana, les varietats que prenen per a aquest verb un segment ‘extensió’ únic /ʒ/ requereixen la incorporació d'un tipus de regla especial inclosa en l'entrada lèxica de *fer*, que inhibeixi l'aplicació de la regla ordinària,⁹³ de la mateixa manera que les varietats que incorporin dos segments ‘extensió’, /ʒ/ i /s/ requereixen la incorporació de dos regles especials. En el

⁹³ Aquesta regla seria:

Extensió --> /ɛʃ/* si [III, +Ext] / Pres. Ind., 1, 2 [-Pl], 3
/ Pres. Subj. 1, 2 [-Pl], 3
/ Pres. Imp. 2 [-Pl], 3

--> /g/ si [II, +Ext] / Pres. Ind., 1 [-Pl]
Imperatiu 1 [+Pl], 3
Subjuntiu

(*)/ɛʃ/ en la varietat lleidatana amb la forma superficial [e jʃ] a causa de la segregació de iod.

nostre cas, i a partir de les dades que disposem, el tipus de regla morfològica que caldria aplicar a les formes de (427) i (428) seria justament la que indiquem tot seguit:

(427) ['fəʒi] (IL) (TRAM31.164.LIN)
 (428) ['fəʒis] (LI) (TRAM41.242.LIN)

(3M) {Extensió} → /ʒ/ si [II, +Ext] / Pres. Subj. 2, 3 [-Pl]

En relació amb els exemples següents

(429) [bes'tis] (LI) (TRAM36.9.LIN)
 (430) [bes'tiʒe]⁹⁴ (LI) (TRAM38.17.LIN)
 (431) [ʎi'ʒis] (LI) (TRAM36.23.LIN)

les consideracions respecte a una doble possibilitat del segment 'extensió' aparentment s'haurien d'ampliar al segment 'extensió' palatal sord /eʒ/ que en nord-occidental presenta la variació fonètica: [e jʒ] [iʒ].⁹⁵ Ara bé, els dos primers exemples posen en evidència que no es tractaria pas d'una regla de distribució complementària ja que, sempre segons les dades de què partim, la regla morfològica seria:

(4M) {Extensió} → /iʒ/ si [III, +Ext] / Pres. Ind. 3 [-Pl]
 /is/ si [III, +Ext] / Pres. Ind. 3 [-Pl]

3. Variació del segment tema

El segment *tema* conté els morfs relacionats amb la classe verbal. La vocal temàtica és un segment tònic que apareix tant en els paradigmes verbals com en els derivats postverbals; participa, doncs, en la morfologia flexiva i en la morfologia derivativa.

Des del punt de vista fonètic, contribueix a convertir l'estructura CVC en una estructura sil·làbicament més estable CVCV (Sifre, 1995: 329). Des del punt de vista

⁹⁴ La [e] final correspondria a un segment epentètic.

⁹⁵ Lloret & Viaplana (1998: 47-48) assenyalen que en certes varietats nord-occidentals del català, el segment 'extensió' presenta com a conjunts de variants alternatius els segments fonològics /iʒ/ /eʒ/, d'una banda, i els segments /ig/ i 'ø' d'una altra. Segons es desprèn de les seves dades aquestes variants alternatives es distribuirien de forma complementària: Lleida (/iʒ/ /ig/) i Cervera (/eʒ/ 'ø'). Cal fer notar, però, que també a Lleida trobem les variants /eʒ/ amb la forma superficial [ejʒ].

morfològic, l'al·lomorfa de la vocal temàtica delimita, com ja hem dit, tres classes verbals, a més d'actuar com a sufix derivatiu que verbalitza la base a la qual s'aplica (Sifre, 1995: 330). Pel que fa a l'àmbit de la morfologia flexiva els segments temàtics del català són, en el pla fonològic:

Classe I	a	ɛ	e	
Classe II ⁹⁶		ɛ	e	i
Classe III				i

El fenomen més interessant de comentar respecte al segment 'tema' és probablement el que correspon a l'epèntesi antihiàtica [j] tant en formes del present d'indicatiu com del pretèrit imperfect,⁹⁷ la qual cosa significa que per al segment 'tema' caldria aplicar una regla fonològica, en aquest cas una regla d'*epèntesi antihiàtica*.

$$(1F) \quad \emptyset \rightarrow j \quad / \quad \left\{ \begin{array}{l} e \\ o \end{array} \right\} \text{ — } \left\{ \begin{array}{l} é \\ ɛ \end{array} \right\}$$

$$\emptyset \rightarrow \left\{ \begin{array}{l} -\text{sil} \\ -\text{cons} \\ -\text{post} \end{array} \right\} / \left\{ \begin{array}{l} +\text{sil} \\ -\text{baix} \\ -\text{post} \\ -\text{lab} \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} +\text{sil} \\ -\text{baix} \\ -\text{post} \\ -\text{lab} \\ [+accent] \end{array} \right\}$$

$$\left\{ \begin{array}{l} +\text{sil} \\ -\text{baix} \\ +\text{post} \\ +\text{lab} \\ [+accent] \end{array} \right\} \left\{ \begin{array}{l} +\text{sil} \\ -\text{baix} \\ -\text{post} \\ -\text{lab} \end{array} \right\}$$

⁹⁶ Mascaró (1986: 115) incorpora per a la classe II el segment /u/, propi de la major part dels participis d'aquesta classe, a més qualifica la vocal temàtica com a *morfema de conjugació*. Per a més detalls sobre les diferents propostes classificatòries i altres qüestions associades amb la vocal temàtica, vegeu Sifre (1995).

⁹⁷ Perea (1997: 74) relaciona també les formes de l'imperfet de subjuntiu d'un verb com *veure* [bə'jes], que no incorpora el morf regular /g/ propi de la subclasse [II, +Ext], amb la regla d'epèntesi antihiàtica del present d'indicatiu i de l'imperfet d'indicatiu. En el cas del subjuntiu l'absència d'increment velar deixaria les vocals en hiati i això provocaria l'acció de l'esmentada regla. Precisament la no incorporació del morf /g/ provocaria també un segment antihiàtic com el de la forma [plo'jes] recollida en el nostre corpus (LI) (TRAM36.109.LIN).

La regla s'aplicaria, doncs, a la primera i segona persona de les formes del present d'indicatiu següents:

- | | |
|-----------------|-----------------------|
| (432) [tɾe'jem] | (IL) (TRAM5.7.LIN) |
| (433) [be'jem] | (LI) (TRAM41.139.LIN) |
| (434) [be'jew] | (LI) (TRAM36.26.LIN) |

Tanmateix, per a les formes d'imperfet caldria formular un regla adicional que justificqués el desplaçament accentual del segment 'tema' cap a l'arrel:

- | | |
|----------------|-----------------------|
| (435) ['fejen] | (LI) (TRAM41.116.LIN) |
| (436) ['dejeɛ] | (LI) (TRAM36.54.LIN) |
| (437) ['ploje] | (LI) (TRAM36.48.LIN) |

Cal dir de totes maneres que el fenomen ha rebut interpretacions diferents. Viaplana (1995) postula que la regla d'inserció del morf /i/ corresponent al segment 'tema' actuaria però es produiria una irregularitat en la tonicitat, que fa que l'accent es desplaci al radical. Mascaró (1983) en canvi, considera que en verbs com *veure* o *fer*, entre d'altres, una de les formes del radical acaba en semivocal i quan a aquestes arrels els segueix una vocal temàtica /i/ provoca la desaparició d'aquesta vocal. Perea (1997) per la seva banda s'inclina a pensar que la regla morfològica que insereix el tema /i/ deixar d'actuar en alguns verbs i que aleshores les formes verbals contindrien un radical al qual en afegir-se el segment de mode/temps es produiria un hiat que es resoldria amb l'actuació de la regla d'epèntesi antihàtica. En aquest treball ens inclinem més aviat per la proposta de Viaplana segons la qual a la regla d'epèntesi antihàtica caldria afegir, com dèiem, una regla, que només s'aplicaria en l'imperfet d'indicatiu, del tipus:

V [-accent] / ## X [+accent] Y ---- Q ##

Justament tot el contrari hauria passat en un cas com el següent, en què l'epèntesi d'un so vocàlic [-alt], [-post] [-lab] hauria provocat una situació de hiat i un desplaçament accentual en el segment 'tema' cap al so epentètic:

- | | |
|------------------|----------------------|
| (438) [awβɾi'em] | (IL) (TRAM24.16.LIN) |
|------------------|----------------------|

4. Variació del segment mode/temps

Segons la proposta de Viaplana que seguim en aquest treball, el segment mode/temps –*morfema de temps* per Mascaró (1986)– inclou informació relativa tant a la categoria de mode com al temps verbal. És el segment que, juntament amb el corresponent a nombre/persona, forma la desinència verbal (Mascaró, 1986).

Tal com es desprèn dels exemples següents és el segment que en el nostre corpus presenta més variabilitat. De fet podem establir diferents grups segons el temps/mode corresponents:

a) Formes d'indicatiu

En el conjunt de les formes d'indicatiu destaquen sobretot els fenòmens de variació referents a formes de l'imperfet d'indicatiu i del futur simple per motius ben diversos.

En relació amb les formes d'*imperfet d'indicatiu* en aquest apartat reproduïm només les variacions respecte a la regla d'assignació morfològica general, ja que aquest serà un tipus de variació que tractarem detalladament més endavant:

(5M) {Mode/temps} → /ba/ si Classe I / Pres. Ind.

Si ens fixem en els exemples dels corpus ens adonarem que en tots s'ha produït la l'elisió de -b- que podríem formular amb una regla com la que anotem més avall:

(439) [ti'rae] (LI) (TRAM37.64.LIN)

(440) [mi'rae] (IL) (TRAM45.60.LIN)

(441) [biʒi'lae] (IL) (TRAM27.29.LIN)

(442) [a'naʒe] (LI) (TRAM43.135.LIN)

(443) [dʒu'ʒaʒen] (LI) (TRAM37.62.LIN)

(2F) -con Ø / V [+acc] _____ V
 { +lab } →
 { +son }

Paral·lelament, però, en els dos darrers exemples l'aparició d'un hiat ha provocat l'epèntesi de [j] per la qual cosa en aquests casos caldria aplicar la regla formulada a (1F) corresponent a l'epèntesi antihiatàica.

En aquest mateix apartat hi hauríem d'incloure, com dèiem, algunes formes del *futur simple* que evidenciarien problemes de desenvolupament fonològic equivalents als que havíem esmentat al referir-nos a la variació fonètica del segment 'arrel':

- | | |
|-----------------|-----------------------|
| (444) [pika'ða] | (IL) (TRAM2.58.LIN) |
| (445) [kaw'an] | (LI) (TRAM41.155.LIN) |

Efectivament, el primer exemple correspon a la substitució d'un so bategant alveolar per un aproximant dental, substitució que vam considerar molt pròpia de la fase de desenvolupament fonològic en nens de 3-4 anys. En el segon exemple el so afectat és el mateix però en aquest cas s'ha optat no pas per un relaxament articulatori sinó directament per l'elisió, mantenint l'accent del segment corresponent al temps de futur.

b) Formes de subjuntiu

Entre les formes de subjuntiu que hem seleccionat per al comentari s'hi inclouen una forma del present i un parell del pretèrit imperfecte:

- | | |
|---------------------|-----------------------|
| (446) [as'peɾɛ] | (IL) (TRAM32.26.LIN) |
| (447) [astri'peseɾ] | (LI) (TRAM43.127.LIN) |
| (448) [meɲ'dʒesi] | (IL) (TRAM38.23.LIN) |

Pel que fa a la forma del present corresponent a la primera persona del singular s'hi observa un canvi en el morf de mode/temps respecte al que hem trobat en altres formes d'aquest mateix temps –morf /i/ – per la qual cosa ens trobaríem davant d'un tipus de variació que caldria establir a partir d'una regla morfològica com la següent:

(6M) {Mode/temps} → /a/ si Classe I / Pres. Subj. 1[-PI]

D'altra banda la conversió de /a/ a [ɛ] es podria preveure a partir d'una regla morfofonològica del tipus:

(3F) a → ε / _____ #
[-accent]

Si i) el lexema és [+Verb]
ii) FLEX 1 [-Pl]

En relació amb les formes de l'imperfet, una referent a la primera persona del singular i l'altra amb la tercera, s'hi observen diferències de tipus morfològic de manera que el morf corresponent a l'imperfet rep dos assignacions diferents: /sa/ /si/. Això ens duria a establir dos regles com les que s'expliciten tot seguit:

(7M) {Mode/temps} → /sa/ si Classe I / Imp. Subj. 1[-Pl]

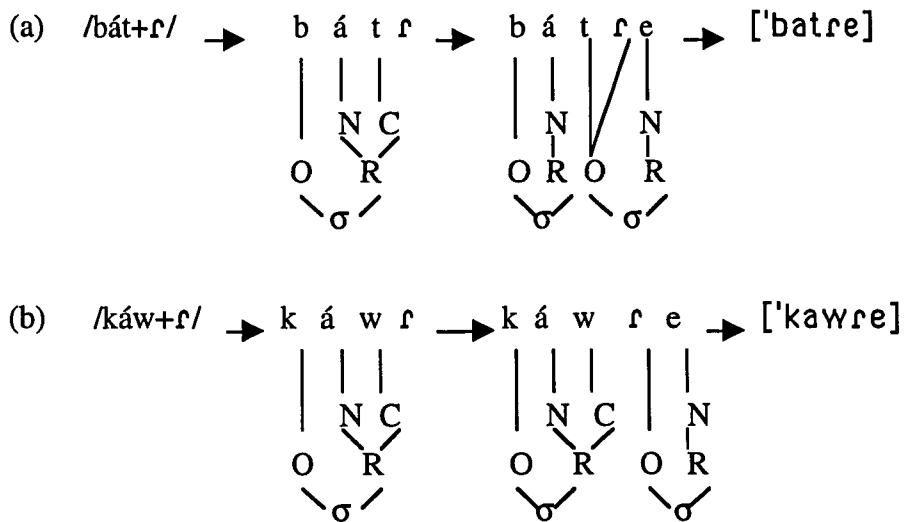
(8M) {Mode/temps} → /si/ si Classe I / Imp. Subj. 3 [-Pl]

A més en el cas de la forma [astri'pese] actuaria també la regla (3F) que hem formulat més amunt.

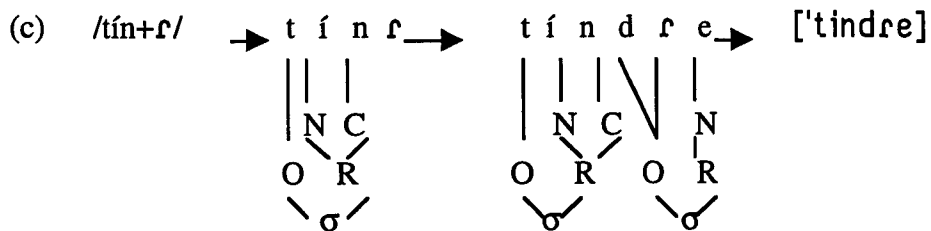
c) Formes d'infinitiu

L'estructura dels infinitius en català és {radical+vocal temàtica+marca d'infinitiu /r/}. En els verbs de la classe II, tanmateix, només alguns verbs presenten la distribució segmental canònica, ja que bona part d'aquests infinitius no tenen vocal temàtica, de manera que el fet d'haver d'adherir-se el morf d'infinitiu /r/ directament al radical crea problemes de sil·labificació. Aquest tipus de problemes es resolen amb una epèntesi vocàlica ([ə] en català central, [e] en català nord-occidental) i de vegades a més amb una epèntesi consonàntica ([d]).

Les reestructuracions sil·làfiques que es produeixen són diferents segons si el radical acaba en consonant o en /w/. En els casos en què el radical acaba amb consonant –(a)– l'adjunció d'una vocal epentètica permet tornar a sil·labificar la paraula de manera que la consonant final del radical passa a formar part de l'obertura sil·làbica (Bonet & Lloret, 1998: 78). En canvi, quan el radical acaba en /w/ –(b)– aquest darrer segment no pot resil·labificar-se perquè no pot ser inici l'obertura. Tot seguit reproduïm els exemples que apareixen a Bonet & Lloret (1998: 78-79) –adaptats però al català nord-occidental– per tal de captar millor quin és el procés de sil·labificació que provoca la inserció del so epentètic:



Els altres casos, tal com hem dit, el so epentètic no és només una vocal sinó que s'hi afegeix un so consonàntic, sovint [d],⁹⁸ que permet mantenir el segment bategant, que passa a ser el segon element de l'obertura. La [d] epentètica apareix en algunes formes de l'infinitiu –sovint alternant amb formes sense [d] epentètica (*tenir* vs *tindre*) – però a més apareix en les formes del futur i del condicional. La distribució sil·làfica quedaria, doncs, així:



En el nostre corpus hem recollit exemples corresponents bàsicament al tipus de variació (b) i (c), que, com veiem, és una variació general del català, però que ens sembla particularment interessant de comentar. Segons els nostres exemples, doncs, podem observar els diferents tipus de comportament dels infinitius:

⁹⁸ Tot i que el so consonàntic epentètic pot ser també una [b] són casos poc freqüents en català. Les raons que explicarien que majoritàriament es tracti de [d], i més encara, que aquest sigui el so consonàntic més adequat es deu a diversos factors, segons apunten Bonet & Lloret: '*el punt d'articulació és el mateix que el de la consonant precedent (coronal), [...] la sonoritat també s'adiu amb la de les consonants adjacents (sonores) i el caràcter oclusiu ve determinat pel fet que només les oclusives poden ser el primer segment d'una obertura complexa en català (a part de [f], que no és coronal).*' (1998: 92)

- (b)
- [*'bɛw.rɛ*] {arrel + mode inf /r/ + [e]}
- [*'kɔw.rɛ*]

- (c)
- [*'bin.drɛ*] {arrel + [d] + mode inf /r/ + [e]}

Hi hauríem d'afegir el cas de *córrer* que és sensiblement diferent a la resta. En aquest cas, seguint Perea (1993: 137), la particularitat d'aquesta forma marcaria dos diferències respecte al que hem dit fins ara: *a*) el segment /r/ formaria part de l'arrel i per tant qui passaria a assumir aquest paper seria la vocal, consegüentment, *b*) la vocal no és introduïda per una regla d'epèntesi sinó per una regla morfològica que fa que la vocal tingui el valor de segment de mode infinitiu /e/:

- (d)
- [*'kor.e*] {arrel + mode inf [e]}

(9M) {Mode} → /e/ si Infinitu II / r⁹⁹ + ____ #

5. Variació del segment nombre/persona

El segment de nombre/persona –*morfema de persona* per Mascaró (1986)– inclou també, com el segment de mode/temps, informació doble, en aquest cas referida al nombre i a la persona. És el segment que segons es desprèn de les nostres dades menys variació presenta.

De fet, únicament voldríem comentar el cas de la segona forma d'imperatiu del verb *fer* atès que el segment /z/ que nosaltres hem considerat com un segment de nombre/persona admet diferents interpretacions. Per una banda atribuir, el segment /z/ a l'arrel implicaria una forma /fez/ només aplicable a la forma en qüestió. Per una altra banda, atribuir-lo al segment mode/temps implicaria considerar-lo un segment idiosincràtic que s'hauria d'introduir per una regla especial. En canvi, atribuir-lo al segment nombre/persona, segons la proposta de Viaplana (1995: 345) implica només estendre l'efecte de la regla següent al context gramatical corresponent:

⁹⁹ Els contextos serien ampliables a *ç*, *ñ*, *m*, *s* (Perea, 1993: 160).

(449) ['fes] (IL) (TRAM34.58-59.LIN)

(10M) {Nombre/persona}→ /z/ si 2 [-Pl] / Pres. Ind.
 Pres. Subj.
 Pres. Imp.

5.1.3.1.2. Nivell 2

En aquest nivell –ho hem fet també en el *nivell 3*– hem eliminat l'apartat sobre variació del segment de nombre/persona ja que no hi hem observat cap fenomen interessant.

1. Variació del segment arrel

Si en relació amb el segment *arrel* en l'apartat dedicat als subjectes de 3-4 establíem tres grups diferents: variació evolutiva, variació dialectal i variació fonètica, en el nivell que ara analitzem –nens de 6-7 anys– únicament és pertinent una classificació doble, concretament la que engloba casos de *variació dialectal* i de *variació fonètica*, pròpiament dita. Hem exclòs, doncs, l'apartat dedicat a la variació evolutiva per la senzilla raó que no hem trobat evidències d'aquest tipus de variació fonètica; en l'estadi en què ens situen el desenvolupament fonològic ja es troba en un estat avançat d'assoliment.

D'altra banda, pel que fa als tipus de variació que comentarem s'observen força coincidències respecte als fenòmens que en el seu moment vam descriure, amb la qual cosa evitarem al màxim les reiteracions descriptives si no aporten cap element nou d'anàlisi.

*a) Variació dialectal**a) Realització en [a] de la e- pretònica*

Aquesta és probablement la particularitat fonètica característica de la varietat lleidatana més estesa entre els subjectes d'aquest nivell. Això no significa, però, que aquesta pronúncia sigui l'exclusiva, sinó que, òbviament si parlem de variació partim de la premissa constatable que aquestes pronúncies alternen amb d'altres, en aquest cas amb la pronúncia amb [e] de la pretònica inicial.

Tal com podem observar en els exemples següents, la pronúncia en [a] de la e pretònica es concentra sobretot en els grups *em-*, *en-* i *es-*, que d'altra banda acostumen a ser els grups entre els quals més s'estén aquest tipus de pronúncia. Pel que fa a la procedència dels exemples, com veiem, la majoria s'ha localitzat en els resultats de la prova d'IL, i poques en la prova de LI, la qual cosa podria considerar-se com un símptoma de variació funcional que es concretaria en un

percentatge més alt de pronúncies en [a-] en les situacions enunciatives més disteses, per tant, d'un grau de formalitat baix.

(450) [am'frɔn'taβe]	(IL) (TRAM58.133.LIN)
(451) [am'bose]	(LI) (TRAM63.99.LIN)
(452) [an'seɲe]	(IL) (TRAM58.101.LIN)
(453) [andre'sa]	(IL) (TRAM50.20.LIN)
(454) [asti'maβe]	(IL) (TRAM58.118.LIN)
(455) [as'kombro]	(IL) (TRAM47.89.LIN)
(456) [as'tem]	(IL) (TRAM56.77.LIN)
(457) [as'kriwen]	(IL) (TRAM70.27.LIN)

La pronúncia de [a-] es pot estendre com ja sabem a contextos sil·làbics medials, però els exemples que podem aportar al respecte únicament constaten la variació relativa a verbs com *nadar/nedar*, *traure/treure*, *nàixer/néixer*, que recordem que la normativa ja preveu.

(458) [naj'ʃese]	(IL) (TRAM47.160.LIN)
(459) ['trawre]	(IL) (TRAM49.8.LIN)
(460) [na'ðan]	(IL) (TRAM58.14.LIN)

b) Alternances vocàliques

El bloc del que en termes genèrics hem qualificat com a 'alternances vocàliques' és també un grup de variació important, però a diferència de l'altre, molt menys compacte; dit en altres paraules, els casos que aquí s'inclouen mostren un tipus de variabilitat més diversificada.

Si reproduïen novament alguns dels fenòmens ja observats en el grup de nens de 3-4 anys com ara l'alternança que presenta l'arrel del verb *veure* [bɛ] respecte a la del verb *beure* [be] –ho vegem ara exemplificat a partir de les formes de (461) i (462)– i les diftongacions provocades per l'efecte de la despalatalització¹⁰⁰ (463) (464).

¹⁰⁰ La palatalització d'aquestes formes s'explica per un tipus de variació històrica provocada per la iod flexiva. Els resultats finals en els verbs amb radical acabat en /k, b, d, l, n, s/ i iod han estat o bé la palatalització o l'assibilació, que en alguns casos s'ha substituït per un procés de velarització analògica. Els processos d'evolució històrica són els següents (Pérez Saldanya, 1998: 59-61):

a) radical –k-: -kj- > k^j > t^j > ts > s (FACIAM > faça)
 b) radical –b-: -bj- > d:ʒ > dʒ > ʒ (HABEO > haig)
 radical –d-: -dj- > d:ʒ > dʒ > ʒ (*VADEO > vaig)

(461) ['bɛwɾe]	(IL) (TRAM47.76.LIN)
(462) ['bɛk]	(IL) (TRAM51.43.LIN)
(463) ['buɟ]	(IL) (TRAM59.131.LIN)
(464) ['baj]	(IL) (TRAM58.65.LIN)

D'altra banda, s'incorporen exemples que tenen a veure amb el que segons la nostra anàlisi hem considerat modificacions en l'arrel, algunes provocades pel segment 'extensió'. Es tracta d'exemples com els següents:

(465) ['fajʒo]	(LI) (TRAM63.52.LIN)
(466) ['bajk]	(IL) (TRAM47.92.LIN)
(467) ['fajk]	(IL) (TRAM47.74.LIN)
(468) ['die]	(IL) (TRAM49.73.LIN)

El cas de (465) el so aproximant palatal, no és estrany en nord-occidental davant de so fricatiu palatal sonor, tot i que hi diferents interpretacions respecte al seu origen.¹⁰¹ A banda d'aquestes consideracions, els que ens interessa assenyalar és que el fet d'incorporar aquest segment a l'arrel pensem que no implica modificar cap tipus de regla morfològica ni postular-ne cap d'especial de tipus fonològic, sinó que en aquest cas concret tindríem una evidència de no acompliment de la regla d'absorció de iod.¹⁰² En canvi, en els casos de (466) (467) als quals ja ens havíem referit en un altre capítol si bé l'arrel mostra un cas de despalatalització del segment extensió, que provoca l'aparició de l'aproximant palatal i posteriorment la diftongació de l'arrel, el segment més estrany és sens dubte el que hem atribuït a 'extensió' i que comentarem en l'apartat corresponent.

c) radical -l: lj > ʎ (*VOLEO > vull)
 radical -n: nj > ɲ (VENIO > *viny)
 radical -s: sj > ʃ (*POSSIO > puix)

¹⁰¹ Segons ha apuntat Pradilla (1993: 182), pel que fa a l'entitat de la semivocal [i] del grup [iʒ] hi ha bàsicament dos punts de vista: a) l'opinió més generalitzada, que defensen Badia, Cerdà, Rafel, Alsina-Duarte i Gimeno, i que li atribueix un caràcter etimològic i per tant constitueix una fase arcàica de la llengua i, b) la postura d'Alarcos i Colon, que consideren que l'aproximant palatal seria una vocal de suport generada per la consonant fricativa prepalatal.

¹⁰² Per a Pradilla (1993: 189) la regla d'absorció de iod corresponen al català nord-occidental i tarragoní és:

$$\left\{ \begin{array}{l} \text{-voc} \\ \text{-cons} \\ \text{-post} \end{array} \right\} > \emptyset / _ \left\{ \begin{array}{l} \text{C} \\ \text{+son} \\ \text{+alt} \\ \text{-post} \end{array} \right\}$$

D'altra banda, el cas de (468) creiem que el més convenient seria ampliar l'entrada lèxica del verb *dir* corresponent a la forma /di/, en funció d'aquest tipus de variació que es produeix en l'imperfet d'indicatiu.

c) Tancaments vocàlics

Tots els exemples reproduïts en aquest bloc tenen a veure amb el tancament de [o] > [u] produïda majoritàriament per la influència d'un so vocàlic anterior tancat [i] tònic. Les formes afectades són majoritàriament l'infinitiu, l'imperfet d'indicatiu i el condicional:

(469) [dur'mi]	(IL) (TRAM58.27.LIN)
(470) [bu'liε]	(IL) (TRAM58.117.LIN)
(471) [pu'ðie]	(IL) (TRAM58.134.LIN)
(472) [ku'ʎi]	(LI) (TRAM61.51.LIN)
(473) [sur'ti]	(LI) (TRAM62.48.LIN)
(474) [pu'ðrie]	(LI) (TRAM62.51.LIN)

Tot i que aquest tipus de fenomen constitueixi un tipus de variació fonètica força estesa en la varietat lleidatana, no disposem encara d'estudis exhaustius sobre el tema.¹⁰³ Tanmateix, sí que podem constatar que afecta un nombre elevat de verbs, raó per la qual podem remetre a exemples com els anteriors. Aquestes mateixes dades, però, permeten novament demostrar que no es pot parlar d'un fenomen de reducció vocàlica sistemàtic, ja que justament en un exemple com el següent, en què hem de fer notar la coincidència respecte als resultats del grup del nivell 1, es produeix el fenomen invers.

(475) [mon'ta]	(IL) (TRAM59.176.LIN)
----------------	-----------------------

c) Diftongació en [aw] de o-

Aquest és també un fenomen de variació fonètica que ja vam descriure en relació amb les dades dels subjectes de 3-4 anys, i per tant sobre el qual no ens estendrem. De totes maneres, és interessant d'adonar-se que la representativitat d'aquest fenomen entre les dades de nens de 6-7 anys és gairebé anecdòtic, si més no aquesta és la conclusió que se n'extreu dels índexs baixíssims d'aparició de formes diftongades [aw]<[o]:

(476) [awfe'ɣaβe]	(IL) (TRAM58.19.LIN)
-------------------	----------------------

¹⁰³ Vegeu-ne algunes dades a Julià i Muné (1998).

b) Variació fonètica

Dintre del grup del que en un sentit genèric hem considerat fenòmens de variació fonètica, per la dificultat d'establir-ne qualsevol altra tipologia, destacaríem bàsicament els casos d'elisió vocàlica i consonàntica que poden observar-se a (a). Pel que fa a l'exemple de (b), som conscients que casos similars, reproduïts a partir de les dades dels subjectes de 3-4 anys, els vam considerar exemples de variació evolutiva. El fet que un tipus d'ensordiment com el que es produeix a (480) l'incloquem ara en l'apartat de variació fonètica general s'explica perquè no hem trobat altres exemples d'ensordiment que ens facin pensar que és un fenomen sistemàtic, si més no en el cas de la nena que ha emès la forma en qüestió.

a) Fenòmens d'elisió

Entre els exemples següents, sobretot pel que fa als dos darrers, caldria aprofundir en la manifestació de l'elisió, ja que tot i que hem trobat també exemples amb les formes en què no es produeix l'elisió vocàlica, la variació podria afectar la representació de l'entrada lèxica de pràcticament tot el paradigma verbal:

(477) ['sas]	(IL) (TRAM47.220.LIN)
(478) ['naβen]	(IL) (TRAM53.19.LIN)
(479) [di'ʃew]	(IL) (TRAM53.45.LIN)

b) Ensordiment

(480) ['ʃuɣo]	(IL) (TRAM59.80.LIN)
---------------	----------------------

En un bloc a part hauríem d'afegir la forma de (481) corresponent a la tercera persona del present d'indicatiu del verb *estudiar* en què a més de la pronúncia com a [a] de la vocal pretònica es produeix un canvi accentual que té repercussions a l'hora d'establir l'entrada lèxica d'aquest verb. De fet, hauríem de postular l'existència d'una doble forma subjacent: /stúdi/ ~ /studí/, forma aquesta darrera recomanada per la normativa.

(481) [as'tuðje]	(LI) (TRAM61.11.LIN)
------------------	----------------------

En darrer lloc, hem de dir que ens ha sorprès trobar una forma corresponent a la tercera persona del condicional com la següent:

(482) ['fore]	(IL) (TRAM58.175.LIN)
---------------	-----------------------

Val a dir, tanmateix que la variabilitat que es produeix entre formes com l'anterior i d'altres d'equivalents com *seria* ja estan previstes en el paradigma flexiu del condicional simple i, d'altra banda, integrades en les entrades lèxiques del verb *ser* que sens dubte és el verb amb un al·lomorfia més rica en el segment arrel: /sól/ ~ /ét/ ~ /éz/ ~ /éɾ/ ~ /fól/ ~ /sé/ ~ /sí/ ~ /st/ ~ /és/.

2. Variació del segment extensió

Les formes que integren aquest apartat són interessants en la mesura que aporten dades respecte a la doble variabilitat que presenten alguns segments 'extensió', cosa que no podem constatar en els exemples descrits fins aquest moment. De fet, podem establir fins a quatre grups diferents.

El primer d'aquest grup correspondria a exemples com els següents:

(483) ['fajk]	(II) (TRAM47.74.LIN)
(484) ['fajʒo]	(LI) (TRAM63.52.LIN)
(485) ['bajk]	(II) (TRAM59.100.LIN)

Aquestes exemples susciten bàsicament dos comentris. Per un costat, i en relació amb les formes del verb *fer*, la forma de primera persona d'indicatiu ja hem indicat reiteradament que atribuïm al segment extensió /g/ un valor analògic que s'estendria a la primera persona del present d'indicatiu del verb *anar*,¹⁰⁴ en substitució del que són les solucions més freqüents per a aquestes formes: un segment 'extensió' /ʒ/¹⁰⁵ o bé la despalatalització¹⁰⁶ d'aquest ([^hbaj], [^hfaj]). En canvi, en el cas de (484) o bé, com hem fet anteriorment, podríem estendre l'aplicació de la regla morfològica (3M) corresponent al segment /ʒ/ a formes del present de subjuntiu, o senzillament podríem parlar de la inhibició de la regla:

(11 M) {Extensió} → /s/ si [II, +Ext] / Pres. subj. 1, 2 [-Pl], 3
Pres. imp., 3

¹⁰⁴ Segons Perea (1993: 231) el verb *anar* i el verb *fer* semblen adaptar-se a la classe [II, +Ext] però precisament el que caldria és inhibir l'aplicació de la regla morfològica que introdueix el segment velar, propi de la subclasse [II, +Ext], ja que en aquests verbs el que apareix és el segment extensió /ʒ/.

¹⁰⁵ En aquest cas s'aplicaria dos regles fonològiques addicionals, una d'ensordiment d'obstruents finals, i una altra d'africació de fricatives sonores.

¹⁰⁶ Recordem, tal com assenyala Pérez Saldanya (1995: 293), que en verbs com *fer* i *anar*, que no tenien perfets forts, sinó formes amb semiconsonant (*fiu*) o formes febles (*anà*), i que per tant han mantingut en les solucions estàndards les formes palatals o alveolars originàries, la tendència despalatalitzadora i uniformadora és encara molt forta en diferents dialectes.

Pel que fa a les formes de la primera persona del present d'indicatiu del verb *viure* podem observar la variabilitat respecte al segment 'extensió' /sk/ /g/. De fet, el verb *viure* és un dels pocs verbs en què el segment /sk/ té una distribució regular de l'extensió.¹⁰⁷ En qualsevol cas, però, i a partir de les dades de què disposem, no es pot afirmar que una regla de tipus (11M) n'anul·li una altra del tipus (12M), sinó que aquests dos tipus de variacions s'haurien d'especificar en l'entrada lèxica del verb *viure*:

(12M) {Extensió} → /sk/ si Pres. ind. 1 [-PI] ...
 (13M) {Extensió} → /g/ si Pres. ind. 1 [-PI] ...

(486) ['bisk] (IL) (TRAM47.144.LIN)

(487) ['bik] (IL) (TRAM59.102.LIN)

Un comportament similar observem en les formes dels exemples següents:

(487) ['bɛk] (IL) (TRAM51.43.LIN)

(488) ['bɛʃ] (IL) (TRAM53.77-86.LIN)

(489) [bes'tejʃ] (LI) (TRAM64.7.LIN)

(490) [bes'tis] (LI) (TRAM70.12.LIN)

En la primera persona del present d'indicatiu del verb *veure* la variació fonètica del segment 'extensió' no ens permetria excloure dos regles especials com les següents¹⁰⁸ que igualment caldria incorporar a l'entrada lèxica del verb *fer*:

(14M) {Extensió} → /g/ si Pres. ind. 1 [-PI] ...

(15M) {Extensió} → /ʒ/ si Pres. ind. 1 [-PI] ...

Pel que fa a les formes de primera persona del singular del verb *vestir*, el procediment seria paral·lel tot i que ara parlaríem de regles del tipus:

(16M) {Extensió} → /eʃ/ si Pres. ind. 1 [-PI] ...

¹⁰⁷ Apareix en els temps següents: Present d'indicatiu 1 [-PI], present de subjuntiu, imperfet de subjuntiu, a l'imperatiu 3 [-PI], 1, 3 [+PI], al participi, i analògicament pot aparèixer al gerundi. Contrasta amb alguns verbs, com *créixer*, *meréixer*, o *néixer*, en què el segment /sk/ no és sistemàtic: apareix al imperfet de subjuntiu, al present de subjuntiu 1, 2 [+PI], a l'imperatiu 1 [+PI] i al participi.

¹⁰⁸ També en aquest casos s'aplicaria dos regles fonològiques addicionals, una d'ensordiment d'obstruents finals, i una altra d'africació de fricatives sonores.

(17M) {Extensió} → /s/ si Pres. ind. 1 [-PI] ...

3. Variació del segment tema

En aquest mateix apartat referent a les dades del nivell 1 esmentàvem l'addició d'una epèntesi antihiàtica –regla (1F) – que ocorria tant en formes de l'imperfet d'indicatiu d'alguns verbs de la classe II com en formes del present d'indicatiu, concretament la primera i la segona del plural. El motiu que provocava l'aparició d'epèntesi antihiàtica era la situació de hiat que es creava en el contacte de vocals /é/- /o/ ~ /é/ /ε/; en el cas de l'imperfet es produïa una irregularitat de tipus accentual.

Entre les dades que exposem tot seguit s'hi reproduïen tant formes del present d'indicatiu com de l'imperfet, però a més s'incorporen formes del gerundi dels verbs *veure* i *ploure* en què també s'aplicaria la regla d'epèntesi antihiàtica. En el cas de *ploure*, tanmateix, cal pensar que el procés hauria estat: [plo'βen] > [plo'en] > [plo'jen].

(491) [be'jem]	(IL) (TRAM59.111.LIN)
(492) ['fejε]	(IL) (TRAM58.13.LIN)
(493) ['bejen]	(IL) (TRAM53.9.LIN)
(494) [be'jen]	(IL) (TRAM58.79-80.LIN)
(495) [plo'jen]	(IL) (TRAM53.34.LIN)

Igualment interessants resulten casos com els següents, poc previsibles, però que hem pogut extreure del nostre corpus:

(496) [ben'deen]	(IL) (TRAM59.36.LIN)
(497) [ku'ʎa]	(IL) (TRAM65.72.LIN)

A (496) hi observem, per una banda, un canvi del morf corresponen al segment 'tema' que ha passat de /í/ a /é/, per la qual cosa caldria especificar una regla morfològica com la següent:

(18M) {Tema} → /é/ si Classe II / Imp. Ind. 3 [+PI]

Per l'altra banda, es produeix una epèntesi consonàntica [d] que pot ser analògica a l'epèntesi de l'infinitiu, del futur i del condicional segons la regla següent:¹⁰⁹

$$(4F) \quad \emptyset \longrightarrow d \quad / \quad \left\{ \begin{array}{l} n \\ l \quad \text{---} \quad r \end{array} \right.$$

$$\emptyset \longrightarrow \left[\begin{array}{c} -\text{sont} \\ -\text{dist} \\ -\text{RR} \\ +\text{son} \end{array} \right] / \left[\begin{array}{c} +\text{sont} \\ -\text{alt} \\ +\text{cor} \\ -\text{cont} \end{array} \right] \text{---} \left[\begin{array}{c} +\text{sont} \\ +\text{cor} \\ +\text{cont} \\ -\text{sil} \end{array} \right]$$

En darrer terme el cas de (497) s'explica més aviat per una confusió anecdòtica que per una alteració de tipus morfològic en el nivell en què ens , sobretot perquè el mateix nen que produeix aquesta forma rectifica segons l'assignació morfèmica adequada /á/ > /í/.

4. Variació del segment mode/temps

Segons les dades de què disposem els exemples més interessants del tipus de variació que afecta el segment de *mode/temps* corresponen a les formes de l'imperfet de subjuntiu, si tenim en compte que reservem les formes de l'imperfet d'indicatiu per a una anàlisi posterior més aprofundida.

Així, doncs, entre les formes de l'imperfet d'indicatiu podem distingir les que pertanyen a la primera persona del singular, a la tercera persona del singular i a la tercera del plural. Respecte a les dos primeres persones els exemples són els següents:

- | | |
|-------------------|-----------------------|
| (498) [naj'ʃesε] | (IL) (TRAM47.160.LIN) |
| (499) [tiŋ'gesε] | (IL) (TRAM56.15.LIN) |
| (500) [mar'tʃesi] | (IL) (TRAM54.28.LIN) |
| (501) ['fosi] | (IL) (TRAM59.251.LIN) |

Tal com pot observar-se, aquestes dades ens obligarien a postular dos regles de tipus morfològic que preveïessin la variació del morf del segment mode/temps de l'imperfet de subjuntiu. Les regles s'adequarien a les que ja vam assenyalar en la

¹⁰⁹ Vegeu Mascaró (1983: 149) i Perea (1993: 244).

descripció de les formes obtingudes en el nivell 1, tot i que caldria estendre la seva aplicació a verbs de la classe II i classe III, per tant les regles es modificarien tal com s'indica tot seguit :

(7M) {Mode/temps} → /sa/ si / Imp. Subj. 1[-Pl]

(8M) {Mode/temps} → /si/ si Classe I / Imp. Subj. 3 [-Pl]
Classe II

Recordem que per a les formes de la primera persona singular de l'imperfet caldria afegir-li una regla fonològica addicional com la que es formula a (3F).

Pel que fa a la forma de la tercera persona del plural caldria únicament modificar aquesta regla fonològica ja que l'assignació morfèmica correspon a la regla morfològica de (7M):

(502) ['fosen] (IL) (TRAM54.22.LIN)

L'esmentada regla fonològica seria la següent:

(5F) a → e / _____ [-vocal] #
[-accent]

Per acabar hauríem de referir-nos a la forma que correspon a la tercera persona del present de subjuntiu:

(503) ['fajʒo] (LI) (TRAM63.52.LIN)

En l'exemple (503) constatem la presència del morf /o/ en el segment de mode/temps que en la varietat lleidatana apareix en algunes formes del subjuntiu,¹¹⁰ concretament en la segona, la tercera del singular, i la tercera del plural,¹¹¹ de manera que encara que no disposem de formes al respecte aquesta previsió ens duria a formular una regla morfològica com la següent:

¹¹⁰ Pérez Saldanya (1998: 166) assenyala que des del punt de vista històric, amb l'excepció de la marca *-e*, *-o* és la innovació morfològica més antiga del subjuntiu en català. La hipòtesi més plausible sobre el seu origen és la formulada per Coromines (1971) i Gulsoy (1976 i 1987), segons la qual aquesta marca, que coincideix amb el morf de primera persona del present d'indicatiu, procediria d'un procés d'assimilació que canvia el timbre de la /e/ final convertint-la en /o/ quan el radical conté una *o* o *u* tònica (Pérez Saldanya, 1998: 167).

¹¹¹ El paradigma més 'coherent' seria ['kantɛ] ['kantɔs] ['kanto] [kan'tem] [kan'tew] ['kanton].

(19M) {Mode/temps} → /o/ si / Pres. Subj. 2 [-P1], 3

5.1.3.1.3. Nivell 3

Variació del segment arrel

També en aquest cas, i en funció dels exemples del corpus, hem optat per establir dos apartats classificatoris: *a)* casos de variació dialectal, *b)* casos de variació fonètica pròpiament dita. Tal i com es podrà comprovar tot seguit, els subapartats corresponents coincideix en bona mesura als fixats anteriorment.

a) Variació dialectal

a) Realització en [a] de la e- pretònica

Les coincidències que s'observen entre els exemples següents i els corresponents al grup de 6-7 anys són evidents, de manera que podem afirmar que la realització com a [a] de *e* pretònica o prepretònica es produeix en els grups *em-*, *en-* i *es-*. En qualsevol cas, sí que s'observa una diferència quantitativa, ja que el nombre d'exemples ha disminuït si els comparem amb les dades que havíem comentat fins ara respecte aquest mateix fenomen.

(504) [am'pɔrte]	(LI) (TRAM91.20.LIN)
(505) [ampe'ɣa]	(IL) (TRAM72.83.LIN)
(506) [an'seɲe]	(IL) (TRAM79.32.LIN)
(507) [as'tem]	(IL) (TRAM80.55.LIN)

b) Alternances vocàliques

Les alternances vocàliques que s'inclouen en aquest apartat són de naturalesa diversa. Per un costat, formes conjugades del verb *veure* que tot i que no disposem d'exemples referents a l'altre tipus de variabilitat, la que afecta el verb *beure*, ja sabem que es tracta d'una alternança vocàlica del tipus [ɛ] – [e], respectivament, que en principi no té implicacions morfològiques dins els paradigmes corresponents.

(508) ['bɛɣi]	(IL) (TRAM79.36.LIN)
(509) ['bɛk]	(IL) (TRAM79.78.LIN)

Per un altre costat, també en aquest cas incorporem la primera persona del present d'indicatiu del verb *fer*, en què, com ja vam dir, la incorporació del so aproximant palatal a l'arrel es justificaria pel tipus de pronúncia diftongada.

(510) ['ba j] (IL) (TRAM78.85.LIN)

En darrer lloc, i també com a exemple reiterat, reproduïm la forma de tercera persona de l'imperfet d'indicatiu del verb *dir*:

(511) ['die] (IL) (TRAM80.30.LIN)

Segons la nostra proposta s'hauria originat com a resultat del procés següent:

/de+í+a/ > /de+ja/ > /dej+a/ > /di+a/ → ['die] / ['diɛ]

En la primera fase del procés hauria actuat una regla accentual –vegeu la p. 412– amb un efecte que, tal com assenyala Viaplana (1995: 346) és automàtic: la conversió del segment /i/ en [j] provocada per la pèrdua d'accent. En el cas que ens ocupa, tanmateix, s'hauria produït un altre efecte consistent a assimilar l'articulació de [j], i per tant a passar de ['e] a ['i], recuperant, doncs, altre cop la tonicitat del segment.¹¹²

c) Tancaments vocàlics

Del conjunt d'exemples que integren aquest bloc cal establir dos tipus de tancament vocàlic: d'un so vocàlic semitancat posterior a un so vocàlic tancat posetrior [o] > [u] i el de so vocàlic semitancat anterior a un so vocàlic tancat posterior [e] > [i]. Es tractaria, per tant, en els dos casos d'un tancament d'un sol grau.

(512) [pu'ðrie] (LI) (TRAM85.15.LIN)

(513) [bul'drie] (LI) (TRAM85.18.LIN)

¹¹² Tot i que no s'estèn en l'evolució de formes com aquesta, Pérez Saldanya (1998: 193) comenta en relació amb el valencià algunes variants de l'imperfet d'indicatiu provocades, segons l'autor, per la dificultat de trobar solucions estables per a aquests tipus d'imperfet, ja que les formes primitives són regulars morfològicament (-'ia-) però anòmales fonèticament (presenten un hiat). En canvi, les formes analògiques són morfològicament irregulars (-ja-) però fonèticament més canòniques.

El valencià presenta tres peculiaritats, una de les quals coincideix amb la forma que comentem. La primera peculiaritat és el manteniment de formes en hiat (*caia*). La segona, és la que es caracteritza per la simplificació del grup vocàlic característic d'aquests imperfets, concretament es manté la vocal que coincideix amb la del radical regular (*crea*) o amb la vocal tònica de l'infinitiu (*dia* –forma ben antiga en valencià-, *ria*). Finalment en valencià algunes formes analògiques han pres la tercera persona del present d'indicatiu i l'infinitiu (*creuia*) mantenint la desinència tònica regular de l'imperfet.

(514) [dur'mi]	(LI) (TRAM88.3.LIN)
(515) [bis'tejʃ]	(LI) (TRAM85.3-4.LIN)
(516) [ti'nie]	(LI) (TRAM86.7.LIN)

Pel que fa a les causes hem de reiterar sobretot la presència d'un so vocàlic tancat anterior en síl·laba tònica, però si bé el resultat del canvi té les mateixes conseqüències fonètiques –el tancament vocàlic– en ambdós casos no té les mateixes consideracions dialectals. És a dir, mentre que el tancament de o>u es percep com una variant fonètica poc marcada –si es vol, poc estigmatitzada– no passa el mateix amb el pas de e>i en què es percep com una forma més marcada i pròpia de registres de formalitat baixa. En aquest cas el comentari pensem que és rellevant en el sentit que les dades de què disposem procedeixen totes de la prova de LI, una prova que respecte a la d'IL, l'havíem valorat com un tipus de prova que afavoria un registre menys col·loquial. Els resultats però invalidarien la pressumpció de: -col·loquial -dialectal.

b) Variació fonètica

a) Fenòmens d'elisió

Tot i que pugui resultar sorprenent, els exemples d'elisió vocàlica i consonàntica coincideixen amb els respectius del grup de 6-7 anys, la qual cosa ens duria sobretot a dos conclusions. La primera que, segurament es tractin de fenòmens força generals, la qual cosa fa que es repeteixen entre els diferents grups d'edat. La segona, i directament relacionada amb la primera, que el factor edat no és determinant a l'hora d'establir aquest tipus de variació fonètica.

(517) ['na]	(IL) (TRAM80.4.LIN)
(518) ['sas]	(IL) (TRAM81.21.LIN)
(519) [di'ʃapən]	(IL) (TRAM78.54.LIN)

b) Pronúncia aproximant palatal del so lateral palatal [ʎ]

A pesar que la pronúncia aproximant palatal del so lateral palatal [ʎ] es consideri com un fenomen fonètic en expansió sobretot entre nens en edat escolar, les nostres dades no avalarien aquesta teoria, si més no en aquest nivell, ja que recordem que els casos augmentaven en el grup de 3-4 anys però per causes evolutives, que probablement serien l'origen de la forma que hem recollit entre els nens de 11-12 anys:

(520) [des'puje]	(LI) (TRAM93.5.LIN)
------------------	---------------------

2. Variació del segment extensió

Les formes que hem seleccionat com a més interessants per comentar la variació que es produeix en el segment *extensió* coincideixen en bona mesura amb les ja comentades anteriorment respecte a aquest mateix segment. Tanmateix, ens permeten ampliar alguna de les regles que havíem formulat, si tenim en compte que la formulació de regles en aquest treball es vincula als exemples esmentats. És el cas de formes com les següents:

- (521) ['bɛk] (IL) (TRAM79.78.LIN)
 (522) ['bɛɣi] (IL) (TRAM79.36.LIN)

Aquestes formes del present d'indicatiu i del present de subjuntiu del verb *veure* ens permeten, per una banda, ampliar el context de condicions morfològiques de la regla (13M) i, per l'altra, establir una altra de les particularitats d'aquest verb en la varietat lleidatana.

Pel que fa a la modificació de la regla (13M) recordem que únicament havíem previst l'aplicació del morf /g/ en la primera persona del present d'indicatiu. En aquest cas s'ampliaria també a formes del present de subjuntiu –de fet a tot el paradigma– encara que només tinguem dades referides a la tercera persona del singular. La modificació pertinent, doncs, ens duria ara a una regla com la següent:

- (13M) {Extensió} → /g/ si Pres. ind. 1 [-PI] ...
 Pres subj.

En el mateix sentit hauríem de preveure una regla que donés compte de la forma que reproduïm seguidament, ja que fins ara la més freqüent referent a la primera persona del singular del present d'indicatiu del verb *anar* era la forma despalatitzada ['baj].

- (523) ['batʃ] (LI) (TRAM90.5.LIN)

La regla corresponent, doncs, quedaria expressada de la forma següent:

- (14M) {Extensió} → /ʒ/ si Pres. ind. 1 [-PI] ...

Adicionalment hauríem de postular dos regles fonològiques¹¹³ per arribar a la forma fonètica definitiva. Per un costat, una regla d'africació de fricatives sonores (6F) i, per l'altre, una regla d'ensordiment d'obstruents finals (7F)

(6F) $\zeta \rightarrow d\zeta \quad / \quad ____ \# \#$

$$\left[\begin{array}{c} +\text{cons} \\ +\text{cont} \\ +\text{alt} \\ +\text{son} \end{array} \right] \rightarrow \left[\begin{array}{c} +\text{cons} \\ -\text{cont} \\ +\text{alt} \\ -\text{son} \end{array} \right] / \quad __________ \# \#$$

(7F) $\left[\begin{array}{c} +\text{obst} \\ +\text{son} \end{array} \right] \rightarrow \left[-\text{son} \right] / \quad __________ \# \#$

Pel que fa a la tercera persona del present d'indicatiu del verb *vestir* (subclasse [III+Ext]), majoritàriament hem trobat formes com les de (524), independentment de l'alteració fonètica de l'arrel, que s'adequarien per tant a la regla (15M).

(524) [bis'tejʃ] (LI) (TRAM85.3-4.LIN)

En darrer lloc, és interessant la forma que pren la segona persona del singular del present d'imperatiu del verb *dir*:

(525) ['dis] (IL) (TRAM74.44.LIN)

Tal com mostra l'exemple, la forma de l'imperatiu hauria elidit el morf /g/ del segment 'extensió' propi d'aquestes formes, de manera que la forma *dis* inhibiria la regla morfològica següent:

(14M) {Extensió} \rightarrow /g/ si Pres. imp. 2 [-Pl] / 2 [+Pl]

¹¹³ Vegeu Perea (1993: 246/249) i Bonet & Lloret (1998: 105/107).

D'altra banda, val a dir que, seguint la proposta de Viaplana, hem assignat el morf /z/ d'aquesta forma al segment de 'nombre/persona', tot i les altres possibles solucions.

3. Variació del segment tema

Respecte al tipus de variació que es produeix en aquest apartat les dades obtingudes entre els subjectes de 11-12 d'anys no ens permeten altra cosa que confirmar la freqüència d'ús de formes com les que s'exposen tot seguit –sobretot les relatives al verb *fer*–, i que ja hem tractat anteriorment, en què es produeix el que en certa manera és una solució atípica: una epèntesi antihiàtica –regla (1F)– i un desplaçament accentual del segment 'tema' cap a l'arrel.

(526) ['feje]	(LI) (TRAM89.10.LIN)
(527) ['fejeɛ]	(LI) (TRAM89.19.LIN)
(528) ['fejen]	(IL) (TRAM80.8.LIN)
(529) ['fejem]	(IL) (TRAM72.1.LIN)
(530) ['ploje]	(LI) (TRAM89.25.LIN)

4. Variació del segment mode/temps

Les dades que incloem en aquest apartat –reservem les formes de l'imperfet d'indicatiu per a més endavant– ens obliguen a fer extensius els comentaris esgrimits respecte al segment 'extensió' en la mesura que, els pocs exemples que s'inclouen, en general no incorporen cap tipus de variació morfològica.

(531) ['bingon]	(IL) (TRAM83.31.LIN)
(532) ['pɔrton]	(IL) (TRAM83.33.LIN)

En aquest cas, doncs, caldria ratificar l'aplicació d'una regla morfològica com la expressada a (19M).

5.1.3.2. Discussió

En la part introductòria d'aquest capítol ja hem avançat dos dels elements que cal tenir en compte a l'hora de fer una valoració global dels resultats. Per una banda, que el fet de disposar de dades que manifesten l'existència de casos de variació fonètica pròpiament dita o variació morfofonològica ens exigia l'anàlisi corresponent i, per l'altra, que precisament fomentar-ne l'anàlisi a partir d'unes dades no obtingudes exclusivament amb aquest propòsit suposava un tractament parcial de la variació. Aquestes dos circumstàncies han tingut repercussions importants tant pel que fa al tractament de les dades com a l'avaluació dels resultats finals.

En primer lloc, l'evidència que la llengua és variable i que per tant ho és respecte a un estat de llengua dins un marc geogràfic –*variació diatòpica*–, social –*variació diastràtica*–, o cronològic –*variació diacrònica*–, planteja un primer interrogant respecte a la perspectiva d'anàlisi. En el nostre cas ens hem decantat principalment per valorar la variació atenent a les característiques dialectals de l'entorn sociolingüístic en què se situen els subjectes de la mostra –vegeu el *capítol 3*– com a integrants d'una comunitat de parla específica. Això justament és el que ens ha obligat a fer un tipus d'anàlisi, de la qual havíem intentat defugir fins ara, com és comparar el llenguatge infantil amb el llenguatge adult quan estem parlant –i en uns casos amb més diferència que en d'altres– d'estats evolutius diferents. A més hem hagut de prendre partit respecte a quins eren els trets lingüístics que consideràvem més o menys marcats i per tant constituïen els dos pols de la variació. En aquest nivell hem optat per descriure aquells fenòmens que s'aparten del que es consideraria un model de llengua estàndard, la qual cosa pot ésser absolutament discutida, no només en relació amb el propi dialecte sinó també en sentit genèric.

Tot plegat, com dèiem, ha tingut repercussions importants a l'hora d'avaluar-ne els resultats i per tant establir les conclusions. Vegem-ho amb un parell d'exemples, el primer d'ells referit a un cas de variació fonètica i, el segon, a un tipus de variació morfofonològica.

Entre els tipus de variació fonètica que nosaltres hem considerat variació dialectal i que afectava l'arrel de les formes verbals, esmentàvem la pronúncia com a [a] de la *e* pretònica inicial dels grups *em-*, *en-*, *-es*, bàsicament. Segons es desprèn de les nostres dades, i atès que senzillament ens hem limitat a caracteritzar el fenomen i a reproduir alguns dels exemples obtinguts, no podríem valorar amb exactitud si la variable edat, per exemple, és un factor important a l'hora de mesurar la variació a què ens referim. Tanmateix, estudis realitzats sobre aquest fenomen (Carrera, 1993ab, 1994, 1999, 2001) apunten en la línia que justament la variable edat i factors com ara l'escolarització en català i la influència de la normativa no només són factors importants sinó que gosaríem dir que són determinants:

“La comparació dels resultats més significatius provinents de l'anàlisi de les competències productiva i perceptiva i de les constatacions històriques sobre l'escolarització catalana i l'aprenentatge del català al Segrià ens permeten explicar l'alternança vocàlica de [a] i de [e] com un exemple de la incidència de la normativa en fonètica i així extrapolar aquestes observacions a altres processos de canvis [...].

I) Informants nascuts entre 1914 i 1933

Són els que mantenen més les solucions tradicionals per dues raons: a) solen ser els més conservadors; b) han rebut una educació molt desigual, tant pel que fa a l'escolarització com a l'ensenyament del català [...]

II) Informants nascuts entre 1934 i 1963

Són els que s'han escolaritzat en plena Dictadura. Presenten uns coneixements de català normatiu molt diversos. En aquest grup d'informants, i en relació amb la variable edat, instrucció, sexe i estatus, s'observa una variació en el timbre de les vocals pretòniques que ve determinada, fonamentalment per dues tendències: a) l'adequació a les formes de la llengua escrita per part d'aquells informants que han après català de manera voluntària, autodidàctica, etc.; b) el manteniment conscient o inconscient dels trets dialectals per una voluntat de servir les característiques de la zona o per una manca de coneixement de català normatiu [...].

III) Informants nascuts entre 1964 i 1973

Són els que han rebut classes de català en organismes oficials (educació primària o secundària), però, en termes generals, s'han escolaritzat en espanyol. Les emissions de les vocals pretòniques no segueixen sempre la mateixa tendència: de vegades emeten solucions fòniques tradicionals i de vegades adequen les pronúncies a les formes de la llengua escrita [...]

IV) Informants nascuts entre 1974 i 1988

En el moment de ser entrevistats tenen entre 6 i 20 anys, i són els primers que s'han escolaritzat en català després de la dictadura franquista. A banda del prestigi que des d'aquest moment s'ha atorgat a les formes del català escrit des de l'escola, hi ha altres raons relacionades amb l'edat dels parlants que poden explicar l'ús de formes orals adequades a l'escriptura:

1) Als enquestats de 6 a 13 anys l'escola obligatòria els ha conduït a aprendre noves maneres de parlar i d'escriure. [...] Com a conseqüència d'això, les formes fòniques tradicionals emeses per altres enquestats es valoren com a estranyes.

2) D'altra banda, el comportament lingüístic dels adolescents (de 14 a 20 anys) es veu modelat per: a) l'adquisició de la identitat social de cada individu i b) la consciència de la variació estilística com a tret identificatiu i distintiu de cada grup social

[...] les pronunciacions tradicionals dels informants de més edat són vistes pels adolescents com a anacròniques i poc usuals.

V) Informants nascuts entre 1989 i 1991

En el moment de ser entrevistats tenen de 3 a 5 anys. Aquests infants encara no han estat influenciats per les formes de l'escriptura i, per tant, són transmissors de les característiques lingüístiques pròpies del nucli familiar en què creixen i del registre col·loquial en què conviuen majoritàriament. Això explica la pronunciació elevada de la solució emprada tradicionalment en les paraules del corpus i també en les entrevistes menys formals de totes dues poblacions, sobretot d'Alguaire. A part d'això, cal tenir en compte que aquests parlants presenten escasses valoracions dels sons consonàntics perquè la seva capacitat metalingüística no està plenament desenvolupada" (Carrera, 2001: 194-196)

Segons es desprèn de les conclusions de Carrera, i atenent a les nostres dades, compartiríem plenament els resultats obtinguts en relació amb la franja dels 3 a 5 anys però en canvi, respecte al grup de 6 a 13 anys diríem que, si més no des del punt de vista de la producció lingüística –no disposem de dades de percepció–, les formes més dialectals són també força freqüents. Per tant, i de fet hi podríem afegir els resultats referents a altres fenòmens de variació fonètica, ens inclinem a pensar –encara que, conscients de les limitacions de la nostra anàlisi no podem aportar conclusions definitives–, que el que en sentit genèric s'ha valorat sovint com a factors d'anivellament dialectal (l'accés a l'escriptura i a un model de llengua estàndard, l'escolarització en català, la influència dels mitjans de comunicació, etc.) potser tenen un grau d'incidència inferior en les franges que coincideixen amb la preadolescència. En realitat caldria realitzar un estudi exhaustiu justament per valorar si, d'entrada, parlar d'anivellament lingüístic sense dades exhaustives que ho corroborin és gaire adequat.

Per un altre costat, i pel que fa al tipus de variació morfofonològica ens hem ocupat principalment de destacar tipus de variacions morfològiques profundes. Tanmateix, també en aquest cas hem de reconèixer les mancances de l'estudi en la mesura que per evitar al màxim recórrer a les característiques del sistema morfològic adult hem proposat la formulació de regles morfològiques només a partir de les formes de què disposàvem. Això vol dir que moltes d'aquestes regles s'haurien d'ampliar a d'altres condicionants de tipus morfològic –altres persones, altres temps verbals– en què previsiblement operaria la mateixa regla. En qualsevol cas, hem obtingut resultats interessants en què es manifesta algun tipus de variació morfofonològica –pel que hem pogut observar freqüent en les franges d'edat que estudiem, sobretot en el nivell 1 i 2–, com ara la que correspon al segment temàtic dels verbs de la subclasse [III, +Ext] : /eʃ/ /s/

(*vesteix – vestís*). D'altra banda, l'obtenció d'alguna forma certament imprevisible com ['f a j k] ['b a j k], que com ja hem comentat podrien ser formes interferides per la llengua materna de la nena que les va emetre, ens fa pensar en un camp d'estudi interessant: el de la interferència, en aquest cas morfofonològica, sobre el qual s'ha treballat encara poc des del punt de vista descriptiu.¹¹⁴

Avaluats en conjunt els resultats, i com a conclusió, podem dir que les nostres hipòtesis s'han acomplert parcialment en relació sobretot amb les variables edat i situació enunciativa. Pel que fa a l'edat les diferències han estat menys acusades del que prevèiem. De fet, com hem pogut comprovar al llarg de l'exposició, força exemples s'han repetit, encara que a mesura que augmenta l'edat dels subjectes s'observa una lleugera disminució quantitativa, més que qualitativa, dels fenòmens de variació. D'altra banda, la variable edat és rellevant en referència a un tipus de variació que hem anomenat *evolutiva*, justament perquè evidencia encara dificultats en el desenvolupament fonològic del nen que es manifesta en errors d'articulació o en l'elisió de segments vocàlics o consonàntics. Aquest tipus de variació desapareix en els grups de nens de 6-7 i 11-12 anys, la qual cosa proporciona nous arguments per a la conveniència de tractar el desenvolupament morfològic en relació amb altres components gramaticals com ara la fonologia o la sintaxi.

Quant als resultats obtinguts respecte a la variable *situació enunciativa* cal dir que, malgrat que només hàgim tingut en compte el tipus de prova, més que les manifestacions discursives que havíem fixat com a variants, no hem obtingut resultats concloents que puguin determinar per exemple si la variació fonètica i morfofonològica es veu subjecta a variació de tipus funcional. Per tant, en aquest cas també s'han diluït les diferències que prevèiem entre prova d'interacció lingüística (= -planificada, -formal), prova de lectura d'imatges (= +planificada, +formal).

En resum, doncs, i seguint la proposta de Wells (1986), exposada en la introducció del capítol, podem afirmar que, si bé és cert que el desenvolupament lingüístic del nen es veu afectat per tot un seguit de factors de tipus *personal, social, contextual i interaccional*, aquests han estat més determinants en les precedents anàlisis de resultats que no en l'anàlisi més formal que hem exposat en aquesta darrera part.

¹¹⁴ En l'àmbit del desenvolupament de la morfologia ha treballat en aquesta línia Bel (1998). En l'àmbit nord-occidental disposem d'un estudi recent (Casanovas, 2000) que analitza la interferència castellà-català a Lleida, en aquest cas, però, en l'etapa adulta.

5.1.4. Resultats de la prova de percepció auditiva i comprensió (PAC)

En aquest apartat presentem de forma sumària els resultats de la tercera prova que constitueix la base empírica del treball, les característiques de la qual ja vam comentar en el *capítol 3* –vegeu l'apartat 3.3.3.3. Ja avançàvem aleshores que des que arriba un senyal acústic a l'oïda fins que es descodifica de forma satisfactòria se segueix un procés que podem seqüenciar a partir de tres etapes: l'*audició*, la *percepció* i la *comprensió*, com a fases prèvies al que és la *producció*. La relació entre el procés de percepció i de producció pot ésser analitzada com un procés de tipus neurofisiològic i neuropsicològic (A) –des de la perspectiva de la psicolingüística– o com un procés lingüístic (B) –des del punt de vista de la lingüística. Això implica, doncs, alguns canvis –sobre els quals no ens estendrem– que poden observar en els següents esquemes, a partir del que estableix Ebnetter (1976), i que reproduïm de Tió (1999: 68-69):

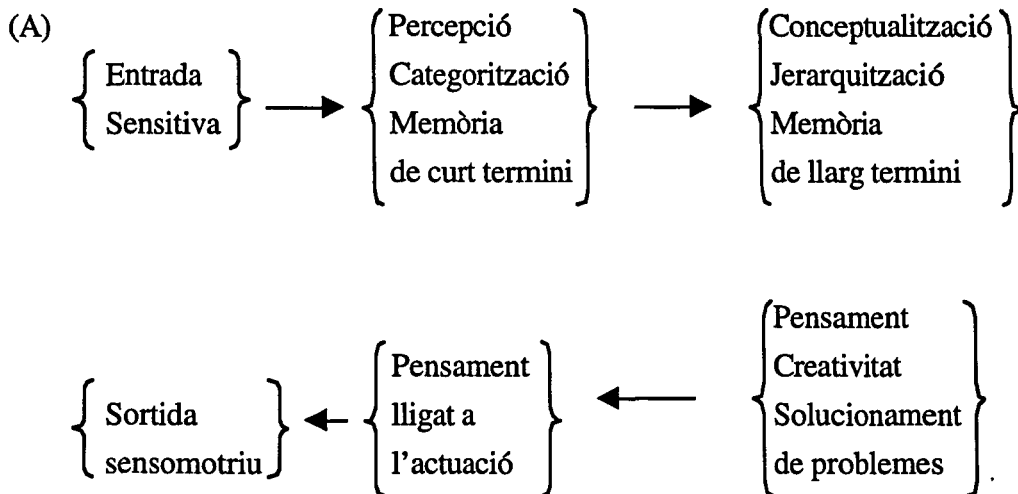


Figura 1. Processos de percepció i de producció.

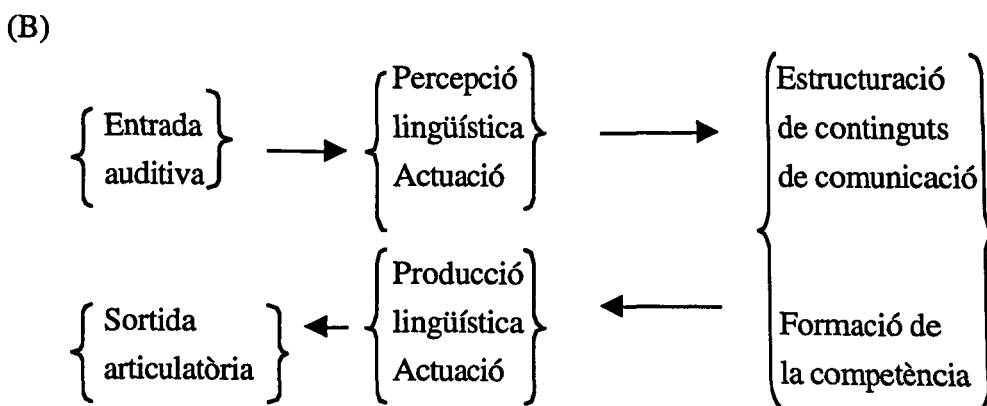


Figura 2. Percepció i producció lingüístiques.

En el nostre cas, tanmateix, tenint en compte el tipus de prova que ens disposem a analitzar, ens interessa sobretot la fase referent al període de percepció, juntament amb el que correspondria al procés de comprensió. És per aquesta raó que dediquem la introducció d'aquest apartat a aquests processos, a l'hora que apuntem algunes generalitats sobre la reflexió metalingüística.

5.1.4.1. Aspectes preliminars

5.1.4.1.1. El procés de percepció

El concepte de *percepció*¹¹⁵ lingüística ha estat tractat des de diferents perspectives.¹¹⁶ Actualment podríem dir que els dos vessants principals d'anàlisi els constitueixen la neuroanatomia i la neurofisiologia, per una banda, i la psicolingüística, per l'altra, des de la qual la percepció s'associa bàsicament als processos que s'activen en el reconeixement de paraules, segmentació de la parla etc. (Alamon, 1998: 28). En aquest sentit cal tenir present que la percepció actua com a procés psicològic en la mesura que, davant d'un estímul acústic, exigeix una resposta de l'individu en forma de processament cognitiu; la percepció es converteix així en una activitat cognoscitiva.

Pel que fa als processos que permeten explicar la percepció de la parla, diversos autors coincideixen en l'existència d'almenys tres nivells d'anàlisi: el nivell auditiu, el nivell fonètic i el nivell fonològic. Tanmateix, és a partir del nivell fonètic en què es desenvolupen tasques lingüístiques pròpiament dites. És precisament l'anàlisi que es duu a terme en aquest nivell el que permet identificar els trets fonètics distintius de la parla d'acord amb un tret de naturalesa acústica, articulatòria i perceptiva. La identificació com a fonemes d'aquests trets distintius es produeix en el nivell fonològic i és també en aquest nivell en què l'aplicació de les regles fonològiques identifica l'inventari fonemàtic com a propi o aliè a la llengua de l'individu i, per tant, el moment en què es produeix l'acceptació o el rebuig de la cadena fonològica rebuda. Ara bé, el fet que la temporalitat

¹¹⁵ Aquest concepte és objecte també de denominacions sinonímiques: '*Depending on the area of research and on the interest of the researcher, the term 'perception' has been synonymous with identification, recognition, discrimination, understanding, and comprehension*' (Flores d'Arcais, 1988: 97).

Per a una anàlisi completa de la percepció vegeu Goldstein (1999⁵).

¹¹⁶ Tot i que en aquest apartat intentem explicar de forma sumària els aspectes més rellevants del concepte de *percepció*, atès que no és una part central de la nostra investigació, convé tenir en compte que en realitat és un concepte complex. Mostra d'això són les diferents teories que segons la proposta –no és l'única– de Borden & Harris (1980) podem englobar en dos grups: les que pertanyen als *models actius* (l'*Anàlisi per síntesi*, la *Teoria Motora* de la percepció de la parla i l'*Aproximació Directa i Realista* a la percepció de la parla, entre les més conegudes) i les que pertanyen als *models passius* (el *model de Klatt*, com a més significatiu). La diferència entre uns i altres models es fonamenta en el fet que mentre els primers consideren que és molt important que el subjecte conegui els mecanismes de producció de la parla, en els models passius justament l'important és l'estadi sensorial (Alamon, 1998:48).

sigui una de les característiques de l'emissió fònica, de la parla, fa que hi hagi diverses maneres de dur a terme el reconeixement d'un fonema. És a dir, es pot reconèixer el fonema immediatament després d'emetre's o bé es pot esperar que s'hagi pronunciat la paraula completament. Tanmateix, i segons reconeixen diferents autors, sembla que el procés de reconeixement es produeix *on-line*. Això significa que el reconeixement és simultani a la producció o de vegades fins i tot anticipatori¹¹⁷ (Valle, 1991: 49). A mesura que es completa la informació fonològica, però, es van desactivant les possibilitats fins al punt que la presència d'un fonema –o més– és el que discrimina una paraula de la resta. Pel que fa a les *no-paraules* s'esdevé el mateix però el resultat s'aprofita a l'inversa: un fonema –o més– és el que discrimina la *no-paraula* de la paraula i és una decisió lèxica el que determina la resposta del subjecte. En aquest cas, el temps de decisió lèxica és menor quan el punt de reconeixement se situa en els primers fonemes i més gran quan se situa al final de la no-paraula (Marslen-Wilson & Welsh, 1978).

A banda d'aquests nivells d'anàlisi, però, hi ha un altre element que té un paper primordial en la percepció de la parla: la memòria. Distingim bàsicament dos tipus de memòria: la *memòria auditiva* –coneguda més habitualment com a memòria de curt termini– i la *memòria fonètica* –més comunament anomenada memòria de llarg termini. La durada de la primera és de pocs segons per la qual cosa si no s'extreu ràpidament la informació pot desaparèixer; la seva capacitat està limitada a un nombre de 5-7 unitats que poden ser fonemes, síl·labes o petits grups de paraules. Per contra, la *memòria fonètica* té una durabilitat més llarga, fins a un màxim de set síl·labes en la parla contínua; més enllà d'aquí cal una *memòria lèxica* o *semàntica*.

Tanmateix, i complementàriament a l'estudi d'aquests processos de naturalesa interna que contribueixen a explicar la percepció lingüística a partir sobretot d'unitats mínimes, un dels interrogants que més ha induït la tasca lingüística en aquest camp ha estat sens dubte el fet de determinar els paràmetres rellevants per al reconeixement de paraules.¹¹⁸ En aquest sentit, no podem passar per alt que les paraules es relacionen, a

¹¹⁷ S'ha comprovat que el fet que se seleccioni un fonema abans que la informació acústica sigui completa té a veure en bona mesura amb la influència de l'estructura sintàctica i el context semàntic de l'emissió. D'altra banda, sembla que si bé la influència del context és determinant en el cas de la llengua parlada, no ho és tant en el cas de la llengua escrita. Per a Ellis (1984) la raó es deu al major grau de 'degradació' de la llengua parlada en relació amb la llengua escrita; per a autors com Harris & Coltheart (1986) el major efecte del context en la llengua parlada es deu al caràcter temporal d'aquesta en contraposició al caràcter simultani de la lectura.

¹¹⁸ Segons els resultats de diferents experiments, s'ha constatat que en la parla contínua el reconeixement de paraules no passa necessàriament per la identificació de fonemes de forma individual (Warren, 1970, 1976), a la vegada que s'ha confirmat que existeixen processos que faciliten la segmentació del senyal acústic que converteixen la síl·laba en unitat de segmentació (Savin & Bever, 1970), en aquelles llengües que disposen d'una estructura sil·làbica regular. En aquest cas, i de cara a la identificació d'elements lèxics, diversos estudis (Ericksen & Ericksen, 1974; Forster & Chambers, 1975), ofereixen resultats de la importància perceptiva dels segments fonètics inicials de les paraules quan es tracta d'una interpretació dels efectes visuals de recerca. Tanmateix, en el pla auditiu s'ha demostrat que davant tasques de seguiment immediat és més probable que els subjectes reconstitueixin, –converteixin en una entrada lèxica amb

diferents nivells, en funció de la seva forma, la seva distribució i el seu significat. Entre les semblances formals perceptivament rellevants destaquen la seqüència fonètica, la longitud, l'estructura sil·làbica, el patró d'accentuació i la composició morfològica (Garrett, 1990: 140). Les semblances basades en la distribució (sintaxi) inclouen ja categories gramaticals majors com ara el nom, el verb, etc. i la subcategorització que afecta els diferents sintagmes (Garret, 1990: 141). En darrer lloc, les semblances semàntiques inclourien la referència, l'associació, relacions de sinonímia o antonímia i fins i tot el to afectiu (Garret, 1990: 141). Per un altre costat, cal prendre en consideració tota una sèrie de factors que s'han revelat especialment productius en l'assoliment de l'activitat perceptiva. Es tracta, entre d'altres, de la freqüència d'ús dels mots –els mots més freqüents es consideren candidats més forts–, de la similitud lèxica entre les formes o els mots que procedeixen els que s'han d'analitzar, així com aspectes relacionats amb el significat –*priming* semàntic. Des del punt perceptiu, doncs, les unitats de reconeixement serien el *fonema*, la *síl·laba*, el *mot* i l'*oració*. Les dos primeres s'associen especialment al que s'anomena *percepció categorial*, que consisteix bàsicament en discriminacions fonemàtiques i que, com veurem tot seguit, es produeixen en una etapa molt primerenca de l'adquisició lingüística. En el cas de la síl·laba, però, alguns autors (Cutler *et al.*, 1983) han assenyalat que en algunes llengües, com ara l'anglès, no és una unitat de processament adequada. Pel que fa al mot, és possiblement la unitat a l'entorn de la qual s'han formulat més propostes, que Flores d'Arcais, (1988: 102) resumeix bàsicament en dos classes: el que ell anomena *search models* –*autonomous search model* (Forster, 1976) *logogen* (Morton, 1969, 1970)– i *activation models* –*cohort model* (McClelland & Rumelhart, 1981). En relació amb l'*oració*, tot i que òbviamment també hi ja diferents propostes, el fet d'admetre-la com a unitat de percepció suposa l'acceptació del que es coneix com a *clausal hypothesis*, les característiques de la qual serien bàsicament les que apunta Flores d'Arcais (1988): '*First, the clause is taken to be a primary unit of language perception: the speech segment is organized in the receiver's immediate memory clause by clause, and the signal is accumulated until the end of the clause. Second, at the end of the clause, working memory is cleared of surface grammatical information and the content of the clause is sent to a long-term store where it is represented in a more abstract form*' (p. 108).

En darrer terme hem d'admetre que els resultats obtinguts en un estudi perceptiu estan òbviamment subjectes al tipus de tècniques utilitzades en la percepció de mots. Entre les més destacades: a) la identificació perceptual que consisteix a escoltar paraules aïllades;

significat– un element distorsionat que dóna lloc a una no-paraula, quan la distorsió és medial o final que no pas quan es produeix en els segments inicials. L'explicació es deu al fet que en el reconeixement auditiu de mots el subjecte supedita la seva decisió a l'entrada completa de l'*input*, mentre que no s'esdevé quan la percepció es produeix per un canal visual.

b) la percepció de paraules a partir de l'audició continuada d'unes seqüències que en formen part; c) la detecció de mots escoltats en seqüències o de forma aïllada en condicions acústiques dolentes; d) la repetició ràpida de formes pronunciades; e) la detecció de mots emesos dins d'una seqüència per tal d'observar la interacció entre diferents nivells de processament lingüístic; f) reconeixement de paraules amb un determinat fonema, i g) la restauració fonètica basada en la modificació de paraules (Carrera, 1999: 75). Cal dir, tanmateix, que malgrat que aquestes tècniques es refereixen bàsicament al reconeixement de paraules 'emeses' que ens remetent, doncs, a la parla, existeixen també diferents propostes de reconeixement per a les paraules que formen part d'una cadena escrita, en què òbviamment hi juga un paper primordial l'efecte visual. Entre dos de les tècniques més utilitzades destaquen la decisió lèxica i la lectura. En els dos casos es mesura el temps que el subjecte tarda a respondre, però mentre que en el primer el subjecte ha de dir si una seqüència de lletres –o sons– forma o no una paraula de l'idioma, en el segon tipus de prova el subjecte ha de pronunciar l'estímul visual presentat (Valle, 1991: 35).

Pel que fa al desenvolupament de la percepció de la parla podem parlar, seguint Gleason & Bernstein (1999: 379-380), bàsicament de tres etapes: a) exposició auditiva prenatal i aprenentatge, b) percepció primerenca de la parla, i c) especialització lingüística. En la primera etapa hi ha autors que assenyalen que no només sabem que el nen pot discriminar la veu de la seva mare poc després de néixer sinó que fins i tot es podria argumentar que són capaços d'escoltar abans de néixer; parlariem, doncs, d'una mena d'aprenentatge *in utero*. L'etapa de la percepció primerenca ha estat estudiada des de la psicolingüística amb el suport de tècniques i dissenys experimentals diversos,¹¹⁹ els més coneguts dels quals són el paradigma d'amplitud elevada de succió –*high-amplitude sucking paradigm*, HASP (Eimas *et al.*, 1971), el de la descelaració cardíaca o el procediment de gir condicionat del cap. En el primer cas es col·loca un dispositiu al xumet del nen que mesura la força de succió i tot seguit s'emet un so vocal –*ba*, per exemple. La primera vegada que el nen sent el so la velocitat de succió augmenta, però a mesura que el so es repeteix l'interès del nen decreix i la força de succió disminueix; és la fase de l'*habitució*. A continuació es fa sentir al nen un altre so i si la força de succió continua disminuint aleshores es considera que el nen no discrimina el segon so del primer. En canvi si la força de succió augmenta es considera que el nen ha discriminat els sons.¹²⁰ El mètode de la descelaració cardíaca actua de manera semblant però en aquest cas la resposta

¹¹⁹ Vegeu el capítol que hi dedica Jusczyk (1997).

¹²⁰ Aquest tipus d'experiment que s'ha utilitzat per a la percepció de tipus categorial ha permès demostrar que el nens són capaços de discriminar l'interval d'inici de sonoritat –VOT– i el punt d'articulació dels sons abans dels tres mesos (Eimas *et al.*, 1971).

a l'estímul verbal es mesura a través del comportament del propi organisme del nen: els batecs del seu cor. En darrer lloc, el mètode del gir condicionat del cap s'utilitza amb nens de 6 a 18 mesos. En aquest cas quan s'introdueix un contrast sonor s'activa un distractor visual mòbil en un costat del camp visual del nen. Aleshores el nen gira el cap cada cop que sent un contrast fonètic nou perquè ja sap que el canvi d'estímul acústic provocarà un canvi visual. Finalment, i en relació a l'etapa d'especialització lingüística, diversos estudis han provat que el nen, abans de l'any, és capaç de discriminar sons que no existeixen en la llengua del seu entorn. Aquesta capacitat es perd quan el nen comença a aprendre els sons de la seva llengua, de manera que es produeix una pèrdua perceptiva.

Com es pot comprovar, doncs, el sistema perceptiu del nen s'activa ben aviat però això no significa pas que ens trobem davant un procés senzill. Ben al contrari, la percepció adulta és encara plena d'entrebancs que s'expliquen per les mateixes propietats de la parla: la fluïdesa de la parla, la variació dels sons i els efectes de coarticulació (Vihman, 1996: 52). L'oient, doncs, s'enfronta a problemes de tipus perceptual com ara localitzar els límits entre unitats perceptives i identificar aquestes unitats a pesar de la variabilitat del senyal acústic (Flores d'Arcais, 1988: 99).

5.1.4.1.2. El procés de comprensió

En termes genèrics, entenem que la *comprensió lingüística* és un procés que consisteix a interpretar una emissió verbal escoltada o llegida (Anula, 1998: 47). En aquest sentit, doncs, la comprensió suposaria la darrera etapa del procés que hem descrit en l'apartat anterior. Així, després de descodificar fonèticament l'entrada sensorial que percebem i que mitjançant un codi ens permet l'accés al nostre diccionari mental –el *lexicó*– per tal de reconèixer els mots que ens arriben via auditiva o visual, passem a una reconstrucció de l'estructura de l'enunciat. Aquesta es produeix a través de la sintaxi que, juntament amb els aspectes contextuais i pragmàtics que envolten l'enunciat de referència, és el que realment ens ajuda a comprendre el missatge que hem percebut a través d'unitats seqüenciades. Cal admetre, però, que sovint resulta complicat establir els límits entre el que anomenem pròpiament percepció i comprensió¹²¹ ja que en bona part depèn de les 'proves' a què se sotmeti el parlant (Keller, 1985).

¹²¹ De fet el lector pot detectar algunes coincidències expositives entre els dos apartats en què hem dividit el tractament d'aquestes qüestions que confirmen l'esmentada dificultat.

L'anàlisi del procés de comprensió lingüística implica per tant un tractament específic per a cadascuna de les etapes que conformen aquest procés. Conseqüentment, podem referir-nos a la comprensió de diferents unitats: *comprensió de paraules o lèxica*, *comprensió d'oracions*, però també podem enfocar el tractament de la comprensió atenent als diferents nivells d'anàlisi lingüística en què es duu a terme la descodificació; aleshores parlarem de *comprensió fonològica*, *comprensió morfològica*, *comprensió sintàctica* o *comprensió semàntica*, bàsicament. En qualsevol cas, i atès que el nostre objectiu no és aprofundir en el marc teòric de la comprensió, sinó manllevar-ne els elements que poden aportar dades rellevants per al nostre estudi, ens fixarem bàsicament en la comprensió de paraules i en els elements que afecten sobretot l'anàlisi del nivell fonològic i morfològic.

Quan parlem de comprensió de paraules cal tenir en compte dos premisses inicials: a) la comprensió de paraules consisteix a relacionar un estímul verbal amb un coneixement emmagatzemat al lexicó,¹²² moment en què es produeixen dos activitats: el reconeixement lèxic pròpiament dit de la paraula en el lexicó i l'obtenció de la informació continguda respecte a la paraula en qüestió;¹²³ b) l'analitzador de mots empra unitats sublèxiques com ara les síl·labes, arrels, afixos, etc. (Anula, 1998: 48). Per tant l'*input* el constitueix un seguit d'informació fonològica i morfològica que genera un *output* compost per una sèrie de mots que incorporen, a més de propietats morfofonològiques, altres de semàntiques i sintàctiques. Tanmateix, si bé és cert que l'accés al lexicó es fa a través d'unitats fonètiques, i és en fases successives en què hi intervenen altres components gramaticals com la sintaxi o la semàntica, el paper de la morfologia en aquest procés ha estat tractat de manera diversa.¹²⁴ El motiu principal es deu al fet que mentre els processos que afecten la fonologia i la sintaxi són molt més previsible atès el seu comportament "regular", la morfologia, juntament amb la semàntica, es caracteritza més aviat per la seva "irregularitat" i, per tant, el que més ha interessat els psicolingüistes és com s'arriba a

¹²² Vegeu la definició d'Alberto Anula (1998: 49): "*La comprensión de palabras es un proceso que consiste en comparar un estímulo fonémico o grafémico con una representación mental almacenada en el lexicon*".

¹²³ Pot ser que la descripció de les etapes en el reconeixement lèxic s'expressi en altres termes. López García (1991: 58), per exemple, es referix a un primer moment d'accés lèxic en què s'eligeixen diversos candidats i un segon moment de reconeixement lèxic en què la ment selecciona el candidat apropiat.

D'altra banda cal dir que la manera d'interpretar aquest procés difereix segons es concebi el processament lèxic de forma autònoma o interactiva, la qual cosa explica les diferents teories que s'han formulat al respecte. Entre les més citades destaquen la teoria coneguda com a "model del logogén" proposada per Morton (1969, 1979, 1982), que defensa l'existència d'un accés directe al lexicó –visió interactiva del processament lèxic–, i que s'oposa a la proposta de model autònom de Forster (1976, 1979, 1990), coneguda com a "model de recerca serial". Aquest autor considera que la identificació de paraules es realitza a partir d'una recerca serial de la representació fonològica o ortogràfica de les entrades lèxiques en arxius perifèrics; en una segona fase es recuperen les propietats sintàctiques i semàntiques de la paraula. Alternativament, s'ha proposat també alguna teoria conciliadora que intenta explicar la comprensió lèxica com un model mixt en què es preveu una primera etapa autònoma i una segona d'interactiva. Es tracta de la teoria proposada per Marslen-Wilson (1984, 1987) i els seus col·laboradors (Marslen-Wilson & Tyler, 1980) i coneguda com a "model de cohort" –citada a Anula (1998: 56).

¹²⁴ Cal tenir en compte, però, que hi ha autors que consideren el morfema, i no el mot, com una unitat bàsica del lexicó mental (Murrell & Morton, 1974; Snodgrass & Jarvella, 1972).

dominar aquesta irregularitat que, com ja vam veure en el *capítol 2*, passa per diferents etapes. A més, mentre que a l'hora d'analitzar la producció i la comprensió fonològica partim d'unitats diferents –la síl·laba i el fonema, respectivament–, talment com s'esdevé amb la producció i la comprensió sintàctica –la frase i la paraula, respectivament–, en el pla morfològic la codificació i la descodificació actuen sobre el morfema, la qual cosa explica que sovint la producció i la comprensió morfològica s'hagin tractat de forma integrada.

D'altra banda, en el cas de la comprensió lèxica, i tal com adduíem en referir-nos a la percepció, hi juguen igualment un paper importants propietats intrínseques com ara la llargada de les paraules o la seva freqüència d'ús, així com d'altres d'extrínseques que tenen a veure amb l'existència en un mateix context d'altres mots similars, o fins i tot amb les característiques d'aquest mateix context.¹²⁵ De fet, algunes d'aquestes propietats formen part de tot un seguit de peculiaritats de la comprensió lèxica que qualsevol model ha de poder explicar. Es tracta de *l'efecte de freqüència* (les paraules més freqüents es reconeixen abans), *l'efecte d'inclusió* (les lletres en posició medial d'una paraula es reconeixen millor que les dels extrems), *l'efecte del context*, *l'efecte de la degradació* (una audició dolenta dificulta la comprensió) i *l'efecte d'analogia* (López García, 1991: 58). És doncs per aquest motiu que haurem de sotmetre la nostra propera anàlisi a aquestes consideracions.

5.1.4.1.3. La reflexió metalingüística

Respecte a la reflexió metalingüística ja havíem introduït algunes dades en el *capítol 3*, per la qual cosa no ens hi estendrem.

En primer lloc cal tenir en compte que ens trobem novament amb un concepte l'abast semàntic del qual és difícil de concretar¹²⁶ –vegeu el treball de Gombert (1992). Tanmateix, en el nostre cas quan parlem de reflexió metalingüística ens referim al concepte de metallenguatge en sentit lax, és a dir, una activitat l'objectiu de la qual és reflexionar sobre la llengua en si mateixa.

¹²⁵ És justament en relació amb això que esdevé pertinent el plantejament de Keller (1985) en el sentit que la comprensió final d'un missatge no s'assoleix fins que s'amalgama la informació provinent dels diversos subprocessos que formen part de la comprensió lèxica, la comprensió gramatical o sintàctica i la comprensió prosòdica.

¹²⁶ De fet des de la lingüística i la psicologia se n'han fet lectures parcialment diferents: *'Linguistically speaking, metalinguistics covers everything which has to do with metalanguage. In other words, the linguistic identifies the 'metalinguistic' by examining verbal productions in order to find those linguistic features which indicate the existence of self-referential processes (the use of language to refer to itself). Psychologists, in contrast, analyze the behaviour (verbal or otherwise) of the subject of conscious management (reflection on or intentional control over) of the language objects, either as objects per se or in terms of the use to which they are put'* (Gombert, 1992: 4).

Pel que fa a l'origen de la capacitat metalingüística en el nen, és a dir, a la relació que podem establir entre metalingüística i adquisició i desenvolupament del llenguatge Tunmer & Herriman –citats a Gombert (1992: 175)– en un article de l'any 1984 contrastaven alguns aspectes que ens semblen interessants: quin és el punt de vista dels autors contemporanis, la concepció de la consciència metalingüística com a reflex, a nivell de llenguatge, de l'adquisició del pensament operatiu i l'afirmació dels resultats de la formació escolar. Òbviament en parlar del primer punt ens hauríem d'estendre en les propostes dels diferents autors,¹²⁷ la qual cosa depassaria, i de molt, l'objectiu d'aquest apartat. Per tant, ens centrem de forma breu en la resta.

Diversos autors (Clark & Andersen, 1979; Clark, 1978; Horgan, 1981; Slobin, 1978) han coincidit a assenyalar que la consciència metalingüística és contemporània a l'emergència del llenguatge i constitueix un component de gestió intencional dintre seu. En la formalització d'aquesta premissa Marshall & Morton (1978) han postulat l'existència d'una facultat que controla els primers mecanismes de comprensió i producció lingüística. Aquest mecanisme de control, que els autors anomenen EMMA (*Even More Mysterious Apparatus*)¹²⁸ està especialitzat en la detecció d'errors, per la qual cosa constitueix un veritable centre de control de l'activitat lingüística. Herriman (1986), per la seva banda, considera que la conducta metalingüística és característica d'un estadi del desenvolupament lingüístic. En aquesta teoria, la primera fase, és a dir la que correspon a les produccions d'un o dos mots, es creu que es perllonga dels 8 mesos als 3 anys. Seguiria una fase de construccions senzilles –S-V-O– que no s'acaba fins a l'edat de 5-6 anys. Finalment, dels 6 anys en endavant, la capacitat de reflexionar sobre la llengua apareix juntament amb la producció i la comprensió de les construccions sintàctiques més complexes. En el fons, aquest tipus de descripció relaciona l'emergència de la competència metalingüística amb el que Piaget va establir com a estadi de les operacions concretes. Flavell (1977, 1978, 1981) suggereix que tant la consciència metalingüística com les operacions concretes del pensament reflecteixen un canvi més general de les habilitats cognitives; parlaríem de fet del desenvolupament de la metacognició.

En darrer lloc hi ha autors (Donaldson, 1978) que consideren que la consciència metalingüística és un efecte del procés d'aprenentatge que es duu a terme a l'escola,¹²⁹ concretament amb l'accés a l'escriptura i la lectura.

¹²⁷ Vegeu Gombert (1992).

¹²⁸ Rebatejat per Karmiloff-Smith (1986) com 'Eloquent Marshall Morton Aberration'.

¹²⁹ Vigotski ja l'any 1962 assenyalava la importància de la gramàtica a l'escola: '*Potser a l'escola [el nen] no adquireix noves formes gramaticals o sintàctiques, però gràcies a la preparació en gramàtica i escriptura, pren consciència del que fa i aprèn a utilitzar les seves habilitats conscientment*' (adaptat de la traducció castellana de Boada (1986: 77).

Per a una reflexió sobre quina hauria de ser la manera de treballar la capacitat metalingüística dels alumnes a l'escola, vegeu Cuenca (1994: 27-32) i González Nieto (2001: 291-294).

Com a síntesi cal tenir present que, independentment de l'edat que es fixi com a inici de la capacitat metalingüística i dels models teòrics que intentin donar resposta a la manera com s'articula aquest procés, la consciència metalingüística no s'adquireix de cop sinó que és un procés lent que es consolida amb l'edat.

5.1.4.2. Anàlisi global dels resultats

En aquest apartat hem optat per presentar els resultats de manera conjunta ja que es tracta d'una prova que, com sabem, vam dissenyar com a suport experimental d'una de les nostres hipòtesis, concretament la que formulava que el desenvolupament de la morfologia verbal en l'àmbit escolar pot veure's influït per l'adquisició de coneixements gramaticals i per la consciència per part de l'alumne –consciència metalingüística– d'aquest coneixement.

Abans d'entrar en els comentaris referents als resultats de la prova, hem de dir que, malgrat que la aquesta exigia que l'alumne jutgés en termes de gramaticalitat i adequació-coherència fonètica, morfològica, sintàctica i semàntica certes formes verbals, en el conjunt de les dades del treball hem trobat altres manifestacions –potser no conscients– d'aquest coneixement metalingüístic que ens semblen interessants de comentar.

Pel que fa als alumnes de 3-4 anys podem dir que la reflexió metalingüística és una activitat inconscient, provocada sovint per la mestra, que es manifesta sobretot a partir del component lèxic i semàntic. Vegem-ho amb alguns exemples:

(533) AR: Ve(r)mella. (TRAM3.83-89.TXT)

ALTRES: Ve(r)mella.

M: I que pot ser roja?

R: No.

ALTRES: No:

M: Ah, no és roja aquesta anseta?

ALTRES: No

(534) AR: Neige, neige (TRAM7.18-20.TXT)

M: 'Neige', 'neige'? Què vol dir 'neige'?

MI: Llempie.

L'exemple més interessant, però, és la discussió que es genera a l'entorn dels mots *ànec* i *pato* –vegeu el TRAM4.TXT– perquè permet mostrar que a la reflexió

metalingüística el nen aplica la seva pròpia lògica. En aquest cas, els nens identifiquen el dibuix que apareix en el mocador d'una nena com un *pato*. La mestra els demana si també és un *ànec*, la qual cosa els nens no accepten. Al final sembla que arriben a un consens: '*li podrem posar los dos noms*' (TRAM4.96.TXT), però poc després tornen a entossudir-se a dir-ne *pato*, ara però amb una 'argumentació': els *ànecs* caminen amb les quatre potes i els *patos* amb dos; per tant, l'animal del mocador és un *pato* perquè té dos potes.

En el cas dels nens de 6-7 anys les dades obtingudes pensem que ja ens permeten parlar de consciència metalingüística però generalment induïda per la mestra. També ara es tracta més aviat d'una reflexió a l'entorn d'unitats lèxiques. Vegem-ho tot seguit:

(535) M: I com se diu ficar als calaixos? (TRAM50.19-20.TXT)
B: Endreçar les coses.

(536) ÍN: Pues té una corona de color: (TRAM54.44-46.TXT)
M3: La té o la porta?
ÍN: La porta de color: groc

(537) À: El cul dels esquís (TRAM55.37-39.TXT)
M3: No, els esquís no tenen cul.
Aviam À, pensa-la bé.
À: Els esquís:: porta els esquís a l'esquena

En darrer lloc, pel que fa als exemples dels alumnes de 11-12 anys s'observa ja que la reflexió metalingüística és clarament un procés conscient de processament lingüístic, que fa que els mateixos alumnes s'autocorregixin o bé que només necessitin un avís per part de la mestra per adonar-se que alguna cosa 'falla'. D'altra banda, la reflexió s'estén ja a processos morfològics i estructures sintàctiques:

(538) MA: Jo ampeçaria jo começaria per (TRAM76.6.TXT)
Catalunya

(539) R: Està fet per avellanes. (TRAM77.48-50.TXT)
M5: A veure, està fet per avellanes, no.
R: De avellanes.

(540) R: De la marca Hero. Caduca al disset (TRAM77.74-76.TXT)
de juliol de dos mil nou.

M5: Com se diu això de caduca tal.

R: La caducitat.

(541) M5: Com has dit?

(TRAM77.116-119.TXT)

MA: La caducació.

M5: Caducació?

MA: Caducitat.

Passem tot seguit a avaluar els resultats obtinguts en la prova de percepció auditiva i comprensió (PAC).

Els resultats de la prova de PAC en els alumnes de 3-4 anys –vegeu (TRAM94.TXT)– han estat poc satisfactoris, com d'altra banda ja prevèiem, si tenim en compte que en aquesta edat la percepció de certs tipus d'incoherències morfològiques, semàntiques o sintàctiques són difícils d'identificar. S'hi afegeix el fet que l'argumentació gramatical –ja hem vist que en aquesta edat el tipus d'argumentació és més aviat funcional i s'emmarca dins el que seria la lògica infantil– encara no forma part de la reflexió metalingüística. Segons això, el que hem pogut observar en els nens de 3-4 anys és, per una banda, que s'han fixat sobretot en els elements que podien discriminar/identificar de forma auditiva, per l'altra, en judicis de valor. Segurament el fet de partir d'una consigna inicial per part de la investigadora que consistia a explicar-los que es tractava de dir el que 'sentien' 'malament', hi hagi tingut molt a veure.

La majoria de respostes coincideixen en el fet que els nens responen segons la intervenció dels personatges del conte –que per tant és el que ells han sentit–: *hai sentit la dolenta*, o bé el que ells preveuen que són personatges del conte: *hai sentit una granota*, *hai sentit un pollet*. En aquests darrers casos hem notat la influència d'un tipus d'activitats que sovint es fan a l'aula, que s'anomenen *activitats de sensibilització al so* i de *discriminació auditiva*. Són activitats per aprendre a escoltar, per percebre les semblances i diferències entre sons (no sona igual un plat que es trenca que un cop amb un bastó), i per identificar la seva procedència (de la natura: sons d'animals; de la vida diària: p.e. el so del despertador; de l'home: p. e. el so quan algú ronca (Ruiz Domínguez, 2000: 45). Aquest tipus d'activitat pensem que també explicaria alguna resposta del tipus: *què has sentit?* trencar. D'altra banda, hem notat que el fet de saber que els nens han de dir el que senten malament, s'ha interpretat, com dèiem, com un judici de valor, en temes d'actuacions 'bones' i 'dolentes' molt pròpies dels contes infantils. En aquest sentit s'explicaria una resposta com: *Què ha dit la reina malament?* Que ha trencat les ulleres.

En relació amb les respostes obtingudes per part dels nens de 6-7 anys –vegeu (TRAM95-100.TXT)– la primera cosa que cal destacar és la voluntat de participació en la prova, la qual cosa en algun cas ha tingut repercussions negatives, en el sentit que sovint han manipulat i reinterpretat el conte. L'efecte d'això han estat canvis argumentals (*és casaria amb una campesina*) o propostes de canvi del nom de personatges (*Bella Durment* en lloc de *Rosamunda*). De fet la que podríem qualificar com a 'cultura del conte' explicaria un altre tipus de canvis que impliquen la substitució d'una estructura narrativa –la de l'original– per una de conversacional que es manifestaria en estructures dialogants: *te'n preocuparàs tu* en lloc de l'original *aniré a arreglar-ho jo mateix*. Pel que fa als canvis estrictament morfològics podríem dir que impliquen diferents categories gramaticals (canvis de persona, de temps) però que sovint són injustificats i fins i tot en algun cas provoca errors de relació temporal; es tracta simplement d'una preferència del nen: *estaven esperant* en lloc de *estava esperant*; *podríem anar a viure en un castell* en lloc de *podrem anar a viure al seu castell*; *es convertiria en una granota* en lloc de *es va convertir en una granota*; *està molt content* en lloc de *estava molt content*, *sap gaire de fer encateris* en lloc de *sabia gaire de fer encanteris*. De vegades, però, hem notat problemes en la comprensió del missatge, la qual cosa provoca respostes com: *serà una nena abans ha dit que seria un heroi*, i en la percepció d'alguns sons: *a sigui hi ha una lletra que sona malament* –l'original diu *sigo*. Per una altra banda si en alguns casos, efectivament, es produeix el tipus de correcció que es demanava –passa poques vegades–: *cap* en lloc de *capiguer*, per una altra, algunes de les respostes fan dubtar dels arguments de gramaticalitat a l'hora de canviar un mot: *no hi podria capiguer* en lloc de *capiguessi* –que de fet no apareix a l'original–, *punxa la reina* en lloc de *punxessi* –que no apareix a l'original.

A més de les modificacions de tipus morfològic es produeixen modificacions de base semàntica: *recobrarà el diners* en lloc de *recobrarà* –el nen sent 'cobrarà– *la nostra fortuna*; *fer una tenda* en lloc de *plantar una tenda*. S'hi afegeixen també altres tipus de resposta, de judici de valor, talment com el grup del nivell 1–: *les fades no són dolentes*, o d'interpretació: *la va ficar a la vora del carro i no pot ser que li posés*, i un tipus de valoració que té a veure amb aspectes suprasegmentals: velocitat d'elocució, èmfasi en unes síl·labes i no en d'altres, etc.

En darrer lloc, les dades recollides entre els subjectes de 11-12 anys –vegeu (TRAM101.TXT)– confirmarien que ja en aquest estadi la reflexió metalingüística es trameta amb judicis de gramaticalitat, però no amb argumentacions de tipus gramatical.

En aquest col·lectiu, hem obtingut un nombre més elevat de respostes favorables, tenint en compte les formes verbals que havíem manipulat en la prova: han substituït formes com *va digué* per *va dir*, ... mentre *cull* flors per ...mentre *collia* flors,

preocupéssiu per preocupeu o sigo per sigui. Ara bé, com dèiem, a l'hora de justificar perquè ho feien ens hem adonat que pràcticament en cap cas utilitzaven argumentacions gramaticals. Per tant les respostes més sovintejades han estat perquè hi va més bé; perquè no es diu tant, és més castellà –respecte a la forma *sigo*–; perquè de l'altra manera no queda bé, perquè així és més fàcil: perquè és com ho diem nosaltres; perquè a mi m'agrada més així. Només en relació amb l'estructura *...mentre collia flors* han argumentat que el canvi es produïa perquè era un temps de passat, després, però, de dir que amb el canvi l'estructura era més entenedora i sona millor.

Per un altre costat també hem pogut observar que de vegades la comprensió no era completa en casos com *pas serà una nena* que ho substitueixen per *serà pas una nena* o *no serà una nena* quan en la versió original l'oració és afirmativa però amb un temps verbal que no li correspon. Passa el mateix en el cas de *no t'has de preocupar de res* en què el nen creu que ha sentit *no et tens de preocupar de res* i ho substitueix justament per la perífrasi de l'original.

Finalment, hem detectat també reflexions de tipus semàntic que es concreten en substitucions d'expressions sinònimes com ara *col·locar la tenda* en lloc de *plantar la tenda*, *complir anys* en lloc de *fer anys* o *marxa* en lloc de *rutlla*.

Avaluats, doncs els resultats en conjunt podem extraure ja alguna conclusió. En primer lloc, cal admetre que, tal com prevèiem, el tipus de prova que hem plantejat ha estat complicada sobretot per als nens de 3-4 anys, menys per a la resta tot i que en el cas dels nens de 6-7 anys les respostes han estat menys positives que les obtingudes amb els d'11-12. Per tant, està clar que el tipus d'operació que requeria la prova està lligat al factor edat.

Pel que fa a la part pròpiament de *percepció auditiva*, pensem que els resultats evidencien que els nens de 3-4 anys, donat un context discursiu ampli, no processen la informació segons una selecció d'unitats menors i de fet activen un tipus de memòria lèxica. En el cas dels nens de 6-7 anys, en canvi, el processament perceptiu fixa com a unitat mínima sobretot el mot i, segons les respostes s'activaria sobretot una memòria de tipus auditiva. En darrer lloc, els resultats respecte als nens d'11-12 anys ens aportarien dades sobre un reconeixement que actua ja sobre unitats menors com ara el morfema –reconeixen la forma *sigo* en lloc de *sigui*– però en termes generals creiem que la unitat de processament continua sent el mot. D'altra banda, pel desenvolupament de la prova, hem detectat que els nens d'aquesta edat tenen menys problemes a l'hora de processar amb una memòria fonètica, és a dir, de llarg termini, ja que retenen millor el que senten i amb grups d'unitats més llargs. En qualsevol cas els nostres resultats no ens permeten valorar en quina mesura els elements fonètics, la longitud en síl·labes o els patrons

accentuals (Garret, 1990: 146) poden desenvolupar un paper important a l'hora de processar l'estructura morfològica dels mots.

Si tenim en compte la segona fase de la prova, el procés de *comprensió*, hem de tenir en compte que en tots els nivells hi ha algun problema de comprensió que fa que les respostes de vegades siguin inadequades. Ara bé, si partim de la idea que la comprensió d'una història es pot fer a diferents nivells, aleshores també observem un comportament diferenciat segons l'edat. Andreu (1993), seguint en model de la semàntica textual,¹³⁰ a l'hora de comprendre un relat, una història –pensem que hi podem incloure un conte– es refereix a tres nivells de comprensió: un *nivell supraestructural* que respon al esquemes cognitius del nen i que significa el reconeixement de les parts generals de la història (introducció, nus i desenllaç); un *nivell macroestructural*, que tindria a veure amb la comprensió del nucli principal de la història a través de la seva representació lingüística i, un *nivell microestructural* que correspondria a la comprensió de les proposicions lingüístiques (p. 192). D'altra banda en la comprensió d'una història cal tenir en compte no només com operen els esquemes cognitius del nen sinó el seu nivell de competència lingüística i el grau de familiaritat –dimensió experiencial– respecte als textos narratius. Cadascun d'aquests elements desencadena un comportament que es pot avaluar respectivament a través de l'ordenació, la comprensió i expressió, i la invenció.

Segons es desprèn de les nostres dades, pensem que a l'hora de comprendre la història no s'han detectat problemes de supraestructura, però en canvi sí que entre els nens de 3-4 anys i algun de 6-7 hem detectat algun problema relacionat amb la macroestructura. En el nivell microestructural, que és el que més ens interessava, hem detectat algun problema tant en els nens de 6-7 anys com en els de 11-12 anys. Pel que fa a la resta d'elements, és evident que la seva influència depèn de l'edat; on això és més visible és en la dimensió experiencial que a diferència del que sospitàvem hem de relacionar sobretot amb els nens de 6-7 anys.

Per acabar ens fixem en la darrera fase de la prova: la reflexió metalingüística. En aquest sentit la nostra conclusió és que a partir de la prova de PAC hem tingut evidència de reflexió metalingüística sobretot en els nens de 6-7 i 11-12 anys, ara bé aquesta reflexió no opera amb criteris d'acceptació de gramaticalitat ni en un grup ni en un altre. De fet només en algun cas dels nens de 11-12 anys podríem dir que s'ha respost amb una argumentació gramatical. Així doncs, haurem de concloure que, tal com afirma Costa (1998), a partir del model d'explicació de coneixements de llengua escolars que proposa

¹³⁰ Es fixa sobretot en el model teòric de V. Dijk (1977).

Karmiloff-Smith (1992),¹³¹ la paradoxa és justament que 'la tendència a automatitzar els coneixements apresos porta sovint a la pèrdua de la capacitat d'explicació metalingüística' (p. 90-91). En qualsevol cas sí que s'acompliria el que assenyala Karmiloff-Smith en el sentit que l'alumnat hauria de ser capaç almenys de saber dir (i escriure) les coses i reconèixer si estan ben dites (o escrites), però no tant saber explicar per què' (Costa, 1998: 91).

¹³¹ Aquesta autora estableix tres estadis: en tres estadis generals: domini del comportament (*behavioral mastery*), consciència d'aquest domini (*conscious access*) i explicació metalingüística d'aquest domini (*verbal report*).

5.2. El tractament de les dades: FASE II

L'objectiu d'aquest apartat és, per una banda, aprofundir en l'anàlisi de les dades referents a l'imperfet d'indicatiu i, per l'altra, aplicar a aquests resultats els postulats de la teoria de la *Morfologia Natural* que vam introduir en el capítol 4.

En aquest objectiu hi conflueixen dos motius. El primer té a veure amb el fet que l'imperfet d'indicatiu no només és el temps verbal que segons es desprèn de les nostres dades presenta més variació, sinó que ha estat també un dels aspectes de la morfologia verbal nord-occidental que més ha atret l'atenció dels lingüistes. Precisament dedicarem l'apartat 5.2.1. a repassar les característiques dels paradigmes flexius de l'imperfet en català, i quin ha estat el tractament que han rebut les característiques fonètiques i morfològiques d'aquests paradigmes en nord-occidental. El segon motiu es relaciona directament amb la plausibilitat teòrica que pensem que pot aportar la teoria de la *Morfologia Natural* en l'anàlisi dels canvis interns del sistema morfològic d'imperfet i concretament en les manifestacions de la variació que es produeix en el llenguatge infantil en etapes diferents del desenvolupament lingüístic. A aquesta comesa dedicarem la segona part d'aquest subcapítol.

5.2.1. L'imperfet d'indicatiu: un cas de variació

L'imperfet d'indicatiu és un dels temps de passat que s'ha mantingut en totes les llengües romàniques i que a més ha conservat el seu valor de passat imperfectiu¹³² (Pérez Saldanya, 1998: 183). Segons apunta el mateix Pérez Saldanya el valor de passat imperfectiu segurament s'originà per un procés de gramaticalització d'una construcció perifràstica amb el significat de passat continu i constituïda per una forma derivada en passat del verb *ésser* i un substantiu verbal. El sufix *-BA-*, doncs, format per una consonant *b* i la vocal *a*, que sola expressava el valor de passat imperfectiu en l'imperfet del verb *SUM*, podia acompanyar un substantiu verbal amb valor semblant al de l'infinitiu.

L'imperfet llatí clàssic va desenvolupar tres sistemes diferents per a la desinència de temps i aspecte de l'imperfet d'acord amb les seves lleis fonològiques (Moll, 1952: 223-225), que són l'origen de l'actual sistema d'imperfet del català:

Primera conjugació

cantabam cantava

Segona i tercera conjugacions

vendebam venia credebam creia

Quarta conjugació

partibam partia

¹³² L'imperfet pot assolir també altres valors modals relacionats amb la no-factualitat segons si correlaciona amb un verb modal, un verb de moviment, una conjunció condicional, etc. (vegeu Pérez Saldanya, 1998: 183-184).

cantabas	<i>cantaves</i>	vendebas	<i>venies</i>	credebas	<i>creies</i>	partibas	<i>parties</i>
cantabat	<i>cantava</i>	vendebat	<i>venia</i>	credebat	<i>creia</i>	partibat	<i>partia</i>
cantábamus	<i>cantàvem</i>	vendébamus	<i>veníem</i>	credébamus	<i>crèiem</i>	partíbamus	<i>partíem</i>
cantábatis	<i>cantàveu</i>	vendébatis	<i>veníeu</i>	credébatis	<i>crèieu</i>	partíbatis	<i>partíeu</i>
cantabant	<i>cantaven</i>	vendebant	<i>venien</i>	credebant	<i>creien</i>	partibant	<i>partien</i>

Aquests paradigmes permeten extreure diferents comentaris respecte a l'imperfet d'indicatiu:

- (a) La vocal temàtica del llatí diferenciava tres formes: -AB- (1a conjugació), -EB- (2a i 3a conjugació) i -IEB- (4a conjugació), que per analogia de les formes amb *i* accentuada dels verbs de la quarta conjugació es va convertir en -IB-.
- (b) L'evolució de l'imperfet llatí en català ha adoptat el model segons el qual la consonant -B- es manté en la primera conjugació però no en les altres dos.¹³³
- (c) En els verbs de la 2a i 3a conjugació les desinències mostren evolucions fonètiques parcialment diferents. Les formes de *vendebam* (tipus dèbil) s'ha produït un tancament de *e* en *i* a conseqüència del hiat ja que s'esperaria que el resultat hagués estat *-éa* < *-ebam* i no *-ía* (< *-ibam*).

Les formes de *credebam* (tipus fort) evidencien un desplaçament de l'accent de la vocal dèbil a la forta com sol succeir quan hi ha un hiat, contrastant amb les formes antigues que eren en *-eía* (*crehia, cahia, dehia*, etc).

- (d) Alguns dialectes catalans han alterat l'evolució 'normal' dels paradigmes flexius del català. Vegem-ne algunes d'aquestes alteracions:

El valencià ha mantingut les formes amb hiat del tipus *caïa, creïa*.

El valencià -i en alguns verbs també el nord-occidental- ha simplificat el grup vocàlic dels imperfets i ha mantingut la vocal que coincidia amb la del radical regular o amb la vocal tònica de l'infinitiu: *dia, fea, crea, vea*, etc.

També en valencià -en algunes varietats del valencià central- s'han generat algunes formes analògiques partint de la tercera persona del present

¹³³ No totes les llengües romàniques han adoptat el mateix model. En algunes d'aquestes -o en algunes variants dialectals d'aquestes- (italià, retoromànic, gascó, alt aragonès o en les variants dialectals del nord-occidental: pellarès i ribagorçà) s'ha mantingut la consonant -B- en totes les conjugacions. En canvi llengües com el francès o el romanès l'han perduda en totes les conjugacions (Pérez Saldanya, 1998: 186-187).

d'indicatiu que han generat formes en hiat allà on el català en general ha desenvolupat formes diftongades: *creuia*, *couia*, etc.

En *nord-occidental*, i concretament en les varietats de l'àrea lleidatana, les formes de la primera conjugació generen formes amb caiguda de -b- del tipus *cantaa*, *cantaem*, que a més poden incorporar un segment d'epèntesi antihiàtica àton: *cantaie*, *cantaiem*. En l'àrea ribagorçano-pallaresa, en canvi, s'ha mantingut el segment -b- les desinències de totes les conjugacions: *cantava*, *veva*, *voleva*, *teniva*, *diva*, etc (Sistac, 1993). Paral·lelament, en algunes zones –al Pallars i Andorra, sobretot– la vocal e àtona de la primera i segona persona del plural de la desinència d'imperfet ha passat a o: *menàvom*, *batívou*, *dormívom*, etc. (Coll, 1991).

També en algunes formes, corresponents principalment a zones de l'àrea lleidatana, s'han produït desplaçaments accentuals cap a l'arrel: *cloia*, *coia*, quan la solució general en català ha estat mantenir el hiat: *cloïa*, *coïa*. Igualment s'han produït simplificacions dels grups vocàlics de l'imperfet i desplaçament accentual en formes com: *dia*, *ria*, etc.

Justament és la variació que es produeix en nord-occidental, i concretament en la zona de l'àrea lleidatana que hem analitzat, la que ens interessa de forma prioritària en aquest apartat.

Tot i que ja hem introduït algunes de les característiques dels paradigmes flexius de l'imperfet d'indicatiu respecte a la varietat lleidatana cal afegir un parell de consideracions. En primer lloc, que la variació afecta també l'element vocàlic posttònic del segment de mode/temps i, en segon lloc, que aquest tipus de variació vocàlica s'estén també al condicional simple i a les formes compostes respectives. Tanmateix, i tenint en compte els nostres objectius no ens ocuparem de la variació del condicional.

Pel que fa a l'estudi de les formes d'imperfet, probablement les primeres referències daten del treball sobre morfologia catalana verbal d'Alcover i Moll.¹³⁴ En aquest treball –vegeu Perea (1999a,b)– s'aporten dades referents a diferents localitats lleidatanes que permeten extreure unes primeres conclusions. Per una banda, s'observa el manteniment de -b- en verbs de la primera conjugació i la pèrdua en els verbs de les altres conjugacions –se n'exclouen les zones pirinenques. En relació amb els verbs de la primera hom pot constatar el que ja havíem avançat, en el sentit que de vegades es produeix simplement una caiguda del segment bilabial –segons les dades dels mallorquins

¹³⁴ Posteriorment, algunes d'aquestes dades s'incorporen al *Diccionari català-valencià-balear* dels mateixos autors.

més freqüents a Terres de l'Ebre-, i que compensatòriament en alguns casos es desenvolupa una epèntesi antihiàtica ([kan'tajɛm] (Lleida), [pasej'zaje] (Lleida, Balaguer), etc.. Aquest fenomen s'estén també a verbs d'altres conjugacions com ara succeeix a [pla'neje] (Lleida), ['plojɛ] (Cervera, Bellpuig, Lleida), etc.

L'any 1931 Gili Gaya es feia ressò també d'aquest fenomen, incidint sobretot en la qualitat tímbrica de la vocal final de la desinència. El lleidatà s'expressava en els següents termes:

" Pel que fa a Lleida, el lector haurà vist que transcrivim sense dubtar per *e* [ɛ] tota *e* final procedent de *a* llatina, exceptuant certes formes verbals. [...] La situació del parlar de Lleida envers la *a* final llatina és com segueix:

a > e [e] a les 3es persones del present d'indicatiu o subjuntiu i també de l'imperfet dels verbs en *-ar*: *plóre, ploráie*. Notem però que la parla vulgar prefereix els subjuntius en *o*, com ja hem dit més amunt.

a > e [ɛ] generalment: *dóne, erbe*. A la 2a pers. de l'imperatiu i a la 1a de l'imperfet és igualment *e*: *plóre, ploráie*.

Els plurals són sempre en *-es*, com han constatat tots els investigadors" (p. 10-11).

D'aleshores ençà es produeix un buit important que no s'omple, fins al treball de Martí (1970). Pel que fa a la morfologia verbal, però, es tracta d'un estudi poc aprofundit i sovint les dades que presenta no reproduïxen el paradigma verbal complet. De totes maneres servien sobretot per poder ratificar la caiguda de *-b-* en alguns verbs de la primera conjugació:¹³⁵ [kan'taɛ] (Lleida, Almenar), [kan'taɛ] (Lleida).

Aquests dades per exemple, contrasten amb les DeCesaris (1986), en relació amb els verbs de la primera conjugació en què l'autora inclou les formes amb el segment *-b-*. En canvi sí que es reflecteixen altres característiques de la morfologia verbal nord-occidental: 1a persona ['bejɛ] [be'βiɛ], 3a persona: ['beje] [be'βie]; 1a persona [per'ðejɛ], 3a persona: [per'ðeje].

L'any 1990 es refereix novament a la qüestió Turull en una síntesi descriptiva del lleidatà. En aquest cas a més d'apuntar com a desinència de la tercera persona del singular del present, l'imperfet d'indicatiu i el condicional /e/, afegeix la 'caiguda de [β] intervocàlica en la desinència de l'imperfet d'indicatiu dels verbs de la primera conjugació, amb possible introducció de semiconsonant antihiàtica ([kan'taɛ] [kan'taje])' (p. 203). Aquest treball coincideix amb la publicació de l'Institut d'Estudis Catalans de la *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana I. Fonètica*, però no és fins dos anys més tard amb la publicació de la *Proposta per a un estàndard oral de la llengua*

¹³⁵ El treball inclou dades referents a Lleida, Àger, Almenar, Sort, Esterri d'Àneu i Isona.

catalana II. Morfologia que s'incorpora alguna dada respecte a la variació a què ens referim. Novament, però, s'hi obvia la variació que afecta el segment consonàntic:¹³⁶

" Són pròpies de l'àmbit general les formes 3 *cantava, perdia, servia*.

És pròpia de l'àmbit restringit (parlars nord-occidentals) la pronunciació de les formes 3 *cantav[e], perdi[e], servi[e]*." (p. 26 –citem a partir de l'edició de 1996³).

Per la seva banda Solans (1996), en el que hores d'ara és l'estudi més complet sobre la fonètica lleidatana, tracta parcialment aquest fenomen i de fet remet a l'estudi de Gili Gaya, al qual ja ens hem referit anteriorment.

Tanmateix, el mateix any 1996 Viaplana amplia considerablement l'anàlisi referida a la variació de l'imperfet d'indicatiu –tracta també la corresponent al condicional– des de les possibilitats que ofereix la dialectologia generativa.¹³⁷ Ho fa amb dos treballs diferents: un article dedicat exclusivament als verbs regulars de la primera conjugació en català nord-occidental (1996a) i l'obra *Dialectologia* (1996b). Viaplana compara els paradigmes flexius de diferents varietats nord-occidentals (Lleida, les Borges, Balaguer, Tàrraga, Cervera, Benavarri, Sort, Pont de Suert, la Seu d'Urgell, i Tremp) i acaba establint el següent sistema de regles, que de fet ja havia presentat en un treball de (1994):¹³⁸

<i>Benavarri:</i>	Rep. Morf. _____	+ Esp +Ensord.
<i>La Seu:</i>	Rep. Morf. + R ₁ + R ₂ ___ +R ₄ _____	+ Esp +Ensord.
<i>Lleida:</i>	Rep. Morf. + ___ + R ₂ +R ₃ ___+R ₅ +R ₆	+ Esp +Ensord.
<i>Balaguer:</i>	Rep. Morf. + ___ + R ₂ + ___+R ₄ ___ +R ₆ +R ₇	+ Esp +Ensord.

R₁: Tota /a/ esdevé [e] en posició de síl·laba final tancada.

R₂: Tota /a/ àtona esdevé [e] en posició final de mot.

Condicions morfològiques: a) el lexema és verbal

b) la forma corresponent a les característiques gramaticals de 3a persona singular

R₃: Tota /a/ àtona esdevé [ɛ] en posició final de mot.

R₄: Tota /a/ àtona esdevé [ə] en posició final de mot.

R₅: Tota /a/ àtona esdevé [ɛ] en posició de síl·laba final tancada per /m/ o /w/.

¹³⁶Vegeu Segarra & Farreny (1996: 51).

¹³⁷Tornarà a tractar el tema a Viaplana (1999).

¹³⁸Citem, però, a partir de Viaplana (1996).

R₆: Tota /a/ àtona esdevé [e] en posició de síl·laba final tancada per un element altre que /m/ o /w/.

R₇: Tota /a/ àtona esdevé [ə] en posició de síl·laba final tancada per /m/ o /w/.

Per exemplificar aquest sistema de regles reproduïm el sistema desinencial de Lleida:

	/ba, ba+z, ba, ba+m, ba+w, ba+n/
1. R ₂	
	/ba, ba+z, be, ba+m, ba+w, ba+n/
2. R ₃	
	/bɛ, ba+z, be, ba+m, ba+w, ba+n/
3. R ₅	
	/bɛ, ba+z, be, bɛ+m, bɛ+w, ba+n/
4. R ₆	
	/bɛ, be+z, be, bɛ+m, bɛ+w, be+n/
5. Espirantització	
	/βɛ, βe+z, βe, βɛ+m, βɛ+w, βe+n/
6. Ensordiment d'obstruents finals	
	/βɛ, βe+s, βe, βɛ+m, βɛ+w, βe+n/
Formes resultants	[βɛ, βes, βe, βɛm, βɛw, βen]

El mateix any de l'aparició dels treballs de Viaplana que acabem d'esmentar, apareix un article de Rabassa (1996) interessant per dos motius: en primer lloc, perquè incorpora dades de l'imperfet corresponents a la zona del Pallars i Andorra i, en segon lloc, perquè compara les dades recollides per la mateixa autora l'any 1992, amb les obtingudes per Alcover a Andorra l'any 1906. Pel que fa a l'anàlisi comparativa dels morfemes de temps relatius a l'imperfet d'indicatiu a Andorra, obté els resultats següents (1996: 285):

Dades de 1930

Cl. I, II, III: [b]
 -pers 1: [βe]/ [βɛ]
 -pers 2, 3, 6: [βe]

Dades de 1992

Cl. I, II, III: [β]
 -pers 1: [βa]/ [ia]
 -pers 2, 3, 6: [βe]/ [ie]

-pers 4, 5: [βo]

-pers 4, 5: [βo]/ [iɔ]

L'any següent (Creus, 1997a) vam tractar de forma parcial la variació de l'imperfet d'indicatiu, sobretot la que afecta els segments vocàlics de la desinència. S'avaluava exclusivament l'alternança [ɛ] ~ [e] en la primera i la tercera persona del singular de l'imperfet d'indicatiu i el condicional simple. Els resultats ens van permetre arribar a la conclusió que mentre en la primera persona no es produïa variació en relació amb la tercera persona la pronúncia [e] alternava amb [ɛ]. Això es produïa sobretot per la influència del factor edat: els informants més joves, de 10-25 anys, eren els que més alternances produïen.

En resum, doncs, aquest breu *estat de la qüestió* ens permet arribar a la conclusió que tot i que l'imperfet d'indicatiu ha estat un component de la morfologia verbal lleidatana incorporat en la majoria d'estudis descriptius, articles o monografies com les que hem esmentat, la variació que afecta aquest temps verbal ha estat tractada de manera desigual. Tot seguit, ens ocupem d'aquesta variació a partir de les dades del nostre corpus.

5.2.2. Anàlisi global de resultats

Per tal de simplificar l'anàlisi presentem els resultats obtinguts en forma de taula. Hi incorporem la referència a la persona i el nombre i hi fem constar també les variables independents: sexe(S), edat (E) i tipus de prova (TP).

S/E	TP	1a pers. sing.	S/E	TP	3a pers. sing.
D/3;1	IL	[te'niɛ]	H/3;3	IL	[te'nie]
D/3;1	IL	[bo'liɛ]	H/3;10	IL	['ere]
D/3;10	LI	['naβɛ]	D/3;3	IL	[a'βie]
			H/3;1	IL	[bizi'lae]
			D/3;1	IL	[te'niɛ]
			D/3;7	LI	['ploje]
			D/3;7	LI	['de]ɛ]
			D/3;7	LI	[tor'naβɛ]
			D/3;7	LI	[(a)'naβɛ]
			D/3;7	LI	[por'taβɛ]
			D/3;7	LI	[aɣwan'taβɛ]
			D/3;10	LI	[ti'rae]

			H/3;5	LI	[dzu'ɣaβe]
			H/3;5	LI	[por'taβe]
			D/3;1	LI	[bo'lie]
			H/3;3	LI	[a'naje]
			D/3;9	LI	[atʃe'kaβe]
			D/3;9	LI	[ba'naβe]
			D/3;9	LI	[bes'tie]
			D/3;9	LI	[so'paβe]
			D/3;1	LI	[mi'rae]

Quadre 89. Resultats imperfet indicatiu (3-4 anys).

S/E	TP	1a pers. pl.	S/E	TP	3a pers. pl.
H/3;3	IL	[di'naβem]	D/3;7	IL	['fejen]
H/3;3	IL	[po'ðiem]	D/3;7	LI	['dien]
			D/3;10	LI	[dzu'ɣajen]
			D/3;7	LI	[dzu'ɣaβen]

Quadre 90. Resultats imperfet indicatiu (3-4 anys).

S/E	TP	1a pers. sing.	S/E	TP	3a pers. sing.
D/6;8	IL	[askom'braβe]	D/6;10 H/6;7	IL/LI	[a'pie]
D/6;8	IL	['feje]	D/6;3 D/6;10	IL/LI	[es'taβe]
D/6;10	IL	[tenie]	H/6;2	IL	[bu'lie]
D/6;8	IL	[po'zaβe]	D/6;8	IL	[mar'tʃaβe]
D/6;8	IL	[mar'tʃaβe]	D/6;8	IL	[kan'taβe]
D/6;10	IL	[bo'lie]	D/6;3	IL	[es'tae]
D/6;8	IL	[dzu'ɣaβe]	D/6;3	IL	['beje]
D/6;8	IL	[bus'kae]	D/6;10	IL/LI	['die]
			H/6;7 H/6;2	IL/LI	['ere]
			H/6;2	IL	[eskom'braβe]
			D/6;8	IL	[ne'βaβe]
			D/6;10	IL	[pen'saβe]
			D/6;8	IL	[bu'lie]

			D/6;8	IL	[pu'ðie]
			D/6;10	IL	[asti'maβe]
			D/6;8	IL	[amfron'taβe]
			D/6;8	IL	[po'zaβe]
			D/6;10	IL	[fi'kaβe]
			D/6;10	IL	[awfe'ɣafe]
			D/6;10	IL	[baj'ʂaβe]
			D/6;10	IL	['eɾɛ]
			D/6;8	IL	['feje]
			D/6;10	IL	[atʂe'kaβe]
			D/6;10	IL	[a'βie]
			D/6;10	IL	[te'nie]
			D/6;10	IL	[do'naβe]
			D/6;8	IL/LI	[te'nie]
			D/6;10	IL	[bu'lie]
			H/6;1	LI	[dzu'ɣaβe]
			D/5;9	LI	[(a)'naβe]
			D/6;8	LI	[bo'lie]

Quadre 91. Resultats imperfet indicatiu (6-7 anys).

S/E	TP	1a pers. pl.	S/E	TP	3ª pers. pl.
D/6;8	IL	[es'taβem]	D/6;10	IL/LI	[(a)'naβen]
D/6;10	IL	[(a)'naβem]	D/6;3	IL	[te'nien]
D/6;8					
D/6;8	IL	[po'zaβem]	H/6;7	IL/LI	[dzu'ɣaβen]
D/6;10	IL	[te'niem]	D/6;10	IL	[tro'βaβen]
D/6;10	IL	[tʂa'raβem]	H/6;7	IL	['dien]
D/6;10	IL	[pu'zaβem]	H/6;7	IL	[es'taβen]
D/6;3	LI	[as'taβem]	D/6;9	IL	['trejen]
			H/6;1	IL	[ti'raβen]
			D/6;10	IL	[a'βien]
			D/6;3	IL	[dej'ʂaβen]
			D/6;10	IL	[ro'ðaβen]
			D/6;10	IL	['eren]
			H/6;7	IL	[ben'deen]
			D/6;10	IL	[fi'kaβen]

			D/6;10	IL	[ta'kaβen]
			D/6;8	LI	[pen'saβen]
			D/6;3	LI	['anaen]

Quadre 92. Resultats imperfet indicatiu (6-7 anys).

S/E	TP	1a pers. sing.	S/E	TP	3a pers. sing.
D/11;9	IL	['eɾɛ]	D/11;9	IL	[sa'βie]
D/11;9	IL	[te'nie]	D/11;9 H/11;3 H/10;11	IL	['ere]
D/11;8	IL	[a'βie]	H/11;3	IL	[ari'βaβe]
D/11;9	LI	[es'taβɛ]	H/10;11	IL	[kos'taβɛ]
D/11;9	LI	['feje]	D/11;9	IL	[a'βie]
D/11;9	LI	[pen'saβɛ]	D/11;9	IL	[fi'kaβɛ]
D/11;9	LI	[dʒu'ɣaβɛ]	D/11;9	IL	[bi'βie]
			D/11;9	IL	['eɾɛ]
			D/11;8	IL	['die]
			D/11;9	IL	[es'taβɛ]
			H/11;11	IL	[kan'taβɛ]
			D/11;9	IL	[toka'βɛ]
			H/11;3	LI	[ti'nie]
			H/11;3	LI	[bu'lie]
			D/11;6	LI	[a'βie]
			D/11;6	LI	[a'nae]
			D/11;9	LI	[dʒu'ɣaβɛ]
			D/11;9	LI	[atʂe'kaβɛ]
			D/11;9	LI	[a'naβɛ]
			D/11;9	LI	[bes'tie]
			D/11;9	LI	[ezmor'zaβɛ]
			D/11;9	LI	['feje]
			D/11;9	LI	[pen'saβɛ]
			H/10;11	LI	['ploje]

Quadre 93. Resultats imperfet indicatiu (11-12 anys).

Caiguda de –b–intervocàlica + epèntesi antihlàtica (*anaie*)

Classe II: Epèntesi antihlàtica (*plòie, feien, veia*)
Epèntesi consonàntica + epèntesi vocàlica (*vendeen*)

Classe III: Epèntesi antihlàtica (*deia*)
Epèntesi antihlàtica + caiguda segment vocàlic + desplaçament accentual (*die*)

Si ens centrem en la variació que afecta el segment vocàlic de primera i tercera persona del singular ens adonem que el tipus de variació és el següent:

1a persona [ɛ]

3a persona [e]

3a persona [ɛ]

La primera persona del singular, doncs, es manté invariable mentre que és la tercera persona, la no-marcada, la que presenta variabilitat fonètica. En aquest cas, però, no es manifesta la característica de *diagramaticitat* o d'*iconicitat d'estructura*, principi segons el qual són més naturals els paradigmes en els quals els elements marcats formalment s'identifiquen amb els marcats morfosintàcticament, això és, la primera persona és més marcada que la tercera i per tant formalment la primera sovint presenta desinència i la tercera no. Ara bé, avaluada la variabilitat entre [ɛ] - [e] a partir del *principi de congruència amb el sistema*, segons el qual s'afavoreixen els sistemes organitzats de manera uniforme, i si tenim en compte que una *Característica Definidora de l'Estructura del Sistema* (CDES) del sistema morfològic en català és el contrast formal entre la primera i la tercera persones, aleshores convindrem que és una variació natural. De fet, molt més natural respecte a les formes en què el segment de tercera persona del singular correspon a [ɛ]. En aquest cas es trencaria el *principi d'uniformitat i transparència* –Universal de Humbolt–, és a dir, la preferència per formes biunívokes evitant l'ambigüitat que de ben segur provoca el sincretisme de persona que conté l'assignació d'una mateixa morf –amb la mateixa realització fonètica– per a la primera persona i la tercera. Les formes de tercera persona amb [ɛ] serien, consegüentment, formes no icòniques, perquè la categoria marcada tindria la mateixa forma que la no marcada.

Si repassem els resultats exposats més amunt, i atenent a les consideracions anteriors, conclourem que el sistema més 'natural' és el que correspon a les formes del

grup de nens de 3-4 anys, seguit pel d'11-12 anys i finalment pel de 6-7 anys. Dit d'una altra manera en les dades corresponents al grup de 3-4 anys és on més apareixen formes de primera persona en [ɛ] i formes de tercera persona en [e], i en el de 6-7 anys on més detectem formes de primera persona en [ɛ] i formes de tercera persona també en [ɛ]. Pel que fa a la valoració de les variables *sexe* i *situació enunciativa*, els resultats no ens permeten extraure cap conclusió definitiva, perquè, primerament no s'observa una correlació entre el sexe i l'ús d'unes determinades formes; seria inadequat postular una tendència de les nenes a produir paradigmes poc naturals si tenim en compte que les respostes obtingudes per les nenes són justament les més elevades. D'altra banda, els fenòmens de variació que afecten el segment vocàlic de la tercera persona del singular s'exemplifiquen tant amb dades procedents de la prova d'interacció lingüística com de la prova de lectura d'imatges. Un cop més sembla, doncs, que quedaria invalidada la hipòtesi que el tipus de prova referencial correspon a un grau de formalitat més alt.

Pel que fa a l'altre tipus de variació que observàvem en el segment consonàntic del morf de mode/temps és rellevant sobretot la que es produeix en la classe I: caiguda de -b- intervocàlica, i/o caiguda de -b- intervocàlica + epèntesi antihiat. Pel que fa a la caiguda de -b- les dades són significatives en el sentit que no es produeix gairebé mai ni en la primera persona del singular, ni en les formes del plural. Només en el grup de subjectes de 6-7 anys observem un cas de caiguda de -b- en la primera persona del singular ([bus'kaɛ]) i en la tercera del plural ([a'naɛn]). Això significa, doncs, que el fet que la caiguda es produeixi preferentment en una forma no marcada (singular i en tercera persona) provoca una mínima iconicitat, però en canvi en les formes marcades (plural i primera persona singular) provocaria formes contraicòniques: la categoria marcada tindria aleshores una forma més reduïda que la categoria no marcada. En aquest cas, per tant, segons la jerarquia de naturalitat la manca d'iconicitat seria més natural que la contraiconicitat.

Si tenim en compte que, com hem dit, les formes contraicòniques només apareixen en algun cas dels subjectes del nivell 2, aleshores els resultats serien equiparables als obtinguts respecte a la variació del segment vocàlic, ja que recordem que el grup de nens de 6-7 anys era el que produïa més formes sincrètiques. Òbviament, en aquest cas tampoc ens semblen significatives les dades en relació amb les variables *sexe* i *situació enunciativa*.

Per acabar, voldríem comentar les formes en què apareix una epèntesi antihiat en substitució de -b- intervocàlica. Segons el nostre parer l'epèntesi s'hauria provocat justament per la caiguda de -b- que al seu torn hauria provocat una situació de hiat no desitjable. El fenomen és paral·lel al que observem en formes de la classe II i la classe III

en què, a més, l'epèntesi provoca un canvi accentual. En aquests casos, tanmateix, la causa no seria estrictament el fet d'evitar el hiat sinó que s'hauria produït en un nombre reduït de verbs que comparteixen el fet de posseir un infinitiu fort o atemàtic i un radical que gairebé sempre –a excepció del verb *dur*– presenta la vocal e- –o una vocal *a* que passa a *e* amb el canvi accentual. Per tant, el fenomen d'epèntesi antihiàtica s'explicaria en aquest tipus de verbs per una doble causa: a) *fonètica*: conveniència de desfer el hiat i l'exigència que la vocal del radical sigui palatal per tal d'afavorir la consonantització de la vocal, i b) *morfològica*: per pressió analògica exercida pels infinitius amb accent sobre la vocal del radical (Pérez Saldanya, 1998a: 192-193). El fet, doncs, que en les formes d'imperfet de la classe I es produeixi un fenomen paral·lel al de les classes II i III ens podria fer pensar d'entrada que trencaria el *principi d'estabilitat de classes flexionals* si partim de la base que les classes flexionals dominants i estables –les regulars– són les que acostumen a estendre les seves formes a la resta.¹³⁹ En el cas de la marca de primera persona del singular d'indicatiu, per posar un exemple, el desenvolupament de noves desinències per substituir la desinència zero es realitzà en la classe I i només després i de manera eventual s'estengué a les classes II i III (Wheeler, 1995: 420). Ara bé, en el present de subjuntiu la necessitat d'atorgar un caràcter més natural a la flexió ha provocat diferents tipus d'innovacions morfològiques¹⁴⁰ una de les quals consisteix precisament en la generalització analògica en verbs de la classe I de l'afix –marca –a– propi de les classes II i III (Pérez Saldanya, 1996: 93). Particularment pensem que les formes d'epèntesi antihiàtica de la primera conjugació s'expliquen més aviat per un procés fonològic freqüent que s'origina a partir de la necessitat de desfer un hiat que no pel principi de l'estabilitat de classes flexionals que, com hem vist, pot actuar de diferent manera.

5.2.4. Discussió

En aquest apartat ens hem ocupat d'un tipus de variació que afecta l'imperfet d'indicatiu en nord-occidental i que, tal com hem pogut comprovar en la part introductòria, ha estat tractat a bastament. Ara bé, si sovint l'anàlisi d'aquest fenomen s'ha relacionat, per una banda, amb la caracterització morfofonològica del nord-occidental, de l'altra, s'ha emprat com a símptoma del procés d'anivellament lingüístic, de manera que l'equivalència de

¹³⁹ En realitat el *principi de l'estabilitat de classes flexives* afavoreix les classes flexives motivades independentment i els paradigmes organitzats a partir dels sistemes implicatius generals (que una propietat morfològica d'un element reaparegui en uns altres elements de la mateixa classe).

¹⁴⁰ Les altres dos innovacions morfològiques serien: a) la morfologització de segments vocàlics que tenen en origen un valor fonològic –marques –e i –o–, i b) la reanàlisi de segments pertanyents al final del radical

formes amb [ɛ] en la primera i tercera persona del singular s'ha considerat sovint com una manifestació dels efectes de l'escriptura i del coneixement de la normativa.

En el nostre cas, tanmateix, hem proposat una anàlisi de les causes internes de la variació a partir dels plantejaments de la teoria de la Morfologia Natural –vegeu-ne els detalls al *capítol 4*. En termes de naturalitat lingüística hem partit de la premissa que certes categories de flexió són més marcades que d'altres, de manera que les no-marcades són més simples i més bàsiques de significat: el singular és no-marcadament enfront del plural, el present enfront de la resta de temps verbals, el mode indicatiu respecte als altres modes i la tercera persona enfront de la primera i la segona.

Segons els resultats que consten al nostre corpus hem pogut constatar que, certament, el tipus de variació al qual ja ens havíem referit en la introducció es produïda també entre els nens de 3-4, 6-7 i 11-12 anys. L'anàlisi dels resultats ens ha fet arribar a la conclusió que pel que fa a la variació del segment vocàlic de primera i tercera persona del singular els grups que produeixen formes més naturals són els de 3-4 anys i els d'11-12 anys. En el grup de 6-7 anys la coincidència que observem entre les dos formes genera un tipus de sincretisme de persona, poc acceptable, tenint en compte que en una llengua com el català –*prop-dop*– l'ambigüïtat morfosintàctica no es desfà per mitjans lèxics o sintàctics.¹⁴¹

D'altra banda, hem tingut en compte la variació que afecta l'element consonàntic del segment de mode/temps corresponent sobretot als verbs de la classe I, i que es concentra en la caiguda de -b- i, esporàdicament l'epèntesi antihàtica –introducció del segment palatal [j]–, fenomen paral·lel a verbs de la classe II i III. En aquest cas les formes amb caiguda de -b- aparegudes en la primera persona del singular i en el plural corresponents al grup de 6-7 anys provocaria formes contraicòniques, per la qual cosa segons els efectes de naturalitat els resultats serien equiparables als obtinguts respecte a la variació del segment vocàlic. En relació amb l'epèntesi antihàtica que es produeix en els verbs de la classe I, ens hem decantat per una argumentació de base fonètica, ja que aquestes formes pensem que deriven de les que manifesten caiguda de -b- i per tant es tractaria de solucionar una pronúncia hiàtica no desitjable.

Per tant, tot plegat ens duu a la conclusió que les formes corresponents als subjectes de 3-4 anys confirmarien el principi de naturalitat lingüística que exposàvem més amunt: les formes menys marcades són les més senzilles, però en canvi trobaríem un

o a l'extensió del radical d'alguns verbs de les classes II i III –marques -i (o -ia) i -iga– (Pérez Saldanya, 1996: 93).

¹⁴¹ Això no passa posem per cas en francès, ja que el fet que sigui una llengua que exigeixi l'obligatorietat del subjecte (lèxic o pronominal) fa que el sincretisme de persona resulti menys problemàtic i per tant sigui més tolerable (Pérez Saldanya, 1996: 97-98).

desajustament entre les dades recollides en el grup de nens de 6-7 anys i el d'11-12; en aquest darrer els resultats serien paral·lels als dels grup de 6-7 anys.

Finalment, direm que la naturalitat morfològica, la qualitat de no-marcad, es confirmaria també d'altres maneres (Wheeler, 1995: 416), segons les dades del nostre corpus avaluat de manera global:

- (a) Per la més gran *frequència textual* de les formes que les expressen: les formes de tercera persona del singular són les més nombroses del corpus.
- (b) Per la seva *adquisició anterior* en el procés d'aprenentatge: en tenim una confirmació en els estudis que al respecte hem examinat en el *capítol 2*.
- (c) Per la seva *major centralitat conceptual* en el context comunicatiu: les formes de present, d'indicatiu, de singular i de tercera persona són les que tenen percentatges més elevats al corpus –vegeu l'apartat 5.1.1.