

**La adquisición de los clíticos de CD en castellano
y CD + CC de lugar en catalán en sujetos árabes
marroquíes inmersos en un programa de
instrucción formal bilingüe (catalán-castellano)**

Laura de la Fuente González

TESIS DOCTORAL UPF / 2016

DIRECTORAS DE LA TESIS

Dra. Lourdes Díaz Rodríguez (Departament de Traducció i Ciències del
Llenguatge, Universitat Pompeu Fabra)

Dra. Ana Teresa Pérez-Leroux (Department of Spanish and Portuguese,
University of Toronto)

DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I CIÈNCIES DEL LLENGUATGE





*Cuando emprendas el viaje hacia Ítaca
ruega que sea largo el camino,
lleno de aventuras, lleno de experiencias.
A los Lestrigones, a los Cíclopes
o al fiero Poseidón, nunca temas.
No encontrarás trabas en el camino
si se mantiene elevado tu pensamiento y es exquisita
la emoción que toca el espíritu y el cuerpo.
Ni a los Lestrigones, ni a los Cíclopes,
ni al feroz Poseidón has de encontrar,
si no los llevas dentro del corazón,
si no los pone ante ti tu corazón.*

*Ruega que sea largo el camino.
Que muchas sean las mañanas de verano
en que - ¡con qué placer! ¡Con qué alegría! -
entres en puertos nunca antes vistos.*

*Detente en los mercados fenicios
para comprar finas mercancías
madreperla y coral, ámbar y ébano,
y voluptuosos perfumes de todo tipo,
tantos perfumes voluptuosos como puedas.*

*Ve a muchas ciudades egipcias
para que aprendas y aprendas de los sabios.*

Siempre en la mente has de tener a Ítaca.

Llegar allá es tu destino.

Pero no apresures el viaje.

Es mejor que dure muchos años

y que ya viejo llegues a la isla,

rico de todo lo que hayas guardado en el camino

sin esperar que Ítaca te dé riquezas.

Ítaca te ha dado el bello viaje.

Sin ella no habrías aprendido el camino.

No tiene otra cosa que darte ya.

Y si la encuentras pobre, Ítaca no te ha engañado

sabio como te has vuelto con tantas experiencias,

habrás comprendido lo que significan las Ítacas.

(Konstantinos Kavafis, 1863-1933)

*Después del largo viaje,
me percató de que el resultado final es lo de menos,
sino todas las paradas y obstáculos que he ido salvaguardando
en estos doce años de constante trabajo.
Por fin he llegado a mi destino: Carla, Sergio y Pippa.
Han sido doce años, pero parecen doce siglos.
Mi vida ha transcurrido sin yo darme cuenta:
unión en matrimonio con el mejor hombre del mundo,
mi mejor amigo y compañero de viaje, que siempre ha estado ahí;
mi hija Carla, nacida de tanto amor;
Pippa, mi compañera fiel a mis pies y en mi corazón.
La vida, camino de espinas, ardua y difícil,
corta para muchas andanzas, larga para otras.
Yo he ido haciendo camino, he errado mucho, he definido y he tenido que acabar.
¡Pobre mi Ítaca! Tan largo viaje
ha matado a la persona que empezó, no soy la misma. Adiós a la ilusión,
adiós a la fe, adiós a la bondad que tanto prodigué.
Adiós a la ingenuidad, adiós a tantas cosas. Tantas paradas, tantos obstáculos...
Quevedo nos decía: “¡Ah de la vida!” ... “¿Nadie me responde?”
Sigo buscando respuestas, no las encuentro. “La salud y la edad” se me han consumido.
¡Cuántos perdones! ¡Cuántas humillaciones! ¡Cuánto vida pasada!
Se me derretieron las alas como a Ícaro.
Nuevas ilusiones. La vida no es más que un regalo. Aprende a valorarla.
Buenas noches, mi cielo.*

(Laura de la Fuente González)

To CANADA, my land in my heart

English

Oh Canada!

Our home and native land!
True patriot love in all thy sons command.
With glowing hearts we see thee rise,
The True North strong and free!
From far and wide,
O Canada, we stand on guard for thee.
God keep our land glorious and free!
O Canada, we stand on guard for thee.
O Canada, we stand on guard for thee.

French

Ôh Canada!

Terre de nos aïeux,
Ton front est ceint de fleurons glorieux!
Car ton bras sait porter l'épée,
Il sait porter la croix!
Ton histoire est une épopée
Des plus brillants exploits.
Et ta valeur, de foi trempé,
Protégera nos foyers et nos droits.

Inuktitut

Uu Kanata!

Nangmini nunavut!
Piqujatii nalattiaqpavut.
Angiglivaliajuti,
Sanngijulutillu.
Nangiqpugu, Uu Kanata,
Mianiripluti.
Uu Kanata! nunatsia!
Nangiqpugu mianiripluti,
Uu Kanata, salagijauquna!

A mi marido Sergio González Molina, con quien formo el equipo de investigación más sólido del mundo.

A mi hija Carla, quien me ha enseñado a amar y ser paciente. Hija mía, esta tesis ha crecido contigo. La próxima vez será un hermanito o una hermanita, te lo prometo.

A mi Pippa, quien después de 4 años todavía me quiere y me soporta en las largas horas de trabajo.

Agradecimientos

Esta tesis no habría sido posible sin la inestimable ayuda de las profesoras y doctoras Lourdes Díaz Rodríguez y Ana Teresa Pérez-Leroux, cuyos ánimos y vocación de ayudar y enseñar han estado presentes de principio a fin. Ambas me acogieron con gran ilusión y entusiasmo: Lourdes, desde Barcelona y Ana Teresa desde Toronto, pero ambas igual de cercanas. Gracias a la coordinación de ambas, a sus enormes esfuerzos, comentarios, correcciones, apoyo emocional, buenas palabras y un “keep going”, he podido dar forma a algo que empezó siendo una simple curiosidad por el aprendizaje de lenguas extranjeras y ha acabado siendo una pasión. Gracias infinitas por ayudar a una persona que no sabía nada de nada, por los cafés y comentarios, por estar ahí cuando se tiene que estar.

A todos los compañeros, profesores y amigos del Department of Spanish and Portuguese (Mike, Alex, Kathleen, Laura, Danielle, Yadira, Victoria) de la Universidad de Toronto deseo expresarles mi más infinita gratitud por su apoyo durante el curso 2007-2008 y durante los años posteriores que hemos estado en contacto a través de viajes transoceánicos y correos electrónicos. Debo agradecer al Departamento de español y portugués de la Universidad de Toronto su excelente acogida durante ese curso académico, que sirvió para fijar las bases de esta tesis doctoral. A todos sus profesores (Dr. Ramírez, Dra. Colantoni y Dra. Pérez-Leroux) debo agradecer su interés en esta investigación que venía de otro continente y que acogieron y moldearon con sus correcciones, comentarios y pautas.

Tengo que agradecer a mi marido, amigo, confidente y persona extraordinaria, su inmensa paciencia en darle forma a este proyecto y a toda la parte informática que conlleva. Su apoyo ha sido incondicional ante mis largas horas de lectura y lucha constante por levantar esta tesis doctoral a lo largo de más de 7 años y 12 de doctorado en total. Por su enorme comprensión y ayuda: infinitas gracias.

Quiero dejar constancia expresa de mi gratitud a María López del Castillo, directora del Instituto de Educación Secundaria Gabriela Mistral, así como a la directora del centro Jaume Callís de Vic, Imma Andreu Campdepadrós, por permitirme entrevistar al alumnado objeto de estudio de sus respectivos centros. Sin su colaboración, la recogida de datos habría sido impensable. Asimismo, deseo expresar mi enorme gratitud al profesor y coordinador informático Sergio González Molina,

experto en ingeniería informática, sin la ayuda del cual esta tesis tampoco habría sido posible.

Al profesor Francesc Bernat Baltrons deseo expresarle también mi reconocimiento y gratitud por su asesoramiento en la parte teórica a propósito de los clíticos del catalán. Sin su ayuda habría sido imposible el rigor en la realización de la parte descriptiva de la lengua catalana. Además, quiero agradecerle públicamente su constante “li dius a la Lourdes que aquest és l’últim estiu amb la tesi”. Estas palabras me las repitió en 2012, 2013, 2014 y este verano 2015. Gràcies per escoltar-me, per ser tan bona persona i tan bon professor. Vaig arribar a perdre la il·lusió i la fe en la raça humana. Vaig plorar molt amb tu i em vas escoltar: ets bona persona. GRÀCIES. Això m’ho porto amb mi (ja m’entens). M’has ajudat a ser millor persona.

En la parte de los clíticos del árabe marroquí debo agradecer a la profesora de árabe Miriem Cherkaoui de Rabat por su enorme paciencia conmigo. Sin ella, la descripción teórica no tendría sentido. El árabe marroquí sigue siendo una lengua totalmente opaca para mí. Gracias también al otro profesor, cuyo nombre no puedo dar, porque desea permanecer en el anonimato (y no le culpo, no diré más). Muchas gracias por las sesiones de árabe marroquí a los dos.

Al profesor y doctor Jaume Llopis Pérez debo agradecer la asesoría estadística del estudio. Sin sus clases de estadística para lingüistas (y sus correos electrónicos) habría sido impensable dar números y ofrecer estadísticas. Gracias por transmitir su pasión por la estadística y demostrarme que las ciencias del lenguaje y los números van de la mano y se ayudan mutuamente. También quiero agradecer al profesor de matemáticas Cecilio Rivas su ayuda. Sin ellos, el chi-cuadrado seguiría siendo algo infranqueable. Gracias también a Ferran por llamarme y mostrar interés por mi estudio: fue una llamada intensa, resultaste ser un vaso de agua en el desierto (y en pleno 27 de agosto de 2015, cuando más calor hacía y mi agotamiento y desgaste ya no sólo se percibían visualmente, sino también a través del teléfono).

Tengo que agradecer al profesor y gran amigo Alex Porter sus correcciones en las traducciones al inglés del resumen y las conclusiones (y solo a mí conciernen los errores), así como sus observaciones lingüísticas a lo largo de la tesis doctoral y su incondicional amistad, a pesar de la distancia geográfica que nos separa. I know I am extremely fragile, Alex, but I am doing my best for my daughter and myself. Thank you for your e-mails, for your constant emotional support. Sorry for my personal drama. See you very soon, my friend. This is one of the best things of this thesis: meeting you.

Quiero dar gracias a la profesora y doctora Immaculada Miralpeix del Departamento de Filología Inglesa de la Universidad de Barcelona. Durante el último curso académico de Estudios Ingleses (2014-2015) tuve la enorme suerte de tenerla como profesora en la asignatura “La Adquisición del Inglés como Lengua Extranjera”. Sus clases fueron cruciales para dar sentido a lo que venía haciendo durante tantos años. Su orden, disciplina y pulcritud calaron en lo más profundo de mí. Muchas gracias. Gracias a ella pude subsanar los errores cometidos en el aspecto metodológico de la tesis. Nunca llegan tarde las correcciones, aunque ya había presentado en la Comisión de Doctorado y me “golpearon” por todas partes. El trabajo no estaba bien. Me causó una gran pena después de más de una década de doctorado. No había expuesto las cosas claras y esto pasó factura. Los meses posteriores a sus clases fueron duros, de los más duros de mi vida. Nunca sufrí tanto, pero aprendí que lo que importa es el viaje en sí y lo que creces como persona. Estaba Carla ya en mi vida y no podía derrumbarme, así que saqué fuerzas de flaquezas.

No debo olvidarme de todas aquellas personas, muchas, que con sus palabras me hicieron aún más fuerte: “No tengo tiempo”, “Hay congresos, no podemos ayudarte”, “No perteneces a ningún grupo de investigación, no te vamos a ayudar” y un largo etcétera, que prefiero olvidar, pero sí aprender a no ser como ellos. Gracias por haberme hecho más fuerte, aunque saliera siempre entre sollozos y lágrimas. Me derrumbé como ser humano, pensé que no había humanidad y que no era capaz de hacerlo. Las fuerzas físicas empezaron a abandonarme (las psíquicas ya lo habían hecho hace años). Pensaba más en la muerte que en la vida. Gracias infinitas porque he visto que la vida es más que estudiar y trabajar duro en el despacho de una universidad (o en casa). Hay más vida fuera de la universidad y tardé mucho tiempo en verlo. Me olvidé de mí misma y de los que me rodeaban. He acabado gracias a mi “pequeño grupo de investigación: Sergio y Laura S.L.”, como nosotros le llamamos cariñosamente.

Esta tesis es fruto de un trabajo faraónico por muchos motivos, pero uno de los más acuciantes es el hecho de no haber tenido nunca el apoyo familiar directo, ya sea por falta de comprensión, ya sea porque yo no he sabido transmitir que hacer una tesis no es ir a aprobar un examen a la universidad. Hacer una tesis implica muchas cosas: disciplina, sacrificio, “vivir en las bibliotecas”, ir contra corriente, tener momentos muy duros, más duros, soledad, tristeza, estar abajo del todo, impotencia, sentimientos todos que me han acompañado durante estos más de 12 años. Sin embargo, también ha habido

personas a las que sí les supe transmitir el mensaje o me intentaron comprender: muchas gracias.

No obstante, me quedo con lo positivo, los que habéis estado cerca, ya sea desde Canadá, ya sea desde Barcelona, pasando por Broadstairs (las chicas de Broadstairs: las dos Montse, Jéssica, Laura, Remei y Beatriz). Sólo os puedo decir: *I do really appreciate your emotional support! Let's have fun!*

I want to express my gratitude to my friend Daniel Mahoney. Now, Dan, I can say “I finished”, “it’s over”, “c’est fini”, “c’est tout”. You have been asking me for the last 7 years. Yes, I did it. However, I need some rest. My body, my brain, my husband and my daughter deserve to be happy. It is time for more popcorn and watching sitcoms. Thank you for your constant concern about my thesis and my family. Thank you for teaching me English and for offering me the most valuable thing a person can offer: his friendship. Thank you for being the Godfather of my Carla (sorry, every time I pronounce the word “Godfather” in English, Al Pacino comes to my mind). Thank you Eduardo Uribe for your friendship too (you are one of these persons who will come to my mind every time I think of Canada or of my thesis. The first one is better than the second one for obvious reasons, my friend).

I want to thank Jarvis Collegiate Institute for making me part of a “dream”. I would like to thank Jennifer for your classes and your experience (and for all the barbecues in your beautiful backyard with your “Olympic Swimming Pool”. You know what I mean, my friend). I enjoyed the mosquitoes as well (they are all part of this thesis). I believe some of my blood is Canadian: so many bites from these tiny “friends”!

I cannot forget my Nancy Presedo Álvarez. You showed me your talent. You transmitted me your passion for teaching and learning. Thanks to you I learnt more than English. I remember telling one of your grade ones’ students: “Use the rubber to erase the problem”. Sorry, my English was awful and poor. I am still learning. I want to be like you: always learning and being nice. Now, I am a positive person. I agree with you: life is too short. Thanks to Leoncia Presedo, who is an example of what real sacrifice means. She is one of the most interesting people I have ever met in my life. What an amazing human being! Thank you Roy Presedo as well. I will try to pet a raccoon in Canada (I am still laughing).

I would like to thank Gladstone Muir Alexander School in Toronto, specially her Principal during my stay there as a visitor/volunteer, Demitra Zervas. Thanks a lot for

letting me observe the classes and participate in the activities. I would like to thank all of the teachers at the School for showing me that kindness and love move the world. Thanks for making me feel another one. Thanks a lot to all the students, who encourage me to continue this research. I will never forget my months with you. Obrigada, my Portuguese Princess, Odilia Balcalhau.

Ahora sí: a todos mis alumnos y los del professor Sergio González Molina, acabé, sí, finalmente, después de la friolera de más 12 años de doctorado. It sounds insane and it is insane. ¿Acabé o acabó conmigo? Todavía tengo la duda. María, dices en tu tesis que te sientes como Sísifo con la piedra. No quiero imaginarme cuántas piedras he subido y he tenido que dejar caer. No subo más, me niego. Tengo que vivir y disfrutar. No soy Obélix, yo no me caí en la marmita, unfortunately.

No quiero acabar los agradecimientos sin pedir perdón “públicamente” a mi marido, a mi hija Carla y a mi Pippa (la cosita de 2 kilos y cien gramos que pacíficamente habita en mi casa y me da cariño y soporte emocional). La tesis me absorbió tanto que olvidé lo más bonito que tengo en la vida. Perdón, ahora ya estoy por vosotros. No volverá a pasar. Os quiero, sois mi razón de ser. Todo esto va por vosotros, Carla, Sergio y Pippa.

Marzo de 2016

Resumen

La tesis doctoral *La adquisición de los clíticos de CD en castellano y CD + CC de lugar en catalán en sujetos árabes marroquíes inmersos en un programa bilingüe (catalán-castellano)* analiza los mecanismos de adquisición de los clíticos de CD en castellano y los de CD+CC de lugar en catalán en sujetos árabes marroquíes que están inmersos en un programa educativo bilingüe (catalán-castellano), con el objetivo de establecer una comparación y mostrar las diferencias según la competencia (bilingüe *versus* trilingüe) y la relevancia que ejerce una lengua sobre otra. Para ver las posibles influencias que el árabe marroquí ejerce sobre la adquisición de las dos lenguas románicas (castellano-catalán), hemos estudiado dos poblaciones con inmigrantes árabes marroquíes a las afueras de Barcelona: Vic (cuya lengua ambiental es el catalán) y Sant Vicenç dels Horts (cuya lengua ambiental es el castellano) (Subirats, 1992; Junyent, 2005). Hemos comparado datos de producción oral y escrita de cuatro grupos (dos muestras por cada población): dos de control (no árabes marroquíes) y dos de estudio (árabes marroquíes). Los resultados muestran que las diferencias en el uso de los clíticos de complemento directo (CD) en castellano y la combinatoria de complemento directo más complemento circunstancial de lugar “hi” (CC de lugar) (presencia, ausencia y vacilación en la forma y posición) entre los cuatro grupos son estadísticamente significativas. Las diferencias, como hemos indicado, además de deberse al factor bilingüismo/trilingüismo, pueden ser atribuidas al entorno sociolingüístico propio de un contexto con dos lenguas cooficiales como lo son el catalán y el castellano (esto es: predominio ambiental del catalán o del castellano según la zona). Además, mediante los datos obtenidos de producción controlada, y a partir de las peculiaridades de la combinatoria y percepción fonética de los clíticos en las tres lenguas implicadas (castellano, catalán y árabe marroquí), definimos los aspectos gramaticales concretos de la lengua árabe marroquí que pueden influir en la adquisición de los clíticos en las lenguas románicas objeto de estudio (catalán y castellano). Esto último puede contribuir a ampliar la perspectiva de otros estudios contrastivos de adquisición bilingüe catalán-castellano.

En el ámbito teórico, hemos partido de estudios clásicos sobre adquisición bilingüe (Meisel, 1986, 1991; De Houwer, 1987, 1991; Pérez-Leroux 2009, 2011, 2014) para sistematizar las dificultades del uso de los clíticos catalanes y castellanos en

función de su complejidad, así como de estudios de contacto de lenguas muy recientes que implican el catalán en comunidades multilingües (Maré i Soler, 2011).

Abstract

The following doctoral dissertation, *The Acquisition of Spanish Direct Object Clitics, and Catalan Direct Object and Locative Clitics, by Arab-speaking Students in a Bilingual Program (Catalan-Spanish)*, analyzes the mechanisms underlying the learning processes of acquiring direct object clitics in Spanish and the combination of direct object + locative clitics in students who are Arabic-speakers from Morocco, and who are immersed in a bilingual program in Barcelona (Catalonia, Spain). In order to observe the possible influences that the L1 (Arabic from Morocco) has on the acquisition of the two Romance languages (Spanish and Catalan), we study two populations of Arab immigrants in the outskirts of Barcelona: one in Vic (where the environmental language is Catalan) and one in Sant Vicenç dels Horts (where the environmental language is Spanish) (Subirats, 1992; Junyent, 2005). I compare four groups (two samples of each population): two control groups (Catalan and Spanish) and two experimental (Arabic). Results show that the differences in the use of the direct object (OD) in Spanish and the combination of OD and locative “hi” in Catalan (presence, absence and fluctuation in form and position) between the four groups are statistically relevant. These differences, which are due to bilingualism/trilingualism, can be explained by the sociolinguistic environment. Moreover, due to the peculiarities of the combination of clitics and the phonetics of their pronunciation in the three languages, we define the grammatical aspects of Arabic that can influence the acquisition of the clitics in the Romance languages (Catalan and Spanish). From a theoretical point of view, we start with studies related to **bilingual acquisition** (Meisel, 1986, 1991; De Houwer, 1987, 1991; Pérez-Leroux 2009, 2011, 2014) in order to systematize by complexity the difficulties in the use of clitics in Spanish and Catalan. We also discuss studies that deal with language contact in multilingual communities (Maré i Soler, 2011).

Tabla de contenidos

Abreviaturas empleadas	II
Glosario	IV

PRIMERA PARTE GENERALIDADES

1. Planteamiento y justificación de la investigación	2
1.1. El porqué de esta tesis doctoral	2
1.2. Estructura de la tesis.....	3
1.3. Preguntas e hipótesis de estudio.....	5
1.4. Objetivos de la tesis.....	8
1.5. Variables de de estudio de nuestra investigación.....	9
1.6. Recapitulación.....	11

SEGUNDA PARTE MARCO TEÓRICO I: MULTILINGÜISMO Y EDUCACIÓN

2. Marco teórico.....	16
2.1. Antecedentes y punto de partida (estado de la cuestión)	16
2.1.1. Modelos de adquisición del lenguaje: Chomsky <i>versus</i> Skinner.....	21
2.2. El papel de la L1 en la adquisición de lenguas segundas.....	22
2.3. Evolución en la adquisición bilingüe	24
2.3.1. Hacia un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas (E. Bialystok, 1992).....	27
2.4. Importancia de la transferencia en la adquisición bilingüe	29
2.5. El factor edad en la adquisición bilingüe	35
2.6. Efectos del input.....	37
3. El contexto educativo	40
3.1. Introducción	40
3.2. Política lingüística en Europa.....	42
3.3. Otras políticas lingüísticas: Canadá, Hong-Kong y Estados Unidos	51
3.3.1. Canadá.....	51
3.3.2. Hong-Kong	52

3.3.3. Estados Unidos	52
3.4. Los programas educativos bilingües / trilingües en España: grandes rasgos	55
3.4.1. Gallego, vasco y catalán en España	55
3.5. Programa educativo en Cataluña.....	60
3.6. Cataluña como una comunidad multicultural y multilingüe	71
3.7. Situación del árabe marroquí en Cataluña.....	74
3.8. Lenguas estudiadas: castellano, catalán y árabe marroquí.....	75
3.8.1. Lenguas románicas: castellano y catalán	75
3.8.2. Árabe marroquí.....	76
3.9. Recapitulación	77

TERCERA PARTE

MARCO TEÓRICO II: LOS CLÍTICOS (DESCRIPCIÓN GRAMATICAL Y ADQUISICIÓN)

4. Los pronombres clíticos en castellano, catalán y árabe marroquí	82
4.1. Los pronombres clíticos o clíticos como punto de análisis	82
4.2. Clíticos castellanos	84
4.2.1. Antecedentes históricos	84
4.2.2. Características gramaticales.....	88
4.3. Clíticos catalanes	91
4.3.1. Antecedentes históricos	91
4.3.2. Características gramaticales.....	95
4.4. Clíticos en árabe marroquí	98
4.4.1. Características gramaticales.....	98
4.4.1.1. Tiempo y modo verbales en las estructuras con el clítico de CD	99
4.5. Recapitulación	100
5. Adquisición de los clíticos	108
5.1. Introducción	108
5.1.1. Relevancia de los estudios de clíticos en lenguas romance: Kayne	110
5.1.2. Los clíticos románicos como afijos sintagmáticos	112
5.2. Adquisición de los clíticos en castellano.....	115
5.3. Adquisición de los clíticos en catalán	119
5.4. Influencia de la LM en los clíticos románicos	121

5.5. Recapitulación	121
---------------------------	-----

CUARTA PARTE
ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

6. Metodología.....	126
6.1. Participantes	126
6.2. Instrumentos	128
6.2.1. Cuestionario de contacto de lenguas.....	128
6.2.2. Plataforma Moodle	129
6.2.2.1. Acceso a la plataforma.....	131
6.2.2.2. Acceso a los cuestionarios de lenguas	133
6.3. Procedimiento.....	136
6.4. Extracción de los datos.....	137
6.5. Análisis de los datos	140
6.6. Etapas de la investigación	140
6.7. Consideraciones éticas	142
6.8. Recapitulación	144

QUINTA PARTE
ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

7. Análisis de los datos extraídos	148
7.1. Introducción	148
7.2. Análisis de los datos con el test Chi-cuadrado	150
7.2.1. Papel del entorno sociolingüístico	153
7.2.2. Papel de la lengua meta (catalán, castellano)	157
7.2.3. Sonorización o no de las pruebas.....	159
7.3. Análisis de los datos: pregunta por pregunta / medias y desviaciones estándar / gráficas de barras.....	161
7.3.1. Pregunta por pregunta: visión global.....	161
7.3.2. Medias y desviaciones estándar.....	167
7.3.3. Gráficas de barras	169
7.4. Recapitulación	173
8. Lectura del análisis realizado.....	174

8.1. Introducción	174
8.2. Importancia del entorno sociolingüístico	176
8.3. Relevancia de la lengua meta (castellano y catalán)	177
8.4. Significado de la sonorización de las pruebas.....	177
8.5. Recapitulación	178

SEXTA PARTE
CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

9. Conclusiones	184
9.1. Castellano	184
9.1.1. Conclusiones generales.....	184
9.1.2. Respuestas a las preguntas de investigación y validación o no de las hipótesis	188
9.1.3. Perspectivas de futuro y posibles limitaciones	191
9.1.4. Contribución de esta tesis doctoral	192
9.2. English.....	195
9.2.1. General Conclusions	195
9.2.2. Answers to the investigation questions and validation of the hypotheses.	197
9.2.3. Perspectives for future and possible limitations	200
9.2.4. Contributions of this doctoral dissertation.....	201
10. Referencias bibliográficas.....	202
Anexo I: Cuestionario de contacto de lenguas usado por Maré i Soler (2011:365-366).....	ii
Anexo II: Cuestionarios del experimento	iv
Anexo III: Modificaciones realizadas en Moodle	xvi
Anexo IV: Consultas SQL para la extracción de los datos	xxii
Anexo V: Funciones de densidad de probabilidad de Chi-2.....	liv

Índice de tablas

Tabla 1: Modelos de adquisición del lenguaje (extraído de Laborda Gil, 1978)	22
Tabla 2: Nacionalidad de los estudiantes en Cataluña	73
Tabla 3: Lenguas extracurriculares enseñadas en Cataluña y número de estudiantes....	73
Tabla 4: Tiempos verbales y posiciones.....	86
Tabla 5: Clíticos de objeto directo en castellano.....	90
Tabla 6: Clíticos de objeto directo en catalán.....	96
Tabla 7: Combinación del CD (<i>el, la, els, les</i>) + CC de lugar (<i>hi</i>) en catalán estándar.	97
Tabla 8: Estructura sintáctica con CD y CC de lugar en oraciones afirmativas en catalán estándar y castellano.....	97
Tabla 9: Estructura sintáctica con CD y CC de lugar en oraciones negativas en catalán estándar y castellano.....	98
Tabla 10: Clíticos de CD en árabe marroquí con tiempos simples	98
Tabla 11: Clíticos de CD en árabe marroquí con tiempos compuestos.....	99
Tabla 12: Esquema de los clíticos de CD y CC de lugar en catalán y de los de CD en castellano y árabe marroquí.....	103
Tabla 13: Esquema de los clíticos de CD y CC de lugar en catalán y de los de CD en castellano y árabe marroquí.....	105
Tabla 14: Características de los clíticos	115
Tabla 15: Grupos de control 1 y 2	127
Tabla 16: Grupos de estudio 1 y 2.....	127
Tabla 17: Cuestionario de contacto de lenguas	128
Tabla 18: Bloques de las lenguas empleadas en Moodle	130
Tabla 19: Recuento del número de aciertos por idioma	151
Tabla 20: Recuento de aciertos por condición.....	152
Tabla 21: Recuento de aciertos agrupados por sonorización o no de las pruebas.....	152
Tabla 22: Recuento de fallos por idioma.....	152
Tabla 23: Recuento de fallos según su tipología	153
Tabla 24: Recuento de fallos en función de si se sonorizaron o no las pruebas.....	153
Tabla 25: Test de significación para los aciertos por condición en los grupos de control	154
Tabla 26: Test de significación para los aciertos por condición en los grupos de estudio	154

Tabla 27: Test de significación para los aciertos por condición en Vic	155
Tabla 28: Test de significación para los aciertos por condición en Sant Vicenç dels Horts	155
Tabla 29: Test de significación para los errores en los grupos de control.....	156
Tabla 30: Test de significación para los errores en los grupos de estudio	157
Tabla 31: Test de significación para los aciertos por idioma en los grupos de control	157
Tabla 32: Test de significación para los aciertos por idioma en los grupos de estudio	158
Tabla 33: Test de significación para los aciertos por idioma en Sant Vicenç dels Horts	158
Tabla 34: Test de significación para los aciertos por idioma en Vic.....	159
Tabla 35: Test de significación para los aciertos por sonorización en los grupos de control.....	160
Tabla 36: Test de significación para los aciertos por sonorización en los grupos de estudio.....	160
Tabla 37: Test de significación para los aciertos por sonorización en Sant Vicenç dels Horts	161
Tabla 38: Test de significación para los aciertos por sonorización en Vic	161
Tabla 39: Total de respuestas correctas	168
Tabla 40: Media y desviación estándar de respuestas correctas.....	168
Tabla 41: Modificaciones en el funcionamiento de Moodle	xvi
Tabla 42: Tabla nueva en la base de datos de Moodle	xvii
Tabla 43: Nuevos campos en tablas existentes en la base de datos de Moodle	xviii
Tabla 44: Resumen de respuestas a la pregunta 1 en castellano con sonido	xxiii
Tabla 45: Resumen de respuestas a la pregunta 2 en castellano con sonido	xxiv
Tabla 46: Resumen de respuestas a la pregunta 3 en castellano con sonido	xxv
Tabla 47: Resumen de respuestas a la pregunta 4 en castellano con sonido	xxvi
Tabla 48: Resumen de respuestas a la pregunta 5 en castellano con sonido	xxvii
Tabla 49: Resumen de respuestas a la pregunta 6 en castellano con sonido	xxviii
Tabla 50: Resumen de respuestas a la pregunta 1 en castellano sin sonido	xxix
Tabla 51: Resumen de respuestas a la pregunta 2 en castellano sin sonido	xxx
Tabla 52: Resumen de respuestas a la pregunta 3 en castellano sin sonido	xxxi
Tabla 53: Resumen de respuestas a la pregunta 4 en castellano sin sonido	xxxii
Tabla 54: Resumen de respuestas a la pregunta 5 en castellano sin sonido	xxxiii
Tabla 55: Resumen de respuestas a la pregunta 6 en castellano sin sonido	xxxiv

Tabla 56: Resumen de respuestas a la pregunta 1 en catalán con sonido.....	xxxv
Tabla 57: Resumen de respuestas a la pregunta 2 en catalán con sonido.....	xxxvii
Tabla 58: Resumen de respuestas a la pregunta 3 en catalán con sonido.....	xxxviii
Tabla 59: Resumen de respuestas a la pregunta 4 en catalán con sonido.....	xxxix
Tabla 60: Resumen de respuestas a la pregunta 5 en catalán con sonido.....	xl
Tabla 61: Resumen de respuestas a la pregunta 6 en catalán con sonido.....	xli
Tabla 62: Resumen de respuestas a la pregunta 1 en catalán sin sonido.....	xlii
Tabla 63: Resumen de respuestas a la pregunta 2 en catalán sin sonido.....	xliii
Tabla 64: Resumen de respuestas a la pregunta 3 en catalán sin sonido.....	xliv
Tabla 65: Resumen de respuestas a la pregunta 4 en catalán sin sonido.....	xlv
Tabla 66: Resumen de respuestas a la pregunta 5 en catalán sin sonido.....	xlvi
Tabla 67: Resumen de respuestas a la pregunta 6 en catalán sin sonido.....	xlvii
Tabla 68: Resumen de respuestas a la pregunta 1 en árabe marroquí con sonido.....	xlviii
Tabla 69: Resumen de respuestas a la pregunta 2 en árabe marroquí con sonido.....	xlix
Tabla 70: Resumen de respuestas a la pregunta 3 en árabe marroquí con sonido.....	l
Tabla 71: Resumen de respuestas a la pregunta 4 en árabe marroquí con sonido.....	l
Tabla 72: Resumen de respuestas a la pregunta 5 en árabe marroquí con sonido.....	li
Tabla 73: Resumen de respuestas a la pregunta 6 en árabe marroquí con sonido.....	li

Índice de figuras

Figura 1: Del problema científico a la exposición de variables	11
Figura 2: Modelo del aprendizaje de L2 según Bialystok (1992)	28
Figura 3: Continuum en los contextos de aprendizaje.....	41
Figura 4: Cataluña en Europa	72
Figura 5: Cataluña	72
Figura 6: Lengua habitual según el ámbito territorial	74
Figura 7: Conocimientos de lenguas	76
Figura 8: Lengua inicial, de identificación y habitual	76
Figura 9: Población que tiene otras lenguas como lengua inicial.....	77
Figura 10: La localización del proceso de formación de clíticos en español antiguo y en español actual (extraído de Licerias, 1996: 59).....	116
Figura 11: Español antiguo.....	117
Figura 12: Español moderno.....	117
Figura 13: Pantalla de inicio de Moodle para las encuestas	132
Figura 14: Pantalla de alta de usuario en el Moodle para cuestionarios.....	132
Figura 15: Ejemplo de alta de usuario en el Moodle para cuestionarios	133
Figura 16: Pantalla de cuestionarios a realizar en Moodle.....	134
Figura 17: Pantalla de pregunta sin sonido en el Moodle para cuestionarios	135
Figura 18: Pantalla de pregunta con sonido en el Moodle para cuestionarios	136
Figura 19: Pantalla de inicio de phpMyAdmin	138
Figura 20: Panel de control de phpMyAdmin	138
Figura 21: Pantalla de phpMyAdmin para consultas SQL.....	138
Figura 22: Ejemplo de consulta SQL en phpMyAdmin.....	139
Figura 23: Resultado de una consulta SQL en phpMyAdmin.....	139
Figura 24: Etapas de la investigación	142
Figura 25: Comparativas entre los grupos de control (GC) y de estudio (GE) para la variable entorno sociolingüístico.....	179

Índice de gráficos

Gráfico 1: Aciertos vs. fallos agrupados por condición.....	169
Gráfico 2: Aciertos por condición	170
Gráfico 3: Tipología de errores en las respuestas.....	170
Gráfico 4: Aciertos vs. fallos por lengua en castellano	171
Gráfico 5: Aciertos vs. fallos por lengua en catalán estándar.....	171
Gráfico 6: Aciertos vs. fallos por lengua en marroquí.....	172
Gráfico 7: Aciertos vs. fallos en pruebas sin sonorización.....	172
Gráfico 8: Aciertos vs. fallos en pruebas con sonorización.....	173

Abreviaturas empleadas

AICLE= Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras

CD = Complemento Directo

CC de lugar = Complemento Circunstancial de lugar

ELC= Enseñanza de la Lengua de la Comunidad

ESO = Educación Secundaria Obligatoria

GC = Grupo de control

GE = Grupo de estudio o experimental

GU = Gramática Universal

H₀ = Hipótesis nula

H₁ = Hipótesis alternativa

IF = Interferencia

LEC = Ley de Educación de Cataluña

LME = Longitud Media del Enunciado

L1 o LM = Lengua Materna

L2 = Segunda Lengua

LOE= Ley Orgánica de Educación

MCERL= Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas

MI= Minorías Inmigrantes

PINL= Planes Intensivos de Normalización Lingüística

SEDEC= Servei d'Ensenyament del Català

SN = Sintagma Nominal

SSNN= Sintagmas Nominales

SNC = Sistema Nervioso Central

SLA = Second Language Acquisition (adquisición de segundas lenguas)

TBE= Transitional Bilingual Education

UE= Unión Europea

Glosario

ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE: David Crystal (1992: 4) define este término de la siguiente forma: “The process or result of learning a particular aspect of a language, or the language as a whole. The term is used with reference both to the learning of a first language by children (child language acquisition) and to the learning of further languages or varieties (second language or foreign language acquisition)”.

APRENDIZAJE: Lightbown y Spada (2006: 202) lo distinguen del término “adquisición” diciendo que es “a conscious process that occurs when the learner’s objective is to learn about the language itself, rather than to understand messages conveyed through the language”.

BILINGÜISMO: David Crystal (1992: 37) lo define de esta forma: “A speech situation where an individual or community controls two (or more) languages; less usually called polyglottism”.

BILINGÜISMO ADITIVO: Lightbown y Spada (2006: 195) lo definen como “Learning a second language without losing the first.”

BILINGÜISMO SUSTRATIVO: Lightbown y Spada (2006: 205) lo definen como el tipo de bilingüismo donde “Partially or completely losing the first language as a second language is acquired”.

CLIL (Content and Language Integrated Learning): “A context in which and additional language (in many cases a third or fourth language) is used as a medium in the teaching of content. It does not give preference for content or language and it has its roots in Europe” (Cenoz, 2009: 4).

CODE-SWITCHING: David Crystal (1992: 60) lo define de la siguiente forma: “The use by a speaker of more than one language, dialect, or variety during a conversation. Which form is used will depend on such factor as the nature of the audience, the subject matter, and the situation in which the conversation takes place. An informal street conversation between friends will tolerate far more code switching than a job interview between strangers”. Gumperz (1982: 59) lo define como “the juxtaposition within the

same speech exchange of passages of speech belonging to different grammatical systems or subsystems”.

COGNITIVISMO: Lightbown y Spada (2006: 196) lo definen como “A research approach that emphasizes how the human mind receives, processes, stores, and retrieves information in learning and retrieving information. The focus is on internal learning mechanisms that are believed to be used for learning in general, not just language learning alone”.

COMPETENCIA COMUNICATIVA: Lightbown y Spada (2006: 196) lo definen como “The ability to use language in a variety of settings, taking into account relationships between speakers and differences in situations. The term has sometimes been interpreted as the ability to convey messages in spite of a lack of grammatical accuracy”.

COMPLEMENTO CIRCUNSTANCIAL (CC): “Se denomina complemento circunstancial (CC) a la función sintáctica desempeñada por un sintagma adverbial, por un sintagma nominal, por un sintagma preposicional o por una oración subordinada que señale alguna circunstancia semántica de tiempo, lugar o modo al verbo de que es complemento, a veces incluso cantidad, causa, posibilidad, afirmación, negación o finalidad” (Emilio Alarcos Llorach, 1999).

COMPLEMENTO DIRECTO (CD): En sintaxis se llama complemento directo u objeto directo a la función que desempeña un sintagma nominal, un pronombre o una proposición subordinada sustantiva que es requerida de forma directa y obligatoria por un verbo transitivo (Emilio Alarcos Llorach, 1999).

DISTRIBUCIÓN COMPLEMENTARIA: David Crystal (1997: 423) define los términos como “A property of sounds that cannot appear in the same phonetic environment”.

ESTUDIO EXPERIMENTAL: Lightbown y Spada (2006: 199) lo definen como “research designed to test a hypothesis about the impact of one or more very specific variables on another variable. A strictly experimental study would have experimental and control groups that differ from each other only in the presence or absence of the

variable(s) of interest. In educational research, it is often difficult to create all of the conditions that permit a study to be termed as a ‘genuine’ experimental study”. Por otro lado, los mismos autores lo distinguen del estudio descriptivo, el cual definen con los siguientes términos: “research that does not involve any manipulation, change, or intervention in the phenomenon being studied. The researcher’s goal is to observe and record what is happening. This contrasts with experimental study”.

ETNOCENTRISMO: Tendencia a pensar que el grupo social al que se pertenece ofrece el único modelo de comportamiento válido (David Levenson, 1996).

GRAMÁTICA UNIVERSAL: Lightbown y Spada (2006: 205) la definen como “Innate linguistic knowledge which, it is hypothesized, consists of a set of principles common to all languages. This term is associated with Chomsky’s theory of language acquisition”.

GRUPO DE CONTROL: En estudios experimentales, un grupo de aprendices que, idealmente, difiere del grupo experimental sólo en términos de un único factor que el investigador está investigando. La actuación del grupo de control es usada para mostrar que el factor en cuestión es la mejor (o la única) explicación para los cambios en el grupo experimental (Spada y Lightbown, 2006: 197).

HIPÓTESIS: Pérez Juste et al. (2009: 23) la definen como “una proposición o conjunto de proposiciones no demostradas, cuyo análisis puede llevar a una conclusión lógica; es un medio o una parte de cualquier investigación y estudio, una explicación razonable sobre el tema a tratar, que debe ser sometida a comprobación empírica”.

HIPÓTESIS DEL ANÁLISIS CONTRASTIVO: Lightbown y Spada (2006: 197) la definen de la siguiente manera: “The expectation that learners will have less difficulty acquiring target language patterns that are similar to those of the first language than those that are different”.

HIPÓTESIS DEL PERÍODO CRÍTICO: Desde el punto de vista psicolingüístico la Hipótesis del Período Crítico se refiere al hecho de que la adquisición del lenguaje está ligada biológicamente a la edad. La hipótesis defiende que hay una edad ideal o “tiempo

ventana” (antes de los 12 años) en la que se adquiere el lenguaje de forma rápida y fácil. La idea de la hipótesis del período crítico procede de la embriología experimental (Spada y Lightbown, 2006: 198).

HIPÓTESIS NULA: La hipótesis nula consiste en una afirmación acerca de la población de origen de la muestra. Usualmente, es más simple (menor número de parámetros, por ejemplo) que su antagonista. Se designa a la hipótesis nula con el símbolo H_0 . La hipótesis nula se plantea en los siguientes términos: los dos conjuntos de características son independientes (Pérez Juste et al., 2009).

HIPÓTESIS ALTERNATIVA: La hipótesis alternativa es igualmente una afirmación acerca de la población de origen. Muchas veces, aunque no siempre, consiste simplemente en negar la afirmación de H_0 . La hipótesis alternativa se designa con el símbolo H_1 (Pérez Juste et al., 2009).

INNATISMO: Lightbown y Spada (2006: 2001) lo definen como “a theory that human beings are born with mental structures that are designed specifically for the acquisition of language”.

INPUT: Según Lightbown y Spada (2006: 2001) es “the language that the learner is exposed to (either written or spoken) in the environment”.

INSTRUCCIÓN FORMAL: La instrucción formal se circumscribe al ámbito del aula, en una situación formal o semiformal. El tipo de lengua usada en este contexto no es auténtica, a veces está simplificada y otras veces está elaborada. Es lo que se ha llamado en la literatura (o bibliografía) “teachertalk or classroom-talk”, donde la lengua está adaptada al nivel y las necesidades de los aprendices. El tipo de instrucción está basada mayoritariamente en la forma, dejando en segundo plano el significado. El uso de la L1 en este contexto es bastante común, especialmente entre los compañeros (Vall Ferrer, 2011: 22).

LENGUA MATERNA (LM), LENGUA 1 (L1) o LENGUA NATIVA: La lengua que aprendemos primero. Muchos niños aprenden más de una lengua desde el

nacimiento, entonces se puede decir que tienen más de una “primera” lengua (Lightbown y Spada, 2006).

LENGUA MAYORITARIA: “Dominant language in a community. It is used at the institutional level (education, government, etc.) and spoken by most inhabitants of a specific area. For example, Spanish is the majority language in the Basque Country” (Cenoz, 2009: 4).

LENGUA MINORITARIA: “Language spoken by a group numerically inferior to the rest of the population of a State with a more restricted use at the institutional level. For example, Basque is a minority language in the Basque Country” (Cenoz, 2009: 4).

LENGUA EXTRANJERA: David Crystal (1992: 121) lo define como “a language which is not the mother tongue of a speaker. The term is often used to exclude cases where a language has a special status within a country (such as English used as a second language in Nigeria). Although the second language is not a mother tongue, there is reluctance to see it in the same terms as other foreign languages which have no such status (e.g. German and Russian in the UK)”.

LEXICÓN: Según David Crystal (1992: 197) es “the vocabulary of a language (technically, its lexical items or lexemes), especially when there are listed in a dictionary as a set of lexical entries; also called lexis”.

MUESTRA (ALEATORIA / POBLACIONAL, o simplemente MUESTRA): El concepto de muestra (poblacional) en estadística hace alusión al “subconjunto de los elementos de una población” (Pérez Juste et al., 2009: 224).

MULTILINGÜISMO: David Crystal (1992: 224) lo define como “a situation where a speech community (or an individual) makes use of several languages, as in Switzerland or Belgium; sometimes called plurilingualism or polyglottism”.

POBLACIÓN: El concepto de población en estadística hace alusión a un conjunto finito o infinito de personas u objetos que presentan unas características comunes. La población es un conjunto de elementos (personas) que comparten una característica en común. Levin y Rubin (1996) la definen como “un conjunto de todos los elementos que

estamos estudiando, acerca de los cuales intentamos sacar conclusiones”. Pérez Juste et al. (2009: 224) nos dicen que “normalmente resulta imposible trabajar con todos los sujetos de una población, por lo que nos contentamos con hacerlo con una muestra perteneciente a la misma”. (Véase más arriba la definición de “Muestra”).

PROGRAMA DE INMERSIÓN: Lightbown y Spada (2006: 200) lo definen así: “an educational program in which a second language is taught via content-based instruction. That is, students study subjects such as mathematics and social studies in their second language. Typically, students in immersion programs share the same first language”. Valls Ferrer (2011: 23) añade que: “All subjects are taught through the target language, and this is the language of communication within the school context. The type of language used is authentic, but basically limited to classroom-talk or academic talk, and hardly adapted to the learners’ level and needs. The focus is usually on meaning, but at the beginning of the experience, it can also be on form. The use of the L1 is highly limited, but may happen among peers when not supervised”.

TRANSFERENCIA (interferencia / cross-linguistic influence en inglés): Lightbown y Spada (2006: 205) definen dicho término como “The influence of a learner’s first language knowledge in the second language. Also called ‘interference’”. Liceras (2009: 41) define la transferencia como el “papel de la lengua maternal en la adquisición de lenguas segundas”. Dentro de la bibliografía de la transferencia, Odlin (1989) distingue entre la transferencia positiva y la negativa con estos términos: “Any facilitating effects on acquisition due to the influence of cross-linguistic similarities. Unlike negative transfer, positive transfer results in a convergence of behaviours of native and non-native speakers of a language”.

PRIMERA PARTE

GENERALIDADES

1. Planteamiento y justificación de la investigación

1.1. El porqué de esta tesis doctoral

Esta tesis doctoral nace de un trabajo anterior (la tesina) titulado *Adquisición de los clíticos de CD y CC de lugar en niños trilingües marroquí-catalán-castellano*, que fue el proyecto de tesis del Doctorado en Lingüística Aplicada durante el bienio 2003-2005, dirigido por la doctora Lourdes Díaz Rodríguez. De este primer trabajo surgieron varias líneas de investigación. Una de estas líneas fue la de analizar el proceso de **aprendizaje** formal de la gramática de los clíticos de **complemento directo (CD)** y **complemento circunstancial (CC)** de lugar en catalán y su combinatoria, y de CD en castellano de manera simultánea en preadolescentes árabes marroquíes de 12 a 14 años en un contexto de **instrucción formal**: la institución educativa.

Herrero Muñoz-Cobo (1996: 10) dejó patente que es necesario estudiar la población árabe marroquí en España. Leamos estas líneas y luego expongamos más el porqué es necesaria esta investigación:

“Si la lengua es un reflejo de la cultura en su más amplio sentido, su análisis, partiendo de un rechazo de todo **etnocentrismo**, resulta, por ello, fundamental. Además, desde un punto de vista más concreto, este reto social que supone para España la inmigración marroquí, hace necesaria la creación de toda una infraestructura de acogida, un personal especializado (asistentes sociales, intérpretes de Juzgados y funcionarios

burocrático-administrativos) con conocimientos básicos de la lengua de este grupo, pues la comunicación en español no es siempre posible”.

Esto quiere decir que la población marroquí ha crecido tanto en los últimos años que se hace necesaria la creación de infraestructuras que ayuden a entender y conducir la cultura y la lengua. Aun siendo una lengua oral y enseñada en muy pocos centros y de manera alternativa, la lengua árabe está presente en nuestra sociedad. De hecho, Garí (2000: 332) ya apuntaba que “There is a rich popular unwritten culture, transmitted by people who cannot read or write”, como es el caso que vamos a estudiar en esta tesis.

Así pues, esta investigación es fruto de una inquietud por las lenguas que se hablan en Barcelona y, más concretamente, en dos poblaciones cercanas a la gran urbe: Sant Vicenç dels Horts y Vic. Además del catalán y el castellano, en la sociedad catalana actual conviven más de trescientas lenguas (Turell, 2001; Junyent, 2005); la mayoría muy distanciadas tipológicamente de estas dos lenguas románicas, como es el caso del árabe marroquí. En las últimas décadas del siglo XX se han producido oleadas de inmigrantes que han venido a vivir a la comunidad catalana, enriqueciendo la sociedad con sus lenguas, culturas y literaturas, y convirtiéndola en la sociedad plurilingüe que hoy en día tenemos. No obstante, este hecho ha ocasionado un claro problema de comunicación para los inmigrantes en su proceso de integración. El castellano y el catalán, como lenguas propias del territorio de acogida (y desde 2006 también el occitano, lengua propia de la Vall d’Aran), deberían de funcionar como lenguas vehiculares, convirtiéndose en un medio facilitador y favorecedor de la integración social de los nuevos colectivos. Por ello es tan importante observar cómo estas nuevas oleadas de inmigrantes han adquirido y aprendido las lenguas catalana y castellana. Aquí, pues, radica la razón primordial de nuestro estudio: la riqueza lingüística y cultural en Cataluña. En nuestro estudio, abordamos la población y, más concretamente, los que hablan árabe marroquí, que es una de las lenguas más habladas en Cataluña (pero de esto hablaremos en profundidad en el capítulo 2).

1.2. Estructura de la tesis

Después de introducir el porqué de esta tesis doctoral, pasamos a describir cómo está estructurada. El lector puede observar a simple vista que está diseñada en 6 partes principales con la finalidad de organizar todo el proceso investigador. En la primera

parte, titulada “Generalidades”, se presentan aspectos generales como el porqué de esta tesis doctoral (1.1), cómo hemos estructurado la tesis (1.2), las preguntas e hipótesis de investigación (1.3), los objetivos (1.4), las variables de estudio (1.5) y, por último, una recapitulación (1.6) que no es más que un esquema donde se visualiza el proceso investigador desde su fase inicial (problema a estudiar) hasta las variables a tratar.

La segunda y tercera partes presentan la fundamentación teórica (o lo que se denomina “estado de la cuestión”), que no es más que ver qué se ha hecho hasta la fecha sobre el campo en el que investigamos. Por un lado, ubicamos al lector dentro de las principales teorías de **multilingüismo** y principales modelos educativos en el “Marco teórico I: multilingüismo y educación”, que consta de dos capítulos: el capítulo 2 que aborda la teoría de la adquisición/aprendizaje bilingüe (de ahí lo de “multilingüismo”), y el capítulo 3 que se focaliza en el contexto educativo (de ahí lo de “educación”). Por otro lado, en la tercera parte tenemos el “Marco teórico II: descripción gramatical y adquisición”, que consta de dos capítulos: el capítulo 4 donde se hace una descripción de los clíticos en castellano, catalán y árabe marroquí, y el capítulo 5, que se centra en las teorías de adquisición de los clíticos (en castellano y catalán estándar, teniendo en cuenta otras teorías y lenguas románicas, como el francés).

En la cuarta parte ofrecemos al lector el capítulo 6, donde explicamos los aspectos metodológicos (participantes, instrumentos empleados para la recolección de los datos, procedimiento, etapas de la investigación, así como las consideraciones éticas que hemos tenido en cuenta para la realización del estudio para finalizar con el proceso que hemos seguido para extraer nuestros datos).

La quinta parte consta de dos capítulos: el análisis de los datos extraídos (capítulo 7) y la lectura de los datos extraídos (capítulo 8). En el capítulo 7 explicamos las técnicas estadísticas empleadas para el análisis (el test estadístico de chi-cuadrado, medias, desviaciones estándar y gráficas de barras con porcentajes). En este capítulo vamos ítem por ítem, o lo que es lo mismo, hemos aplicado el test de chi-cuadrado variable por variable teniendo presente nuestras hipótesis de estudio. Después ofrecemos las medias y las desviaciones estándar para finalizar con los gráficos de barras. Podemos decirlo de esta otra forma: hemos ido de lo más particular a lo más general (de valores específicos que nos dan los tests estadísticos chi-cuadrado a valores generales o porcentajes que nos ofrecen las medias y las gráficas de barras). En el

capítulo 8 hacemos una lectura de los datos de forma que preparamos al lector para las posteriores “Conclusiones”.

En la sexta parte ofrecemos las “Conclusiones y futuras líneas de investigación”. No nos olvidamos de las aportaciones que nuestra tesis ha hecho en el campo de la adquisición de segundas lenguas (ora metodológicas, ora lingüísticas, es decir, el hecho de estudiar dos lenguas románicas -castellano y catalán- y el árabe marroquí, ya que se trata de dos bloques de lenguas bien distanciadas tipológicamente). Como todas las conclusiones, esta parte engarza perfectamente con la primera, donde planteábamos nuestras preguntas de investigación e hipótesis, esto es, damos respuesta a lo que tan lejos (nada más y nada menos que el capítulo 1) dejamos apuntado, de manera que la tesis cierra coherentemente.

Finalmente, ofrecemos las referencias bibliográficas en el capítulo 10. La tesis acaba con los anexos, que incluyen el total de tablas, cuestionarios y gráficas que se han ido excluyendo del cuerpo del trabajo, para aligerarlo y mejorar su legibilidad.

1.3. Preguntas e hipótesis de estudio

Preguntas de estudio

Como hemos expuesto en el apartado 1.1, el objetivo principal de esta tesis es “analizar el proceso de aprendizaje formal de la gramática de los clíticos de complemento directo (CD) y complemento circunstancial (CC) de lugar en catalán y su combinatoria, y de CD en castellano de manera simultánea en preadolescentes árabes marroquíes de 12 a 14 años en un contexto de instrucción formal: la institución educativa”. Para llevar a cabo esta investigación, hemos formulado las siguientes 3 preguntas:

- (i) ¿Los sujetos árabes marroquíes pronominalizan correctamente el CD en su LM o bien muestran un proceso de pérdida debido al contexto bilingüe (catalán y castellano)?
- (ii) ¿Los sujetos árabes marroquíes pronominalizan correctamente el clítico catalán de CC de lugar “hi” o bien siguen la estructura gramatical de su LM, la cual, al igual que el castellano, carece de dicho clítico?

- (iii) ¿El entorno sociolingüístico determina la adquisición de los clíticos en las dos L2 tempranas (catalán y castellano) en los sujetos árabes marroquíes? ¿Y en los sujetos no árabes marroquíes?

Hipótesis de investigación

Después de analizar la realidad sociolingüística de los sujetos de análisis (explicamos sus características en el capítulo 6, por ser donde toca exponer las características de los participantes de nuestro estudio), concretado el problema a investigar (los clíticos y su dificultad de aprendizaje), procedemos a exponer las tres **hipótesis** de investigación:

- (1) Los sujetos árabes marroquíes al aprender castellano y catalán en la institución educativa transferirán la estructura sintáctica de su LM (*Ana sheftaha*, donde *-ha* es clítico de CD y va siempre pospuesto) a las lenguas meta (catalán y castellano) y, por tanto, producirán oraciones del tipo: **Vila* / **No vila* en castellano y **Veig-la* en catalán.

Esta primera hipótesis enlaza con la idea de “**transferencia**” (que explicamos por extenso en el capítulo 2, apartado 2.4). Lightbown y Spada (2006), Erika Hoff (2005), entre otros, nos dicen que la “transferencia” se da cuando hay estructuras gramaticales que se trasladan de una lengua fuerte (o de origen) a una lengua débil (o meta). En otras palabras: cuando un sujeto está aprendiendo una lengua que no es la materna y no sabe cómo expresar algo en esa nueva lengua emplea la estructura gramatical de su lengua de origen. Por poner un ejemplo de estudio, Taeschner (1983) analizó la producción de sujetos bilingües italo-alemanes y señaló que en una fase temprana del proceso de adquisición, cuando comienzan a utilizar elementos gramaticales en su producción lingüística, los niños aplicaban las mismas reglas sintácticas para los dos sistemas lingüísticos, produciéndose así el proceso de “transferencia”. De ahí la justificación de esta hipótesis.

No obstante, Vila y Cortés (1991) analizaron la producción de sujetos bilingües hispano-catalanes e indicaron la posibilidad de un período de diferenciación gramatical. Otros autores, por el contrario, defienden el desarrollo separado de las dos lenguas en niños bilingües temprano: Bowerman (1973), Padilla y Liebeman (1975), Padilla y Lindholm (1978), Slobin (1985), De Houwer (1987, 1991). Toda esta literatura (o

bibliografía) y mucha más, que queda desarrollada en el capítulo 2, nos hace plantearnos la hipótesis 2:

- (2) En el caso del catalán y el castellano se espera que los sujetos árabes marroquíes también pospongan el clítico de CD, produciendo oraciones: **Vaig veure-la* (catalán) y **He vístola*¹ (castellano), como se estudió en el proyecto de tesis *Adquisición de los clíticos de CD y CC de lugar en niños trilingües árabe marroquí-catalán-castellano*. En el caso del catalán de forma correcta (pues coincide con el árabe marroquí), no en castellano, que no permite la posposición del clítico con los tiempos compuestos (haber + participio).

La tercera hipótesis entronca con lo que Larsen-Freeman y Long (1994) argumentaban sobre la influencia que la L1 ejerce sobre la L2. Los autores afirmaban que las características lingüísticas no marcadas de la L1, es decir, menos complejas estructuralmente y menos frecuentes, tienden a la transferencia, a diferencia de las marcadas. Y ya Eckman en 1977 establecía la Hipótesis de la Marca Diferencial (HMD) y proponía tres predicciones:

1. Las partes de la L2 más marcadas que las de la L1 resultarán más difíciles de aprender.
2. El grado de dificultad es proporcional al grado de marcación, es decir, cuanto más grado de marcación tenga una estructura en la lengua meta, más dificultad tendrá el aprendiz de adquirirla.
3. Las partes de la L2 diferentes de la L1, pero no marcadas, no presentarán una dificultad. Por ejemplo, el hecho de que los pronombres clíticos en catalán vayan pospuestos o antepuestos según la finitud del verbo, puede beneficiar la adquisición del catalán como L2 por parte de los sujetos arabófonos.

¹ Recordemos que, históricamente, en el castellano medieval se podían encontrar estructuras en las que el pronombre clítico de acusativo antecedía al verbo auxiliar (haber), pero que también se daba la enclisis, o lo que es lo mismo, que el pronombre clítico de acusativo podía aparecer, en menor medida, después del participio (Menéndez Pidal, 1904). Esta investigación no pretende ser un estudio diacrónico, por eso solo hacemos un breve apunte aquí y hacemos una breve descripción en el capítulo 4.

Con las teorías de Larsen-Freeman y Long y Eckman en mente, formulamos la hipótesis 3:

- (3) En el caso del clítico de CC de lugar en catalán con formas perifrásticas, se espera que los sujetos árabes marroquíes también sigan la estructura de su LM y, por tanto, no pronominalicen dicho complemento con el clítico catalán “HI”, puesto que el árabe marroquí carece de dicho clítico. En castellano, al no existir la posibilidad de clitización del CC de lugar, al igual que en el árabe marroquí, no encontrarán problema.

Para comprobar las 3 hipótesis de nuestro estudio de investigación, hemos diseñado un experimento y unas pruebas de elicitación de información (véase capítulo 6, donde explicamos la metodología seguida: cuestionarios de contacto de lenguas y Moodle) para obtener datos empíricos de los 43 sujetos árabes marroquíes de Sant Vicenç dels Horts y los 30 de Vic, que se encuentran inmersos en el sistema educativo catalán/castellano. Los datos permiten situar los aspectos anteriormente mencionados no sólo en el aspecto teórico, sino en el empírico y abrir una futura línea de investigación más amplia a partir de la evidencia encontrada.

1.4. Objetivos de la tesis

El propósito principal de esta tesis doctoral es analizar el proceso de aprendizaje formal de la gramática de los clíticos de complemento directo (CD) y complemento circunstancial (CC) de lugar en catalán y su combinatoria, y de CD en castellano de manera simultánea en preadolescentes árabes marroquíes de 12 a 14 años en un contexto de instrucción formal: la institución educativa. También estudiaremos a los que no son árabes marroquíes (grupos de control de ambas poblaciones), puesto que la comparativa de los cuatro grupos nos dará una perspectiva mayor de este proceso de aprendizaje.

Para abordar este objetivo de investigación, hemos diseñado un experimento de contextos de uso para ver la competencia gramatical de los individuos y lo hemos implementado en unos ejercicios de Moodle que hemos administrado a dos grupos experimental y dos de control de dos institutos de Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Los cuatro grupos de análisis constituyen los grupos meta en que constatar la adquisición de este tipo de clíticos en esta combinación de lenguas que investigamos, y

en un contexto plurilingüe. En concreto, se trata de dos **muestras poblacionales**: dos grupos pertenecientes al Instituto Gabriela Mistral de Sant Vicenç dels Horts y otros dos grupos del Instituto Jaume Callís de Vic. En palabras más claras: de cada **población** hay dos grupos: un **grupo de estudio** o **experimental** (el árabe marroquí) y otro **grupo de control** (los que no son árabes marroquíes). Del primer instituto hemos seleccionado a un grupo de estudio o experimental de 43 árabes marroquíes y 27 no árabes marroquíes como grupo de control. Del segundo instituto hemos seleccionado 30 sujetos árabe marroquíes como grupo de estudio o experimental y 29 no árabes marroquíes como grupo de control (véanse la Tabla 15 y la Tabla 16 del capítulo 6). No hemos podido igualar la cifra de árabes marroquíes en ambos institutos, puesto que en el de Vic sólo encontramos 30 sujetos cuya **Lengua Materna (LM)** fuera el árabe marroquí (con las características que describimos en las tablas 15 y 16).

1.5. Variables de de estudio de nuestra investigación

Una vez expuesto el problema de investigación, revisadas las fuentes documentales y el estado de la cuestión (véanse las partes “Marco teórico I” y “Marco Teórico II” de esta tesis doctoral), planteadas las preguntas e hipótesis de estudio, y con el objetivo en mente, pasamos a describir las variables de estudio en este apartado. No hace falta decir, pues, que se trata de un **estudio experimental** (véase el “Glosario” para su explicación).

No obstante, antes de describirlas, conviene recordar algunos conceptos básicos sobre variables. Pérez Juste et al. (2009: 29) dicen «se pueden emplear diferentes criterios de clasificación de las variables en el marco de la investigación en educación». Aquí nosotros vamos a clasificarlas desde un enfoque metodológico: variable independiente, variable dependiente y variable control.

Antes de mencionar nuestras variables de estudio, haremos una breve descripción de lo que se entiende por variable, variable independiente (V_I), variable dependiente (V_D) y variable de control de forma muy sencilla y sin divagar en la teoría. Para ello emplearemos las definiciones que Pérez Juste et al. (2009: 29) exponen.

Con el término de variable hacemos alusión a “aquella característica que admite diversos valores, es decir, dos o más modalidades” y continúan definiéndola como “un constructo que permite al investigador definir y asignar valores, tanto de naturaleza

cuantitativa como cualitativa, dentro de un espacio simbólico perfectamente delimitado” (Pérez Juste, 2009: 29).

Por un lado, con el término de V_I se aluden a aquellas variables “sobre las que interviene o actúa el investigador con el fin de analizar su influencia sobre la dependiente.” (Pérez Juste et al., 2009: 31). Por otro lado, las V_D “son las que reciben los efectos de la intervención sobre la variable independiente, se identifican con la situación que queremos explicar, la que se predice” (Pérez Juste et al.: 2009: 31). La variable control es la que es constante o no varía, o dicho de otro modo: “es un valor numérico que no cambia en un contexto determinado (...) es aquella característica que admite una única forma de manifestarse, una única modalidad de presencia.” (Pérez Juste et al., 2009: 29)

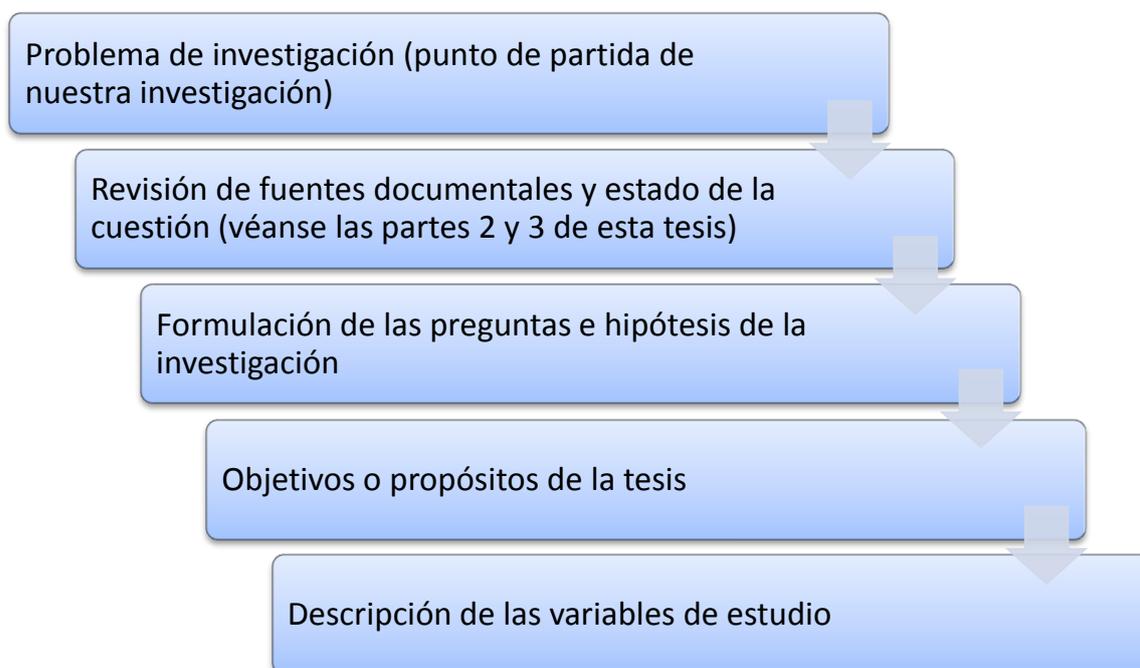
Ahora sí, una vez expuestas las definiciones, pasamos a nuestras variables de estudio, que son las aquí presentes:

- Independiente (definida como la condición sometida a cambio): la competencia en castellano y catalán de los clíticos en español y catalán de CD, y la combinatoria con el locativo “hi” + CD en catalán.
- Dependientes (definidas como aquellas en las que se aprecian los efectos):
 - Contexto sociocultural: la producción (en términos de **competencia comunicativa**) de clíticos dependerá del contexto sociolingüístico (Sant Vicenç dels Horts *versus* Vic).
 - La producción (en términos de competencia comunicativa) de clíticos dependerá de la lengua meta (español, catalán y árabe marroquí).
 - La producción (en términos de competencia comunicativa) de los clíticos dependerá de si el **input** es presentado oralmente o por escrito.
- Control: todos nuestros participantes (los cuatro grupos) tienen de 12 a 14 años.

1.6. Recapitulación

Esta recapitulación pretende que con un solo golpe de vista se entienda cómo hemos ido del problema científico a las variables, o lo que es lo mismo, el lector tiene delante de sí el orden cronológico seguido desde la formulación del problema científico hasta la exposición de las variables de estudio, que es donde finaliza este primer capítulo. A continuación, ofrecemos la Figura 1:

Figura 1: Del problema científico a la exposición de variables



A continuación, pasamos a la fundamentación teórica y estado de la cuestión, que se corresponden con las partes 2 y 3 de nuestra tesis. Nos parece “más ordenado” a la hora de redactar la versión final de la tesis exponer estas dos partes después de la “Justificación y planteamiento de la investigación”, aunque somos conscientes de que el orden cronológico es diferente: primero hemos detectado el problema a investigar (tras la observación durante años y constatación con otros profesionales de la lengua observamos que los clíticos y sus combinatorias resultan difíciles de aprender) y después hemos realizado la revisión de las fuentes documentales para ver qué se había dicho hasta la fecha.

Así pues, comenzamos nuestro periplo sobre el multilingüismo, contextos educativos, descripción de la estructura gramatical a estudiar y las principales teorías

sobre adquisición de los clíticos románicos y no románicos. Bienvenidos a la segunda y tercera partes de nuestra tesis doctoral.

SEGUNDA PARTE

MARCO TEÓRICO I: MULTILINGÜISMO Y EDUCACIÓN

2. Marco teórico

Las poblaciones bilingües son numerosas en el planeta, muchas veces por las propias características históricas y culturales (comunidades lingüísticas integradas en otras comunidades políticas); otras, por la existencia de hogares bilingües (matrimonios de dos lenguas o situaciones de emigración) y otras por el simple deseo de conocer dos o más lenguas que los padres o las autoridades educativas quieren para los niños.

(Rosa Ana Clemente Estevan, 1995: 165)

Este capítulo lo hemos subdividido en cinco apartados: 2.1, en el cual ponemos al lector en conocimiento de la rama lingüística que vamos a abordar en nuestro estudio la adquisición de segundas lenguas como ciencia lingüística hasta la actualidad y el estado de la cuestión; en la sección 2.2 hablamos de la evolución de la adquisición bilingüe; en la sección 2.4 hablamos de la importancia que tiene la transferencia en la adquisición bilingüe; en la sección 2.5 tratamos el factor edad relacionado con la adquisición bilingüe; finalmente, en el apartado 2.6 hablamos de los efectos del *input*.

2.1. Antecedentes y punto de partida (estado de la cuestión)

Nuestro estudio se circunscribe dentro de lo que se denomina “lingüística aplicada” y, más concretamente, “lingüística adquisicional” (Liceras, 2009). Podemos hablar de lingüística adquisicional ya desde los trabajos de Selinker (1972), Roger Brown, (1973), Corder (1967, 71), Schachter (1974), Adjémian (1976), Eckman (1977), Krashen (1977), y Schumman (1976), entre otros.

La adquisición de segundas lenguas o lenguas segundas (Liceras, 1996) (“Second Language Acquisition” o SLA en inglés) se lleva estudiando hace más de

cuarenta años, pero en los últimos quince años es cuando más avances se han hecho. Se han creado numerosas revistas especializadas en la temática en los últimos años como, por ejemplo, *Applied Psycholinguistics*, *Bilingualism: Language and Cognition*, *Language Learning*, *Second Language Research* y *Studies in Second Language Acquisition*, entre otras. Todas estas revistas reflejan el interés suscitado por dicha temática (Ortega, 2013).

Existen, además, congresos anuales o bianuales como el *Hispanic Linguistics Symposium* o el *Linguistic Symposium on Romance Linguistics*, por mencionar dos que tienen mucha difusión no solo dentro de América del Norte, sino también en Europa y América Latina. Además, existen numerosas asociaciones dedicadas a la difusión de la adquisición del español, como EUROSLA (European Second Language Association), cuyos miembros se reúnen todos los años. También hay congresos más especializados como los de GASLA, GALA o GALANA, dedicados a la adquisición desde la perspectiva de la gramática generativa.

No obstante, cabe decir que existen muchos más trabajos sobre este campo con el inglés, aunque podemos destacar tesis doctorales, tesinas y trabajos de máster completados en la Universidad de Barcelona centrados en la adquisición del español. Cada vez más, y en las últimas dos décadas, han surgido nuevos grupos de investigación como el GRALA o el DELE, así como diversas tesis doctorales del programa de Lingüística Teórica y sus aplicaciones en el Instituto Universitario Ortega y Gasset. Pasadas nuestras fronteras, encontramos trabajos sobre lingüística adquisicional en Francia, Holanda e Inglaterra. Es más, si cruzamos el Atlántico, nos percatamos del peso que tienen los estudios de **adquisición del lenguaje** en el ámbito del castellano, por ejemplo, tenemos una lista considerable de tesis doctorales y de Máster dedicadas a esta temática que han sido defendidas en diferentes universidades canadienses, como la Universidad de McGill en Montréal, la de Laval en Québec, la de Ottawa, la de Toronto y la de Western Ontario. De hecho, en Québec y en Ontario el interés por la adquisición del español es tal que, en los últimos cinco años (desde 2010) se ha creado el denominado “Quebec-Ontario Dialogues on the Acquisition of Spanish”, donde profesores y alumnos se han reunido para intercambiar ideas. No sería justo no mencionar el país vecino, Estados Unidos, ya que ha mostrado también mucho interés por la adquisición del español, como así lo atesoran los estudios llevados a cabo en

universidades como las de Georgetown, Illinois, Southern California, Maryland, Rutgers o Iowa, por nombrar sólo algunas.

Todo este panorama de revistas, congresos, asociaciones, universidades, instituciones, que van más allá de las fronteras hispanas y que dedican su tiempo a investigar la adquisición del español, merecen ser mencionadas y valoradas por el trabajo que están realizando, puesto que gracias a ellas la difusión de esta disciplina lingüística se amplía año tras año. Además, gracias a corpus como el *Beyond Parameters* de la Universidad de Ottawa, se pueden seguir llevando a cabo trabajos de investigación en la materia.

Cuando se estudia la adquisición del lenguaje hay que tener en cuenta factores biológicos, cognitivos, lingüísticos, medioambientales, sociales y educativos, de ahí que la adquisición de lenguas pueda ser estudiada desde varias vertientes: desde la psicología, la pedagogía, la biología o el **cognitivismo**. Esto no hace más que constatar esa vertiente transdisciplinaria que tiene la adquisición de lenguas y que autores como Ortega (2013) ya han destacado.

Así pues, nos podemos formular la siguiente pregunta: ¿qué es la adquisición de segundas lenguas? Ortega (2013: 14) nos da una posible explicación: “It also limits itself to a comparative dialogue between two fields, one investigating the monolingual acquisition of an L1 in the first years of life and the other investigating the bi/multilingual acquisition of a new language later in life”, es decir, la adquisición de segundas lenguas estaría entre el cruce de dos campos. Por un lado, tendría presente la adquisición de una L1 en los primeros años de vida y, por otro lado, el hecho de estudiar la adquisición de dos lenguas o más de forma simultánea.

En las dos últimas décadas de estudios en adquisición bilingüe, son numerosos los estudiosos que se han percatado de que los niños que adquieren dos lenguas simultáneamente desarrollan sistemas gramaticales autónomos, es decir, hay un consenso general de que los niños bilingües son capaces de adquirir dos sistemas gramaticales diferenciados, lo que se conoce en inglés como “autonomous development view” (Meisel, 1986, De Houwer, 1990, Paradis, 2001, Müller, 2003, Pérez-Leroux, 2013).

De hecho, Cook (1992) argumenta que los monolingües y los bilingües son diferentes y, por lo tanto, la naturaleza de la competencia lingüística que poseen es distinta. Strik y Pérez-Leroux (2011) afirman en su estudio que los niños bilingües simultáneos (alemán-francés) muestran diferencias cualitativas en sus estadios de desarrollo si se comparan con sus pares monolingües. Pérez-Leroux et al. (2013) estudiaron cómo pronominalizaban los clíticos en francés y los pronombres fuertes en inglés en un contexto de adquisición bilingüe simultánea y se percataron de que los sujetos bilingües omitían más pronombres objeto por un período más largo en las dos lenguas en comparación con sujetos monolingües.

Lo que nos deja claro Grosjean (1992) es que un bilingüe no es la suma de dos monolingües, como bien asevera: “a bilingual is NOT the sum of two complete or incomplete monolinguals; rather, he or she has a unique and specific linguistic configuration” (1992: 55). Cook (1991) propuso la noción de “multicompetencia” para referirse a los bilingües, ya que tienen dos gramáticas en la mente, o como él mismo dice: “the compound state of a mind with two grammars”. De Angelis (2007) propuso que “the mind of a multilingual contains information that belongs to several languages”, de ahí que afirme que los multilingües son bilingües con lenguas adicionales, de hecho, “the multilingual mind becomes a mind with two languages, to which some more languages can be added (or dropped), but the addition (or reduction) of language is somewhat optional” (De Angelis, 2007: 15). De hecho, Liceras y Díaz (1999: 6) argumentan que “L1 and L2 learners will use different information and procedures to construct their respective grammars”. Es decir, los bilingües distinguen dos gramáticas desde bien iniciado el aprendizaje de las lenguas.

Con respecto a cómo un hablante controla con efectividad múltiples lenguas en la mente, Green (1986) propuso que una lengua puede estar activada en tres diferentes estados: seleccionado (el hablante controla el habla), activo (el hablante desarrolla un papel activo en el proceso de comunicación) y durmiente (el lenguaje reside en una zona de la memoria tal que no se utiliza para el habla habitual).

Según De Bot (1992), en el modelo de producción bilingüe se deben cumplir cinco condiciones: (1) el hablante debe poder usar las diferentes lenguas o mezclarlas; (2) debe contar con instancias de influencia lingüística cruzada; (3) no debe tener en cuenta la velocidad de producción ya que el uso de diferentes lenguas no debe decelerar

el proceso total de producción; (4) debe contar con diferentes niveles de competencia en el habla bilingüe; (5) tiene que poder gestionar un número ilimitado de lenguas y las interacciones entre ellas.

Grosjean (1992) argumenta que el habla de los bilingües (y multilingües) se regula por diferentes modos en los cuales el hablante se puede situar durante el habla. Estos modos son estados de activación intermedios entre dos estados totalmente opuestos, que serían el monolingüismo momentáneo y el **bilingüismo** total que sucede cuando fluye la comunicación entre dos o más sujetos bilingües.

Hay estudios como los de Hoff (2005), que demuestran que el hecho de estar expuesto a dos códigos no hace que el conocimiento lingüístico del multilingüe sea inferior al del monolingüe. De hecho, Meisel (2005) sostiene que “bilingual children differentiate the grammars of the ambient languages from very early and without apparent effort” (2005: 1). Esto no hace más que corroborar los estudios previos que muestran que los sujetos multilingües son capaces de diferenciar con éxito dos o más sistemas gramaticales desde los primeros estadios de adquisición (Cook, 1991; Grosjean, 1992; Serra et al., 2000) y que, por tanto, el conocimiento lingüístico de los multilingües en las diferentes lenguas no difiere del conocimiento lingüístico de los monolingües (su competencia será la misma, pero con más códigos) (Cenoz, 2009).

Meisel (1994) estudió la adquisición de la negación en euskera y castellano por niños bilingües y se planteó las siguientes cuestiones antes de realizar su estudio: (1) ¿Cómo es posible que los niños filtren de la oferta de formas lingüísticas que encuentran en el denominado “input” la información gramatical relevante que necesitan para el desarrollo de ambas competencias gramaticales?; (2) ¿Es por ejemplo ineludible, o por lo menos probable, que niños bilingües no consigan esta separación, al menos temporalmente, y en cambio construyan un sistema mixto en el que se funden elementos de las dos gramáticas?; (3) ¿El desarrollo gramatical en niños bilingües se diferencia esencialmente, de forma general o incluso inevitablemente, del de niños monolingües? Después de realizar su estudio, concluyó que los niños bilingües vascos y castellanos eran capaces de diferenciar los dos códigos, es más: “la separación temprana de competencias gramaticales se logra también si los niños bilingües adquieren dos lenguas tipológicamente tan diferentes como el euskera y el castellano” (p.179), es decir, los bilingües eran capaces de discernir las dos gramáticas sin problema.

2.1.1. Modelos de adquisición del lenguaje: Chomsky *versus* Skinner

Según Laborda Gil (1978: 281), “La adquisición del lenguaje parece algo tan natural que casi se diría innecesario todo intento complejo de explicación de sus procesos”. Sin embargo, a lo largo de los siglos se ha intentado dar una explicación de cómo el ser humano adquiere el lenguaje, de ahí han salido varias escuelas y modelos teóricos, como el de Chomsky (1957, 1969, 1989) y el de Skinner (1957), entre otros. A continuación, esbozaremos los dos modelos.

Por un lado, tenemos el modelo chomskiano de adquisición del lenguaje, el cual parte del supuesto **innatista** (Véase “Innatismo” en el Glosario) de que el ser humano nace con una dotación genética, denominada **Gramática Universal** (GU), la cual le permite desarrollar el lenguaje en contacto con el medio lingüístico, es decir, la lengua o lenguas con las que cada ser humano entra en contacto. Este modelo es racionalista y propone que el hablante posee un conocimiento de la lengua que va más allá de los datos a los que está expuesto, es decir, el hablante será capaz de producir y comprender oraciones que antes no había oído y producir juicios sobre esas mismas oraciones. En otras palabras, según Chomsky, el ser humano, al igual que el resto de los animales, aprende según un programa determinado genéticamente, esto es, el hablante posee unos principios innatos que desarrollará en contacto con el medio.

Por otro lado, tenemos el modelo empirista, defendido por Skinner en *Verbal Behaviour* (1957), que arguye que la experiencia es lo único que condiciona la adquisición de lenguaje. Según esta teoría, “la mente del recién nacido es como una página en blanco en la cual se irán moldeando poco a poco los caracteres de la lengua gracias a los estímulos recibidos del exterior” (Laborda Gil, 1978: 276). Este modelo fue criticado por Chomsky en 1959.

A modo de resumen, ofrecemos la Tabla 1 extraída de Laborda Gil (1978: 282), en la cual podemos observar las principales diferencias entre el modelo de adquisición racionalista (Chomsky) y el modelo de adquisición empirista (Skinner).

Tabla 1: Modelos de adquisición del lenguaje (extraído de Laborda Gil, 1978)

ADQUISICIÓN DEL LENGUAJE	MODELO EMPIRISTA	MODELO RACIONALISTA
Factor importante	<ul style="list-style-type: none"> • la experiencia y el control de los factores ambientales • en la percepción: estímulos externos • en el aprendizaje: imitación y repetición 	<ul style="list-style-type: none"> • estructuras intrínsecas en la mente • procesos y principios organizativos centrales • ideas y principios innatos
Actitud en la adquisición	<ul style="list-style-type: none"> • pasiva 	<ul style="list-style-type: none"> • activa
Uso	<ul style="list-style-type: none"> • uso mimético: imitación a base de analogía y generalización 	<ul style="list-style-type: none"> • el uso normal de la lengua es innovador: aspecto creador
Lengua	<ul style="list-style-type: none"> • red de reacciones asociadas, sistemas de hábitos 	<ul style="list-style-type: none"> • conjunto de reglas que generan recursivamente las frases
Mente del recién nacido	<ul style="list-style-type: none"> • “tabula rasa” • organismo con capacidad de inducción y generalización 	<ul style="list-style-type: none"> • rica en estructura y preparada con un programa genético: “ideas innatas” o “nociones comunes” • organismo dotado al nacer de una capacidad Lingüística que se desarrolla gradualmente en todos los seres humanos y que requiere estimulación ambiental

2.2. El papel de la L1 en la adquisición de lenguas segundas

The first language (...) may be more readily to use to bridge gaps that the advanced learner cannot fill by generalization within the second language. In this case we well to remember that the first language can be a facilitating factor, and not just an interfering factor.

(H.D. Brown, 1987: 54)

El papel que ha ejercido la L1 sobre la adquisición de lenguas segundas ha sido una cuestión tratada durante décadas. Son muchos los estudiosos que se han percatado de la dificultad de precisar el papel y delimitar el campo de actuación de la L1 sobre la L2 (Ringbom, 1986, 1990; White, Singleton, 1989; 1986; Liceras, 1992; Larsen-Freeman y Long, 1994; Schwartz; B. D. & Sprouse, R., 1996, entre otros).

Liceras (1992: 25) considera que la L1 juega un papel intermediario en la fijación de parámetros de la L2, es decir, tiene un papel mediador entre la GU y los datos de la L2. White (1986) es partidaria de una interpretación similar y afirma que los aprendices cuando fijan los parámetros para la L2 utilizan su L1. De acuerdo con la Hipótesis del Acceso Completo (Full Access Hypothesis) de Schwartz y Sprouse (1996), la estructura inicial de la L2 viene dada por la de la L1, además, nuevas categorías y rasgos serán alcanzados de manera que el aprendiz de la L2 conseguirá una competencia nativa. Bruhn de Garavito (2010: 274) también se percató del papel que ejercía la transferencia (positiva) en sintaxis y morfología de aprendices francófonos (42 sujetos de las afueras de Montréal) que adquirirían el español como L2.

La importancia de la L1 sobre la adquisición de la L2 también la ha visto Ringbom (1990), el cual afirma que la transferencia de la L1 a la L2 es más susceptible cuando hay cierta similitud entre las estructuras de la L1 y las de la L2. De hecho, este autor realizó un estudio en 1986 sobre el aprendizaje del inglés en hablantes de finlandés y hablantes de sueco (el sueco es tipológicamente más parecido al inglés) y llegó a la conclusión que la semejanza entre la L1 y la L2 tenía una influencia positiva, es más, el autor argumenta que “in the learning of a closely related L2, the learner’s L1 has already provided him with a considerable part of this essential knowledge automatised in his mind” (1986: 159).

Faerch y Kasper (1984) señalan también otras estrategias que usan los aprendices de una L2: (1) **code-switching**, donde el aprendiz utiliza una forma de la L1 en la L2, por ejemplo: “I must go to the *farmacia*”; (2) préstamo, donde se emplea una forma de la L1, pero adaptándola a la morfología y fonología de la L2, por ejemplo, sufijo *-tion* para formar palabras inglesas a partir de las españolas: “manifestación” > “manifestation”; (3) calco o traducción literal, por ejemplo, “newspaper” (noticias de papel).

Singleton (1989: 144) también arguye que la influencia de la L1 sobre la L2 está presente, de hecho argumenta: “As far as second language acquisition is concerned, this is represented as the formation of another set of habits but with the complication of *influence from the first set of habits*” (el énfasis es nuestro).

A lo largo de esta sección 2.2 hemos visto de forma resumida cómo la L1 es un factor a considerar en la adquisición de la L2, pero tenemos que dejar bien claro que existen otros factores a tener en cuenta, como son los lingüísticos y los extralingüísticos, como señala García González (1998: 192).

2.3. Evolución en la adquisición bilingüe

En los procesos de adquisición simultánea de dos primeras lenguas se suele debatir acerca de la capacidad de los niños bilingües para adquirir ambos sistemas gramaticales separadamente. Hay tres posturas principales al respecto:

1. Algunos investigadores (Vila y Cortés, 1991) señalan que en el desarrollo gramatical de los bilingües se observa una fase de no separación o de aplicación de las mismas reglas sintácticas a ambas lenguas.
2. Otros lingüistas (Meisel, 1986, De Houwer, 1996) señalan haber observado una clara separación de ambos códigos desde el inicio del desarrollo gramatical.
3. Otros investigadores (Saunders, 1982) abogan por una postura intermedia: la mezcla de ambos códigos se produce en determinadas estructuras *sintácticas*, pero no en todas.

De acuerdo con estudios como los de Paradis y Genessee (1996), los niños bilingües son capaces de conseguir una competencia nativa en las dos lenguas y, además, separar con éxito las representaciones gramaticales, lo cual nos lleva a pensar que tienen dos sistemas de representación mental (uno para cada lengua). El hecho de dominar los dos códigos hace que sea considerado un bilingüe equilibrado (“balanced bilingual”, “equilingual” en inglés), es decir, niños que desarrollan su competencia lingüística en ambas lenguas de manera simultánea, de ahí que hablemos de bilingües simultáneos. De acuerdo con esta visión, un niño bilingüe que está aprendiendo dos lenguas desde su nacimiento (2L1) sería equivalente a dos niños monolingües que aprenden su L1 o LM. Además, De Houwer (1990) argumenta que el bilingüismo simultáneo tiene lugar en “children who are regularly addressed in two spoken languages from before the age of two and who continue to be regularly addressed in those languages up until the final stages” del desarrollo del lenguaje.

Dabène y Moore (1995) destacan que los mecanismos del *code-switching* en el habla bilingüe constituyen un importante aspecto del bilingüismo en las “new migrant and established minorities” (Turell, 2001: 20). Como Turell (2001: 20) argumenta, el *code-switching* o el *code-switching situacional* ocurren de manera casi inconsciente en el hablante que no está intentando conseguir un objetivo específico, ni quiere producir un efecto en el interlocutor. De hecho, se pueden dar préstamos, calcos sintácticos y semánticos. De Angelis (2007: 71) destaca que “bilingual speech production models additionally make use of evidence of code-switching, borrowing or **crosslinguistic influence** (Véase “Transferencia / interferencia / cross-linguistic influence” en el Glosario). Giacalone Ramat (1995) destaca que en zonas donde los dialectos son usados, el *code-switching* es utilizado ampliamente, como sucede en el caso del italiano y sus *respectivos* dialectos.

Sin embargo, también hay autores que piensan que los bilingües no pueden ser igual de competentes en las dos lenguas y sostienen que “balanced bilingualism² is impossible to achieve, and that one language will always be the dominant one” (Meisel, 2007: 498). Es por eso que hablan de “bilingües no equilibrados” (Kupisch, 2006), en donde hay presencia de cruces lingüísticos y de “language mixing”, lo cual quiere decir que las dos lenguas no evolucionan en paralelo, sino que una está más desarrollada que la otra. Kupisch (2006) concluye que los bilingües no equilibrados separan las dos gramáticas desde el principio al igual que los bilingües equilibrados y que por eso el desarrollo se da en paralelo.

Son muchas las preguntas que nos podemos hacer acerca de la preponderancia de una lengua sobre otra: ¿hay una lengua débil y una fuerte en el bilingüe? ¿Una de las dos lenguas se desarrolla más rápido? ¿Se puede hablar entonces de “language dominance³”?

Si, efectivamente, hay una lengua fuerte, además, puede darse el caso de que el niño recurra al *code-switching*, usándolo para cubrir los vacíos que tiene en la lengua débil. En este caso sí podemos hablar de *language dominance*, puesto que se ha dado

² La bibliografía consultada en inglés (Meisel, 2007; Kupisch, 2006) emplea los términos “balanced bilinguals” para referirse a los bilingües equilibrados, y “unbalanced bilinguals” para los bilingües no equilibrados. Birdsong (1992) define los bilingües equilibrados como individuos que son altamente eficaces en ambas lenguas.

³ Petersen (1988: 487) define *language dominance* de la siguiente manera: “the notion of “dominant language” may be defined either behaviourally or through the linguistic context of the bilingual. On a behavioural level the dominant language is the language in which the bilingual is informally considered to be most proficient”.

una transferencia de una lengua a otra (“inter-linguistic interaction”). Muchos investigadores aducen que “crosslinguistic influence in bilingual children can be explained by the dominance of one language” (Kupisch, 2006), es decir, el niño bilingüe usa las estructuras gramaticales de la lengua B mientras produce la lengua A, por lo que la lengua B es la lengua fuerte. Todo lo anterior nos lleva a pensar que si la lengua fuerte ayuda a cubrir los vacíos de la débil se puede decir que sí hay una lengua que se desarrolla antes que otra y que, por tanto, el desarrollo del bilingüe no va en paralelo.

Erika Hoff (2005) argumenta la existencia de vacíos / omisiones estructurales (“structural defaults” en inglés) en el desarrollo gramatical en los primeros estadios de la adquisición de una segunda lengua (hipótesis de la omisión). También podemos hablar de una interacción entre las lenguas, es decir, que las lenguas ejerzan una influencia la una sobre la otra pero sólo en determinados casos, por ejemplo, en el caso de los vacíos u omisiones estructurales. Esta interdependencia se ha estudiado desde varios planos (todos ellos mencionados en Erika Hoff, 2005): fonología (Paradis, 2001), en dominios de sintaxis (Döpke, 2000) y de morfología (Nicoladis, 2000). En algunos grupos bilingües, algunos autores han hallado evidencias de aceleración en la adquisición. Por ejemplo, Hoff (2005) cita el estudio de Döpke (1998), quien ha estudiado cómo los niños bilingües alemanes sobregeneralizan la estructura SVO (S=sujeto, V=verbo, O=objeto) superponiendo las lenguas.

Flynn y O’Neil (1988: 73) destacan dos teorías primitivas que intentan explicar el proceso de adquisición de una L2: por un lado, la **Hipótesis del Análisis Contrastivo** (AC), y por otro, la construcción creativa (CC). El modelo AC considera que la adquisición de la L2 consiste en el aprendizaje de un conjunto determinado de hábitos lingüísticos (está basado en un enfoque estructuralista del lenguaje). Según la HAC los errores cometidos por los aprendices son debidos a las interferencias con su LM. Por otro lado, el modelo CC sostiene que el aprendizaje de la L2 es un proceso creativo regido por reglas (basado en una versión de la teoría lingüística generativa). No obstante, concluyen que ninguna de las dos teorías que intentan explicar la adquisición de la L2 da una respuesta a esta adquisición, es decir, ninguna proporciona un marco de principios en el que se pueda desarrollar una descripción completa del proceso de aprendizaje de la L2. Años antes, Chomsky (1969) ya explicaba la adquisición de una

L2 a través del concepto de la Gramática Universal (GU), como hemos visto en el apartado 2.1.1.

2.3.1. Hacia un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas (E. Bialystok, 1992)

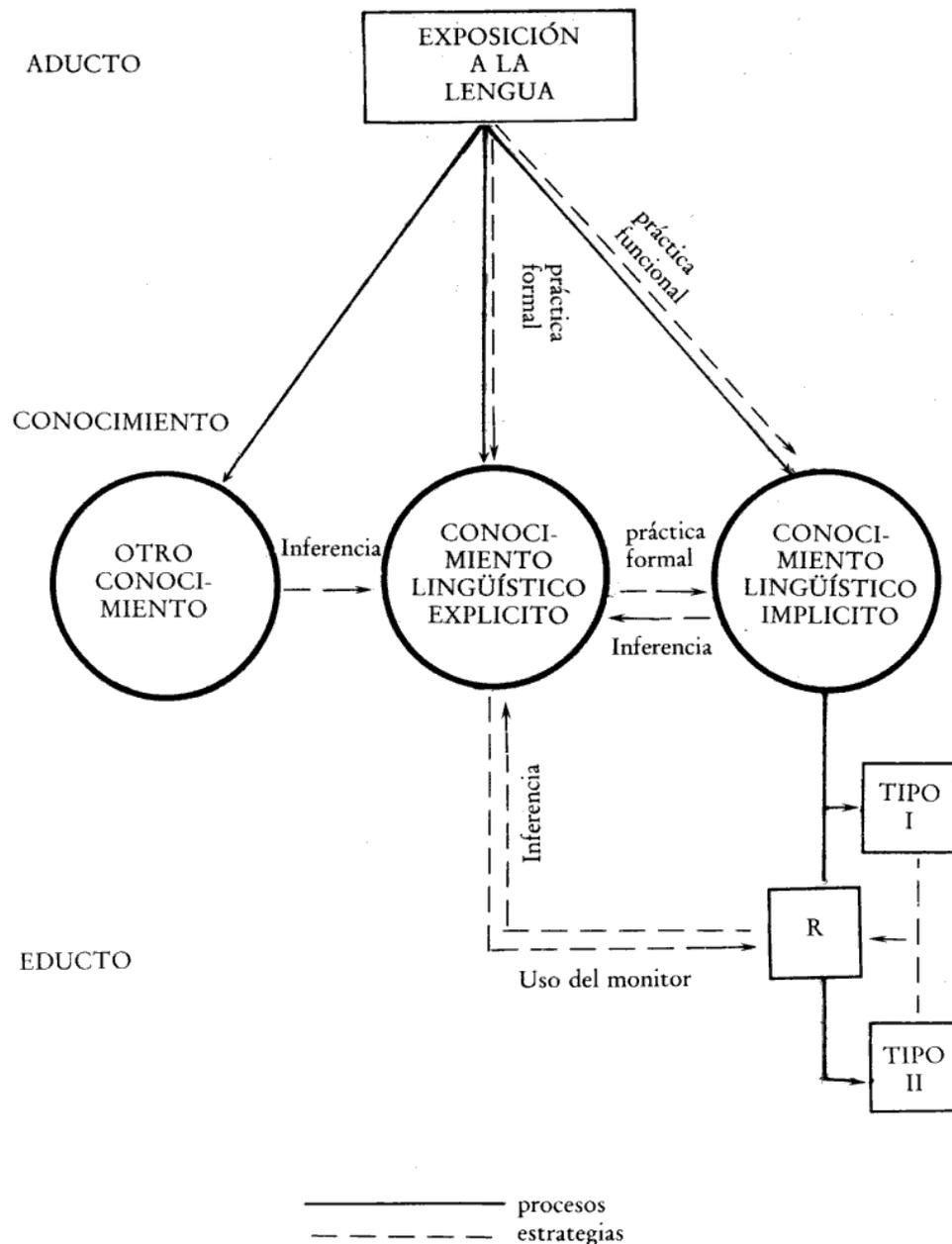
El modelo que explicamos a continuación (véase la Figura 2) intenta comprender los procesos y factores implicados en el aprendizaje de lenguas segundas. En su forma más general, este modelo pretende dar una explicación del aprendizaje del lenguaje y para ello identifica los factores relevantes para su buen funcionamiento y, por consiguiente, para el aprendizaje de las lenguas segundas (Bialystok, 1992: 179). Este modelo es descriptivo, explicativo y predictivo.

El modelo se organiza en tres niveles: aducto, conocimiento y educto. Cada uno de ellos representa un estadio único en el aprendizaje y uso de una L2. A continuación, pasamos a explicar este modelo de forma resumida:

1. El Aducto (o *input* en inglés) se obtiene a partir de la exposición del sujeto a una L2.
2. El módulo Conocimiento incluye el conocimiento lingüístico explícito y el implícito, así como otros conocimientos no lingüísticos. Este módulo se articula a su vez en tres componentes o constructos hipotéticos:
 - a. “Otro Conocimiento”, que alude a la información cultural, pragmática, etc. y no contiene información específicamente lingüística.
 - b. “Conocimiento Lingüístico Explícito”, que actúa como amortiguador, como almacén y como explicitador. Por consiguiente, cumple tres funciones: (1) amortigua la información que luego se automatiza; (2) almacena cualquier tipo de reglas, y (3) hace explícita la información del Conocimiento Implícito.

3. El Educto (o *output* en inglés) puede ser el habla espontánea y fluida o el manejo –producción y comprensión– del lenguaje en forma más lenta y deliberada.

Figura 2: Modelo del aprendizaje de L2 según Bialystok (1992)



El punto terminal general del educto es la celda de R(espuesta). De aquí emergen dos tipos de respuestas especializadas que reciben el nombre de Tipo I y Tipo II. Estos dos tipos se distinguen a su vez gracias a un componente temporal: las respuestas de Tipo I son espontáneas e inmediatas, mientras que las de Tipo II son deliberadas y se producen después de una dilación.

Los tres niveles describen la exposición, almacenamiento y uso de la información lingüística en el aprendizaje de la L2. Las relaciones que guardan entre sí se describen mediante los “procesos” (línea continua) y las “estrategias” (línea discontinua) del aprendizaje de la lengua. Por un lado, están los procesos que relacionan los tres niveles, y pueden ser “procesos de aducto” (los que relacionan el aducto con el Conocimiento) o bien “procesos de educto” (los que ponen en contacto al Conocimiento con el educto). Estos procesos se obtienen sin ninguna intervención consciente del alumno. Por otro lado, están las estrategias de aprendizaje de la lengua, que se definen como métodos opcionales para explotar la información disponible con el fin de aumentar la suficiencia del aprendizaje de la L2.

Las dos últimas estrategias son la utilización del monitor y la inferencia, que son complementarias, ya que la primera es básicamente una estrategia de producción, mientras que la segunda puede considerarse su contrapartida de comprensión.

2.4. Importancia de la transferencia en la adquisición bilingüe

A fully adequate definition of transfer seems unattainable without adequate definitions of many other terms, such as *strategy*, *process*, and *simplification* (...). Thus, one might plausibly argue that a fully adequate definition of transfer presupposes a fully adequate definition of language.

(Odlin, 1989: 28)

En el apartado anterior (2.3) esbozamos el término de “transferencia”, pero merece la pena detenerse y explicarlo bien por la relevancia que cobra en nuestra tesis. Recordemos que las dos primeras hipótesis de nuestro estudio (apartado 1.3) barajan la posibilidad de una posible transferencia. Así pues, se hace necesaria una explicación mayor de este término y de sus repercusiones en el mundo de la adquisición de lenguas segundas.

Partiendo de la cita de Odlin de más arriba, observamos que definir el término transferencia es complejo. Haremos un resumido recorrido bibliográfico por los autores que han tratado el tema. Obviamente, la transferencia se origina gracias al “contacto entre lenguas” como García González (1998: 179) afirma. El hecho de que en nuestra tesis doctoral estén en contacto tres lenguas, dos tipológicamente parecidas, como son el catalán y el castellano, y otra totalmente distinta, como es el árabe marroquí, nos hace

plantearnos la transferencia como un hecho lingüístico relevante. El término transferencia ha recibido diversas denominaciones, como “interferencia” (Weinrich, 1953), “influencia interlingüística” (Kellerman y Sharwood Smith, 1986), “language transfer”, “linguistic interference”, “the role of the mother tongue”, “native language influence”, “language mixing” (Odlin, 2012: 436). En nuestro estudio, partimos de una visión tradicional: entendemos, pues, la influencia que la L1 ejerce sobre la L2 (como hacen los autores que citamos a continuación).

Hay descripciones desde varios puntos de vista: como “algo negativo”, “neutro” o “positivo”, en palabras de los autores. Nosotros en nuestra exposición somos objetivos y recogemos lo que los autores (bibliografía) dicen sobre el término. Por ejemplo, Weinrich (1953: 1) denomina esta influencia lingüística “interferencia” y la define como “those instances of deviation from the norms of either language which occur in the speech of bilinguals as a result of the familiarity with more than one language, i.e. as a result of language contact”. Así pues, para Weinrich esta denominación está marcada negativamente. Además, Payrató (1985: 51) dice que también se la ha denominado “injerencia”, “intromisión” o “infiltración”.

Kellerman y Sharwood Smith (1986) prefieren utilizar el término “influencia interlingüística”, entendiéndolo como “the interplay between earlier and later acquired languages” (p. 1), con independencia de la dirección de la influencia (generalmente se refieren a la influencia que ejerce la L1 sobre la L2). Los autores lo consideran un vocablo bastante neutro.

Llegados a 1989, Odlin opta por los vocablos “transferencia” (transfer) o “influencia interlingüística” (cross-linguistic influence) y la define como “the influence resulting from the similarities and differences between the target language and any other language that has been previously (and perhaps imperfectly) acquired” (Odlin, 1989: 27). El autor distingue dos tipos de transferencia: la positiva y la negativa. Por un lado, la positiva facilita el proceso de adquisición de la L2 como resultado de la semejanza estructural entre ambas lenguas. Por otro lado, la transferencia negativa (o interferencia) es el producto de las diferencias entre la L1 y la L2 y se manifiesta en errores y “other effects that constitute a divergence between the behaviour of native and non-native speakers of a language” (Odlin, 1989: 167). Incluso Hulk y Müller (2001: 229) añaden que la transferencia “in bilinguals may create delay in the acquisition process”.

Paradis y Genesee (1996: 3) definieron la transferencia como la “incorporation of a grammatical property into one language from the other”. Estos autores sugieren que “Transfer is most likely to occur if the child has reached a more advanced level of syntactic complexity in one language than the other. Such a discrepancy could occur either because it is typical in the monolingual acquisition of the two languages, or because the child is more dominant in one of his or her languages” (1996: 3). Müller (1998: 153) dice que la transferencia puede ocurrir cuando “two different grammatical hypotheses are compatible with the same surface string”. Lo que nos dejan claro en su estudio Yip y Matthews (2001) sobre la transferencia sintáctica de Timmy, un niño bilingüe cantonés-inglés de 2;00 a 3;05, es que el cantonés ejerce una predominancia sobre el inglés y esto queda reflejado en las estructuras estudiadas por los autores (wh-in-situ interrogativas, objetos nulos y relativas pronominales). Esta predominancia es debida, como argumentan los autores, a que Timmy había tenido mucho más *input* en cantonés que en inglés en sus tres primeros años de vida, además de que la lengua de la comunidad era el cantonés y que la familia (la abuela materna y los parientes cercanos) le hablaban en cantonés, a pesar de que los padres usaban el principio de un padre, una lengua.

Según Hulk y Müller (2001: 227) la transferencia “is due to language internal factors and not to language external factors such as language dominance”. Zobl (1980) ya nos dijo que el hecho de transferir las propiedades de una de las lenguas a otra en sujetos bilingües es un proceso común, pero formalmente selectivo, de ahí que para poder observar la influencia que ejerce una lengua sobre otra haya que tener en cuenta bajo qué circunstancias ocurre (en qué contextos gramaticales y bajo qué condiciones de exposición). Thomas (2012: 108) dice que los hablantes bilingües “can use language transfer as a functional way to resolve representational deficits in the process of learning a new language”. Investigaciones posteriores (Pérez-Leroux et al., 2013) sobre la interacción de una lengua sobre otra han identificado dos condiciones principales para dicha interacción: por un lado, condiciones de índole externa, “such as dominance from one language over the other or frequency of a given structure in the source language”; por otro lado, condiciones de índole lingüística o de gramática internas, como la compatibilidad estructural. En su estudio, Pérez-Leroux et al. (2013) concluyen que la transferencia es un fenómeno unidireccional (algo que sucede solo en una de las lenguas como resultado de la influencia sobre otra u otras).

La edad dentro de la transferencia también se ha tenido en cuenta. Por ejemplo, Liceras, Díaz y Maxwell (1995: 110) dicen que “transfer from previous linguistic experience and re-structuring options for the input data are posible options for adult learners”, lo cual quiere decir que las personas adultas emplean la transferencia de la LM a la L2, es más, “transfer has also played a major role in investigations of how L1 (+/- topic-drop) could influence the setting of L2” (p. 112).

La transferencia también se suele vincular estrechamente con el papel de la LM en el proceso de adquisición de una L2. Durante décadas ha preocupado a docentes e investigadores (Liceras y Díaz, 1999; Liceras, Rosado y Díaz, 1999, entre otros) cómo afecta la transferencia en la adquisición de una L2. Dependiendo de la vía de investigación, la interpretación es diferente. Según la teoría conductista y la HAC⁴, los errores cometidos por los aprendientes de la L2 son debidos a las interferencias (IF) con su LM (como apuntamos en el apartado 2.3), es decir, los aprendices trasladan las estructuras de su LM a la lengua meta. Desde este punto de vista, la adquisición de una **lengua extranjera** se ve obstaculizada por la IF o transferencia negativa de estructuras de la LM. Para la HAC, éste es el mecanismo responsable de los errores cometidos por los hablantes. En el caso en el que las estructuras de las dos lenguas no presentan diferencias, la transferencia es positiva y en ese caso hablamos de facilitación.

Corder (1967, 1971) subrayó el papel positivo de la LM, un papel que puede llegar a facilitar el proceso de aprendizaje de una lengua extranjera. Esto supuso un giro tanto en la teoría como en la metodología ya que cambió la perspectiva de los estudios, una vez reconsiderados los conceptos de transferencia, abriendo así el camino para la configuración del modelo de Análisis de Errores (AE) y del concepto de Interlengua. El modelo de AE argumenta que los errores de los aprendices de una segunda lengua no tienen como única fuente la IF con su LM. De hecho, el AE despenaliza el concepto de error y argumenta que los errores son indicadores del proceso de aprendizaje.

Por un lado, Argyri y Sorace (2007: 79-80) sostienen que se tienen que dar dos condiciones para que la transferencia se dé: “a) the structure under consideration should

⁴ La Hipótesis del Análisis Contrastivo (AC) se desarrolló durante las décadas de los 50 y 60. Este modelo se preocupó por describir las diferencias y similitudes de dos sistemas lingüísticos en todos sus niveles, con el fin de detectar las áreas de dificultad y de predecir qué tipo de errores cometerán los aprendientes de una determinada lengua. Este modelo sostiene que los errores cometidos por los aprendientes de L2 son debidos a las interferencias de la LM.

be relevant to the syntax-pragmatics interface, the most likely locus for crosslinguistic effects; b) there needs to be an overlap at the surface level between the two languages for this particular structure”.

Por otro lado, Müller y Hulk (2001) proponen que la transferencia puede ocurrir bajo dos condiciones: (1) que las dos lenguas se solapen en una estructura superficial, y que, por tanto, se dé una ambigüedad estructural en una de las lenguas; y (2) “the phenomena involve mapping to a pragmatic interface” (citado de Pérez-Leroux et al., 2011: 222).

Pérez-Leroux et al. (2011: 221) dicen que “transfer is determined by some inherent comparison between the two languages across a given dimension: (i) language markedness, with more marked languages being more difficult to acquire and unmarked settings more likely to transfer (...); (ii) statistical frequency of a construction across the two languages (...); or (iii) relative dominance of the speaker, so that the properties of the stronger language appear in the other language (...)”. Liceras y Díaz (1999: 24) estudiaron también la transferencia que se da en lenguas tipológicamente distintas como el francés, inglés, alemán, chino, japonés y español y vieron si las propiedades estructurales de la lengua se transferían o no. En su estudio, se percataron de que los nativos francófonos transferían algunas propiedades del francés cuando aprendían español en cuanto a los sujetos nulos.

En otro estudio de 2010, Díaz, Bel y Bekiou estudiaron cómo 70 sujetos cuyas L1 eran tipológicamente diferentes (portugués de Brasil, chino, inglés, francés, alemán, griego, japonés, ruso, polaco y eslovaco) adquirirían el aspecto perfecto / imperfecto en español. Como sabemos, en español el aspecto está expresado morfosintácticamente por la terminaciones verbales, a diferencia, por ejemplo, del inglés, que usa otras marcas como los verbos modales *would/used to* con el fin de expresar aspecto imperfecto (Díaz, Bel Y Bekiou: 488). Los resultados obtenidos en su estudio mostraron que los sujetos que tenían como L1 una lengua románica adquirirían el rasgo de aspecto perfecto / imperfecto con mayor facilidad que los otros grupos de lenguas que no pertenecían al grupo de lenguas romances.

Una pregunta común en el ámbito de la literatura es si la transferencia afecta a todos los niveles de análisis del lenguaje. Por un lado, Montrul (1997) nos dice que la

transferencia estaría restringida a ciertos dominios lingüísticos específicos, como en morfología, pero no en la estructura argumental. Por otro lado, Pérez-Leroux et al. (2011) nos dicen que la sintaxis y la pragmática son especialmente susceptibles a la transferencia. En una perspectiva distinta, Silva-Corvalán (1998: 226) argumenta que “What is borrowed across languages is not syntax, but lexicon and pragmatics”. En cambio, Odlin (2012: 437) argumenta que “Language transfer affects all linguistic subsystems including pragmatics and rhetoric, semantics, syntax, morphology, phonology, phonetics, and orthography”, pero el autor también remarca que hay investigadores que son recelosos en ver transferencia en morfología, sintaxis o fonología. La cuestión es controvertida, puesto que hay muchos estudios que demuestran la transferencia en alguno de los niveles de análisis del lenguaje. Por ejemplo, Odlin (2012: 474) cita el caso de Selinker (1969), en el cual el autor muestra la influencia que ejerce el francés sobre el alemán y cita dos ejemplos en los que se ve claramente:

- (1) Sie haben Quellen là-bas (Intended meaning: “They have springs there”).
- (2) Tu as mein Fax bekommen (Intended meaning: “Did you get my fax?”).

En los casos de (1) y (2) se muestra una transferencia del francés al alemán, es más, en el (2) Odlin (2012: 474) subraya la similitud fonética entre el *Du* alemán y el *tu* francés. Así pues, tanto para Odlin como para Selinker la transferencia es capaz de darse en cualquier nivel de análisis del lenguaje.

Maré i Soler (2004) estudió la transferencia de la L1 (rumano y tagalo) en la adquisición de una L2 (el catalán). Para ello, empleó un tercer grupo (control), formado por hablantes autóctonos (catalanes), el cual le permitió hacer las comparaciones y establecer las semejanzas y diferencias respecto a los grupos experimentales (tagalo y rumano). El autor concluyó que las L1 sí influían en la adquisición de la lengua románica catalana (siguiendo los estudios de Towel & Hawkins, 1994; Santoro, 2006; Askildson, 2008).

A continuación, hablaremos de los dos contextos principales en los que la transferencia se da en los bilingües tempranos (Thomas, 2012: 107): “1) when the languages they are acquiring are asynchronous for the development of a particular grammatical domain; 2) when the child is linguistically dominant in the non-target

language and resorts to cross-language resources (instead of universal resources) to formulate an expression in the target language”.

2.5. El factor edad en la adquisición bilingüe

La edad de exposición a otra lengua ha sido un factor muy debatido en los últimos años en la adquisición bilingüe (Singleton, 1989; Pérez Vidal, 1995; de la Fuente González, 2005; Montrul, 2008; Pérez-Leroux et al., 2013) y se ha visto que es todo un éxito cuando se comienza a la edad temprana de 0 años. De hecho, como Pérez-Leroux y Thomas (2011) argumentan: “the older you are, the less likely you are to achieve target like performance”, es decir, las autoras ya se percataron de que cuanto mayor es el sujeto que está aprendiendo una segunda lengua, más difícil es adquirir la competencia de uno nativo.

Cuando estudiamos la variable edad en la adquisición bilingüe tenemos que tener en cuenta dos aspectos: 1) la edad como factor biológico (variable interna); y 2) la edad como un factor del contexto de aprendizaje (variable externa) (Thomas, 2012: 112). Se ha visto que los adultos parecen tener más dificultades que los niños adquiriendo las propiedades fonológicas y morfosintácticas. Por ejemplo, Johnson y Newport (1989) estudiaron cómo personas de habla china y coreana a nivel nativo, que tenían como L2 el inglés, mostraron que los bilingües adultos que aprendían el inglés antes de los 15 años tenían un dominio morfosintáctico mayor que los que lo aprendieron después de los 15 años. Por lo tanto, la edad biológica resultaba ser un factor importante al aprender una segunda lengua.

Sin embargo, parece que no es un problema cuando los sujetos están sometidos a dos lenguas desde el nacimiento, ya que su adquisición será nativa en los dos códigos (Flege, 1981). Expliquemos esto pormenorizadamente: según Flege, especialista en fonología, los aprendices que aprenden los sonidos de dos lenguas a la vez, adquieren dichos sonidos de forma independiente. En cambio, los aprendices adultos trasladan o “traducen” (en palabras de Flege: 447) los sonidos de la L1 a la L2. No obstante, el autor no es tan categórico y concluye que “there does not appear to be evidence of a fundamental difference between children and adults in their ability to learn to pronounce a second language” (p. 447). Sin embargo, Flege, tras analizar algunos casos,

sugiere que los aprendices jóvenes que adquieren dos lenguas simultáneamente antes de la edad de 3 años producen las dos lenguas con auténtico acento.

El factor edad es tan relevante que muchos investigadores (De Houwer, 1990; Paradis y Genesee, 1996) están de acuerdo en que los niños bilingües simultáneos (aquellos que están expuestos a dos lenguas antes de la edad de 3 años) pueden desarrollar dos sistemas diferenciados y autónomos, como ya vimos más arriba en este mismo apartado.

Se ha estudiado el factor edad en la adquisición bilingüe y, a pesar de que hay autores que postulan que la competencia nativa no puede ser adquirida por aprendices después de la pubertad, Birdsong (1992) ha visto en su estudio que hay evidencia suficiente para sostener que hay excepciones a esta generalización. Mucho se ha hablado del período crítico o sensible: HPC (**Hipótesis del Período Crítico**). Lightbown y Spada (2006: 198) describen la Hipótesis del Período Crítico de la siguiente manera: “The proposal that there is a limited period during which language acquisition can occur. The strong version of the CPH [Critical Period Hypothesis] is that there are biological mechanisms specifically designed for language acquisition and that these cease to be available at or even before puberty”. Sin embargo, Birdsong (1992) argumenta que “postpubertal learners can acquire native competence” a través de los estudios que ha llevado a cabo. Long (1990) se percató de que los casi nativos (“near-natives” en inglés) también pueden tener una competencia como la de los nativos. No obstante, hay que tener en cuenta factores como la edad de llegada al país y la edad a la que se comienza a estudiar la segunda lengua (Birdsong, 1992: 709).

Cuza et al. (2013) realizaron un estudio sobre los clíticos en niños bilingües chino y español de Perú, cuya L1 era el chino. Se percataron de que, aunque los niños bilingües no se diferenciaban apenas de los monolingües, los aprendices tardanos sí diferían de ambos grupos en la adquisición de los clíticos. El factor edad en la adquisición de los clíticos sí era relevante puesto que los que habían llegado más tarde a Perú mostraban más omisiones de clíticos: en este caso sí eran relevantes los factores entorno y edad. A similares conclusiones llegaron Liceras, Díaz y Mongeon (2000) y Liceras, Díaz y Rosado (1998) a propósito de los sujetos nulos con bilingües y no bilingües con español como lengua extranjera en contexto escolar y con español como L2 infantil en inmersión en Madrid.

Pérez-Leroux y Thomas (2011) compararon el aprendizaje de un niño de 1 a 2 años de edad (Rafael) con un adulto que llevaba cuatro años de instrucción de español y llegaron a las siguientes conclusiones: “although adults possess mature social cognition and memory skills, learning a new language is for them a laborious and lengthy process, characterized by variability and affected by transfer from their first language (L1)”, es decir, aunque los adultos poseen más madurez cognitiva, les resulta una labor más ardua la de aprender una segunda lengua después del período sensible o crítico. De hecho, las autoras admiten que “Despite the initial advantage of adults, children are considered better learners” y exponen tres factores que explican esto: “1) the differences in pace and outcome of learning; 2) systematicity of the two developmental processes, and 3) the qualitative patterns that arise in SLA”. De hecho, la ventaja inicial de los adultos dura poco tiempo. Entre el primer y el segundo año de edad, el niño (Rafael) acumula nuevas palabras. Después del segundo cumpleaños su amplitud de vocabulario crece considerablemente; en cambio, el adulto que lleva cuatro años estudiando español consigue un nivel intermedio bajo y demuestra poca complejidad y aún menor fluidez, como observaron Pérez-Leroux y Thomas (2011).

2.6. Efectos del input

Uno de los aspectos más estudiados en la adquisición del lenguaje ha sido el *input*, que es definido como la lengua a la que el aprendiz está expuesto (ya sea de forma oral o escrita) en su entorno (Spada y Lightbown, 2006: 201). La cuestión del *input* ha sido muy debatida, puesto que no resulta tan trivial a simple vista, es decir, como Pirvulescu et al. (2012: 172) dicen, el *input* es una cuestión problemática y controvertida, ya que “the crucial idea is that input is problematic insofar as it concerns grammatical areas involving cross-linguistic contrasts”. De ahí que la cantidad y la calidad de *input* a la que el aprendiz está expuesto sean tan relevantes en los estudios de bilingüismo (Liceras y Senn, 2009: 41).

Se ha estudiado la relevancia de la exposición a una lengua o varias para ver si el hecho de estar expuesto a un código o más hace que el aprendiz bilingüe adquiera los códigos de dos o más lenguas de forma simultánea o bien hay un retraso en el aprendizaje con respecto a los monolingües (Kupisch, 2006). Esto se relaciona con la siguiente pregunta que se plantearon Hulk y Müller en el año 2000: ¿los bilingües adquieren más rápido o no las lenguas a las que están expuestos con respecto a los

monolingües? Hulk y Müller (2000: 228) explicaron que podían darse ciertos problemas de *input* en los sujetos bilingües con respecto a los monolingües, puesto que “The bilingual child is exposed to a much wider range of syntactic possibilities than the monolingual child and s/he is offered structural possibilities not available to monolinguals.”

Uno de los efectos más importantes de la influencia del contacto de dos lenguas en la adquisición bilingüe son los cambios en el desarrollo temporal, es decir, si el hecho de estar expuesto a dos códigos hace que el sujeto bilingüe desarrolle de forma más temprana o más tardía los dos códigos con respecto a los individuos monolingües (Pérez-Leroux et al., 2013). En un trabajo previo (trabajo final de máster), de la Fuente González (2005) comparó la adquisición del lenguaje de dos niños, uno trilingüe (inglés-castellano-catalán) y otro monolingüe (castellano) y los resultados demostraron que el monolingüe tenía una Longitud Media del Enunciado (LME) mayor que la del trilingüe. A los 38 meses, el trilingüe tenía una LME de 1,9, mientras que el monolingüe la tenía de 3,9; a los 50 meses el trilingüe tenía una LME de de 3,4, mientras que el monolingüe de 4,3⁵.

A continuación, describiremos los tipos de contextos educativos existentes en el capítulo 3. El lugar en el que se aprende o adquiere es relevante, como el lector observará en el siguiente capítulo.

⁵ Cabe destacar que medir el desarrollo gramatical temprano es tarea ardua para los investigadores, de ahí que se hayan creado nuevos instrumentos para su estudio, como por ejemplo, los Inventarios MacArthur-Bates de Desarrollo Comunicativo (CDI). Éstos son definidos como instrumento de obtención de información sobre el desarrollo de la comunicación y el lenguaje en niños entre 8 y 30 meses de edad. El objetivo de los CDI es evaluar el desarrollo de habilidades comunicativas en niños y niñas, a través del reporte de un cuidador significativo (madre o padre, generalmente). Los CDI fueron desarrollados por Larry Fenson en 1994 y adaptados al español por Jackson-Maldonado, Bates y Thal en 2003. Mariscal et al. (2010) los han usado para estudiar el desarrollo gramatical de menores de 30 meses.

3. El contexto educativo

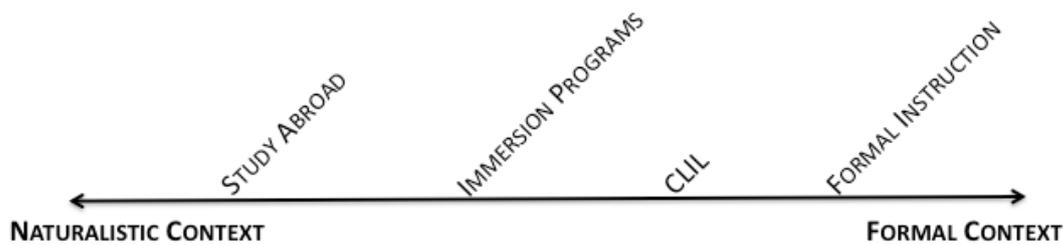
3.1. Introducción

El contexto en el que se puede aprender una lengua es variopinto: el ambiente familiar, los amigos, los cuidadores, el contexto formal (profesorado, materiales visuales y auditivos, etc.). Valls Ferrer (2011: 15) distingue cuatro contextos de aprendizaje: “‘at home’ (AH), which usually takes the form of formal instruction (FI), the domestic immersion programs (IM), in which the L2 is studied intensively throughout the curriculum, the study abroad⁶ (SA), most often combining FI and incountry residence, and the naturalistic learning environments (NT), usually with no FI provided”. Además, la investigadora añade que en la última década ha aparecido otro contexto de aprendizaje: “the Content and Language Integrated Learning (CLIL), which in a way can be understood as a combination of FI at home and IM, and has sometimes been referred to as immersion programs”.

En la Figura 3 Valls Ferrer (2011: 17) nos muestra los cinco tipos de contextos de aprendizaje distribuidos desde el natural hasta el formal:

⁶ Valls Ferrer (2011: 24): “Large diversity of social domains, with both formal and informal situations. The language used is authentic, real-life talk, and it is hardly adapted to the speakers’ level (some foreigner talk may occur). Language instruction is usually provided, but the amount and type vary from experience to experience. The focus is usually on meaning, but during instruction it may also turn to form. The L1 use is usually limited, but it might vary highly from person to person. A certain homogeneity in educational level is common in this context.”

Figura 3: Continuum en los contextos de aprendizaje



Collentine (2009), cuyo trabajo está basado en Batstone (2002), distingue dos sub-contextos: “communicative contexts” y “learning contexts”:

Communicative contexts require that learners use the L2 to exchange information and engage in essential social and interpersonal functions. Learning contexts manage input and output so that learners will attend to form and take intentional steps toward improving their linguistic expertise.

(Collentine, 2009: 218)

Los primeros están basados en el significado, cuyo objetivo principal es el intercambio de información; mientras que los segundos están basados en la forma.

Collentine (2009: 218) dice que el contexto de aprendizaje “affects the nature and the extent to which learners acquire a second language (L2)”. Los estudios realizados han analizado los beneficios que tiene el aprendizaje formal sobre el ambiente natural en una clase de adultos que adquieren una L2 (Thomas, 2012: 124).

Por ejemplo, Pavesi (1986) mostró que los aprendices italianos que tenían el inglés como L2 y que recibían instrucción formal usaban más tipos de cláusulas relativas que los italianos que no recibían instrucción formal. Sin embargo, como Thomas admite (2012: 125): “overall results from comparing classroom to naturalistic learning have demonstrated that explicit teaching alone does not enhance L2 learning”, es decir, no solo la instrucción formal potencia el aprendizaje, sino que existen otros factores que contribuyen a que el aprendiz aprenda la lengua. Por ejemplo, Valls Ferrer (2011: 25) añade que “the context itself does not provide any benefits, it is the learner who has the last word and decides to what extent he/she will take advantage of the opportunities that the context provides.”

Thomas (2012: 117) destaca tres tipos de exposición en la que los adultos aprenden una lengua: “a spoken/aural stimulus, explicit grammatical instruction and a written/visual stimulus”. Estos tres tipos de exposición pueden variar sustancialmente de una clase a otra y de un programa a otro dependiendo de la metodología elegida.

Después de esta panorámica general de dónde se puede aprender/adquirir una lengua, procedemos a explicar la situación que presentan nuestros sujetos de análisis: la riqueza multilingüística y cultural de Cataluña. No obstante, partiremos de las políticas lingüísticas europeas por el siguiente motivo: ir de lo más general hasta llegar a lo más particular (nuestro estudio en concreto). Así pues, procedamos a hablar un poco sobre las políticas lingüísticas en Europa, (mencionamos otros tres países como Canadá, Hong-Kong y Estados Unidos con la finalidad de enriquecer la panorámica de las políticas lingüísticas que ofrecen otros países), pero sin olvidar que nosotros nos tenemos que centrar en las políticas lingüísticas en España y ver “qué se cuece” en Cataluña, donde están nuestros sujetos de análisis.

3.2. Política lingüística en Europa

La educación bilingüe ha sido un tema muy tratado por investigadores como Fishman (1976), el cual bosquejó un panorama sobre la educación bilingüe en el mundo. Mackey (1976) integró el estudio del bilingüismo escolar en el marco general de la descripción del bilingüismo. Cummins (1979) investigó sobre los efectos cognitivos de la educación en la lengua materna o en una segunda lengua; Paulston (1986) vio los vínculos que existen entre los conflictos políticos y étnicos y la educación bilingüe.

Son muchos los países y lingüistas que se han preocupado por la educación bilingüe, de ahí la creación de programas de inmersión, por ejemplo, los *Content and Language-Integrated Learning (CLIL)*⁷ en Europa, en los que se da la instrucción de las diferentes materias en dos o más lenguas, además de la lengua materna de los alumnos. Como destacan Spada y Lightbown (2006) la intención de estos programas educativos es que el alumno aprenda no sólo la materia (biología, matemáticas, ciencias sociales, etc.), sino también la lengua al mismo tiempo. Se trata, pues, de que los

⁷ En español: AICLE (Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras)

alumnos desarrollen sus habilidades académicas y aprendan una lengua de forma simultánea.

Cummins y Corson (1997) hicieron una clasificación sobre los distintos tipos de programas educativos bilingües y establecieron cinco grupos:

- Tipo I: Las lenguas empleadas para la instrucción son las nativas o indígenas. A veces, estos programas tienen el objetivo de salvar y revitalizar lenguas indígenas en peligro de desaparición. Por ejemplo: el maorí en Nueva Zelanda.
- Tipo II: Una lengua nacional minoritaria, con estatus de oficial o cooficial en el país, es usada como medio de instrucción. El objetivo es mantener la identidad de esta **lengua minoritaria**. Por ejemplo: el gaélico en Escocia y el vasco en España.
- Tipo III: Una lengua internacional que es la lengua de una minoría inmigrante es usada como medio de instrucción. A menudo el objetivo es ayudar a los niños a hacer la transición a la **lengua mayoritaria**. Por ejemplo: el español como lengua de instrucción en Estados Unidos.
- Tipo IV: Son programas en los que, aparte de la lengua oral usada en clase, también se usa el lenguaje de signos. Destinada a los alumnos sordomudos.
- Tipo V: Una lengua minoritaria es usada como medio de instrucción con hablantes de una lengua mayoritaria. Por ejemplo: programas de inmersión de francés para canadienses anglófonos.

En Europa se ha considerado mayoritariamente que tiene que existir una política lingüística que proteja las lenguas autóctonas dentro de las fronteras nacionales de cada estado nación. Además, los ministros de educación de la Unión Europea (UE) claman que hay que promover el conocimiento de lenguas entre los ciudadanos, de ahí que se promueva que se aprendan como mínimo dos lenguas extranjeras, una de las cuales debería ser lengua oficial de algún país de la UE.

En 1953 se crearon en Luxemburgo las denominadas “Escuelas Europeas”, las cuales proponían programas bilingües con la implementación de las llamadas “horas

europas” desde los tres últimos años de educación primaria. Estas “horas europeas” son “sesiones semanales que consisten en la realización de tareas cooperativas y creativas (juegos, proyectos temáticos, actividades culinarias, etc.) entre alumnos con diferentes lenguas maternas” (Cruz Moya, 2012: 98-99).

Cruz Moya (2012: 99) destaca otros dos modelos de educación bilingüe propios del contexto europeo: el “Modelo Luxemburgo” y el “Modelo Foyer⁸”. En el primero, se enseñan tres lenguas (luxemburgués, alemán y francés) sin excluir la posibilidad de aprender otras como el inglés o las lenguas clásicas. En el segundo, cuyo proyecto de educación comenzó en Bruselas a partir de la iniciativa del Centro Foyer (institución socio-pedagógica para la atención al inmigrante), se enseña de forma progresiva el neerlandés y el francés sin dejar de lado la lengua materna de los inmigrantes, la cual va disminuyendo al tiempo que aumenta la docencia en francés y neerlandés.

Además, está el *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL), que proporciona unas bases comunes para la elaboración de programas de lengua, orientaciones curriculares, libros de texto, etc. en toda Europa. Este Mmarco cumple el objetivo principal del Consejo de Europa, tal como se define en las Recomendaciones R (82) y R (98) del Comité de Ministros: “conseguir una unidad más grande entre sus miembros” y perseguir esta finalidad “con la adopción de acciones comunes en el campo cultural”.

El trabajo del Consejo para la Cooperación Cultural del Consejo de Europa respecto a las lenguas modernas, estructurado desde que se fundó alrededor de una serie de proyectos a medio plazo, ha basado su coherencia y su continuidad en la adhesión de tres principios básicos enunciados en el preámbulo de la Recomendación R (82) 18 del Comité de Ministros del Consejo de Europa:

1. El rico patrimonio que representa la diversidad lingüística y cultural de Europa constituye un recurso común valioso que conviene proteger y desarrollar, y se imponen esfuerzos considerables en el ámbito de la educación con el fin de que esta diversidad, en lugar de ser un obstáculo

⁸ Cruz Moya (2012: 100): Los tres modelos descritos [Escuelas Europeas, Modelo Luxemburgo y Modelo Foyer] representan el llamado “multilingüismo a la europea”. Los tres coinciden en “combinar la enseñanza formal de las lenguas segundas y terceras con el aprendizaje de los contenidos curriculares en esas mismas lenguas, además de la formación en interculturalidad enfocada en el entorno europeo”.

para la comunicación, sea una fuente de enriquecimiento y de comprensión recíprocas.

2. Sólo con un mejor conocimiento de las lenguas modernas europeas se conseguirá facilitar la comunicación y la interacción entre europeos de lenguas maternas diferentes y, por tanto, favorecer la movilidad, la comprensión recíproca y la cooperación en Europa y vencer los prejuicios y la discriminación.
3. Los estados miembros, al adoptar o desarrollar una política nacional en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje de lenguas modernas, han de poder conseguir una mayor convergencia a nivel europeo gracias a unas disposiciones que tienen como finalidad una cooperación frecuente y una coordinación constante de sus políticas.

Con el fin de poner en práctica estos principios, el Comité de Ministros pedía a los gobiernos de los estados miembros:

- Promover la cooperación a escala nacional e internacional de las instituciones gubernamentales y no gubernamentales implicadas en el desarrollo de métodos de enseñanza y de evaluación en el ámbito de aprendizaje de lenguas modernas, y la producción y utilización de material, incluyendo las instituciones comprometidas en la producción y utilización de material multimedia.
- Dar los pasos necesarios para conseguir el establecimiento de un sistema europeo eficaz de intercambio de información que englobe todos los aspectos del aprendizaje y enseñanza de lenguas modernas y de la investigación en este ámbito, haciendo un uso completo de la tecnología de la información.

El *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas* (MCERL) también incide en “satisfacer las necesidades de una Europa multilingüe y multicultural desarrollando considerablemente la habilidad de los europeos para comunicarse entre ellos, más allá de las fronteras lingüísticas y culturales. Para conseguirlo, hace falta un

esfuerzo constante a lo largo de toda la vida, y disponer de una organización educativa sólida y financiada, en todos los niveles, por los organismos competentes.”

Dicho marco era necesario por varios motivos, como se dedujo en el simposio suizo de 1991 en Rüslikon, que tenía por tema “Transparencia y coherencia en el aprendizaje de lenguas en Europa: objetivos, evaluación, certificación”. Estos motivos eran los siguientes:

1. Hace falta continuar intensificando el aprendizaje y la enseñanza de lenguas en los estados miembros con el fin de favorecer una movilidad más grande, una comunicación internacional más eficaz que respete las identidades y la diversidad cultural, un mejor acceso a la información, una multiplicación de los intercambios interpersonales, una mejora en las relaciones laborales y un aumento de la comprensión mutua.
2. Para conseguir estos objetivos, el aprendizaje de lenguas debe proseguir durante toda la vida y conviene promoverlo y facilitarlo en todo el sistema educativo, desde el nivel preescolar hasta la enseñanza de personas adultas.
3. Conviene elaborar un marco de referencia europeo para el aprendizaje de lenguas en todos los niveles, con la finalidad de:
 - a. Promover y facilitar la cooperación entre los organismos educativos de diferentes países.
 - b. Asentar, sobre una buena base, el reconocimiento recíproco de las cualificaciones en lenguas.
 - c. Ayudar a los aprendices, los docentes, los diseñadores de cursos, los organismos examinadores y las administraciones educativas a situar y coordinar sus esfuerzos.

El marco hace hincapié en que el plurilingüismo se tiene que situar en el contexto del pluriculturalismo. La lengua no es solo un aspecto principal de la cultura, sino también un medio para acceder a las manifestaciones culturales. El marco deja claro que la competencia plurilingüe es un componente de la competencia pluricultural europea.

Por otro lado, en el Libro Blanco de 1995, titulado *Teaching and Learning: Towards a Learning Society* se proponía que los ciudadanos europeos deberían ser competentes en tres lenguas europeas, es decir, en su lengua materna y en dos lenguas más de la UE con el objetivo de mantener el multilingüismo como marca de identidad europea. Este multiculturalismo ayudaría a promover la tolerancia y el mejor entendimiento entre los europeos, es decir, a preparar a la gente para vivir en una sociedad multicultural.

La UE considera que el mejor camino para promover el multilingüismo reside en aprender una primera lengua extranjera en la edad preescolar, mientras que la segunda lengua extranjera debería ser introducida en la educación secundaria. Según el Informe 54 del Eurobarómetro, en la mayoría de países europeos, las lenguas extranjeras son enseñadas en la educación primaria por maestros generalistas, los cuales están cualificados para enseñar todas (o casi todas) las asignaturas del currículum, mientras que en la ESO y Bachillerato los profesores son especialistas en las lenguas extranjeras (Huguet y Lasagabaster, 2007).

En el caso que nos ocupa en esta tesis, tenemos dos lenguas cooficiales: el castellano o español y el catalán. Para promover el uso de ambas lenguas, se imparten las clases de forma bilingüe. Cabe decir que el catalán está considerada como una lengua de minoría regional o comunitaria⁹ (Turell, 2001: 6; Junyent, 2005; Cenoz, 2009: 7), por lo que el Parlamento Europeo aceptó diversas resoluciones que recomendaban que se protegieran y se promocionaran estas lenguas minoritarias o comunitarias. Esto se llevó a cabo en 1982 en la Oficina Europea para las Lenguas Minorizadas.

Según la Comisión Europea (2007), las lenguas regionales y minoritarias son para muchos europeos una importante vía de comunicación y parte de su identidad. En 1992 el Consejo Europeo adoptó un tratado, la *Charter for Regional or Minority Languages* para proteger y promover las lenguas regionales y minoritarias. El vasco, el catalán y el gallego adquirieron un estatus especial en 2006 por lo que pueden ser

⁹ El contacto de ambas lenguas, las cuales son tipológicamente muy parecidas, hace que podamos hablar de variación, en los términos que Peter Siemund (2011: 3) subraya: “language contact can generate variation while language change proceeds as speakers identify new patterns in the pool of available variation (reanalysis and analogy). De hecho, el autor concluye que el hecho de que dos lenguas estén en contacto genera de por sí variación (“language contact as a generation of language variation”, Siemund, 2011: 11). El contacto de las dos lenguas románicas tratadas en esta tesis doctoral es un tema apasionante, pero no vamos a abordar las transferencias que una lengua ejerce sobre la otra en detalle, puesto que no es nuestro objetivo (para una descripción pormenorizada se puede consultar la tesis doctoral de la doctora Marta Prat Sabater, titulada “Préstamos del catalán en el léxico español”, Universidad Autónoma de Barcelona, 2003).

usadas a nivel europeo. El uso de las lenguas minoritarias en la educación es el resultado de una planificación de la lengua con el esfuerzo de proteger y desarrollar su adquisición y uso (Spolsky, 2004; Paulston et Heidemann, 2006). Según Baker (2007: 142) la educación bilingüe y multilingüe es un requerimiento necesario para la revitalización y la supervivencia de las lenguas minoritarias.

La educación tiene un importante rol en la protección y el desarrollo de las lenguas minoritarias, de hecho, John de Vries (1986: 56) afirma que “el acceso a la educación *en la lengua minoritaria* [el subrayado es suyo] es un factor importante para la supervivencia de dicha lengua”. Sin embargo, el uso de estas lenguas en la educación puede no ser suficiente para su supervivencia. La escuela es necesaria, pero no suficiente para la protección y el desarrollo de las lenguas minoritarias. La competencia en una lengua no depende sólo de la escuela, sino que también está relacionada con otros factores como la exposición a las lenguas en los medios de comunicación y en la sociedad (padres, parientes, vecinos, amigos, etc.) (Cenoz, 2009: 11).

El Parlamento Europeo también creó la Red Europea MERCATOR, cuyo objetivo es promover la investigación sobre el estatus y el uso de las lenguas minoritarias. Cabe destacar que en mayo de 1998 entró en funcionamiento la Carta Europea de las Lenguas Regionales o Minoritarias, cuyo objetivo principal es preservarlas y promoverlas. Carmen Hernández (1998: 70-71) destaca que en las últimas décadas se ha favorecido mucho la expansión del catalán y que, de hecho, ha aumentado el nivel de interferencia en la dirección del catalán al castellano. Esto ha sido debido a diversos factores:

1. La cooficialidad del catalán y su reconocimiento como lengua propia del país.
2. La promulgación de decretos que regulan su uso.
3. El traspaso de competencias del Gobierno Central al Gobierno de la Generalitat.
4. El cese prácticamente total de la inmigración procedente de otras zonas del Estado español.

Durante muchos años se ha estudiado la enseñanza bilingüe en la lengua nacional y en la lengua minoritaria o comunitaria (Turell, 2000; Baker, 2001; Cummins, 2008). Además de estas dos lenguas (catalán y castellano), se fija como objetivo la enseñanza y el aprendizaje del inglés como tercera lengua en la Comunidad Europea, favoreciendo el trilingüismo. No tenemos que olvidar que la Comisión Europea en el Libro Blanco de 1995 defendía el trilingüismo de toda la ciudadanía como un objetivo de su política lingüística, es decir, además de estudiar la lengua materna, todos los ciudadanos debían aprender al menos dos lenguas comunitarias, aunque no es el caso de España, donde en Cataluña se enseña en catalán, castellano (de forma bilingüe) y como lengua extranjera el inglés, dejando de lado lenguas minoritarias como el vasco o euskera y el gallego, las cuales se estudian en las respectivas comunidades autónomas, País Vasco y Galicia (Huguet, Lasagabaster, Vila, 2008).

En el caso del árabe marroquí, se la considera una lengua de minorías inmigrantes (MI¹⁰). Estas lenguas de MI se suelen asociar a la pobreza, al fracaso escolar, a problemas sociales y culturales y a la falta de integración en la sociedad de acogida, además de que no gozan de un estatus determinado en función del período y del área de residencia¹¹.

Sin embargo, por lo que respecta a las MI, España es el país donde se enseña un número más reducido de lenguas: árabe y portugués para hablantes marroquíes y portugueses respectivamente, aunque en los dos institutos elegidos para esta investigación no se enseñan estas lenguas de forma reglada, ya que se limitan a algunas escuelas españolas.

El árabe se considera lengua no territorial, no regional, no autóctona o no europea. Como Yagmur (2010: 123) defiende: “La demanda d’integració contrasta vivament amb aquest vocabulari d’exclusió. En el discurs públic europeu, l’exclusió conceptual –en el lloc de la inclusió– prové d’una interpretació restrictiva de les nocions de ciutadania i nacionalitat”.

¹⁰ Liceras y Senn (2009: 40-41) argumentan que la lengua de minorías es una lengua no oficial (como en este caso el árabe marroquí) que se usa en casa y/o en la comunidad donde el hablante crece, y al mismo tiempo, donde aprende una lengua oficial, ya sea simultáneamente o antes de los 3 ó 4 años.

¹¹ Existen diversas organizaciones en Cataluña para la integración de los árabes marroquíes, donde se les enseña el castellano y el catalán. A continuación, citamos algunas:

- Association Socioculturelle “Ibn Battuta” (ASCIB), cuya página web es www.ascib.net
- TRAN- Asociación de Amigos del Pueblo Marroquí, cuya página web es www.itran-marruecos.org
- Asociación WAF AE, cuya página web es www.wafae.org

En el ámbito de la enseñanza se ve un desnivel u oposición de asimilación *versus* multilingüismo en el discurso público sobre la integración de las MI. Se ha visto un aumento considerable de alumnos pertenecientes a MI, por lo que las escuelas europeas se enfrentan al reto de adaptar los planes de estudio a esta nueva situación.

Hay que tener en cuenta que la Enseñanza de la Lengua de la Comunidad (ELC) intenta salvar el desnivel existente entre casa y escuela, de ahí que abogue por un multiculturalismo que se puede resumir en los siguientes puntos:

- Favorecer la identidad cultural y la autoestima.
- Favorecer el pluralismo cultural.
- Favorecer el multilingüismo en una sociedad multicultural y globalizadora.
- Evitar los prejuicios étnicos.

Además, algunos países comenzaron a reivindicar la importancia de la ELC desde una perspectiva cultural, legal y económica:

- Desde el punto de vista cultural, la ELC contribuye a preservar y mejorar una sociedad heterogénea.
- Desde el punto de vista legal, la ELC respeta el derecho internacionalmente reconocido a la transmisión y la preservación lingüística, y reconoce el hecho de que muchos grupos de MI consideren la propia lengua como un valor central de la propia identidad cultural en un contexto de migración y minorización.
- Desde el punto de vista económico, la ELC genera un importante fondo de reserva de conocimientos muy provechoso en sociedades cada vez más internacionalizadas.

La ELC suele hacer referencia al desarrollo de competencias orales y escritas, la conciencia lingüística y las competencias (inter)culturales. En la enseñanza secundaria, en cambio, los objetivos de la ELC se concretan en competencias orales y escritas específicas que hace falta conseguir en estadios intermedios y/o al final de la escolarización.

Los conocimientos adquiridos con la ELC se pueden evaluar de manera informal y/o formal. La evaluación informal consiste en impresiones subjetivas que el profesorado comunica a las familias periódicamente oralmente o por escrito (una vez al año o por semestre). La evaluación formal se obtiene mediante pruebas de competencia más o menos objetivas y se comunica mediante notas numéricas (una vez al año o por semestre). La evaluación informal es propia de los niveles más bajos de primaria y la formal de los niveles superiores (como en el caso de Suecia).

En la ESO, los conocimientos obtenidos con la ELC se miden formalmente mediante instrumentos de evaluación y exámenes. El requisito del número mínimo de alumnos matriculados en la ELC puede venir impuesto por el municipio, la escuela o el curso. En los Países Bajos y en España no se requiere un número mínimo de alumnos, sino que la restricción viene marcada por el presupuesto.

Los dos centros estudiados son públicos, no obstante, como la *Enquesta de la Regió Metropolitana de Barcelona 1990*, afirma: “Tradicionalment, el sistema educatiu s’ha caracteritzat per una marcada segregació entre un ensenyament públic, que no aspirava a gran cosa més que l’alfabetització de la població, i un ensenyament privat (sovint en mans de l’Església) orientat a la formació d’elits. Aquesta dualitat, gairebé secular, sembla que està en procés de superació en les darreres dècades, donada l’expansió del sistema d’ensenyament públic”. (Subirats Martori, 1994: 36).

3.3. Otras políticas lingüísticas: Canadá, Hong-Kong y Estados Unidos

Aquí solo exponemos de forma resumida tres políticas lingüísticas que hemos pensado que enriquecerán la visión del lector: Canadá, Hong-Kong y Estados Unidos.

3.3.1. Canadá

Desde los años 60 muchas familias canadienses se han acogido a la opción de que sus hijos reciban una educación bilingüe. El hecho es que los investigadores canadienses han demostrado que el alumnado cuya educación ha sido bilingüe han conseguido desarrollar una fluidez, un alto nivel de comprensión auditiva y, sobre todo, confianza en el uso de la segunda lengua (francés). No obstante, los investigadores también se han percatado de que después de que los alumnos estuvieran expuestos al francés, muchos de ellos acababan la enseñanza obligatoria con grandes carencias en su

gramática (estudio de Harley y Swain, 1984, citado en Spada y Lightbown, 2006). Estas carencias gramaticales podían ser debidas en parte a que las clases suelen girar en torno al profesor, es decir, el profesor habla, pero los estudiantes apenas interaccionan, de manera que no desarrollan la competencia oral.

3.3.2. Hong-Kong

Otro ejemplo de programa bilingüe es el que ha venido ofreciendo Hong-Kong desde los años 60. Se pasó de un programa monolingüe (en cantonés) a un programa bilingüe: inglés y cantonés. Los estudiantes estudiaban en cantonés en primaria (de los 6 a los 12 años) y en inglés en secundaria (de los 12 a los 18 años). Este **programa de inmersión** era popular entre las familias chinas que veían que sus hijos tendrían más oportunidades a nivel internacional si estudiaban no sólo la lengua autóctona, sino también el inglés. El gobierno consideraba que con este sistema se mantenía un alto nivel de bilingüismo (inglés-cantonés).

3.3.3. Estados Unidos

Otro ejemplo de preocupación por los programas bilingües lo encontramos en Estados Unidos. De hecho, el Congreso de Estados Unidos de América invirtió en 1988 35 millones de dólares en programas bilingües. Sin embargo, paradójicamente, en el mismo año destinó 90 millones de dólares para promover programas denominados “transitional bilingual education” (TBE), creados con el fin de reemplazar las lenguas extranjeras por el inglés. Como James Crawford (1989: 210) sostiene, se trata de un caso de **bilingüismo aditivo** para los hablantes ingleses y un **bilingüismo sustrativo** para las minorías lingüísticas. Este autor cita al Senador Paul Simon, quien dice que deshacerse de las lenguas de los inmigrantes y apresurarse por “americanizar” a los inmigrantes es un hecho imprudente. Para el Senador Paul Simon, el hecho de que el país tenga una riqueza lingüística y étnica es todo un regalo como deja claro con estas palabras:

“Because of our rich ethnic mix, the United States is home to millions whose first language is not English. (...) We are the fourth largest Spanish-speaking country in the world. Yet almost nothing is being done

to preserve the language skills we now have or to use this rich linguistic resource to train people in the use of a language other than English".

(Citado en James Crawford, 1989: 210)

Durante el curso 1993-1994, había aproximadamente 39,000 estudiantes coreanos matriculados en las escuelas públicas de California, pero sólo 3 escuelas de dicho estado ofrecían programas bilingües (inglés-coreano). De todos modos, Crawford sostiene que ésta no es más que una práctica para que los niños procedentes de Corea vayan perdiendo su lengua materna. El autor menciona los estudios de Kathryn Lindholm y Zierlein Aclan, quienes estudiaron el progreso de 249 niños a los cuales se les aplicó un programa de inmersión bilingüe en Carolina del Norte durante un período de 4 años. Los resultados fueron que los estudiantes desarrollaron un bilingüismo fluido y mejoraron académicamente. De hecho, en cuarto grado, tanto los hablantes nativos de inglés como los de español habían adquirido unas habilidades lingüísticas académicas y lingüísticas iguales. Entusiasmados por los resultados obtenidos hasta cuarto grado, Lindholm en 1987 ideó un programa bilingüe para Carolina del Norte, en el que el 50% era en inglés y el otro 50% hablaba en las otras lenguas extranjeras (español, coreano, ruso, navajo, japonés, francés, portugués, cantonés y haitiano criollo), de manera que durante los años 90, 99 distritos gozaban de programas bilingües (sobre todo en educación primaria).

Kathryn Lindholm estableció una serie de criterios para llevar a cabo programas bilingües en el contexto educativo (Criteria for Effective Two-Way Bilingual Education):

- Llevar a cabo el programa bilingüe de 4 a 6 años como mínimo para obtener un bilingüismo perfectamente equilibrado.
- Proporcionar un *input* en las dos lenguas adecuado (tanto en asignaturas lingüísticas como en asignaturas de contenidos como matemáticas, ética, biología, etc.).
- Centrarse en las asignaturas académicas. Los niños necesitan adquirir más que un mero desarrollo lingüístico. El currículum debe hacer hincapié en el desarrollo de los conceptos, por lo que algunas asignaturas pueden ser

impartidas en inglés para los nativos y en las otras lenguas para las minorías lingüísticas (de manera que no pierdan su LM).

- Integración de las culturas de las diversas lenguas dentro del currículum. Las estructuras gramaticales no deben ser enseñadas de forma aislada, sino dentro de un contexto sociocultural, de manera que así cobren mayor sentido.
- Separación de las lenguas para la instrucción. Es mejor no mezclar ni traducir en una clase, sino emplear una sola lengua.
- Generar un ambiente bilingüe aditivo que permita a los estudiantes no abandonar su LM y así en un futuro mantener sus raíces culturales y de esta manera promover un entorno multicultural.
- Equilibrar a los grupos de estudiantes, es decir, intentar que los niños de las lenguas minoritarias y los de la lengua mayoritaria estén en la misma proporción.
- Proporcionar un uso de las lenguas minoritarias, de ahí que el 50% de la instrucción deba ser llevado a cabo en la lengua minoritaria, de manera que los estudiantes de las lenguas minoritarias puedan desarrollar las competencias académicas y cognitivas en su LM.
- Generar oportunidades para producir actos de habla, es decir, para ser competente en una L2. Es necesario practicarla oralmente. Así, los estudiantes de las lenguas minoritarias pueden realizar ejercicios con los alumnos de lenguas mayoritarias conjuntamente.
- Apoyo administrativo.
- Promover la interacción profesor-alumno, es decir, no hacer la habitual clase magistral en la que el profesor habla y los alumnos escuchan y/o toman notas, sino que se establezca un diálogo entre alumnado y profesor. La instrucción, pues, debe ser entendida como una interacción.

- Profesores bilingües profesionales que sean capaces de dar respuesta a los alumnos.
- Colaboración entre la escuela y las familias. Sobre todo en el caso de los estudiantes de lenguas minoritarias, el interés de los padres es esencial para no perder el legado lingüístico y cultural¹².

(Criterios de Kathryn Lindholm, extraídos de Crawford, 1989: 214).

Después de nuestro breve, pero intenso, recorrido por Europa, Canadá, Hong-Kong y Estados Unidos, nos centramos en nuestro país y sus programas educativos.

3.4. Los programas educativos bilingües / trilingües en España: grandes rasgos

3.4.1. Gallego, vasco y catalán en España

Antes de comenzar a hablar de la situación del catalán en Cataluña, conviene recordar el panorama lingüístico de España para ubicarnos. España muestra un panorama lingüístico complejo, de hecho, es uno de los países en los que coexisten varias lenguas. Tres de ellas son derivadas del latín o románicas: el castellano, lengua oficial en todo el territorio español, el gallego y el catalán; por último, el euskera o vascuence, lengua prerromana de origen todavía no bien determinado. Gallego, catalán y vasco están reconocidos en la Constitución española (1978) como lenguas cooficiales en sus respectivas comunidades autónomas (Galicia, Cataluña y País Vasco).

Por un lado, tenemos el caso del gallego, que como el catalán, es una lengua románica procedente del latín. El modelo educativo bilingüe diseñado por el gobierno de Galicia (Xunta de Galicia) ha sido gradualmente introducido en las últimas dos décadas y media. En 1981, gracias al Estatuto aprobado en Galicia, se reconocía el gallego, junto con el castellano, como lengua oficial. Por lo tanto, la situación de la lengua gallega en diferentes áreas, especialmente en educación, se reguló. Los siguientes aspectos del Estatuto aparecen en la Lei de Normalização Lingüística 3/1983:

1. El gallego como lengua oficial en todos los niveles educativos.

¹² En el caso de los sujetos de estudio no hay que olvidar que su LM es el árabe marroquí y que se han criado en un entorno bilingüe desde el nacimiento, por lo que es importante que aprendan catalán y castellano de forma simultánea.

2. Derecho de los estudiantes a recibir la educación en su lengua materna.
3. Los estudiantes no serán separados en diferentes centros por su lengua.
4. El gallego será asignatura obligatoria en todos los niveles educativos hasta la universidad.
5. Los estudiantes sabrán escribir y hablar con el mismo nivel de competencia en gallego y en castellano.

Con los años, se ha producido una evolución en el mapa sociolingüístico de Galicia. En un estudio llevado a cabo por el Instituto Gallego de Estadística en 2004 se observaba cómo en 1991 el 45.9% de los encuestados dominaban la lectura, mientras que en 2003 había aumentado hasta el 85.6%. Un incremento similar sucedió también en la escritura, se pasó de un 27.1% en 1991 a un 49.8% en 2003. No obstante, según el Departamento de Educación de Galicia, en la educación infantil los datos demostraban que un 50% de la enseñanza era llevada a cabo en castellano, mientras que un 30% lo era en gallego. Aun así, muchos estudiantes gallegos tenían el gallego como lengua familiar (Loredo Gutiérrez et al., 2007: 45-46; Hermida, 2001).

Por otro lado, tenemos el caso del vasco, que apareció en las escuelas en los años 60 bajo el nombre de *ikastolak*. Las escuelas tenían estudiantes cuya lengua materna era el vasco y se enseñaba en vasco. En aquel mismo momento, la Academia de la Lengua Vasca o *Euskaltzaindia* trabajaba por un modelo de estandarización de la lengua vasca. El resultado fue la creación de un estándar del vasco o *euskera batua*, lo cual supuso el uso del vasco como lengua vehicular en la escuela. En 1982, el vasco y el español se convirtieron en asignaturas obligatorias en todas las escuelas y se establecieron tres modelos de lengua en la escuela (Huguet et al., 2008; Cenoz y Perales, 2001):

1. Modelo A: Todas las asignaturas, excepto la lengua vasca, son enseñadas en español. El vasco es solo enseñado como asignatura 4 ó 5 horas a la semana.
2. Modelo B: Ambas lenguas, español y vasco, son usadas para enseñar contenidos. El español es la lengua de la lectura, de la escritura y las matemáticas, mientras que el vasco es la lengua vehicular del resto de áreas del currículum. Además, ambas lenguas son enseñadas como asignaturas durante 4-5 horas a la semana. Este modelo es similar a los modelos de

inmersión canadienses, en los cuales el francés y el inglés son lenguas de instrucción (Genesee, 1987).

3. Modelo D: El vasco es la lengua de la instrucción para todas las asignaturas, excepto para el español. Desde el primer año de Educación primaria, el español es enseñado sólo como asignatura entre 4 y 5 horas a la semana.

Los padres pueden elegir el modelo que ellos quieran para sus hijos y los diferentes modelos están disponibles tanto en la escuela pública como en la privada. “No obstante, los dos modelos bilingües (especialmente el modelo D) continúan siendo más populares que el modelo A en todos los niveles educativos para el total de la Comunidad Autónoma Vasca (CAV)”, como argumentan Ibarraran, Lasagabaster y Sierra (2007: 39). Lasagabaster también concluyó en 2003 que la sociedad vasca en general apostaba por una educación bilingüe para sus hijos.

En cuanto al alumnado inmigrante preuniversitario, que representa un 4,2% del total durante el curso académico 2005-06, las cifras demuestran que, “a medida que se avanza en la escalera educativa, el porcentaje de alumnado alóctono matriculado en el modelo A aumenta de modo sostenido y acentuado, hasta el punto de que, en Bachillerato, solo 34 sujetos para un total de 1.008 cursa sus estudios en el modelo D.” (Ibarraran, Lasagabaster y Sierra, 2007: 41).

Debido al aumento de la población inmigrante en edad escolar, el Gobierno Vasco ofrece en la página web del Departamento de Educación, Universidades e Investigación¹³ información acerca de la escuela vasca en nueve idiomas diferentes (castellano, euskera, inglés, francés, portugués, ruso, rumano, chino y árabe). El Gobierno Vasco se da perfecta cuenta de la naturaleza plural y multicultural de las personas en edad de escolarización y expone de forma muy clara que:

“La finalidad educativa básica de la Educación Obligatoria es favorecer el desarrollo personal del niño y de la niña para que se posibilite su inclusión como ciudadano/a en la sociedad en la que vive. La educación es, por tanto, un elemento clave para lograr la integración y la autonomía del individuo. El sistema educativo del que nos hemos

¹³ http://www.hezkuntza.ejgv.euskadi.net/_r435473/es/contenidos/informacion/dif8/es_c.html

dotado garantiza que todos los niños y niñas que habitan en la Comunidad Autónoma del País Vasco tienen derecho a la educación y a una plaza escolar en el barrio o pueblo donde residen o en el centro más cercano en el caso de que aquel carezca de colegio. (...) En los centros escolares niños y niñas están juntos en las clases. (...) En los centros educativos de la Comunidad Autónoma del País Vasco la enseñanza se imparte a través de dos lenguas de aprendizaje: euskera y castellano. Las dos son lenguas oficiales en la Comunidad Autónoma”.

(En Ibarrañan, Lasagabaster y Sierra, 2007: 43-44)

Es más, la Ley de la Escuela Pública Vasca asegura que “La escuela pública vasca, cada uno de sus centros, se define como plural, bilingüe, democrática, al servicio de la sociedad vasca, enraizada social y culturalmente en su entorno, participativa, compensadora de desigualdades e integradora de la diversidad” (en Ibarrañan, Lasagabaster y Sierra, 2007: 44).

El Gobierno Vasco defiende y promulga cuatro principios básicos en relación a la educación: (1) “Principio de Integración”, en el cual propone una integración plena del alumnado mediante una educación intercultural y basándose en el respeto a la diversidad; (2) el “Principio de Igualdad”, que tiene como fin que todos los alumnos comprendan y asimilen a sus compañeros como iguales, con los mismos derechos y las mismas obligaciones; (3) el “Principio de Interculturalidad”, a través del cual se propone la convivencia plena de las diferentes culturas y para ello la escuela ofrece en su programa curricular contenidos de las diferentes culturas; por último el (4), el “Principio de calidad”, el cual se compromete a ofertar una enseñanza de calidad, en la que todos los demás principios se vean reflejados.

Por consiguiente, la realidad bilingüe de la sociedad vasca y de su sistema educativo conlleva un problema a aquellos alumnos inmigrantes que desconocen tanto el euskera como el castellano. Cuando esto sucede, el centro debe facilitar el aprendizaje de la lengua mayoritaria (el castellano en este caso) en primer lugar, para después enseñar el euskera. Las estadísticas de hoy en día demuestran que un gran porcentaje de alumnado inmigrante se encuentra matriculado en el Modelo A.

Existe un programa de integración del alumnado inmigrante escolarizado en el País Vasco que tiene tres objetivos básicos: (1) dominar oralmente y por escrito las lenguas oficiales del País Vasco; (2) acceder al mismo currículo que sigue el resto del alumnado y (3) lograr una progresiva autonomía personal dentro del ámbito escolar y social. Para conseguir estos tres objetivos, el Gobierno Vasco ha ideado un Plan de Atención al Alumnado Inmigrante cuyas medidas son las siguientes:

- Realizar un diagnóstico de las necesidades educativas y lingüísticas del alumnado.
- Facilitar una rápida y adecuada escolarización del alumnado inmigrante, en los mismos términos que el autóctono.
- Atender las necesidades educativas y lingüísticas personales mediante refuerzos individuales y/o colectivos o la adaptación curricular.
- Inducir a los miembros del grupo autóctono para que acepten como igual al alumnado inmigrante.

(Extraídas de Ibarra, Lasagabaster y Sierra, 2007: 47)

Con la finalidad de que el alumnado inmigrante que desconoce únicamente el vasco se integre en la sociedad y en la cultura vasca, el Departamento de Educación, Universidades e Investigación propone organizar cursos intensivos de vasco durante el mes de septiembre, así como colonias, campamentos u otro tipo de estancias cuyo objetivo primordial sea enseñar el euskera. Además, en horario extraescolar el programa educativo propone la enseñanza de las lenguas maternas del alumnado. (Ibarra, Lasagabaster y Sierra, 2007: 49).

- Facilitar la integración de las diferentes culturas potenciando el respeto y el mutuo conocimiento de las mismas.

Además, los centros que acogen alumnado inmigrante recibirán ayudas para la mejora y modernización de sus infraestructuras docentes e instalaciones. Se facilitará la incorporación de asistentes sociales para la ayuda a estos alumnos y facilitar la relación con sus familias. También se facilitarán aulas específicas para el tratamiento individualizado de los alumnos que necesiten un refuerzo curricular o lingüístico.

Por último, tenemos el caso del catalán en Cataluña (en el que se centra nuestra tesis doctoral), que es, junto con la Comunidad Valenciana y las Islas Baleares, una de las tres comunidades donde el catalán es la lengua de comunicación entre los habitantes. Además, el catalán es hablado en una zona de Aragón conocida como *La Franja*. A diferencia del vasco, el catalán es una lengua románica cuya tipología es muy cercana al español y al francés, por lo que la hace extensamente entendida en Cataluña y sólo un 3% afirma no entenderla (Huguet et al., 2008: 230).

El catalán es una lengua minoritaria reconocida en la Unión Europea, por lo que las entidades europeas responsables del bienestar y mantenimiento de dicha lengua han trabajado para que el legado cultural (lengua, literatura e historia) no se pierda, de ahí que se hayan creado las políticas lingüísticas en Europa, como hemos visto en el apartado 3.2.

3.5. Programa educativo en Cataluña

Después de observar las políticas educativas europeas (apartado 3.2), que tenían como objetivo primordial el mantenimiento de las lenguas minoritarias, pasamos a hablar del caso del catalán dentro del Estado Español. Es importante abordar el tema del catalán en este momento, puesto que la situación que ha atravesado durante muchos siglos no ha sido la “más propicia” para la difusión de dicha lengua. Sin embargo, bajo el amparo de las leyes europeas y españolas, el catalán ha logrado el grado de cooficial con el castellano dando pie a una situación de bilingüismo (castellano y catalán) en Cataluña. En este apartado abordamos, pues, cómo han ido surgiendo leyes e instituciones que han propiciado que el catalán goce de una “buena salud” tras salvaguardar impedimentos pretéritos como la época franquista (1939-1975), por ejemplo.

Después del período franquista (1939-1975), donde no se permitía el uso del catalán (ni del gallego en Galicia, ni del vasco en el País Vasco) ni en las aulas ni en la Administración, el catalán fue otra vez instaurado como lengua cooficial junto con el castellano tanto en la educación como en la administración pública, de manera que en la actualidad castellano y catalán son lenguas obligatorias en el sistema educativo. De hecho, se espera que al finalizar la enseñanza obligatoria, el alumno sea capaz de expresarse y escribir correctamente en las dos lenguas con total fluidez. Además, en

noviembre de 2005 apareció un decreto denominado “Cataluña Hoy” en cuyo sexto artículo se deja clara cuál es la situación legal actual de la lengua catalana:

6.1. La lengua *propia* de Cataluña es el catalán. Como tal, el catalán es la lengua preferente en la administración pública y en los medios de comunicación. Además, es la lengua de la enseñanza y la educación en el sistema educativo.

6.2. El catalán es la lengua *oficial* de Cataluña, *junto con el castellano*, que es la lengua oficial de España. Cada individuo en Cataluña tiene el derecho de usar y el deber de conocer estas dos lenguas oficiales. Las autoridades públicas establecieron medidas para que se cumplan estos derechos y deberes.

La primera consecuencia al considerar el catalán como lengua propia de Cataluña es que el catalán sea la lengua usada en primer lugar por el gobierno catalán y por las instituciones públicas de Cataluña. Un ejemplo representativo lo constituye el Parlamento: aunque los diputados en sus intervenciones puedan utilizar cualquiera de las dos lenguas oficiales, utilizan siempre el catalán (Siguán, 1992: 168).

Sin embargo, hasta llegar a este bilingüismo, la lengua catalana tuvo que luchar para ir encontrando su lugar en la enseñanza, ya que no lo tuvo nada fácil. Si hacemos un breve recorrido histórico, veremos por qué lo tuvo tan difícil. En el último cuarto del siglo XV se traslada la Corte a Castilla y con ello se impone el castellano, de manera que afectará a la aristocracia catalana. En 1714 el primer rey Borbón promulga el decreto de Nueva Planta, en el que anulaba los fueros y libertades catalanas, introduciendo única y exclusivamente el castellano como lengua de enseñanza en todo el Reino. Más tarde, la enseñanza del catalán queda abolida, de manera que se produce un proceso diglósico: el castellano se emplea como lengua formal de instrucción, y el catalán se usará como lengua informal únicamente en el ámbito del habla.

A mediados del siglo XIX y con la revolución industrial, se produce una revalorización de todo lo vernáculo. En 1907 se crea l’Institut d’Estudis Catalans (Instituto de Estudios Catalanes); en 1913 se publican las Normas Ortográficas, que tratan de dar una normativa al catalán escrito.

Durante la Segunda República (1932), el catalán adquiere el carácter de cooficial en Cataluña. La escuela se plantea el problema del bilingüismo. Hubo escuelas que optaron por el catalán y otras por el castellano como lengua vehicular, pero en ambas se enseñaron el catalán y el castellano de forma complementaria. Durante la Guerra Civil española (1936-1939) se prohíbe la enseñanza de la lengua catalana. Durante el período franquista (1939-1975) el catalán está prohibido y su uso queda relegado al ámbito familiar. No obstante, durante estos años hubo intentos y hechos que constatan el interés por la enseñanza de la lengua catalana. Por ejemplo, en 1963 apareció una carta firmada por 10.000 catalanes, cifra extraordinariamente alta para la época, que se envió al vicepresidente del gobierno y en la que se expresaba la voluntad de que se autorizara la enseñanza del catalán en la escuela y su acceso en los medios de comunicación social.

Unos años más tarde, en los 70, apareció un documento reivindicativo, “encabezado por Omnium Cultural [entidad cooperativa para la defensa de la lengua y la cultura catalanas creada en 1961 en plena dictadura y que continúa activa], y firmado por unas 2.000 entidades de todo tipo (...) pidiendo que se incluyera el catalán en la nueva ley de educación que entonces se preparaba” (Joaquim Torres, 1978: 258). Las reivindicaciones sobre el uso del catalán a partir de 1974 fueron creciendo.

En 1976, un grupo de maestros de Alcoy pidieron públicamente clases en catalán en las escuelas de su municipio. En diciembre de ese mismo año, la Asociación de Vecinos de la Barceloneta (Barcelona), junto con padres, maestros y el Omnium Cultural de la zona, hicieron gestiones para que el catalán se enseñara en las escuelas del barrio.

Existe una investigación de julio de 1972 llevada a cabo por el Instituto de Estudios Laborales en la Ciudad Satélite de San Ildefonso (Cornellá de Llobregat), en la que el 95% de los habitantes de este barrio deseaba que sus hijos aprendieran el catalán en la escuela. Este fenómeno, que se dio en la primaria, también sucedió en la secundaria y en la universidad (en el primer claustro democrático de la posguerra, la Universidad Autónoma de Bellaterra dejó claro su deseo de recuperar el catalán en la universidad).

Tras todos estos años de lucha que hemos intentado resumir de manera somera, el catalán ha conseguido ser estandarizado en los primeros años del siglo XX y su

implementación en las materias de instrucción ha sido relativamente simple. Sin embargo, su uso no se generalizó hasta el restablecimiento de la Generalitat (gobierno catalán autónomo). Antes, la presencia del catalán en la escuela era limitada a la *escola catalana* (como las *ikastolak* del País Vasco).

Desde 1978, cuando el gobierno catalán tomó poder después del régimen franquista, la lengua catalana experimentó una normalización. El punto de partida fue el Real Decreto 2092/1978, a través del cual el uso del catalán se convertía en obligatorio en las escuelas. El Departament d'Educació comenzó con la intención de que los alumnos atendieran un mínimo de tres horas de catalán a la semana en cada escuela. Sin embargo, esto no fue suficiente para adquirir el mismo nivel de conocimiento que en lengua castellana, por lo que se introdujeron tres actos nuevos (Arnau y Artigal, 1995: 23):

1. El Acto del 11 de mayo de 1981 aumentaba el número de horas en catalán a cuatro, haciéndolo equivalente en número de horas al español.
2. El Acto del 16 de agosto de 1982 introdujo la distinción entre los currículos catalán y castellano.
3. El Decreto 270/1982 del 5 de agosto de 1982 argumentaba que las escuelas que quisieran enseñar mayoritariamente en catalán podían hacerlo sin pedir permiso.

La *Llei de Normalització Lingüística* (Ley de Normalización Lingüística) de abril de 1983 tuvo el objetivo de incrementar la presencia del catalán en las escuelas, tanto en la enseñanza como en la Administración. Esto dio lugar a tres tipos de escuelas:

1. Escuelas donde la enseñanza y la lengua de comunicación era el catalán desde el principio, excepto para las clases de español y otra asignatura (modelo de normalización).
2. Escuelas donde la enseñanza comienza en castellano y gradualmente se va introduciendo el catalán como lengua de comunicación hasta que llega a tener el mismo nivel de uso que el castellano (modelo de inmersión).

3. Escuelas con un mínimo de catalanización, donde el castellano es la lengua de la enseñanza y de la comunicación y el catalán es usado como lengua legalmente obligatoria.

Durante el curso 1983-1984, el programa de inmersión lingüística fue introducido por primera vez en 19 escuelas de Santa Coloma de Gramanet, donde había un grannúmero de estudiantes castellanohablantes. Comenzó en la etapa preescolar (primero con 4 años y luego con 3), y continuó hasta el final del primer período de la educación primaria a la edad de 7 años. Luego se introdujo la Reforma Educativa en el curso 1992-1993, donde se extendía el uso del catalán de los 3 a los 12 años. Los datos del curso académico 1992-1993 demuestran unos porcentajes reveladores: el 43.6% de las escuelas en Cataluña (53.3% públicas y 31.2% privadas) solicitaron el programa de inmersión para sus 85,317 estudiantes de 3 a 7 años.

Durante el curso 1993-1994 se produjeron una serie de cambios debidos a los Decretos 75/1992 del 9 de marzo y el del 94/1992 del 28 de abril, en donde los tres modelos opcionales desaparecían, pero lo más importante es que esta propuesta introdujo unos criterios estrictos para decidir áreas de competencia, ya que el gobierno regional incrementó su poder de decisión en detrimento de las familias y el profesorado. Aunque era flexible, el nuevo programa presentaba un solo modelo. En el artículo 6.3 del Decreto 94/1992, se especificaba que los derechos lingüísticos individuales de cada estudiante serían respetados y que las familias podrían solicitar que sus hijos de 3 a 7 años fueran enseñados en castellano.

Esto supuso un paso hacia atrás. No obstante, el 15 de febrero de 1994 la Corte Suprema permitió una apelación a la Corte Constitucional en contra del Acto de Normalización Lingüística de 1983, en el que varios artículos se consideraban inconstitucionales. Sin embargo, el 23 de diciembre de 1994, la Corte Constitucional otorgó el derecho al gobierno de la Generalitat de Catalunya de decidir el modelo a implementar para poder enseñar en catalán y castellano (Pradilla, 2001: 77-79).

Hoy en día se puede afirmar que el sistema educativo en Cataluña es bilingüe, como por ejemplo, los sistemas educativos de Luxemburgo y el francófono canadiense. El Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya reguló el uso del catalán en la educación preuniversitaria. El 30 de agosto de 1983 salió un decreto publicado en el

Diari Oficial de la Generalitat, donde la presencia del catalán en la educación preuniversitaria quedaba regulada. No obstante, la elección de la lengua en la educación infantil y el primer ciclo de la educación primaria quedaba libre, aunque se solicitaba que las plantillas de maestros supiesen ambas lenguas. En la educación secundaria, dos asignaturas de cuatro (Ciencias Naturales, Diseño, Historia y Matemáticas) tenían que ser enseñadas en catalán. Obviamente, el catalán y el castellano eran enseñados como asignaturas en todos los cursos de todos los ciclos de la educación preuniversitaria (Huguet, 2007: 20).

En Cataluña, la gran mayoría de estudiantes están en programas donde el catalán es la lengua predominante. El Servei d'Ensenyament del Català (SEDEC) hizo en 2001 un estudio que demostraba que el 81% del alumnado estudiaba en catalán y el 19% en ambas lenguas: castellano y catalán.

En los tres casos expuestos anteriormente, gallego, vasco y catalán (apartado 3.4.1), los Estatutos de Autonomía de las respectivas comunidades dedican una serie de disposiciones que hacen referencia a la lengua. Aunque en los distintos Estatutos estas disposiciones aparecen expuestas de manera diferenciada, prácticamente todas coinciden en los siguientes aspectos básicos:

1. “La denominación de la lengua respectiva y su calificación de lengua propia.
2. Su carácter de lengua oficial al mismo tiempo que el castellano.
3. El derecho de todos los miembros de la Comunidad a conocer y utilizar la lengua propia. En la Constitución figura ya la obligación de conocer el castellano y el derecho a utilizarlo para todos los españoles”

(Siguán, 1992).

Una vez aprobado el Estatuto de Autonomía y, sobre todo, a partir de las transferencias de competencias en materia de enseñanza, se desarrolló una intensa actividad normativa con el fin de conseguir no sólo la enseñanza de la lengua catalana, sino también la utilización del catalán como lengua vehicular de la enseñanza. Estas acciones culminan con la aprobación por el Parlamento de Cataluña de la Ley de

Normalización Lingüística que establece el catalán como lengua propia de la enseñanza en todos los niveles educativos (Etxebarria, 1995: 257-258):

TÍTULO II

“De la enseñanza”

Artículo 14

- 1) El catalán, como lengua propia de Cataluña, lo es también de la enseñanza en todos los niveles educativos.
- 2) Los niños tienen derecho a recibir la primera enseñanza en su lengua habitual, ya sea ésta el catalán o el castellano. La Administración debe garantizar este derecho y poner los medios necesarios para hacerlo efectivo. Los padres o los tutores pueden ejercerlo en nombre de sus hijos instando a que se aplique.
- 3) La lengua catalana y la lengua castellana deben ser enseñadas obligatoriamente en todos los niveles y los grados de enseñanza no universitaria.
- 4) Todos los niños de Cataluña, cualquiera que sea su lengua habitual al iniciar la enseñanza, deben poder utilizar normal y correctamente el catalán y el castellano al final de sus estudios básicos.
- 5) La Administración debe tomar las medidas convenientes para que: a) los alumnos no sean separados en centros distintos por razones de lengua; b) la lengua catalana sea utilizada progresivamente a medida que todos los alumnos la vayan dominando.

El contexto educativo queda enmarcado en la Ley Orgánica de Educación (LOE) 2/2006, del 3 de mayo. No obstante, el número de horas lectivas de lengua y literatura castellana se recoge en el anexo III del Real Decreto 1631/2006, del 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la ESO. Allí se establece que para los tres primeros cursos se destinarán 350 horas y para el cuarto y último curso, 125 horas.

En cuanto a la lengua y literatura catalanas, el mismo Real Decreto establece que “De acuerdo con lo establecido en el artículo 6.3 de la Ley Orgánica de Educación, las Comunidades Autónomas que tengan lengua cooficial dispondrán para la organización de las enseñanzas de dicha lengua del 10% del horario escolar total que se deriva de este anexo, no pudiendo detraer de un área una cifra superior a 50 horas en el conjunto de los tres primeros cursos, ni a 20 horas en cuarto curso”. Es decir, que queda en manos del gobierno autonómico establecer el número de horas dentro del margen indicado en el Real Decreto.

La legislación autonómica en Catalunya queda regulada en el Decreto 143/2007, del 26 de junio, por el que se establece la ordenación de la enseñanza de la ESO; más concretamente en sus anexos 3 y 4, donde se indica que se destinarán, tanto para lengua castellana como para lengua catalana, 315 horas durante los tres primeros cursos y 105 durante el cuarto, a razón de 3 horas por semana y curso por cada una de las materias.

Como Emili Boix-Fuster y Cristina Sanz (2008: 87) argumentan “While there are virtually no Catalan monolinguals, the proportion of Spanish monolinguals and Catalan/Spanish bilinguals has varied within the last 100 years as a result of Franco’s repression, migration and successful pro-minority language policy. Catalans have traditionally used language to identify themselves (*ius linguae*), but in the present day this stands in contradiction with the law (*ius loci*)”. El uso de una lengua u otra permite a los grupos sociales definir su propia identidad.

En uno de los últimos censos de 2001, el 94% de la población de Cataluña admitía entender el catalán, el 75% lo hablaba, el 74 % lo podía escribir y el 50% era capaz de escribirlo (Pons y Vila, 2005: 73). Aproximadamente, la mitad de la población habla catalán en casa; la otra mitad habla español. No obstante, la proporción de personas que usan indistintamente las dos lenguas va en aumento, según el estudio realizado por Torres en 2005. También cabe destacar que hay algún grupo minoritario que considera el catalán como una lengua de poco prestigio y sólo usan el castellano (Torres, 2005).

Al ser las dos lenguas cooficiales en Cataluña, el uso de ambas se ve reflejado en la Administración. El catalán se usa normalmente en las entidades gubernamentales regionales y locales, mientras que el español se usa en las entidades gubernamentales

controladas por el gobierno central español (en los Ministerios, las cortes de leyes, aeropuertos, etc.). No obstante, en el aeropuerto de Barcelona las señalizaciones ya son cuatrilingües: catalán, castellano, inglés y alemán.

Por lo que respecta a la educación primaria y secundaria y sobre todo en la primaria, el catalán es considerada la lengua vehicular de las clases (exceptuando las clases de idiomas, que se imparten en el idioma correspondiente). Las universidades son bilingües, así que el profesorado, el alumnado y el personal de la administración pueden usar indistintamente las dos lenguas. A pesar de todo, en el sector privado se pondera más el uso del castellano. De hecho, el castellano suele ser la lengua de la clase trabajadora, especialmente en el área metropolitana de Barcelona y Tarragona. Esto se debe a las oleadas de inmigrantes que vinieron durante los años cincuenta y sesenta de otras regiones de España. No obstante, en las últimas décadas han llegado oleadas de inmigrantes procedentes de Europa del Este, Latinoamérica y África, creando una situación sociolingüística compleja: siguen manteniendo su lengua en el ámbito familiar, pero cada vez más estudian y hablan el catalán, ya que esta lengua está asociada a las profesiones de prestigio.

Por lo que respecta a los medios de comunicación, el catalán está en un proceso de normalización en el que cada vez más aparecen canales de televisión, revistas y programas de radio en catalán. No obstante, todavía queda algún “ultracastellanista” que está en contra de la política lingüística de Cataluña y que defiende a ultranza el uso exclusivo y único del castellano.

Joaquín Arenas i Sampera (1993: 15) hace hincapié en el marco histórico que vivió la lengua catalana. La situación vivida en el siglo XIX, etapa en la que aparecieron los estados modernos en Europa, hizo que Cataluña, igual que otras naciones, no pudiera optar por una educación propia y tuviera que pedir prestado el sistema educativo al Estado central, en este caso, España. De hecho, este autor nos dice:

“Esta circunstancia ha marcado el sistema educativo de Catalunya donde no ha podido tener continuidad lo que es natural y normal en cuanto al uso del catalán: lo que tenemos que recuperar, pues, viene de muy lejos: es necesario un gran esfuerzo recuperador (...) Este sistema educativo de prestado recoge un fenómeno sociológico: la diglosia”.

(Arenas i Sampera 1993: 15)

Después de la Constitución de 1978 y un año más tarde con el Estatuto de Autonomías, se logró que el catalán “entrara por la puerta grande al sistema educativo. Nunca, desde 1716 hasta el Decreto 2092/1978, ha habido tanta fuerza legal como actualmente” (Joaquim Arenas i Sampere, 1993: 16).

A partir de la Constitución y del Estatuto, el gobierno catalán autónomo ha trabajado en dos principios:

1. Generalizar el conocimiento del catalán a toda la población de Cataluña. Para ello se sirve de la Dirección General de Política Lingüística.
2. La escuela catalana favorecerá el aprendizaje de la lengua a través de los contenidos y con unas actitudes favorables a la catalanidad. No obstante, se seguirá aprendiendo el castellano.

Para llevar a término estos dos principios se están utilizando tres instrumentos:

1. El Cuerpo Jurídico.
2. La buena formación del profesorado en lengua catalana, tanto en lengua oral como escrita, con la finalidad de impartir las asignaturas en catalán.
3. Una asistencia técnicopedagógica que desarrolla el Servei d’Ensenyament del Català (Servicio de Enseñanza del Catalán) (SEDEC) desde 1980. El SEDEC proporciona tres programas:
 - 1) Seminarios en los que se potencia el uso del catalán (las escuelas cuentan con asesores que ayudan en la programación, aportan material y trabajan con el profesorado).
 - 2) Planes intensivos de Normalización Lingüística (PINL). Son acciones de incentivación territorial, es decir, se ponen los medios necesarios para que la escuela de primaria haga una reconversión lingüística con el soporte institucional, del gobierno local y de la administración educativa. Para todo ello se incentiva o estimula al profesorado. Estos planes también han llegado a la ESO (la revista del centro está escrita

en catalán y todas las asignaturas, excepto el castellano, son impartidas en catalán).

- 3) El Programa de Inmersión. Con este programa se desea adherir a las familias al aprendizaje de la lengua catalana.

En la actualidad, la enseñanza infantil, primaria y secundaria tienen como lengua vehicular el catalán. La segunda lengua de la escuela infantil, primaria y secundaria sería el castellano (oficial junto con el catalán) y, por último, la enseñanza de idiomas extranjeros (francés e inglés, principalmente).

Con el objetivo de ver cuál era la situación del catalán en la educación en los centros catalanes, durante el curso 1992-1993, la Comisión de Normalización Lingüística envió a todos los institutos públicos una guía práctica para elaborar el Proyecto Lingüístico del Centro. En este estudio participaron 102 Institutos de Bachillerato, de Formación Profesional y de Enseñanza Secundaria, incluyendo algunas Escuelas de Artes Aplicadas y Oficios Artísticos, de Capacitación Agraria y de Hostelería y Turismo. Se tuvo en cuenta en qué lengua se impartían las asignaturas y en qué lengua estaban editados los libros o apuntes que se utilizaban. Los resultados obtenidos situaban alrededor del 70% tanto las clases hechas en catalán como los textos usados en esta lengua. No obstante, en la encuesta realizada a los centros se puso de manifiesto una gran diversidad de situaciones, dependiendo de la tipología del centro y dejando patente que la situación de la lengua catalana era más precaria en la Formación Profesional y en aquellos centros en los que la lengua mayoritaria de relación del alumnado era la castellana.

Por otra parte, los resultados de la encuesta indicaron que la lengua catalana era empleada de manera muy mayoritaria en aquellos aspectos que podrían denominarse “oficiales”, más relacionados con la administración educativa y con la inspección, es decir, aquello relacionado con el despliegue normativo (Proyecto Lingüístico, documentación interna y externa, libros y materiales del alumnado e incluso, la posesión del Módulo II de catalán por parte del profesorado). Por lo que respecta a la documentación de los centros, tanto la interna como la dirigida a los padres y madres, en el 98% del conjunto de los centros, la lengua empleada era el catalán, utilizando el 2% restante ambas lenguas, sin que hubiera diferencias significativas según la tipología

de los centros. Sin embargo, según la encuesta realizada, la lengua mayoritaria empleada entre el alumnado seguía siendo el castellano. Lo que dejó patente esta encuesta es que en la Formación Profesional el castellano era la lengua predominante, además de que los libros y materiales empleados también utilizaban más el castellano que el catalán si lo comparaban con la educación secundaria (Giralt et al., 2000).

Asimismo, hay un elemento importante que hay que tener en cuenta: la vitalidad etnolingüística de una comunidad lingüística. Esta viene determinada por tres factores: la demografía, el estatus y el control institucional (Cenoz y Perales, 2000: 118-119). En el caso de Cataluña, Ros, Cano y Huici (1987) consideran que el catalán tiene una vitalidad media-alta en demografía y control institucional y alta en estatus, mientras que el español tiene una vitalidad alta en las tres dimensiones.

3.6. Cataluña como una comunidad multicultural y multilingüe

Cataluña es una comunidad autónoma española considerada como nacionalidad histórica, situada al nordeste de la Península Ibérica. Ocupa un territorio de unos 32.000 km² que limita al norte con Francia y Andorra, al este con el mar Mediterráneo a lo largo de una franja marítima de unos 580 kilómetros, al sur con la Comunidad Valenciana (Castellón), y al oeste con Aragón (Huesca, Zaragoza y Teruel). Esta situación estratégica ha favorecido una relación muy intensa con los territorios de la cuenca mediterránea y con la Europa continental.

Cataluña está formada por las provincias de Barcelona, Gerona, Lérida y Tarragona. Su capital es la ciudad de Barcelona. En el territorio catalán habitan actualmente 7.504.881 personas en un total de 946 municipios de los que 63 superan los 20.000 habitantes y en los que vive el 70 por ciento de la población catalana). Dos tercios de la población viven en la Región Metropolitana de Barcelona.

Figura 4: Cataluña en Europa**Figura 5: Cataluña**

En la comunidad catalana existen muchas lenguas debido a las oleadas de inmigrantes que se han producido en las últimas décadas. De ahí que las instituciones educativas (colegios, institutos, universidades, escuelas de adultos) reflejen la gran riqueza lingüística que alberga la comunidad catalana. Tal como refleja la Tabla 2, la procedencia de los estudiantes de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato en Cataluña es variopinta:

Tabla 2: Nacionalidad de los estudiantes en Cataluña¹⁴

Nacionalidad del alumnado	Número de estudiantes
España	911,681
Marruecos	31,462
Ecuador	15,762
Rumania	6,934
Colombia	6,754
Bolivia	6,331
Argentina	5,910
Perú	4,369
China	4,026
Gambia	2,770
Uruguay	2,761
República Dominicana	2,753
Chile	2,253
Brasil	2,042
Pakistán	2,037
Rusia	1,716
Ukraina	1,561
Italia	1,517
Reino Unido	1,991
Venezuela	1,163

No obstante, con el objetivo de mantener la identidad cultural y lingüística del colectivo de inmigrantes, muchos centros catalanes han optado por enseñar de forma extracurricular las principales lenguas de dicho colectivo, como mostramos a continuación en la Tabla 3:

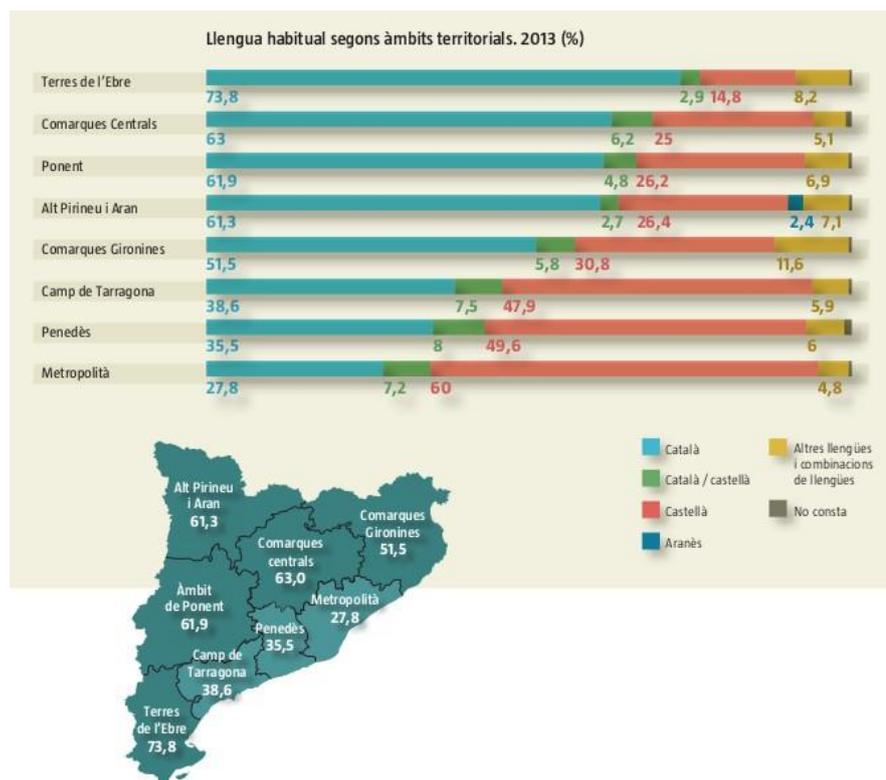
Tabla 3: Lenguas extracurriculares enseñadas en Cataluña y número de estudiantes

Lenguas extracurriculares	Número de estudiantes
Árabe	1,338
Rumano	179
Alemán	131
Chino	129
Amazig	68
Portugués	57

La demarcación geográfica es determinante para este estudio (véase la Figura 6), de ahí que hayamos escogido un pueblo cercano a Barcelona, donde mayoritariamente se usa el castellano (Sant Vicenç dels Horts) y otros dos grupos de análisis cercanos a Gerona (Vic), donde la lengua ambiental es el catalán, quedando el castellano a las asignaturas del currículo de la enseñanza reglada.

¹⁴ Datos extraídos el 20 de marzo de 2008:

<http://www20.gencat.cat/portal/site/SalaPremsa/menuitem.342fe4355e0205d607d7ed42b0c0e1a0/?vgnextoid=f60f88c0b0549010VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=f60f88c0b0549010VgnVCM1000000b0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=detall&contentid=9babadf480c38110VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD>.

Figura 6: Lengua habitual según el ámbito territorial¹⁵

3.7. Situación del árabe marroquí en Cataluña

En cuanto al **árabe marroquí**, la lengua de la minoría y no oficial en Cataluña, Herrero Muñoz-Cobo (2011: 35) dice que se trata de una lengua oral que es interesante aprender. Además:

“En los países de acogida de inmigrantes en los que se hace necesaria la preparación de toda una infraestructura que incluya personal capacitado para comunicarse con este colectivo (asistentes sociales, personal de organizaciones no gubernamentales, intérpretes de juzgados, maestros, médicos, personal de comisarías, etc.)”.

(Herrero Muñoz-Cobo, 2011: 35)

El **árabe marroquí** vive una situación diglósica, puesto que se habla en casa pero no se enseña en los institutos donde se ha hecho el estudio. Herrero Muñoz-Cobo

¹⁵ Fuente: Encuesta de usos lingüísticos de la población 2013. Departamento de Cultura (Dirección General de Política Lingüística) e Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat).

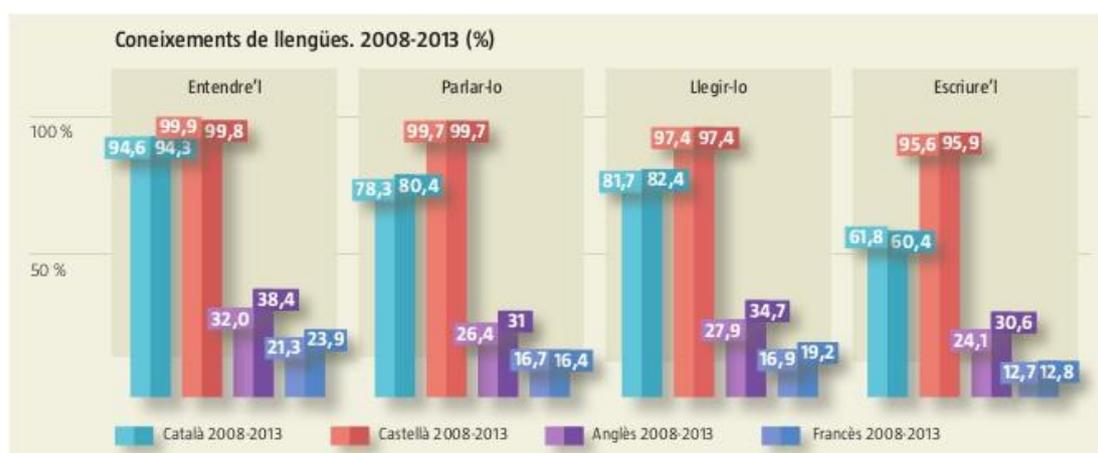
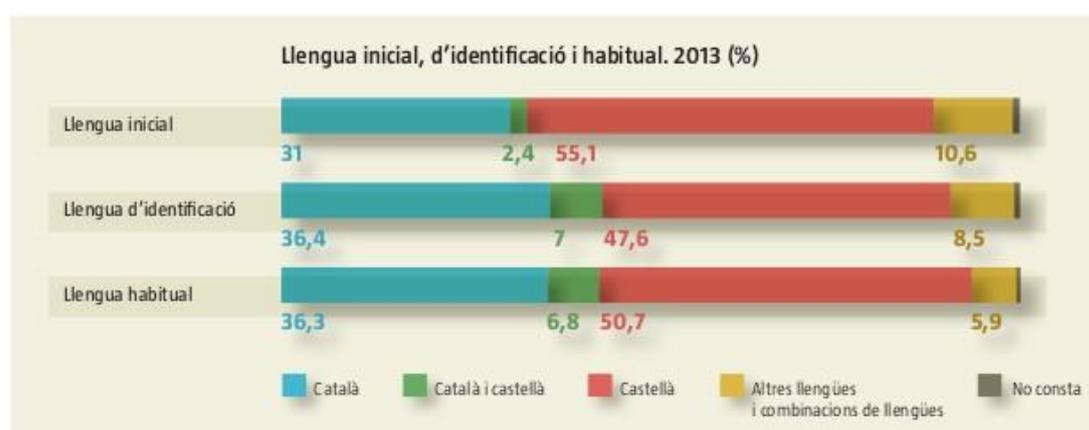
afirma que en las lenguas diglósicas “resulta doblemente aconsejable recurrir al aprendizaje guiado” (2001: 41).

Es importante mantener la lengua, ya que “dentro de los rasgos que ubican a una persona en un grupo social se encuentran el sexo, los lazos de sangre, su procedencia (local, social y cultural), su pertenencia a redes sociales del tipo que sean (profesional, religioso, etc.) y, de un modo fundamental y aglutinante, su lengua” (Herrero Muñoz-Cobo, 1996: 91). La autora concluye que “el **árabe marroquí** es, pues, una marca de identidad nacional y religiosa a todos los niveles, desde el supranacional al individual” (1996: 92). Por consiguiente, podemos concluir que aprender una lengua supone mantener una identidad, de ahí la necesidad de contar con programas en los que se enseñe el árabe marroquí en los institutos. Cabe destacar que los sujetos árabes marroquíes de esta tesis doctoral solo dominan la competencia oral.

3.8. Lenguas estudiadas: castellano, catalán y árabe marroquí

3.8.1. Lenguas románicas: castellano y catalán

En Cataluña se hablan varias lenguas, siendo las oficiales las mayoritarias: el catalán y el castellano o español. De acuerdo con el estatuto de autonomía, ambos idiomas, junto con el occitano (en su variante aranés) son oficiales. Generalmente, los catalanes son bilingües y conocen las dos lenguas principales, aunque difieren respecto al idioma que tienen por lengua materna. Según los datos de 2013, el 99,7% de la población catalana sabe hablar castellano en tanto que el 80,4% sabe hablar en catalán (Figura 7). Además, el uso de uno u otro idioma depende del ámbito social en el que se expresen (Figura 8).

Figura 7: Conocimientos de lenguas¹⁶Figura 8: Lengua inicial, de identificación y habitual¹⁷

3.8.2. Árabe marroquí

El árabe marroquí (اللهجة المغربية *láhya maghribiya*), también llamado árabe coloquial marroquí o *dāriya* (ةجراد), es el conjunto de variedades de árabe dialectal habladas en Marruecos, y que presentan multitud de rasgos comunes que las diferencian de otros dialectos del árabe. El árabe marroquí pertenece a la familia del árabe magrebí, uno de los principales grandes grupos de variedades orales de la lengua árabe.

En la Encuesta de usos lingüísticos de 2013 se especifican las diez lenguas extranjeras más habladas en Cataluña y ahí podemos apreciar cómo el árabe es la primera con 151700 personas (véase la Figura 9):

¹⁶ Fuente: Encuesta de usos lingüísticos de la población 2013. Departamento de Cultura (Dirección General de Política Lingüística) e Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat).

¹⁷ Fuente: Encuesta de usos lingüísticos de la población 2013. Departamento de Cultura (Dirección General de Política Lingüística) e Instituto de Estadística de Cataluña (Idescat).

Figura 9: Población que tiene otras lenguas como lengua inicial

3.9. Recapitulación

Como hemos expuesto en este capítulo, el contexto (3.1) en el que se da la adquisición es relevante para valorar su producción (cómo y dónde), es decir, no es lo mismo adquirir el conocimiento en un entorno formal (ya sea en una clase) o informal (ya sea con los padres), por ponerlo de forma sencilla.

Nosotros nos hemos centrado en el entorno formal de instrucción, de ahí que hayamos decidido hablar de las políticas lingüísticas en Europa, los programas educativos bilingües y trilingües en nuestro país y, finalmente, nos hayamos centrado en Cataluña. Hemos ido, pues, de lo más grande -geográficamente hablando- (Europa) a lo más particular (Cataluña), y dentro de Cataluña hemos focalizado nuestro estudio en dos poblaciones concretas (Vic y Sant Viuenç dels Horts). Somos conscientes de que hemos mencionado también otras políticas lingüísticas, como la canadiense, la de Hong-Kong y la de Estados Unidos. El hecho de mencionar estas tres políticas lingüísticas no es gratuita, sino que tiene el sentido de reflejar en nuestro estudio que hay mucho más allá de nuestras fronteras. Obviamente, es solo un esbozo de lo que hay fuera de Cataluña, puesto que hay tantas políticas lingüísticas como países y dentro de los países, cada uno aplica sus normativas. Hemos querido transmitir al lector con este capítulo que el mundo de las lenguas es tan apasionante que no se acaba en nuestras fronteras, sino que va más allá y esta tesis también busca plasmar la pasión que hemos mostrado por las lenguas.

En el apartado 3.6 hemos incidido en Cataluña y hemos expuesto de forma clara el hecho de la riqueza que una zona geográfica de tamaño tan pequeña tiene: multicultural y multilingüe, nuestras regiones de estudio son dos muestras de la realidad palpable en la que vivimos. En el apartado 3.7 incidimos en la situación del árabe marroquí en Cataluña. Finalmente, en el último apartado de este capítulo (3.8) hemos ofrecido al lector la situación de las tres lenguas de análisis de forma sociolingüística.

A continuación, ofrecemos el “Marco teórico II: los clíticos (descripción gramatical y adquisición)”. Aquí ubicamos al lector en dos esferas: la lingüística (descripción de los clíticos) y adquisición (teoría de la adquisición de clíticos). En el capítulo 4 nos adentramos en la forma lingüística de estudio de las tres lenguas y hacemos un recorrido diacrónico de estas formas de los clíticos tanto en castellano como en catalán para finalizar con su descripción lingüística (resumida en la Tabla 12 y Tabla 13). En el capítulo 5, ofrecemos diversos estudios sobre adquisición de clíticos en castellano y catalán llevados a cabo en otros países, como los de Kayne (1975), Bonet (1991), o los de Montrul (2004), entre otros, por ser referentes de estudio.

TERCERA PARTE

MARCO TEÓRICO II: LOS CLÍTICOS (DESCRIPCIÓN GRAMATICAL Y ADQUISICIÓN)

4. Los pronombres clíticos en castellano, catalán y árabe marroquí

La palabra “clítico” proviene del vocablo griego “clisis”, que significa ayuda.

(Batllori, Iglésias y Martins, 2001)

Este capítulo se estructura de la siguiente manera: primero, introducimos la teoría de los clíticos o pronombres como punto de análisis (4.1). En el apartado 4.2 tratamos los clíticos castellanos y lo subdividimos en dos subapartados en los que explicamos los antecedentes históricos (4.2.1) y las características gramaticales (4.2.2). En el apartado 4.3 nos centramos en los clíticos catalanes y, al igual que en el apartado anterior, explicamos los antecedentes históricos (4.3.1) y las características gramaticales (4.3.2). En el apartado 4.4 estudiamos los clíticos en árabe marroquí y sus características gramaticales (4.4.1). Por último, hacemos una recapitulación (4.5) del capítulo para observar las diferencias entre las tres lenguas.

4.1. Los pronombres clíticos o clíticos como punto de análisis

Avrutin (1999: 10) nos dice que “All languages give their speaker an opportunity to avoid unnecessary repetition of names and other referring expressions by making use of the pronominal system”. Esta oportunidad de reemplazar los sintagmas

nominales (SSNN) por el correspondiente clítico o pronombre es lo que vamos a explicar en el siguiente apartado.

Avrutin insiste en que los hablantes entienden y usan los pronombres con fluidez y, en muchas ocasiones, los interpretan bien. Sin embargo, en el caso que analizamos en nuestro estudio, hay hablantes que no interpretan bien la correferencialidad entre el clítico y los SSNN que sustituyen.

Está claro que la interpretación de los pronombres o clíticos depende de un entorno sintáctico: la estructura de la oración. Toda la información relevante está codificada en forma de rasgos, como son + plural, + singular, + femenino, + masculino, lo cual permite hablar de un infinito número de complementos (Avrutin, 1999: 11).

Los pronombres ocupan un muy especial lugar en las lenguas naturales porque su interpretación requiere que los hablantes dominen la sintaxis y los procedimientos discursivos. En una oración como “La veo”, el hablante tiene que tener la capacidad de saber que el pronombre “La” se refiere a un complemento + singular, + femenino por esos procedimientos sintácticos y discursivos.

Como observamos en este capítulo, cada pronombre, sea en la lengua que sea, catalán, castellano y/o árabe marroquí, tiene que tener su correspondiente correferente, a menos que algún tipo de sintagma no pueda ser sustituido. Es el caso de los sintagmas preposicionales con función de CC de lugar en castellano y en árabe marroquí, los cuales no tienen un pronombre o clítico que los sustituya.

Antes de explicar los clíticos, cabe destacar que bajo esta rúbrica se suele designar a un grupo heterogéneo de elementos cuyo estatus no siempre es claro. En este apartado nos centramos en los pronombres átonos que sustituyen al CD en el caso del castellano, catalán y árabe marroquí. Como caso extraordinario, explicamos el clítico o pronombre que sustituye a un sintagma preposicional en función de CC de lugar en catalán: “hi”. Cabe destacar que ni el castellano ni el árabe marroquí poseen un clítico para sustituir al CC de lugar.

4.2. Clíticos castellanos

4.2.1. Antecedentes históricos

En este apartado nos centramos en la evolución histórica de los pronombres clíticos que estudiamos en esta tesis doctoral: los acusativos (*la, lo, las, los, le, les*). Esto resulta útil para ver su posición dentro de la oración. El acusativo masculino ha evolucionado de “*illum*” a “*lo*” (*illum*>**ello*>*lo*). El acusativo femenino plural “*illas*” ha evolucionado a “*las*”, y el acusativo masculino plural “*illos*” ha evolucionado a “*los*”. Como podemos observar, se pierde la vocal inicial por efecto de la posición enclítica: *cantarunt-(i)llu, non-(i)llu cantaut*. La *-ll-* se redujo a “*l*” tanto por el uso átono como por la influencia de la forma tónica “*él*”, porque el español no conoce en general “*ll-*” inicial de palabra o tras consonantes y se prefería “*dizen-lo*” a “*dizen-llo*” (Menéndez Pidal, 1904; Penny, 1993).

Desde un punto de vista diacrónico, en español medieval, los pronombres personales átonos (*me, te, le, se*) eran normalmente enclíticos, es decir, formaban una sola unidad fonética con la palabra acentuada precedente, generalmente un verbo. Por ejemplo: “*Viola*” (= Vio a María). La /e/ final se perdía en palabras que acababan en vocal, por ejemplo en el *Cantar de Mio Cid*: “*metiól en el mayor az*” (=metióle, donde “*le*” es una forma leísta apocopada de tercera persona del singular masculina permitida, ya que equivale al “*lo*”, pronombre átono sustituto del CD). La apócope de la /e/ final se ha encontrado en textos del siglo XV.

En cuanto a la colocación de los pronombres átonos o pronombres clíticos o, simplemente clíticos, las reglas medievales diferían de las actuales. En la actualidad los pronombres átonos pueden seguir tan sólo al infinitivo, al gerundio o a un imperativo afirmativo. Los pronombres átonos dependen morfológicamente de un verbo. Cuando aparecen como enclíticos, siguen a la base verbal a la que se adjuntan y forman con ella una sola palabra gráfica. Ejemplos:

- a. Tras infinitivo: comer**lo**
- b. Tras gerundio: comiéndolo
- c. Tras imperativo afirmativo: cómelo

En español medieval, el pronombre aparecía tras el verbo (finito o no), a no ser que éste fuera precedido en la misma cláusula por otra palabra tónica (nombre, adverbio, pronombre tónico, etc.); así: *e tornós pora su casa, ascóndense de mio Cid, pero non lo desafié, aquel que gela diesse*. Estas normas de colocación no fueron sustituidas por las actuales hasta el Siglo de Oro y todavía las empleaban muchos escritores del siglo XVII. Debe tenerse también en cuenta que si la primera palabra tónica de una cláusula medieval era un verbo en futuro o condicional, o bien una forma verbal compuesta por un participio más algún tiempo de *aver* (español moderno *haber*), cualquier pronombre átono –e incluso más de uno– se situaba entre los dos integrantes de tales formas verbales:

- a. Darge[lo]^{CD} (español moderno: se [lo]^{CD} daré)
- b. Darge[lo]^{CD} ia/ie (español moderno: se [lo]^{CD} daría)
- c. Dado ge[lo]^{CD} ha (español moderno: se [lo]^{CD} ha dado)

Esta distribución propia del castellano medieval, pervive hasta el Siglo de Oro, si bien los dos elementos que conforman el futuro y el condicional son ya inseparables desde fines del siglo XVI, con la excepción de algunos raros ejemplos del siglo XVII, como *escusarse ia* de Baltasar Gracián (Penny, 1993: 137-138).

Los infinitivos se construían con pronombres proclíticos hasta el siglo XV, pero sobre todo en el XIII y el XIX: “Salió el batel a le prender” (*Diario de Colón*). Cabe decir que no se usan en la lengua actual pronombres proclíticos con los infinitivos, salvo ocasionalmente y en contextos negativos, en el español popular hablado en Asturias (España), como “por no **lo** decir a tiempo”. Tampoco los gerundios aceptan pronombres proclíticos en el español contemporáneo (se dice *oyéndolo*, no **lo oyendo*).

La enclisis, en cambio, es más habitual en el segundo miembro de las expresiones coordinadas y en las formadas con tiempos compuestos: *Quizá no había mirádolo tanto como yo* (Santa Teresa, *Vida*).

Este uso se documenta hoy en zonas de Costa Rica. También se registra de manera ocasional en textos literarios del español americano del siglo XIX y de la primera mitad del siglo XX, especialmente si el participio que recibe el pronombre enclítico está coordinado con otros, tal y como sucedía en la lengua clásica. Ilustran esta

pauta ejemplos como *Habíamos aguardado a nuestros amigos y preparádoles lo necesario*, y otros contruidos de manera similar: *Y después de haber adorado a Dios y dádole gracias se sentaron*.

Se distinguen los participios con pronombre enclítico de los participios antepuestos a un grupo verbal que contiene un proclítico. Así, en *Perseguido me han encantadores* (Cervantes, *Quijote II*), se antepone el participio de *me han perseguido encantadores*, de forma que el pronombre *me* no es enclítico de *perseguido*, sino proclítico de *han*.

En el castellano actual hay otras restricciones relacionadas con el tiempo verbal:

Tabla 4: Tiempos verbales y posiciones

TIEMPO VERBAL	POSICIÓN PROCLÍTICA
Presente de Indicativo	La veo
Pretérito Perfecto Simple	La vi
Pretérito Perfecto Compuesto	La he visto
Futuro Simple	La veré
Futuro Compuesto	La habré visto
Condicional Simple	La vería
Condicional Compuesto	La habría visto

Todos estos tiempos verbales sólo admiten la posición proclítica (véase la Tabla 4), no como en castellano medieval, cuya posición era la enclítica, por ejemplo, en los textos de don Juan Manuel podemos leer “*díjole*”, cuya posición del clítico es posverbal. En el español contemporáneo, los pronombres proclíticos preceden a las formas personales de los verbos, con separación en la grafía (*lo dijo*), mientras que los enclíticos siguen sin separación gráfica al infinitivo, al gerundio, al imperativo y, más raramente, al participio en contextos restringidos.

En cambio, los pronombres enclíticos se adjuntan a los infinitivos en la lengua actual (*verlo*), a los gerundios (*viéndolo*), y a los imperativos (*vedlo*). No obstante, la enclisis a las formas personales del verbo (*díjolo*, *violas*, *contestole*) se documenta hasta el siglo XX tanto en el español europeo como en el americano, con más frecuencia a principio de oración o tras pausa.

Históricamente, en castellano antiguo los pronombres átonos tenían una movilidad mayor que en la actualidad: podían aparecer antepuestos o pospuestos a una forma verbal conjugada o no conjugada (Gómez Sebaine, 2013: 52). Con el paso de los siglos se produjo una reducción de las posibilidades de posición de los pronombres. Así pues, entre los siglos XII y XIV los pronombres afianzaron su tendencia a la anteposición al verbo finito al pasar de un 31% de casos antepuestos al 63% (Gómez Sebaine, 2013: 53). Como consecuencia, los pronombres pasaron de ser un constituyente relativamente independiente a ser un afijo dependiente del verbo.

En castellano medieval, el pronombre antepuesto era minoritario, esta posición contraria al orden frecuente obedecía a razones comunicativas y a la organización de la información, estrechamente relacionada con la transmisión de mensajes complejos o de difícil procesamiento. De hecho, la variación en la colocación del pronombre venía dada por factores pragmáticos, “que en el caso de los pronombres átonos de tercera persona se relacionaba con la accesibilidad del referente, es decir, la distancia con respecto al pronombre, y con la presencia de otros posibles referentes” (Gómez Sebaine, 2013: 65).

Llegado el siglo XVI la distribución entre enclisis y proclisis se quebró y ya a principios del siglo XVII se pasó de enclisis a proclisis. La proclisis del pronombre respondía a la tendencia a mover hacia la izquierda la información menos accesible, cuyo objetivo era atraer la atención del oyente y que éste identificase correctamente al referente, mientras que la información más accesible solía situarse a la derecha. A partir del siglo XV se reinterpretó la noción de distancia referencial y la anteposición se amplió a contextos con menos de cinco palabras de distancia entre ambos elementos, así pues, la anteposición dejó de ser una posición marcada en la comunicación. Además, la disminución de interpolaciones entre pronombre y verbo sugiere una pérdida de la libertad sintáctica del pronombre y, por consiguiente, se aumentó la dependencia del pronombre con respecto al verbo.

Ahora bien, el catalán plantea una estructura más movable que el castellano, pudiendo posponer o anteponer el clítico de CD al verbo en las formas perifrásticas:

- a. **Les vaig veure** (castellano: Las vi) → anteposición
- b. **Vaig veure-les** (castellano: Las vi) → posposición

La estructura *b* es idéntica a la del castellano medieval (el clítico está pospuesto al verbo), mientras que la estructura *a* es igual que la del castellano actual (el clítico está antepuesto al verbo).

Después de este apunte histórico, que demuestra que las formas pronominales del castellano medieval se parecen a las del árabe marroquí (salvando muchas diferencias entre las lenguas), a continuación ofrecemos una descripción de la estructura de estudio en cada una de las lenguas: castellano, catalán y árabe marroquí. En castellano describimos el paradigma de los clíticos de CD (no hay pronominalización en el caso de los CC en la actualidad); en catalán describimos el paradigma de los clíticos de CD y de los CC de lugar; y por último, en árabe marroquí describimos el paradigma de los clíticos de CD (al igual que el castellano, el árabe marroquí carece de clíticos de CC de lugar).

4.2.2. Características gramaticales

Olga Fernández Soriano (1999: 1253) define los clíticos de la siguiente manera: “Los pronombres átonos o clíticos son formas pronominales de objeto no acentuadas que aparecen unidas al verbo, bien sea delante (proclisis) bien detrás (enclisis), en una relación de estricta adyacencia”.

Con respecto a la posición de los pronombres (enclisis o proclisis), Gómez Sebaine (2013) hace un aporte histórico sobre los pronombres *le*, *la*, *lo* en castellano antiguo. La autora nos dice que estos pronombres perdieron su función deíctica pasando a ser pronombres anafóricos débiles, perdiendo así su tonicidad. Por razón de esta falta de tonicidad, los pronombres no podían funcionar libremente, sino que necesitaban otro elemento tónico de la oración en el que apoyarse. Todo esto dio lugar a que a fines del siglo XIX aparecieran dos posibles explicaciones sobre la posición de los pronombres.

La primera explicación la llevaron a cabo Tobler y Mussafia, los cuales consideraron que el verbo era el apoyo del pronombre y, por consiguiente, ambos elementos formaban una única unidad fonológica y gramatical (ley de Tobler-Mussafia). Debido a cuestiones rítmicas y a la falta de tonicidad del pronombre, éste dejó de aparecer en posición inicial absoluta, después de pausa fónica, por lo que se posponía al verbo en este contexto, mientras que en el resto la anteposición era lo habitual.

La siguiente explicación, denominada *ley de la enclisis*, formulada por Meyer-Lübke, señala que la atonicidad del pronombre le obligaba a apoyarse en el primer elemento tónico de la frase, fuera cual fuese. Por lo tanto, la ausencia de tonicidad y la dependencia fonológica de elementos tónicos son características de los pronombres átonos.

Por tanto, un clítico es un elemento gramatical que muestra un comportamiento intermedio entre el de un morfema ligado y una palabra. Sintácticamente, tiene un comportamiento más similar a la palabra, ya que desempeña función sintáctica dentro de la oración, por ejemplo: “*La veo*”, donde el clítico *La* funciona como CD. Es decir:

a. Veo [a María] CD → [La] CLÍTICO DE CD veo.

Fonológicamente, el clítico no es independiente de otras palabras adyacentes, por ejemplo: “*Mírala*”, en donde el clítico “-*la*” se ha unido al verbo “mirar” y, por tanto, se considera una única palabra. Es decir:

b. Mira [a María] CD → Míra[la] CLÍTICO DE CD

Un clítico no puede aparecer como respuesta aislada a una pregunta, aunque admite la inserción de otros morfemas entre él y la palabra a la cual es enclítico. Es decir, fonológicamente, los clíticos dependen del verbo con el que aparecen; no pueden darse aislados, ni siquiera como contestación a una pregunta. Se asemejan más, por tanto, a los morfemas ligados que a las palabras. Ejemplos:

- c. ¿A quién has visto?
Respuesta correcta: *A María*.
Respuesta incorrecta: **La*.
- d. ¿Prefieres café o tila?
-Café.
- e. ¿Lo prefieres o la prefieres?
-**Lo*.

(Ejemplos extraídos de Fernández Soriano, 1998: 1255)

Por la posición en la que aparecen, como hemos visto anteriormente, los clíticos pueden ser proclíticos (si anteceden al verbo) o enclíticos (si van pospuestos). En castellano, el clítico de CD siempre va pospuesto con las formas verbales finitas, aunque también admite la posposición en los casos que hemos señalado (véase el apartado 4.2.1) antes (imperativo, gerundio e infinitivo).

Dada su condición de pronombres átonos, no pueden entrar en relaciones de contraste ni recibir marcas distintivas. Tampoco pueden formar parte de una coordinación ni pueden ser elididos por identidad. Ejemplos:

1. Juan trajo el coche y la moto.

*Juan **lo** y **la** trajo.

(Ejemplos extraídos de Fernández Soriano, 1998: 1255)

Los pronombres átonos presentan semejanzas con los morfemas ligados. Siempre van adjuntos al verbo, ya sea delante o detrás, ya estén unidos a la palabra (“Mírala”) o separados gráficamente (“**La** mira”).

Los clíticos pueden desempeñar la función de CD o de dativo (complemento indirecto), pero en esta tesis doctoral nos centramos en los de CD. En la Tabla 5 mostramos el paradigma de los clíticos con función de CD en castellano:

Tabla 5: Clíticos de objeto directo en castellano

Masculino singular	Femenino singular	Masculino plural	Femenino plural
Lo	La	Los	Las

Debe haber concordancia en género y número entre el clítico y el SN al que sustituye¹⁸. Ejemplos:

1. María ha visto a Pedro_[masc.-sing.] . María lo_[masc.-sing.] ha visto.
2. Mario ha visto a Clara_[fem.-sing.]. Mario la_[fem.-sing.] ha visto.
3. Marta ha visto a Luis y a Juan_[masc.-pl.]. Marta los_[masc.-pl.] ha visto.

¹⁸ Esta concordancia en género y número entre el clítico y el SN al que sustituye se da en las tres lenguas: castellano, catalán y árabe marroquí.

4. Marcos ha visto a las niñas_[fem.-pl.]. Marcos las_[fem.-pl.] ha visto.

En casos en que haya un verbo conjugado más una forma no personal (perífrasis, por ejemplo) el clítico puede anteponerse o posponerse. Ejemplos:

1. {Puedo/Debo} dárselo.
2. Se lo {puedo/debo} dar.
3. Quiero seguir explicándotelo.
4. Quiero seguirtelo explicando.
5. **Te lo** quiero seguir explicando.

En estos casos hay algunos autores que admiten diferencias en el grado de corrección. Según algunos normativistas, es mejor posponerlos, aunque los usuarios muchas veces se rigen por criterios pragmáticos o prosódicos y optan por la posposición (Emilio Alarcos Llorach, 1999: 246).

La clitización o pronominalización de estos elementos estaría a medio camino entre la formación de palabras y los procesos sintácticos que operan con palabras. Entre el clítico en posición enclítica y el elemento al cual se adjunta se establece una relación de dependencia. En este caso se habla de “palabras ligadas”, por ejemplo: “*Mírala*”, “*Socórrela*”, etc.

En castellano no existe la posibilidad de pronominalizar el CC de lugar, sólo se puede usar un adverbio, por ejemplo “allí” o un sintagma preposicional: “*La vi allí*”_[CC lugar].

4.3. Clíticos catalanes

4.3.1. Antecedentes históricos

A partir de los años 20 y 30 se comenzó a estudiar el funcionamiento de los clíticos en lengua medieval para determinar cuáles habían de ser las formas normativas en lengua catalana. Existen muchos trabajos sobre el orden de los clíticos en catalán antiguo, no obstante, en este apartado nos basamos en el de Fischer (2002). Según esta

autora, el catalán antiguo de los siglos XIII al XV se diferencia del resto de lenguas románicas en los siguientes aspectos (Fischer, 2002: 51-52):

1. El uso de los pronombres átonos enclíticos tanto en oraciones principales como en subordinadas.
2. La enclisis verbal es frecuente tanto si el verbo es el primer constituyente de la frase como si hay otro constituyente.
3. La enclisis no se documenta en oraciones negativas (con el marcador negativo).
4. Desde el principio, los clíticos pueden encontrarse en primera posición en las oraciones coordinadas e incluso después de una pausa prosódica.
5. La interpolación no se documenta.
6. La elevación del clítico (“clitic climbing” en inglés) en el verbo finito es obligatoria en las configuraciones de control y en las causativas.
7. Los pronombres tónicos pueden encontrarse sólo como reduplicados.
8. El futuro se puede construir tanto de forma sintética como analítica.

Una primera aproximación a los datos recogidos de diversas fuentes, entre ellas las de Fischer (2002), muestran que la posición de los clíticos del catalán antiguo no difiere del resto de lenguas románicas con respecto a los puntos 1 al 8.

Por ejemplo, la posición enclítica en las oraciones principales y en las subordinadas, no sólo es una característica del catalán antiguo, sino que también se documenta en gallego y portugués actuales y en portugués y castellano medievales (punto 1).

Por otro lado, tanto el catalán medieval como el castellano, el portugués, el occitano medieval y algunas variantes del italiano, comparten el hecho de poder presentar enclisis del pronombre átono tanto en frases de verbo inicial como en frases en las que el verbo aparece en segunda o tercera posición (punto 2).

Con respecto al punto 3, Fischer (2002) destaca que la enclisis no se da en oraciones finitas negativas ni tan solo en las lenguas que admiten enclisis actualmente. Por lo que respecta al punto 4, el francés antiguo del siglo XII presenta el mismo patrón proclítico que el catalán en configuraciones similares. El castellano y el portugués manifiestan esta posibilidad entre los siglos XIV y XV (Batllori, Iglésias y Martins, 2001: 14).

Labelle y Hirschbühler (2005) demuestran que el francés antiguo del siglo XII presenta el mismo patrón proclítico que el catalán en configuraciones similares. El castellano y el portugués manifiestan esta posibilidad entre los siglos XIV y XV.

Ramsden (1963) no ha documentado ninguna interpolación en catalán antiguo, lo cual lo aproxima al francés antiguo (punto 5).

Con respecto al punto 6, observando los textos de la obra de Francesc Eiximenis y de las obras completas de Joan Roís de Corella, permiten a Batllori, Iglésias y Martins (2001) afirmar que la elevación del clítico no es obligatoria en catalán medieval.

Con respecto al punto 7, Batllori et al. (2001), observan que el catalán medieval se parece al castellano y al portugués medievales en el hecho de que los pronombres tónicos pueden aparecer en configuraciones en las que las respectivas lenguas modernas solo admiten pronombres átonos o la duplicación del clítico.

Por último, el futuro y el condicional analíticos (la mesoclis) se dan en una gran variedad de lenguas románicas: catalán, castellano, portugués y gallego medievales, y en portugués actual. En portugués contemporáneo la mesoclis y la proclisis se encuentran en **distribución complementaria**, pero en portugués medieval la variación entre mesoclis, enclisis y proclisis era frecuente (Batllori, Iglésias y Martins, 2001). En conclusión, el catalán medieval no es tan diferente del resto de lenguas romances como sugiere Fischer (2002).

En catalán medieval podemos encontrar pronombres clíticos tanto en posición proclítica como enclítica, lo cual lo asemeja a otras lenguas romances como el castellano y el portugués. Algunos ejemplos (extraídos de Batllori, Iglésias y Martins, 2001: 16) son:

(1) En posición enclítica:

- E lo Comte donà-**li** una roba de seda e cent dobles [XV. Joanot Martorell, *Tirant lo Blanc*: 59, r; Fischer (2002: 38, ex. 45)]
- E axi lo rey fou-**lo** gitar en la perfonda carcer hon nuyt temps pus no exí [XIII. Bernat Desclot, *Crònica*. Russell-Gebbett /1965: 123)]
- Los chamins e les charreres pupliches fa trencar e clodir e laborar, e geta-**les** supra lo domenge de la meso a forza de la meso [1190-1210. *Greuges dels Templers de Barberà*. Russell-Gebbett (1965: 85)]

(2) En posición proclítica:

- e lo mongo **li** dix aixi [Francesc Eiximenis, *Terç del Crestià*; Russell-Gebbett (1965: 171)]
- E per so jo.t prec que tu **li** mostres alcuna cosa maravelosa [XIV. *Els viatges de Marco Polo*. Russell-Gebbett (1965: 158)]
- Ja **la** has hoydo [XIV. Bernat Metge: 1040, Par (1923:509)]

Después de haber visto su posición a lo largo de los siglos y las similitudes y diferencias entre la posición de los clíticos en catalán con respecto a otras lenguas románicas, podemos pasar a ver de dónde proceden los clíticos que estudiamos en esta tesis doctoral: los de CD y el de CC de lugar “hi”.

Desde el punto de vista diacrónico, la tercera persona singular para el régimen directo en masculino singular procede del ILLU>lo, la forma femenina del ILLA>la, el masculino y femenino de dativo procede del ILLI>li y la forma de CC de lugar procede del IBI latino, IBI>hi.

Existe una problemática fonética en lengua catalana en cuanto a los clíticos “li” e “hi”, ya que al combinarlos (“li”+“hi”> “l’hi”) suenan igual que el clítico de complemento indirecto (CI) “li”, de ahí que se den en muchas ocasiones confusiones.

4.3.2. Características gramaticales

Solem designar amb el terme clíctic aquests elements morfològics que ocupen l'espai entre el mot i el morfema. En aquest espai aquelles propietats que diferencien el mot del morfema (caràcter lliure, certa llibertat d'ordre, fenòmens fonològics típics, inexistència d'al·lomorfa) es barregen.

(Mascaró, 1986: 123)

Eulàlia Bonet (2002) hace una descripción de los clíticos en catalán, conocidos como “pronoms febles” (pronombres débiles) o “clítics pronominals” (clíticos pronominales), distinguiéndolos de los clíticos no pronominales. Al igual que en castellano, pueden aparecer delante del verbo (proclíticos) o detrás (enclíticos). Cuando el verbo aparece en forma finita (exceptuando el imperativo), los pronombres acostumbran a ser proclíticos en todas las variedades dialectales (ejemplo: “*La vaig veure*”, cast. “*La vi*”). En la mayoría de las variedades dialectales del catalán son siempre enclíticos cuando el verbo aparece en forma imperativa (“Porta’**m** les claus”, cast. “Tráeme las llaves”), en infinitivo (“Podries donar-**me** les claus?”, cast. “¿Podrías darme las llaves?”), y en gerundio (“Continuen donant-**me** feina”, cast. “Continúan dándome faena”). Los pronombres débiles sólo aparecen detrás del verbo en imperativo (“Posem-**nos** a taula”, cast. “Pongámonos en la mesa”).

La mayor parte de los clíticos pronominales que se utilizan son de origen sintáctico, es decir, cumplen función sintáctica dentro de la oración (complemento directo, indirecto, de régimen verbal, con un predicativo, con un complemento adjunto, etc.), tal y como mencionamos en el caso de los del castellano (apartado 4.2.2).

Existe un tipo de clíticos que son los denominados *inherentes* (o clíticos de fuente léxica). Por ejemplo, el verbo *veure* (cast. *ver*), sin el clítico inherente “hi” es un verbo transitivo (*He vist moltes pel·lícules*, cast. “He visto muchas películas”), en cambio, cuando le acompaña el clítico adverbial “hi” (*veure-hi*) es un verbo intransitivo y hace alusión a la capacidad permanente de visión (*Porto ulleres perquè no hi veig gaire*, cast. “Llevo gafas porque no veo bien”). En este estudio no abordamos los pronombres clíticos inherentes, puesto que nos centramos en el pronombre “hi” con función sintáctica de CC de lugar.

Se distinguen formas plenas (*doneu-me*, cast. “Dadme”) de las formas reducidas (*M’agrada*, cast. “Me gusta”). Las formas plenas aparecen detrás de un verbo acabado

en consonante o semivocal (*Donar-me*, cast. “Darme”; *Doneu-me*, cast. “Dadme”), mientras que las formas reducidas aparecen delante de un verbo que empieza o acaba por vocal (*L’agafa*, cast. “Le coge”; *Agafa’l*, cast. “Cógele”). En la siguiente Tabla 6 ofrecemos el paradigma de los clíticos de objeto directo en catalán.

Tabla 6: Clíticos de objeto directo en catalán

Masculino singular	Femenino singular	Masculino plural	Femenino plural
Formas plenas: el (delante del verbo) / lo (detrás del verbo) Forma reducida: l’ (delante del verbo) / ‘l (detrás del verbo)	Forma plena: la Forma reducida: l’	Forma plena: els (delante del verbo) Forma reducida: ‘ls (detrás del verbo)	Forma plena: les Forma reducida: -

Ejemplos:

- **El Pere, [el]** vaig veure al carrer. MASCULINO SINGULAR
- Busca’m **el llibre** i porta-me’[l]. MASCULINO SINGULAR
- Vigileu-**[lo]**. MASCULINO SINGULAR
- **Aquesta taca**, te **[la]** traurem amb esperit. FEMENINO SINGULAR
- Si veus **els teus germans**, avisa’**[ls]**... MASCULINO PLURAL
- **Els nois, [els]** ha vist a la disco. MASCULINO PLURAL
- Si veus **les teves germanes**, avisa-**[les]**... FEMENINO PLURAL

Para sustituir el CC de lugar en catalán se emplea el “pronom feble” **hi**¹⁹, cuya combinatoria con los clíticos de CD ofrecemos con los siguientes ejemplos:

MASCULINO PLURAL: ELS + HI

- Vaig anar [al teatre] CC de lugar per veure [els meus cosins] CD, però no [els] CD [hi] CC de lugar vaig trobar. (els = els meus cosins / al teatre = hi).

¹⁹ Nos hemos concentrado en el clítico que sustituye a los CC de lugar, cuyos sintagmas preposicionales no están introducidos por la preposición “de” (en cuyo caso estarían pronominalizados por el pronombre “en”), de ahí que las preguntas que sirven para elicitar la información requerida sean con el verbo “veure” y “trobar-se”, ya que exigirán respuestas introducidas por sintagmas que empiecen por preposiciones distintas de “de”: *On veus l’animal? El veig dins/fora...*, pero nunca por la preposición “de”.

FEMENINO PLURAL: LES + HI

- Vaig anar [al teatre] **CC de lugar** per veure [les meves cosines] **CD** , però no [les] **CD** [hi] **CC de lugar** vaig trobar (les = les meves cosines / al teatre = hi).

FEMENINO SINGULAR: LA + HI

- Vaig anar [al teatre] **CC de lugar** per veure [la meva cosina] **CD** , però no [la] **CD** [hi] **CC de lugar** vaig trobar (la = la meva cosina / al teatre = hi).

MASCULINO SINGULAR: L'HI

- Vaig anar [al teatre] **CC de lugar** per veure [el meu cosí] **CD** , però no [l'hi] **CD** +**CC de lugar** vaig trobar (l'= el meu cosí / al teatre = hi).

En la Tabla 7 ofrecemos la combinatoria de los clíticos de CD y el clítico “hi” con función de CC de lugar en lengua catalana estándar:

Tabla 7: Combinación del CD (*el, la, els, les*) + CC de lugar (*hi*) en catalán estándar²⁰

Masculino singular (CD + CC)	Femenino singular (CD + CC)	Masculino plural (CD + CC)	Femenino plural (CD + CC)
l'hi	la hi	els hi	les hi

A continuación, en la Tabla 8 y en la Tabla 9 observamos las diferencias entre la lengua castellana y la lengua catalana con respecto a la pronominalización de los clíticos en oraciones afirmativas y en oraciones negativas:

Tabla 8: Estructura sintáctica con CD y CC de lugar en oraciones afirmativas en catalán estándar y castellano

CATALÁN	CASTELLANO
Vaig veure [la Laura] CD [al col.legi] CC de lugar .	Vi [a Laura] CD [en el colegio] CC de lugar .
Vaig veure-[la] CD -[hi] CC de lugar .	*Vi [la] CD allí.
[La] CD [hi] CC de lugar vaig veure.	*[La] CD allí vi.

²⁰ Son las formas de la gramática normativa desde Pompeu Fabra.

Tabla 9: Estructura sintáctica con CD y CC de lugar en oraciones negativas en catalán estándar y castellano

CATALÁN	CASTELLANO
No vaig veure [la Laura] CD [al col.legi] CC lugar.	No vi [a Laura] CD [en el colegio] CC lugar.
No [la] CD [hi] CC lugar vaig veure.	*No [la] CD allí vi.
No vaig veure-[la] CD -[hi] CC lugar.	*No vi [la] CD allí.

4.4. Clíticos en árabe marroquí

4.4.1. Características gramaticales

Bárbara Herrero Muñoz-Cobo (1999) hace una descripción de los clíticos en árabe marroquí, los cuales son siempre afijados al verbo, es decir, que se pronuncian inmediatamente después de él. Los pronombres afijos en árabe marroquí aglutinan las siguientes funciones: la de pronombres personales con función de complemento directo (CD), de complemento indirecto (CI) o de complemento circunstancial de compañía (CC).

La diferencia entre las formas “*ha*”, “*h*”, “*hom*” y “*a*”, “*o*” y “*om*” es que las tres primeras se emplean cuando la palabra anterior acaba por vocal y las tres últimas, cuando la palabra anterior acaba por consonante; por ejemplo: “Katab-t-**o**” = “le escribí a él”, “Katab-t-**a**” = “le escribí a ella” y “Katab-t-**om**” = “les escribí a ellos/ellas”, “fa-**ha**” = “en ella” o “fa-**h**” = “en él” y “fa-**hom**” = “en ellos/ellas”. En la Tabla 10 ofrecemos el paradigma de los clíticos de CD en árabe marroquí:

Tabla 10: Clíticos de CD en árabe marroquí con tiempos simples²¹

Masculino singular	Femenino singular	Masculino plural	Femenino plural
-h/o	-ha/a	-hom/om	-hom/om

Ejemplos en afirmativo:

- Ana ma sheft**aha** fee al madrasah. FEMENINO SINGULAR
Traducción: Yo la vi en la escuela.
- Ana ma sheft**ah** fee al madrasah MASCULINO SINGULAR
Traducción: Yo lo vi en la escuela.

²¹ Versión simplificada del árabe marroquí estándar: tanto para el afirmativo como para el negativo se utilizan los mismos clíticos.

- Ana ma sheftah**hom** fee al madrasah. FEMENINO PLURAL
Traducción: Yo las vi en la escuela.
- Ana ma sheftah**hom** fee al madrasah. MASCULINO PLURAL
Traducción: Yo los vi en la escuela.

En la Tabla 11 ofrecemos el paradigma de los clíticos de CD en árabe marroquí con tiempos compuestos:

Tabla 11: Clíticos de CD en árabe marroquí con tiempos compuestos²²

Masculino singular	Femenino singular	Masculino plural	Femenino plural
-huu	-haa	-hum	-hunna

Ejemplos en afirmativo:

- Ana raay-tu-**haa**_[CD] Aala l-kursiy-i_[locativo]. FEMENINO SINGULAR
Traducción: Yo **la**_[CD] había visto **en el sofá**_[locativo].
- Ana raay-tu-**huu**_[CD] Aala **l-kursiy-i**_[locativo] . MASCULINO SINGULAR
Traducción: Yo lo/le había visto **en el sofá**_[locativo].
- Ana raay-tu-**hunna** Aala **l-kursiy-i**_[locativo]. FEMENINO PLURAL
Traducción: Yo **las**_[CD] había visto **en el sofá**_[locativo].
- Ana raay-tu-**hum**_[CD] Aala **l-kursiy-i**_[locativo]. MASCULINO PLURAL
Traducción: Yo **los**_[CD] había visto **en el sofá**_[locativo].

4.4.1.1. Tiempo y modo verbales en las estructuras con el clítico de CD

En este subapartado observamos la posición del clítico de CD en árabe marroquí en las oraciones declarativas e imperativas.

- Ana shefta[**ha**]_[CD] fee al madrasah. (Declarativa afirmativa)
Traducción: Yo la vi en la escuela.
- Ana ma shefta[**ha**]_[CD] fee al madrasah. (Declarativa negativa)
Traducción: Yo no la vi en la escuela.

²² Versión simplificada del árabe marroquí estándar: tanto para el afirmativo como para el negativo se utilizan los mismos clíticos.

- U-nur ilay-**[haa]**_[CD] fii al-madrasat-i (Imperativa afirmativa)
Traducción: Vela en la escuela.
- Laa ta-raa-**[haa]** fii al-madradat-i (Imperativa negativa)
Traducción: No la veas en la escuela.

4.5. Recapitulación

En este apartado señalamos las principales diferencias gramaticales con respecto a la estructura de los clíticos en las dos lenguas romances (castellano y catalán) y en árabe marroquí:

- En catalán, tanto el clítico de CD como el de CC de lugar pueden anteponerse o posponerse, pero no en árabe marroquí, cuyo clítico de CD va pospuesto al verbo siempre. Precisamente, esta divergencia entre las dos lenguas románicas en algunos contextos (de modalidad y tiempo) y el árabe marroquí hace aún más difícil la adquisición o aprendizaje de las formas proclíticas por parte de los sujetos árabes marroquíes analizados en esta tesis.
- En árabe marroquí, el CD sólo puede ir en posición posverbal, mientras que el catalán y el castellano presentan una movilidad dependiendo de si es un tiempo simple, compuesto, gerundio, infinitivo o perífrasis. Ejemplos:
 - CASTELLANO
 - Con tiempo simple e imperativo:

Veo **[a María]**_{CD} en la playa.
[La]_{CD} veo en la playa. (posición proclítica con presente de indicativo)

Mira [a la niña] CD en la playa.
Míra**[la]**_{CD} en la playa. (posición enclítica con imperativo)
 - Con tiempo compuesto:

He visto [a María] CD en la playa.
[La]_{CD} he visto en la playa. (posición proclítica)

*He visto[**la**] **CD** en la playa. (posición enclítica agramatical)

○ CATALÁN

- Con formas perifrásticas:

Vaig veure [la Maria] **CD** a la platja.

Vaig veure-[la] **CD** a la platja. (posición enclítica)

[La] **CD** vaig veure a la platja. (posición proclítica)

- Con tiempo simple:

Veig [la Maria] **CD** a la platja.

[La] **CD** veig a la platja. (posición proclítica)

*Veig-[la] **CD** a la platja. (no admite la enclisis)

○ ÁRABE MARROQUÍ

Ana ma shefta[**ha**] **CD** fee al madrasah. (posición enclítica)

- En las tres lenguas, en el modo imperativo afirmativo, el pronombre va pospuesto, no así en castellano y catalán con el imperativo negativo, en cuyo caso el pronombre va antepuesto.
- Tanto en árabe marroquí como en castellano, los pronombres de **CD** en plural van pospuestos al verbo con los tiempos compuestos, en cambio, en catalán con las formas perifrásticas solo existe la posibilidad de la anteposición.
- Tanto en árabe marroquí como en castellano no existe un clítico que sustituya al **CC** de lugar, sino una forma adverbial (en castellano: “allí” / en árabe marroquí: “hunnak”), pero sí la del **CD**. Ejemplos:

○ CASTELLANO

La veo en la playa. [**La**] **CD** veo [en la playa / allí] **CC** lugar.

- ÁRABE MARROQUÍ

Ana ma shefta[ha]_{CD} [fee al madrasah]_{CC lugar}.

- En cambio, en catalán es posible la pronominalización del CD y CC de lugar de forma simultánea:

- CATALÁN

La veig a la platja. [La]_{CD} [hi]_{CC lugar} veig.

A modo de resumen, ofrecemos la Tabla 12 y la Tabla 13, en donde podemos ver de forma esquematizada la posición de los clíticos estudiados en las tres lenguas:

Tabla 12: Esquema de los clíticos de CD y CC de lugar en catalán y de los de CD en castellano y árabe marroquí

FEMENINO SINGULAR	CASTELLANO	CATALÁN	ÁRABE MARROQUÍ
Negativo	No la vi en el colegio.	<p>a) <u>Posición posverbal:</u> No vaig veure-la al col.legi. No vaig veure-la-hi.</p> <p>b) <u>Posición preverbal:</u> No l'he vista al col.legi. No la hi he vista / vist (coloquialmente: No l'hi he vist / vista).</p>	<p>Ana ma sheftah fee al madrasah. Árabe estándar</p> <p>anaa lam ara-haa fii al-madrasah</p>
Afirmativo	La vi en el colegio.	<p>a) <u>Posición posverbal:</u> Vaig veure-la al col.legi. Vaig veure-la-hi (coloquialmente: Vaig veure-l'hi).</p> <p>b) <u>Posición preverbal:</u> La hi vaig veure.</p>	<p>Ana sheftah fee al madrasah. Árabe estándar</p> <p>anaa raay-tu-haa fii al-madrasah</p>
MASCULINO SINGULAR	CASTELLANO	CATALÁN	ÁRABE MARROQUÍ
Negativo	No lo vi en el colegio.	<p>a) <u>Posición posverbal:</u> Vaig veure l (forma reducida) Vaig menjar-lo (forma plena) Vaig veure'ls (forma reducida) Vaig menjar-los (forma plena)</p> <p>b) <u>Posición preverbal:</u> No el vaig veure al col.legi. No l'hi vaig veure.</p>	<p>Ana ma sheftah fee al madrasah. Árabe estándar</p> <p>anaa lam ara-hu fii al-madrasah</p>
Afirmativo	Lo vi en el colegio.	<p>a) <u>Posición posverbal:</u> Vaig veure-l'hi.</p> <p>b) <u>Posición preverbal:</u> El vaig veure al col.legi. L'hi vaig veure.</p>	<p>Ana sheftah fee al madrasah. Árabe estándar</p> <p>anaa raay-tu-hu fii al-madrasah</p>

FEMENINO PLURAL	CASTELLANO	CATALÁN	ÁRABE MARROQUÍ
Negativo	No las vi en el colegio.	a) <u>Posición posverbal</u> : No vaig veure- les-hi . b) <u>Posición preverbal</u> : No les hi vaig veure. No les vaig veure al col.legi.	Ana ma sheftah hom _[CD] fee al madrasah _[locativo] .
Afirmativo	Las vi en el colegio.	a) <u>Posición posverbal</u> : Vaig veure- les-hi . b) <u>Posición preverbal</u> : Les vaig veure al col.legi. Les hi vaig veure.	Ana sheftah hom _[CD] feel al madrasah _[locativo] .

MASCULINO PLURAL	CASTELLANO	CATALÁN	ÁRABE MARROQUÍ
Negativo	No los vi en el colegio.	a) <u>Posición posverbal</u> : No vaig veure- los-hi . b) <u>Posición preverbal</u> : No els hi vaig veure.	Ana ma sheftah hom _[CD] fee al madrasah _[locativo] .
Afirmativo	Los vi en el colegio.	a) <u>Posición posverbal</u> : Vaig veure- los-hi . b) <u>Posición preverbal</u> : Els hi vaig veure.	Ana shetftah hom _[CD] fee al madrasah _[locativo] .

Tabla 13: Esquema de los clíticos de CD y CC de lugar en catalán y de los de CD en castellano y árabe marroquí

FEMENINO SINGULAR	CASTELLANO	CATALÁN	ÁRABE MARROQUÍ
Negativo	No la había visto en el sofá.	a) <u>Posición posverbal:</u> No vaig veure- la . b) <u>Posición preverbal:</u> No l'havia vista al col.legi (forma reducida). No la insultava (forma plena). No la hi he vista / vist.	Ana Iam ara- [haa] _[CD] [Aala l-kursiy-i] _[locativo] .
Afirmativo	La había visto en el sofá.	a) <u>Posición posverbal:</u> Vaig veure- la . b) <u>Posición preverbal:</u> L'havia vista al col.legi (forma reducida). La insultava (forma plena). La hi he vista / vist.	Ana raay-tu- haa _[CD] [Aala l-kursiy-i] _[locativo] .
MASCULINO SINGULAR	CASTELLANO	CATALÁN	ÁRABE MARROQUÍ
Negativo	No lo había visto en el sofá.	a) <u>Posición posverbal:</u> No vaig veure' l . No vaig comprar- lo . b) <u>Posición preverbal:</u> No l'havia vist al col.legi (forma reducida). No el veia (forma plena). No l' hi havia vist.	Ana Iam ara- huu _[CD] [Aala l-kursiy-i] _[locativo] .
Afirmativo	Lo había visto en el sofá.	a) <u>Posición posverbal:</u> Vaig veure'l (forma reducida). Vaig comprar- lo (forma plena). b) <u>Posición preverbal:</u> L'havia vist al col.legi. L' hi havia vist.	Ana raay-tu- him _[CD] [Aala l-kursiy-i] _[locativo] .

FEMENINO PLURAL	CASTELLANO	CATALÁN	ÁRABE MARROQUÍ
Negativo	No las había visto en el sofá.	a) <u>Posición posverbal:</u> No vaig veure- la-hi . b) <u>Posición preverbal:</u> No les hi havia vist. No les he vist al col.legi.	Ana Iam ara- hunna _[CD] [Aala l-kursiy-i] _[locativo] .
Afirmativo	Las había visto en el sofá.	a) <u>Posición posverbal:</u> Vaig veure- la-hi . b) <u>Posición preverbal:</u> Les havia vist al col.legi. Les hi he vist.	Ana raay-tu- hunna _[CD] [Aala l-kursiy-i] _[locativo] .

MASCULINO PLURAL	CASTELLANO	CATALÁN	ÁRABE MARROQUÍ
Negativo	No los había visto en el sofá.	a) <u>Posición posverbal:</u> No vaig veure' l . (forma reducida) No vaig comprar- lo . (forma plena) b) <u>Posición preverbal:</u> No els hi havia vist.	Ana Iam ara- hum _[CD] [Aala l-kursiy-i] _[locativo] .
Afirmativo	Los había visto en el sofá.	a) <u>Posición posverbal:</u> Vaig veure ' l (forma reducida). Vaig comprar- lo (forma plena). b) <u>Posición preverbal:</u> Els hi havia vist.	Ana raay-tu- hum _[CD] [Aala l-kursiy-i] _[locativo] .

5. Adquisición de los clíticos

Este capítulo se estructura de la siguiente forma: en el apartado 5.1 hacemos una breve introducción sobre lo que es un clítico y lo difícil que es ubicarlo dentro de una determinada etiqueta lingüística; en el apartado 5.1.1 hablamos de la relevancia que han tenido los estudios de clíticos en lenguas romance como el francés, de ahí que tratemos la obra de Kayne; en la sección 5.1.2, y habiendo visto lo difícil que es ubicar a los clíticos en una determinada etiqueta, los tratamos como afijos sintagmáticos, como la mayoría de la bibliografía hace; en el apartado 5.2, tratamos la adquisición de los clíticos en castellano y en el apartado 5.3 la de los clíticos en catalán; en el apartado 5.4 observamos la influencia de la LM en los clíticos románicos y, finalmente, en el último apartado (5.5) hacemos una recapitulación.

5.1. Introducción

What is it that provokes continuous interest in clitics (...) Partly, it is that clitics are elements responding to as many forces as there are modules in the grammar, viz., those of phonology, morphology, prosody, syntax and semantics.

(Drachman, 1997: 219)

En lo que respecta a la adquisición de los clíticos, hay pocos estudios que describen dicho proceso, como asegura Eisenchlas (2003: 193). Como hemos señalado en el capítulo anterior, la adquisición de los clíticos resulta complicada puesto que abarca diferentes aspectos de la gramática, como la fonología, la morfología, la sintaxis y la interrelación entre sintaxis y semántica. Desde un punto de vista fonológico, los niños necesitan tener la habilidad de distinguir entre clíticos y pronombres plenos. Esta

distinción tiene consecuencias sintácticas, ya que los pronombres plenos pueden presentarse solos, mientras que los clíticos necesitan de un anfitrión (“host” en inglés). Es más, Eisenclas (2003: 194) nos dice que “children need to know which elements can serve as hosts for clitics, and be able to distinguish between finite and infinitival constructions”. La autora remarca que los niños deberían ser capaces de distinguir entre verbos que permiten la movilidad o subida del clítico, de los verbos que no la permiten. Además, nos recuerda que, desde una perspectiva semántica, el correcto uso de los clíticos requiere de la comprensión de los roles semánticos entre verbo y objetos. En su estudio, investigó en 71 niños monolingües de español entre tres y seis años la posición de los clíticos. Se les pidió que imitaran oraciones con clíticos preverbiales y clíticos posverbiales. Los datos analizados demostraron que los niños entre estas edades tuvieron preferencia por la proclisis (Eisenclas, 2003: 202).

Como ya se ha descrito en el capítulo anterior, el clítico es un elemento gramatical que se escribe como una palabra o partícula átona independiente, pero que en realidad se pronuncia como parte de la palabra anterior o siguiente. Muestra un comportamiento intermedio entre el de un morfema ligado y una palabra. En otras palabras, sintácticamente tiene un comportamiento más similar a las palabras, pero fonológicamente no es independiente de otras palabras adyacentes.

Bloomfield (1935), entre otros lingüistas como Wackernagel (1892), Menéndez Pidal (1904) y Sapir (1930), identificaba dos tipos de unidades lingüísticas básicas: las palabras o formas libres (“free forms” en inglés) y los afijos o formas ligadas (“bound forms” en inglés). Una palabra sería “libro” y un afijo sería la marca de plural “-s” en “libros”. No obstante, en muchas lenguas, como el castellano y el catalán, existen unidades que comparten características de los dos tipos de unidades, como es el caso de los clíticos. Bonet (2002: 935) los define como “elements que es troben a mig camí entre el morfema i el mot”. Hay quien los considera una “categoría lingüística híbrida” (Camacho, 2002: 53). Maré i Soler (2011: 43) concluye que “les anàlisis comparatives (...) semblen deixar entreveure que els clítics en general funcionen com a més propers fonològicament als afixos i morfosintàcticament als mots lliures”.

Jaeggli (1986: 15) también se percató de que los clíticos “might be characterized as morphemes which are neither clearly independent words (or roots) nor purely inflectional elements. The analysis and representation of such morphemes present

interesting problems regarding the interface of syntactic and morphological rules and principles”. También notó que tienen un doble comportamiento: por un lado, pueden ser considerados como morfemas que tienen propiedades de los elementos ligados (“bound elements”); por otro lado, se comportan como elementos sintácticos autónomos. Las lenguas romances o románicas, como el castellano y el catalán, tienen un amplio abanico de formas pronominales con estas propiedades.

No obstante, algunos clíticos pronominales también tienen la peculiaridad de posicionarse de forma enclítica o proclítica:

- (1) No vull fer-*ho*. / No *ho* vull fer.
- (2) No quiero hacer*lo*. / No *lo* quiero hacer.

El hecho de la libertad de posición de los clíticos (“clitic climbing” en inglés) es un rasgo que los aleja de los afijos, los cuales son morfemas con posición fija dentro de la base a la que se adjuntan. Así pues, si en lugar de analizar los clíticos en el dominio de la palabra, lo hacemos en el del sintagma, los podemos tratar como *afijos sintagmáticos* (“phrasal affixes” en inglés).

5.1.1. Relevancia de los estudios de clíticos en lenguas romance: Kayne

En 1975 Kayne escribió una obra titulada *French syntax: The transformational cycle* e inauguró lo que se ha denominado “clitic climbing” (en inglés), “pujada del clítico” (en catalán) o “hipótesis del movimiento” en la que se postula que los clíticos se derivan de elementos (pronominales) a la derecha del verbo, en la posición canónica de objeto y se mueven desde allí a la posición preverbal que ocupan en la oración. Tal hipótesis fue inaugurada por el mencionado autor para la lengua francesa, en la cual los pronominales y los SSNN de objeto están en distribución complementaria, de forma que el clítico y el sintagma pronominal o pleno al que se refiere no pueden coocurrir en la misma secuencia.

Para su estudio se basó en la Gramática Generativa de Noam Chomsky y dividió los pronombres en dos grupos: los fuertes (“strong pronouns” en inglés) y los clíticos (“clitic pronouns” en inglés):

- (1) Marie parle d'**eux**. [Francés, pronombre fuerte]

(2) María habla de **ellos**.

(3) Marie **nous** connaît.

[Francés, pronombre clítico]

(4) María **nos** conoce.

(Ejemplos extraídos de Kayne 1975: 72-73)

Kayne caracterizó los pronombres clíticos de forma sintáctica y morfológica. Acorde con su teoría, los clíticos, a diferencia de los pronombres fuertes, necesitan adjuntarse a un *anfitrión* (“host” en inglés), como en los ejemplos de (5) y no se pueden enfatizar, como los ejemplos de (6):

(5) a) Elle va *les* apprécier beaucoup.

[Francés]

“Ella *els* apreciarà molt.”

“Ella *los* apreciará mucho.”

b) *Elle va *les* beaucoup apprécier.

“*Ella *els* molt apreciarà.”

“*Ella *los* mucho apreciará.”

c) Elle va beaucoup *les* apprécier.

“Ella *els* apreciarà molt.”

“Ella *los* apreciará mucho.”

(6) a) Jean préfère celle-là.

[Francés]

“En Joan prefereix aquella.”

“Juan prefiere aquella.”

b) Jean *la* préfère.

“En Joan *la* prefereix.”

“Juan *la* prefiere.”

c) *Jean *LA* préfère.

“*En Joan *LA* prefereix.”

“Juan *LA* prefiere.”

(Los ejemplos son de Henk van Riemsdijk, 1999: 3-4, adaptados por Kayne, 1975)

En (5), el clítico tiene que acompañar necesariamente a su anfitrión (el verbo), si no, la frase resulta agramatical (5b); en (6), la agramaticalidad de (6c) estriba en el énfasis del clítico.

Kayne (1989: 240) también observó que se producían estructuras del tipo:

(7) *Jean a promis de *les* bien faire.

Jean a promis de bien *les* faire.

En el caso de (7), el pronombre clítico *les* está separado del infinitivo por un adverbio, aunque también puede verse separado por un cuantificador. Este hecho, remarca el autor, está bastante extendido en las lenguas romances. Este ejemplo “shows clearly that attachment to V[erb] is not a fundamental property of Romance clitics” (Kayne, 1989: 240). No obstante, los clíticos en lenguas romances muestran dos opciones: o bien se adjuntan al V o bien a la I[nflexión]. Kayne (1989: 240-241) concluye que “the two options that we are allowing clitics, namely adjunction to V and adjunction to I, have in common the property of both being adjunction to a head, in the sense of X-bar theory. This should be correlated with the categorical status of the clitics themselves, which are arguably heads”. Esto quiere decir que los considera como núcleos (“heads” en inglés) en el sentido de la Gramática Generativa de Chomsky (1986: 73).

5.1.2. Los clíticos románicos como afijos sintagmáticos

Los clíticos pueden ser considerados sintácticamente como una palabra, como ya vieron Rivero (1985) y Montrul (2004: 183). Montrul argumenta que “Clitics are syntactically independent words of constituents, but depend phonologically on a stressed host”.

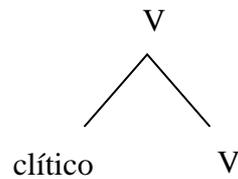
Sin embargo, como argumenta Jaeggli (1986: 17) “as it is dominated by the same level node as the word it is affixed onto, it is considered also to be part of the verb”, es decir, el clítico puede ser considerado como una parte del verbo al igual que

cualquier otro afijo. Dependiendo de la lengua podrán aparecer de forma proclítica o enclítica, por ejemplo, en castellano tenemos:

(8) *Lo/la/los/las* vimos.

(9) *Le/les* entregamos el paquete.

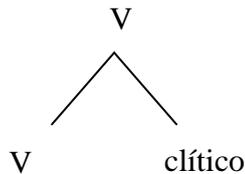
En los casos de (8) y (9) observamos que los clíticos en cursiva aparecen antepuestos al verbo:



En castellano, como vimos en el capítulo anterior, también pueden aparecer los clíticos después del verbo, dependiendo del tiempo verbal, por ejemplo:

(10) Mírala/*lo/las/los/le/les*.

En el caso (10) la estructura del clítico aparece pospuesta al verbo en castellano:



En cambio, en otras lenguas, como el francés, sólo admite una posición:

(11) *Marie voit Jean*. “María ve a Jean”.

(12) *Marie le voit*. “María lo/le ve”.

(13) *Marie voit le*. “María ve le”.

La distribución de los clíticos en las lenguas castellana y catalana ya la observamos en el capítulo anterior, por eso, aquí nos centramos en considerar los

clíticos como “syntactic affixes” (afijos sintácticos), según la descripción que hace Fabb (1984). La pregunta que nos podemos hacer es la que otros autores (Jaeggli, 1986) ya se han planteado: ¿el clítico es un argumento del verbo? En el caso de (12) y (13) el verbo *voir* (“ver”) otorga caso acusativo al clítico. El hecho de otorgar caso al clítico hace que también le dé un rol o papel semántico, siendo así un argumento más del verbo: tema (“**lo** visto”). La asignación de caso al clítico se denomina “Case absorption” (Jaeggli, 1986: 19). Sin embargo, no todos los clíticos tienen asignado caso, como por ejemplo, los casos de dativo ético:

(14) Este niño no me come bien.

(15) Juan me le arruinó la vida a esa chica.

(Ejemplo extraído de Jaeggli, 1986: 22)

(16) ¡Te me ensuciaste el pantalón, mi hijo!

(Ejemplo extraído de Jaeggli, 1986:22)

Pérez Saldanya et al. (1998: 152-153) destacan que hay casos de clíticos pronominales que presentan *fusión*. La fusión se define como “la capacitat d’un morfema d’amalgamar informació gramatical” (Maré i Soler, 2011: 50), por ejemplo, el morfema *-o* de la forma “bailo” incluye información de persona (1^a), número (singular), tiempo verbal (presente) y modo (indicativo). Esta característica es más propia de los afijos que de los clíticos.

Otra conducta que acerca los clíticos pronominales a los afijos es el hecho de la duplicidad en una misma oración del clítico y su referente:

(17) [A tu hijo]_i [le]_i duele la cabeza.

(18) [Al teu fill]_i [li]_i fa mal el cap.

Otro rasgo que acerca el comportamiento de los clíticos al de los afijos es el hecho de que en ambos casos no admiten que aparezca el mismo morfema por duplicado, por ejemplo, “petitonet” (ejemplo extraído de Maré i Soler, 2011: 51) es posible, pero no “*petitetet”.

A modo de resumen, ofrecemos la Tabla 14 en la cual se exponen las características que comparten los clíticos pronominales con los afijos o morfemas ligados y las palabras:

Tabla 14: Características de los clíticos

Características propias de los afijos que se encuentran en los clíticos pronominales	Características propias de las palabras que se encuentran en los clíticos pronominales
<p>Fusión de información gramatical (Pérez Saldanya et al., 1998; Maré i Soler, 2011)</p> <p>“bail<u>o</u>”, donde el morfema <i>-o</i> indica :</p> <ul style="list-style-type: none"> -persona: 1^a -número: singular -tiempo: presente -modo: indicativo 	<p>Clitic climbing / pujada del clític (Maré i Soler, 2011)</p> <p>No vull fer-<i>ho</i>. / No <i>ho</i> vull fer.</p> <p>No quiero hacer<i>lo</i>. / No <i>lo</i> quiero hacer.</p>
<p>Duplicidad entre clítico y referente</p> <p>[A tu hijo]i [le]i duele la cabeza.</p> <p>[Al teu fill]i [li]i fa mal el cap.</p>	
<p>No aparición del mismo morfema por duplicado</p> <p>“*petitetet” (algunas excepciones dependiendo de la variedad dialectal: “ahoritita” o “ahorititita”)</p>	

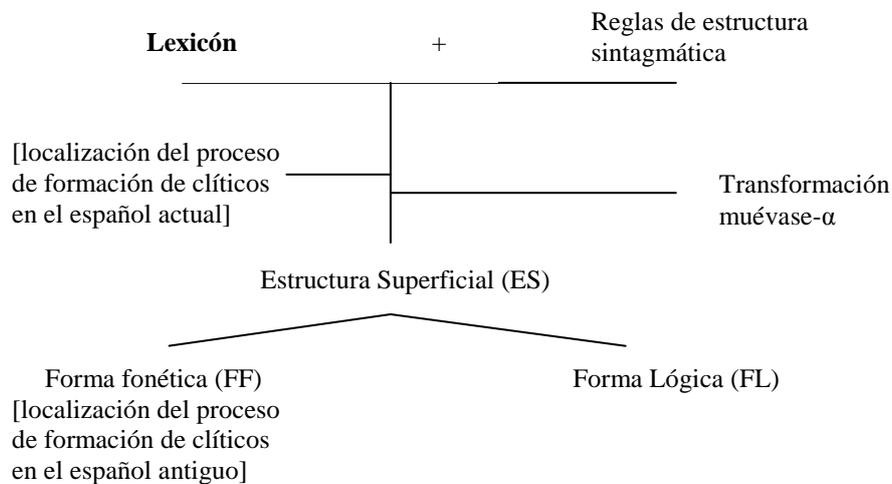
5.2. Adquisición de los clíticos en castellano

Los estudios tradicionales de pronombres clíticos del español, como los de Menéndez Pidal (1904), Lapesa (1968), Rivero (1986); Rinni (1992); Penny, (1993) y Gómez Sebaine (2013) entre otros, señalan los cambios históricos de colocación y marca de caso que han sufrido estas unidades léxicas, lo cual tiene una implicación en la adquisición de los clíticos como L1 o bien como L2 (como argumenta Liceras, 1996: 60)²³.

²³ Liceras (1996: 60): “Esta afirmación sobre el valor de los clíticos tiene implicaciones en su adquisición. La primera es que quienes adquieren una L1 como el español antiguo o como el moderno, proyectan diferentes valores de los clíticos porque han estado expuestos a un *input* diferente. La segunda implicación es que quienes adquieren el español moderno como L1 o como L2, al estar expuestos al mismo *input*, deberían asignar el mismo valor a los clíticos”.

Rivero (1986) ya nos explicó que los clíticos en el español antiguo lo eran solo en el nivel fonológico, mientras que en el español actual, el proceso de formación de clíticos se localiza en el léxico. Esto quiere decir que “en el español antiguo, los pronombres átonos o clíticos podían unirse fonológicamente a las palabras junto a las que aparecieran, una vez que se habían realizado las operaciones sintácticas y estilísticas correspondientes” (Liceras, 1996: 59). A continuación, véase el cuadro de la Figura 10:

Figura 10: La localización del proceso de formación de clíticos en español antiguo y en español actual (extraído de Liceras, 1996: 59)



Liceras (1996: 59-60) dedujo tres diferencias entre los clíticos del español antiguo y moderno (mencionamos tal cual está en el libro de Liceras):

1. En español antiguo, los clíticos de caso acusativo son sintagmas nominales (SSNN) marcados con caso y reciben papel temático del verbo porque ocupan una posición argumental, como se indica en la Figura 11. En español moderno, los clíticos están en una posición no argumental (es decir, no son SSNN en la sintaxis), pero absorben los rasgos que el verbo asigna al SN en posición argumental, como se indica en la Figura 12:

2. De la diferencia entre la Figura 11 y la Figura 12, se deduce que los clíticos son elementos afijos en español moderno. Por lo tanto, sólo en español antiguo están sujetos a los mismos procesos sintácticos que los SSNN.

Figura 11: Español antiguo

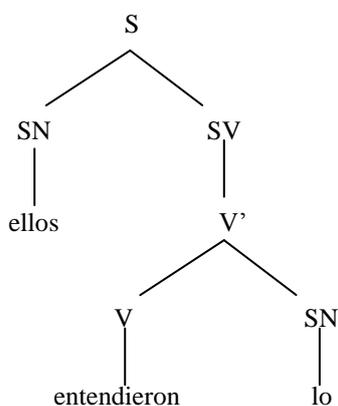
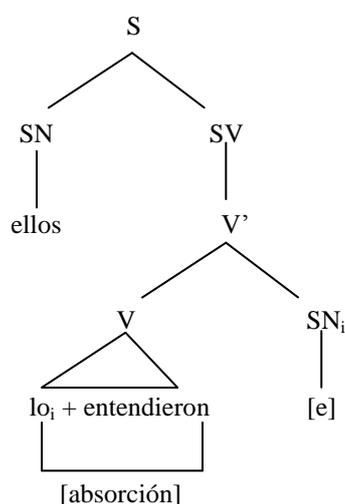


Figura 12: Español moderno



3. En español moderno, los clíticos están ligados a una categoría vacía – Figura 12 – pero no lo están en español antiguo porque ocupan una posición argumental.

En esta tesis doctoral nos centramos en el estudio de la adquisición de los pronombres átonos o clíticos de objeto directo (la, lo, le, las, los, les), los cuales están marcados con rasgos morfológicos, semánticos y sintácticos. Esta amalgama de rasgos y la evolución histórica que hemos descrito anteriormente hacen que su proceso adquisitivo no esté exento de dificultades, como bien argumenta Liceras (1996), entre otros.

Según Montrul (2004: 174), la adquisición de los clíticos del castellano sigue un esquema paralelo al de la adquisición de la LM, fenómeno que Maré i Soler (2011: 10) traslada también al catalán en su estudio con el tagalo y el romaní. Montrul (2004: 174) también argumenta que el aprendizaje de los clíticos emerge pronto en los niños:

“Clitics emerge soon afterwards, and children show knowledge of morphosyntactic, pragmatic, and referential properties of these object pronouns very early as well. Unlike the situation in English and other Germanic languages, and despite some apparent morphological

agreement errors, Spanish-speaking children do not typically have problems interpreting object pronouns. (...) In L2 acquisition, the situation is quite similar. After overcoming a period of L1 influence, L2 learners acquire null subject and clitic pronouns”.

Montrul (2004) también argumenta que la adquisición de estos elementos gramaticales es un proceso gradual en el cual las propiedades sintácticas, como la posición, se adquieren antes que las morfológicas. No obstante, no todos los clíticos se adquieren en el mismo momento, por ejemplo, las formas *me/te/se* se adquieren antes que *le/lo/la*, y las formas de plural (*nos/os/los/las*) son las últimas en ser adquiridas.

Davies (1992) proporciona evidencia suficiente para afirmar que la subida del clítico en los registros del español hablado es más común que en los registros escritos, pero no muestra ninguna evidencia en variedades dialectales. Strozer (1976), además, ya se percató de que la subida del clítico depende de las propiedades del verbo principal.

Domínguez (2003, 2006) apunta que en la adquisición del castellano como L1 se adquieren antes los clíticos pronominales menos complejos morfológicamente, que son los de primera y segunda persona singulares, con sólo marca morfológica de persona (*me/te/se*). Los de tercera persona (*lo/la/le*), en cambio, cuestan más de adquirir porque tienen marcas de género, número y caso. Los últimos en adquirirse son los de plural. Podemos, pues, concluir que la complejidad morfológica de los clíticos dificulta su adquisición.

Pérez-Leroux, Cuza y Thomas (2011) han estudiado datos de corpus en español que muestran que los niños adquieren los pronombres clíticos y su posicionamiento en edades muy tempranas, de hecho, Danielle Thomas (2007) ha registrado el uso de éstos en niños de 1,7 a 2,5 años. Con respecto a la posición, los autores se han percatado de que los niños cuya L1 es el castellano muestran una preferencia por las formas preverbiales de los clíticos.

5.3. Adquisición de los clíticos en catalán

No hi ha dubte que la gramàtica dels pronoms és un dels aspectes més apassionants i alhora més difícils de la llengua catalana. La riquesa morfològica sobretot en el terreny dels pronoms febles, deguda a un al·lomorfisme pronunciat, i nombroses idiosincràsies d'ús fan que no només l'explicació del funcionament dels pronoms sinó també la descripció dels paradigmes i de la seva distribució continin constituint un repte per als lingüistes interessats per la temàtica.

(Claus D. Pusch, 2006)

No es de extrañar, pues, que muchos lingüistas hayan hecho diferentes estudios sobre adquisición de los clíticos pronominales en catalán, debido a su rico y complejo paradigma (Bonet, 1991, Maré i Soler, 2004, 2011). La gramática de los clíticos pronominales es similar a la de otras lenguas románicas, pero tiene, no obstante, ciertas particularidades que hacen especial a la lengua catalana.

En la lengua catalana existen muchos dialectos, pero en esta tesis nos ocupamos de los clíticos de CD (*el/els/les/los*) y CC de lugar “hi” que aparecen en la variedad barcelonesa. No obstante, dentro de esta variedad, Eulàlia Bonet (1991: 78) ya nos deja claro que el “Barceloní is not a very homogeneous dialect with respect to clitics (...) Moreover, not all the morphological structures (...) are present in all speakers of Barceloní. Younger speakers (twenty-five years old and below) tend to lack all the uses of *hi*”.

Si, como hemos observado anteriormente en el apartado 5.2, la complejidad morfológica era un obstáculo en el proceso de adquisición de los clíticos en castellano, en catalán este fenómeno se multiplica, ya que la lista de clíticos del catalán dispone de diversas formas de alomorfía, como por ejemplo, la tercera persona del singular de acusativo masculino: “**el** *mira/mira'l/mirant-lo*” (Maré i Soler, 2011: 11).

Los clíticos pronominales en catalán se alejan de las palabras independientes por varios motivos: la falta de acento autónomo, la alteración morfológica en contextos determinados (alomorfía) y la fusión o la duplicación pronominal, como hemos observado. Todo esto hace pensar a Jaume Solà (1998) que los clíticos pronominales en catalán son como una especie de flexión o, como Todolí (1998) y Camacho (2002) piensan, son morfemas verbales de concordancia.

A continuación, mencionamos el estudio que llevaron a cabo Wexler, Gavarró y Torrens en 2004, por ser representativo de la adquisición de los clíticos en catalán y en castellano. Los autores estudiaron si los aprendices producían u omitían en español y en catalán los clíticos, es más, si los sujetos producían la forma correcta del clítico en ambas lenguas. Para ello, llevaron a cabo una tarea de elicitación de información de clíticos con 31 sujetos monolingües del catalán y 28 monolingües del español. Los agruparon en 3 grupos: 2 años, 3 años y 4 años. Los sujetos monolingües del catalán vivían en Barcelona y los castellanoparlantes en las afueras de Madrid. Todos los sujetos hablaban las variantes estándares de su lengua. El experimento efectuado tuvo en cuenta 3 aspectos: (1) posición de los clíticos, (2) frecuencia del clítico vs. omisión del clítico y (3) producción de la concordancia entre participio y clítico en catalán (rasgo ausente en castellano, lo cual hace más difícil aún su adquisición).

Los resultados de este estudio reflejaron lo siguiente:

- Con respecto a la posición, ambos grupos (catalán y castellano) distinguían bien entre formas finitas y no finitas, es decir, los niños colocaban correctamente el clítico ante los verbos finitos y después de los verbos no finitos. En catalán con un 99.4% y en castellano con un 100%.
- Con respecto a la presencia del clítico vs. la omisión de los clíticos, los resultados demostraron que los niños que hablaban catalán omitían más clíticos que los niños que hablaban castellano. Los catalanes de 1 a 2 años omitían un 74.2%, los de 3 años un 25% y los de 4 a 5 años un 4.2%, es decir, a medida que crecen, las omisiones van disminuyendo. En cambio, en el grupo castellano las omisiones fueron 0%, excepto en el grupo de 3 años que omitió un bajo porcentaje (2.5%).
- Con respecto a la concordancia entre el clítico y el participio en catalán: el número de oraciones sin concordancia es mayor que el número de oraciones con concordancia. De 1 a 2 años, sólo un 23.8% produce la concordancia; con 3 años, un 10.7% y de los 4 a los 5 años, un 21.8%.

Este estudio llevado a cabo por Wexler, Gavarró y Torrens demuestra que la adquisición de los clíticos catalanes resulta más difícil que la de los castellanos, debido

a la complejidad morfológica que apuntaba Bonet (1991), Maré i Soler (2004, 2011), entre otros.

5.4. Influencia de la LM en los clíticos románicos

En la adquisición de los clíticos románicos en L2, la mayoría de los estudios reconocen la influencia de la LM (Towel y Hawkins, 1994), aunque también hay autores que minimizan esta influencia (Duffield et al., 2002).

En 1975, Selinker, Swain y Dumas estudiaron cómo adquiriría los pronombres en francés un niño de siete años cuya L1 era el inglés en un programa de inmersión del francés en Canadá (en el cual los niños anglófonos aprendían el currículum en francés). En su estudio se percataron que transferían la misma estructura de los clíticos en inglés al francés:

(1) *Le chien a mangé *les*. [Francés]

Traducción : Le chien *les* a mangés.

(2) The dog has eaten *them*. [Inglés]

Traducción: El perro las ha comido.

Este es un caso de transferencia de la estructura nativa del hablante en lengua inglesa (sujeto + verbo + pronombre clítico) a la lengua meta (el francés, donde la estructura difiere: sujeto + pronombre clítico + verbo), es decir, la posición posverbal de los clíticos de CD en inglés ha sido transferida al francés. De hecho, Towel y Hawkins (1994:7) subrayan que “Transfer of linguistic properties from speaker’s L1 into the L2 is a pervasive feature of SLA”, es decir, las propiedades lingüísticas (fonológicas, sintácticas, morfológicas, léxicas y discursivas) de una L1 son tan fuertes en el hablante nativo que las transfiere a la lengua que está aprendiendo.

5.5. Recapitulación

Como hemos visto a lo largo del capítulo, la complejidad estructural, sintáctica y morfológica de los clíticos pronominales ha generado numerosos estudios sobre su posición en épocas pretéritas (Menéndez Pidal (1904), Sapir (1930) y Bloomfield, (1935)). Su complejidad morfológica y sintáctica han dado obras como las de Kayne (1975), el cual observaba que no son una categoría gramatical nítida como lo es el verbo

o el adjetivo, ya que comparten características de los afijos y de las palabras simultáneamente, resultando su clasificación un tanto complicada. Klavans (1982: 62) afirma que los clíticos no son ni afijos ni palabras libres, de hecho, los denomina “phrasal affixes”, como ya lo hizo Bloomfield (1935) o “bound phrasal morphemes”, como ya lo hizo Fudge en 1969, destacando, pues, este doble comportamiento o naturaleza: entre las palabras y los afijos.

Por otro lado, la adquisición de los clíticos pronominales ha sido tratada por estudiosos de lenguas románicas como Kayne (1975) para el francés, Bonet (1991) y Maré i Soler (2011) para el catalán y Montrul (2004) y Pérez-Leoux (2011) para el castellano, entre otros autores. No obstante, la adquisición de los clíticos también se ha estudiado en lenguas no románicas como el inglés (Pérez-Leroux, 2011). Por ejemplo, con respecto a la omisión de los clíticos de objeto, Pirvulescu, Pérez-Leroux y Roberge (2012) muestran que los niños francófonos bilingües (francés- inglés) omiten más clíticos de objeto durante más tiempo en francés que los niños francófonos monolingües . Además, cuanto más equilibrados son los bilingües, más omisiones encuentran, y cuanto más dominantes son en una lengua, menos omisiones hay.

Por todo ello, nos hemos dado perfecta cuenta de la relevancia que tiene este tema en el mundo de la adquisición de lenguas a lo largo de la historia de la adquisición de segundas lenguas.

CUARTA PARTE

ASPECTOS METODOLÓGICOS DE LA INVESTIGACIÓN

6. Metodología

Este capítulo está estructurado en cinco apartados: en el apartado 6.1 hablamos de los participantes o sujetos de nuestro estudio; en la siguiente sección, 6.2, describimos los instrumentos empleados, que son dos: 6.2.1. Cuestionario de contacto de lenguas y 6.2.2. la Plataforma Moodle; en el 6.3, describimos el procedimiento (sus pasos y cómo se ha almacenado la información); en 6.4 ofrecemos el método de extracción de datos; en 6.5 explicamos qué test de significancia estadística hemos empleado para nuestro estudio; en 6.6 están las etapas de investigación; en 6.7 están las consideraciones éticas, por último, en la sección 6.8 hacemos una recapitulación del capítulo.

6.1. Participantes

En este apartado, procedemos a la descripción de los cuatro grupos de sujetos de análisis:

- Grupo de control 1 (GC1), consistente en 31 estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años, cuyas lenguas de la institución educativa son el castellano y el catalán, con predominancia del castellano en su uso ambiental e institucional. Son estudiantes del Institut Gabriela Mistral, ubicado a 15 kilómetros de Barcelona.
- Grupo de control 2 (GC2), consistente en 29 estudiantes de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años, cuyas lenguas institucionales son

el castellano y el catalán, con predominancia del catalán en su uso ambiental e institucional. Son estudiantes del Institut Jaume Callís de Vic.

- Grupo de estudio 1 (GE1), consistente en 43 sujetos árabes marroquíes de edades comprendidas entre los 12 y 14 años, cuyas lenguas institucionales son el castellano y el catalán. La LM es el árabe marroquí. Hay 23 estudiantes cuya lengua predominante en la institución y fuera de la misma es el castellano, y los otros 20 tienen como lengua ambiental predominante el catalán. Todos pertenecen al Institut Gabriela Mistral.
- Grupo de estudio 2 (GE2), consistente en 30 marroquíes de edades comprendidas entre los 12 y los 14 años, cuyas lenguas institucionales son el castellano y el catalán, con predominio total del catalán en las clases. La LM es el árabe marroquí. Pertenecen al Institut Jaume Callís de Vic.

A continuación, en las siguientes dos tablas (Tabla 15 y Tabla 16) observamos la distribución de los grupos:

Tabla 15: Grupos de control 1 y 2

Tipo de grupo	Población	Número de sujetos	Edad	Lengua(s) Materna(s)	Lengua(s) de instrucción	Lengua(s) ambiental(es)
Grupo de control 1	Sant Vicenç dels Horts	31	12-14 años	Castellano y/o catalán	Castellano y catalán	Castellano
Grupo de control 2	Vic	29	12-14 años	Catalán	Castellano y catalán	Catalán

Tabla 16: Grupos de estudio 1 y 2

Tipo de grupo	Población	Número de sujetos	Edad	Lengua(s) Materna(s)	Lengua(s) de instrucción	Lengua(s) ambiental(es)
Grupo de estudio 1	Sant Vicenç dels Horts	43	12-14 años	Árabe marroquí	Castellano y catalán	Castellano
Grupo de estudio 2	Vic	30	12-14 años	Castellano y catalán	Catalán	Catalán

6.2. Instrumentos

6.2.1. Cuestionario de contacto de lenguas

Con el propósito de proceder a nuestra investigación, creamos el siguiente cuestionario de contacto de lenguas *online*. Este tipo de cuestionarios son tradicionalmente empleados para realizar los estudios de adquisición y aprendizaje de lenguas (véase Lozano y De la Fuente, 2009: 251-274; Maré i Soler, 2011: 365-366²⁴). En nuestro estudio de investigación, hemos empleado el siguiente cuestionario (Tabla 20) adaptado a las necesidades requeridas: observar las lenguas maternas, las lenguas institucionales (o académicas) y las lenguas ambientales. Solicitamos el sexo, la edad – que oscila entre los 12 y los 14 años-, el nivel educativo (ESO) y observaciones –si considerábamos oportunas-. Así pues, a los cuatro grupos de sujetos se les pasó un cuestionario *online* donde especificaban los siguientes datos, como se observa en la Tabla 17:

Tabla 17: Cuestionario de contacto de lenguas

1. Nom (nombre)
2. Cognoms (apellidos)
3. Nacionalitat (nacionalidad)
4. Sexe (sexo)
5. Edat (edad)
6. Nivell educatiu (nivel educativo)
7. Primera llengua (a casa) / Primera lengua (en casa)
8. Segona llengua (a l'institut) / Segunda lengua (en el instituto)
9. Tercera llengua (a altres llocs) / Tercera lengua (en otros lugares)
10. Observacions / Observaciones:

²⁴ Véase el Anexo I.

Solo tuvimos en cuenta aquellos participantes que cumplieran con los requisitos que estábamos buscando: edad (12-14 años), nivel sociocultural medio-bajo. En el caso de los grupos de estudio 1 y 2 fue muy importante que los participantes empezaran a aprender catalán y castellano a partir de los 3 años. No utilizamos ningún participante que hubiera asistido a la guardería para evitar así que supieran catalán y castellano. Así pues, nos aseguramos de que estos grupos de estudio no supieran ni catalán ni castellano (preguntamos a los padres directamente para que este requisito se cumpliera al cien por cien).

6.2.2. Plataforma Moodle

Se necesitaba una plataforma digital capaz de almacenar los datos necesarios para su posterior procesamiento. Así pues, en lugar de crear este entorno desde cero, creímos más conveniente utilizar Moodle. La elección de este software se basa en tres características importantes: es libre y gratuito, modular y multiplataforma (véanse Álvarez, 2008; Barrufet, Bergadá, Ferran y Pintó, 2008; Fennesi, 2009). Moodle está disponible bajo licencia GPL (General Public License), lo que permite posteriores adaptaciones de su código fuente.

La modularidad de Moodle (cuyo acrónimo significa *Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, Entorno Modular de Aprendizaje Dinámico Orientado a Objetos) permite almacenar una gran cantidad de datos, como en nuestro estudio. Además, su uso es fácil y práctico. Para su instalación se precisa de un servidor web con soporte de PHP (Hypertext Preprocessor) y acceso a una base de datos MySQL (Motor Structured Query Language). Los requisitos de usuario tampoco crearon problemas, puesto que sólo es necesario un navegador y un lugar idóneos. Nuestro lugar fue el aula de informática de cada uno de los dos institutos.

A continuación, explicamos cómo registramos los cuestionarios de opción múltiple. Fuimos al Departament de Filologia Catalana de la UB y pedimos por favor a un profesor nativo de catalán que registrara las preguntas y respuestas con su voz para el apartado oral (Dr. Francesc Bernat Baltrons). Para el apartado en castellano, lo hice yo misma al ser nativa del español y profesora de español titulada. Para el apartado en árabe marroquí, solicitamos a un profesor de árabe marroquí que vive en Sant Andreu de la Barca, que registrara las preguntas y respuestas de forma oral. El profesor de árabe

marroquí desea mantener su anonimato, pero a él agradecemos su colaboración en los registros orales de árabe marroquí. La profesora Myriem Cherkaoui revisó el trabajo hecho para asegurarse de que fuera árabe marroquí y no otra variedad. Para el registro de la voz empleamos una grabadora.

Una vez registradas las voces con las preguntas y las respuestas, el informático Sergio González Molina realizó la tarea de pasarlo a Moodle con sus correspondientes bloques, que en la Tabla 18 aparecen. No presionamos a los sujetos con el tiempo para responder, con lo cual el nivel de presión sobre los sujetos de análisis es nulo.

Tabla 18: Bloques de las lenguas empleadas en Moodle

- | | |
|----|---|
| 1. | Cuestionario en castellano (con sonido) |
| 2. | Cuestionario en castellano (sin sonido) |
| 3. | Qüestionari en català (amb so) / Cuestionario en catalán (con sonido) |
| 4. | Qüestionari en català (sense so) / Cuestionario en catalán (sin sonido) |
| 5. | Cuestionario en árabe marroquí (sólo con sonido) |

Estos cinco bloques contienen 6 preguntas con respuesta múltiple (desde dos opciones hasta siete como máximo, dependiendo de la pregunta), de forma que en un tiempo indeterminado marcan la respuesta que ellos consideran adecuada. Estos bloques de preguntas han sido respondidos por todos los grupos, tanto los dos grupos de control, como los dos grupos de estudio o experimentales. Se les han ofrecido tanto respuestas gramaticales como agramaticales con el objetivo de ver si son o no capaces de identificar la forma normativamente aceptada y gramatical (debajo de cada grupo de respuestas –véase el Anexo II- especificamos las respuestas que son gramaticales, que no quiere decir que sean las respuestas adecuadas, ya que tienen que elegir viendo el dibujo y sólo una es la correcta). Sabemos que fueron respondidas todas las preguntas, porque después de que cada participante hiciera los cuestionarios, tanto el informático como yo, comprobamos que todo fuera respondido. Si algún participante se dejaba alguna respuesta en blanco, le preguntábamos si era por olvido o porque no se atrevía a responder. La mayoría de los casos era porque se habían olvidado, puesto que las preguntas eran muy fáciles y los dibujos muy obvios. Los participantes nos decían a

Sergio y a mí que a veces tenían dudas, pero les dijimos que no había “bien” o “mal”, sino que respondieran sin presión lo que ellos creyeran y que disfrutaran de los cuestionarios. El entorno fue muy agradable. Finalmente, todo quedó respondido después de tanta comprobación, de ahí que no haya nullos.

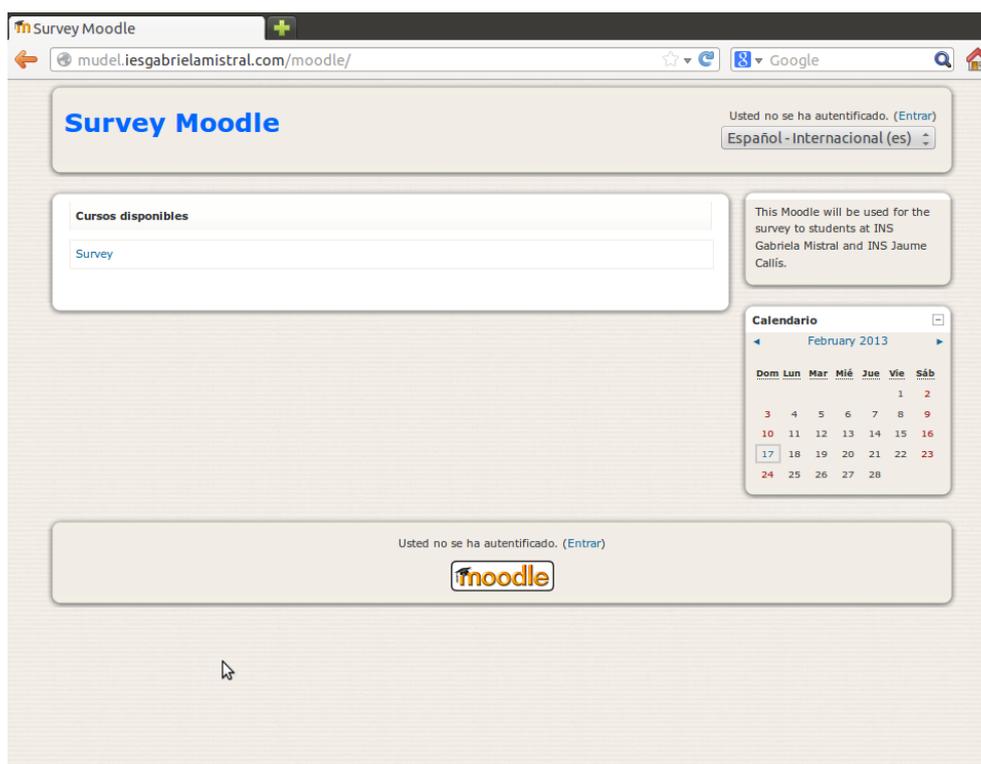
El quinto bloque de preguntas está en árabe marroquí y sólo son preguntas orales, es decir, no hay preguntas escritas, puesto que los grupos de estudio no dominan la lengua árabe marroquí escrita. Sólo nos interesaba su competencia oral. En ninguno de los dos institutos se enseñaba árabe marroquí como extracurricular, así que no nos pareció honesto preguntar por su competencia escrita a sujetos que no recibían ninguna instrucción formal en árabe (ya sea fuera del aula del instituto, ya sea en otra aula). Todas las respuestas de este bloque son gramaticales, puesto que lo que hemos deseado estudiar es el nivel de comprensión oral. Evidentemente, los dos grupos de estudio respondieron a este bloque sin problemas y todo gramatical.

Para ver todas las preguntas y respuestas de los cuestionarios en castellano, catalán y árabe marroquí, rogamos al lector que vaya al Anexo II. Aquí encontrará todas las preguntas, respuestas y dibujos.

6.2.2.1. Acceso a la plataforma

El acceso a la plataforma está permitido a los usuarios registrados (nuestros participantes). Los datos de acceso los dimos presencialmente alumno por alumno durante el período que comprendió la recogida de los mismos (durante los cursos académicos 2009-2010 y 2010-2011). En la Figura 13 se muestra la pantalla de inicio que los participantes ven al acceder al Moodle. El primer paso consistió, pues, en hacer clic sobre “Entrar” y posteriormente sobre “Nueva cuenta”.

Figura 13: Pantalla de inicio de Moodle para las encuestas



En la Figura 14 se muestra el formulario a rellenar para dar de alta un usuario, a rellenar por el propio participante:

Figura 14: Pantalla de alta de usuario en el Moodle para cuestionarios

Como muestra de ejemplo sobre cómo rellenar el formulario de alta, véase la Figura 15:

Figura 15: Ejemplo de alta de usuario en el Moodle para cuestionarios

Nueva cuenta

Usted no se ha autenticado. (Entrar)

Survey Moodle > Entrar > Nueva cuenta

Español - Internacional (es)

Crear un nuevo usuario y contraseña para acceder al sistema

Nombre de usuario* usuario

Contraseña* ***** Desenmascarar

Por favor, escriba algunos datos sobre usted

Nombre* Usuario

Apellido* Prueba

Nacionalidad* España

Sexo Chico

Edad* 13

Nivel educativo ESO segundo curso

Primera lengua (en casa) Castellano

Segunda lengua (en el instituto) Catalán

Tercera lengua (en otros lugares) Castellano

Crear cuenta Cancelar

En este formulario hay campos obligatorios

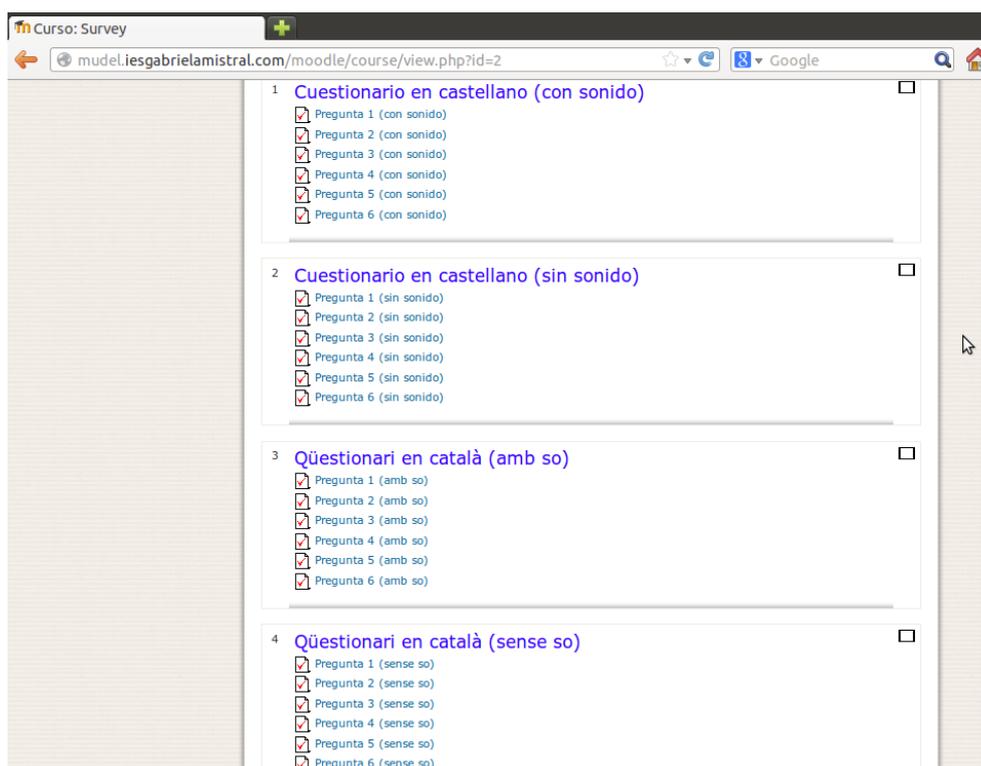
Usted no se ha autenticado. (Entrar)

Una vez creado el usuario, el participante vuelve a la pantalla inicial (Figura 13), en la que ya puede hacer clic sobre “Entrar” e introducir su usuario recién creado y la correspondiente contraseña (elegida por el participante).

6.2.2.2. Acceso a los cuestionarios de lenguas

Una vez dentro de la plataforma, los participantes deben dirigirse a los bloques de preguntas que se aparecen. A continuación, mostramos la pantalla que aparece en la Figura 16, en la que se muestran cuatro de los cinco bloques de preguntas, quedando el quinto (árabe marroquí con sonido) al final para ser realizado únicamente por los participantes árabes marroquíes.

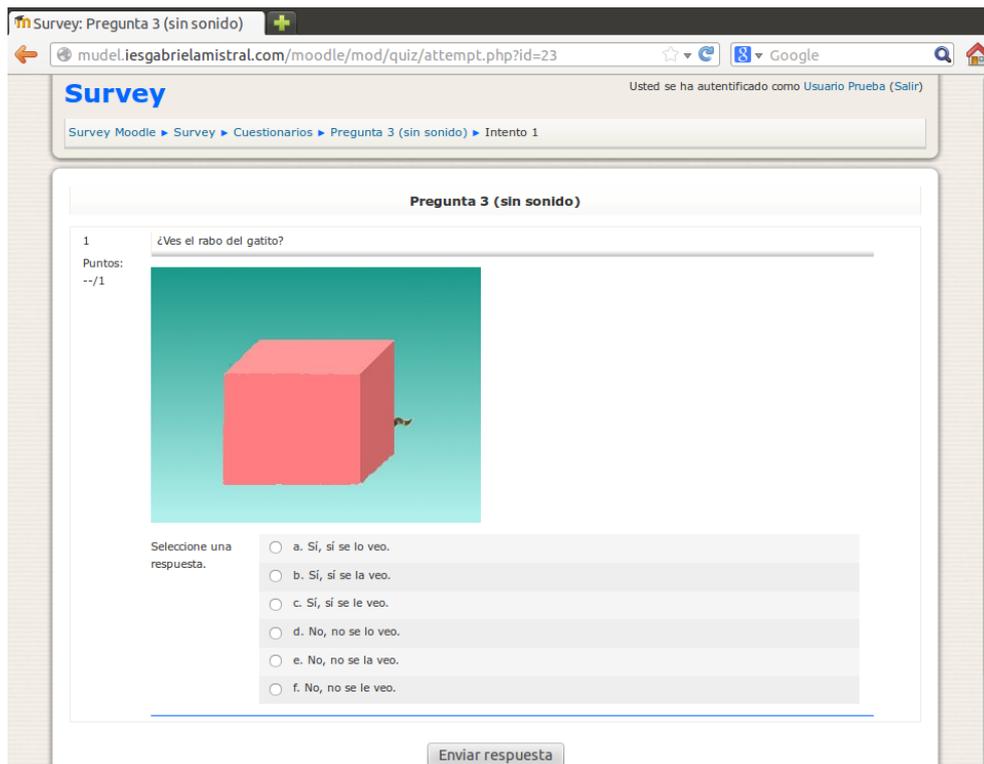
Figura 16: Pantalla de cuestionarios a realizar en Moodle



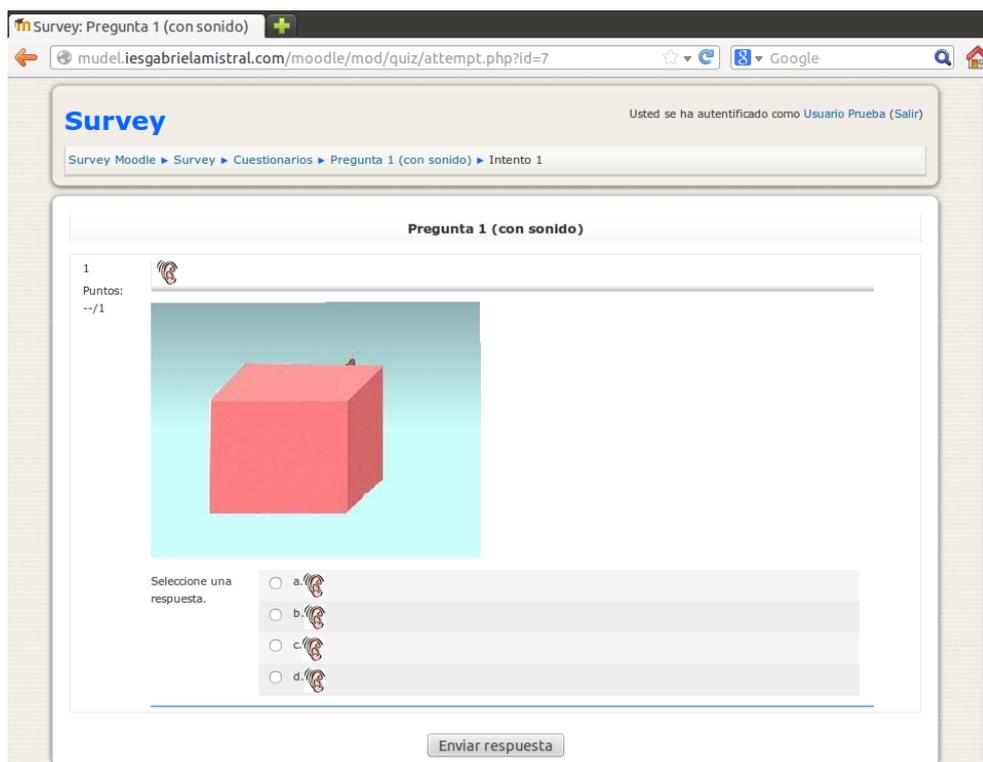
El participante puede responder las preguntas del bloque que desee en primer lugar, procurando que dentro de cada bloque se respondan las preguntas en orden. Una vez respondida una pregunta, no es posible volver a entrar a la misma para responder de nuevo.

A modo de ejemplo, en la Figura 17 se muestra una pregunta sin sonido, en la que el participante debe leer la pregunta y las posibles respuestas. En este caso, se trata de la pregunta 3 del cuestionario sin sonido en castellano.

Figura 17: Pantalla de pregunta sin sonido en el Moodle para cuestionarios



Otro ejemplo, en este caso de una pregunta con sonido, es el de la Figura 18, correspondiente a la pregunta 1 del cuestionario con sonido en castellano. Como se puede observar, al participante se le presentan las preguntas y respuestas disponibles sólo en formato audio, sin posibilidad de leerlas. Haciendo clic sobre el icono que representa una oreja, se abre el reproductor mp3, formato interno en el que están almacenados los documentos en el servidor Moodle.

Figura 18: Pantalla de pregunta con sonido en el Moodle para cuestionarios

6.3. Procedimiento

En este apartado describimos nuestra manera de proceder con los participantes, es decir, les explicamos cómo íbamos a recoger los datos para nuestro estudio. Nos introdujimos a los sujetos para crear un entorno confortable:

- Primer paso:

“Me llamo Laura y soy estudiante de doctorado en la Universidad Pompeu Fabra. A mi lado está el profesor de informática Sergio González Molina. A continuación, os vamos a pasar una serie de preguntas en Moodle, plataforma online que ya conocéis y tenéis que elegir la respuesta que creáis conveniente. No hay “bien” o “mal”, así que no tengáis presión, no se trata de un examen. Iréis viendo cómo son los cuestionarios a medida que avanzáis en ellos. Para cualquier duda, estamos el informático, y yo. Muchas gracias, chicos.”

- Segundo paso:

Les pedimos que rellenasen el cuestionario de contacto de lenguas (véase 6.2.1).

- Tercer paso:

Les introdujimos en el mundo del Moodle, herramienta con la que ellos están familiarizados, puesto que la utilizan en sus respectivos institutos. Les explicamos lo siguiente: “Hay cinco bloques para los que sois árabes marroquíes y cuatro bloques para el resto (los que no habláis árabe marroquí)”. Les mostramos a los cuatro grupos cómo responder a las preguntas, tanto orales como escritas en castellano y catalán (haciendo clic en la opción que ellos creyesen adecuada). Además, a los dos grupos de estudio les dijimos que tenían que hacer unas preguntas en árabe marroquí oral. No hubo ningún problema, los participantes se mostraron siempre colaboradores. Si alguno se perdía, siempre estábamos presente, con lo cual se sintieron muy motivados para su realización. Fue formidable.

6.4. Extracción de los datos

Para extraer los datos de la base de datos MySQL de Moodle utilizamos consultas en lenguaje SQL. Estos datos representan las frecuencias absolutas que posteriormente serán analizadas (véase el capítulo 7).

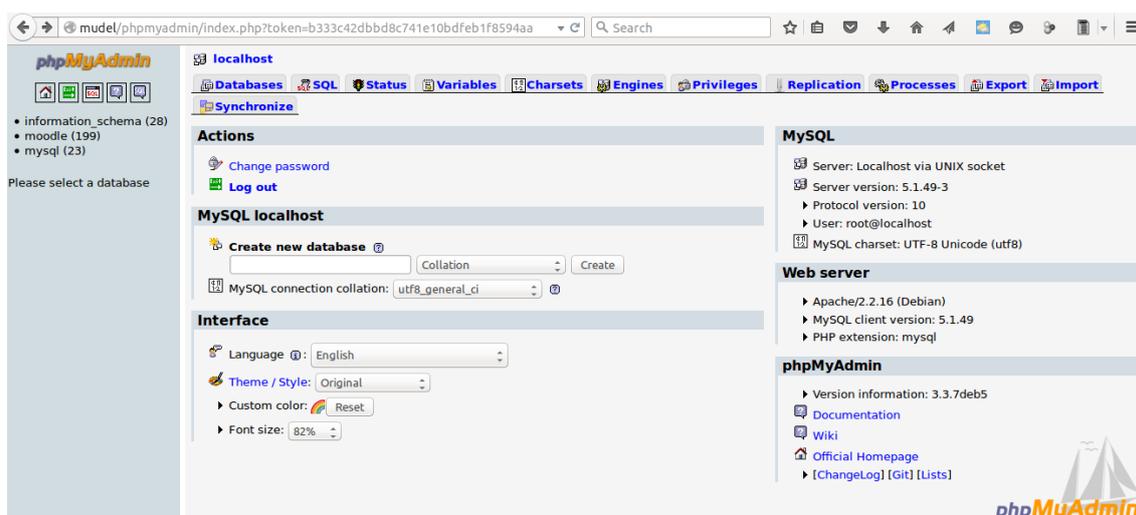
El acceso a la base de datos se realizó mediante el software phpMyAdmin, que permite la administración y explotación de la misma simplemente utilizando un navegador web a través de la URL <http://mudel.iesgabrielamistral.com/phpmyadmin> en nuestro caso, como se puede observar en la Figura 19.

Figura 19: Pantalla de inicio de phpMyAdmin



Una vez introducido el usuario y contraseña, aparece la pantalla de la Figura 20, en la que habría que hacer clic sobre “moodle” (la base de datos de interés) a la izquierda de la imagen y, posteriormente, sobre la pestaña “SQL” (la segunda).

Figura 20: Panel de control de phpMyAdmin



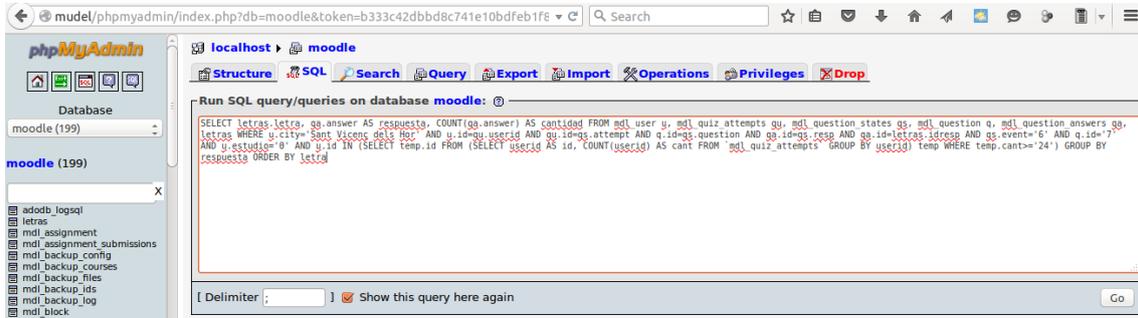
En la pantalla que aparece (véase la Figura 21), se pueden introducir las consultas en lenguaje SQL para obtener los datos deseados.

Figura 21: Pantalla de phpMyAdmin para consultas SQL



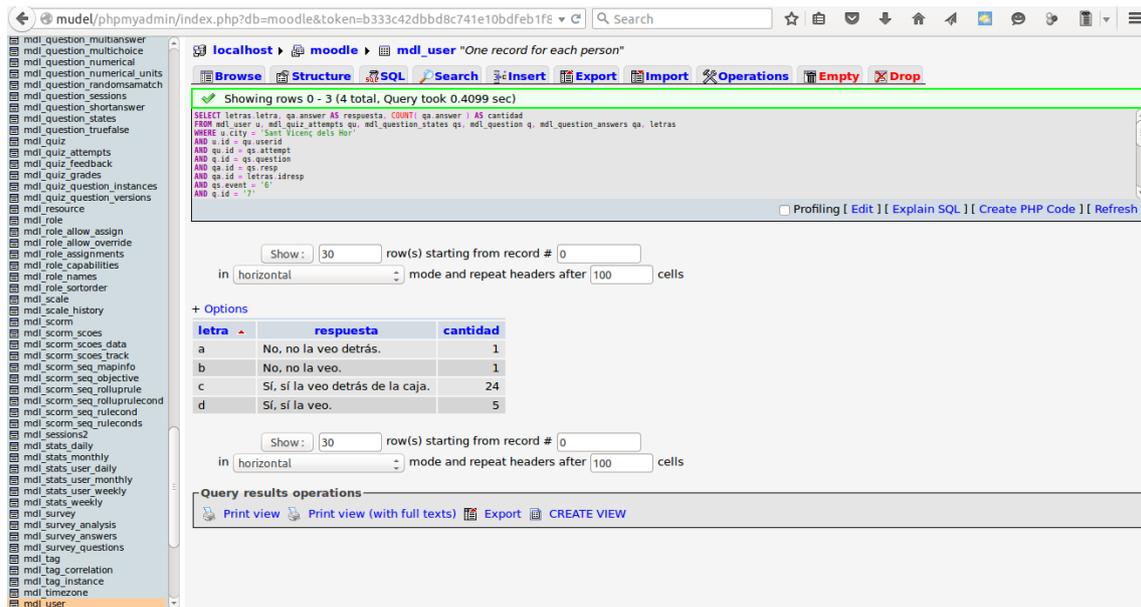
En la Figura 22 mostramos un ejemplo de consulta para obtener las respuestas del grupo de control de Sant Vicenç dels Horts a la pregunta 1 del cuestionario con sonido en castellano.

Figura 22: Ejemplo de consulta SQL en phpMyAdmin



En la Figura 23 mostramos el resultado de la consulta de la Figura 22, ordenados por letra y con el subtotal de respuestas dadas por ese grupo de esa población.

Figura 23: Resultado de una consulta SQL en phpMyAdmin



Para cada uno de los grupos de control y de estudio fuimos extrayendo los datos de la base de datos mediante consultas en lenguaje SQL.

En el Anexo IV el hemos incluido las consultas realizadas en cada caso.

6.5. Análisis de los datos

Para el análisis de los datos, hemos empleado el test de significación chi-cuadrado. Hemos empleado este test y no otro porque se adapta a las necesidades requeridas para nuestro estudio, es decir, con él podemos observar si hay diferencias significativas entre las frecuencias esperadas (lo esperado) y las frecuencias observadas (lo observado) en las tres variables dependientes de estudio:

- Nivel socio-cultural (si éste determina la producción de clíticos dependiendo de la zona: Vic o Sant Vicenç dels Horts).
- La lengua de ensayo o meta (si la producción de clíticos depende de la LM: español o castellano, catalán o árabe marroquí).
- Si la producción de clíticos depende o no de si la información se presenta de forma oral o escrita, es decir, si los sujetos son más competentes oralmente o por escrito.

No nos detenemos más aquí, puesto que en el capítulo 7 se analizan los datos variable por variable, como podrá leer el lector.

6.6. Etapas de la investigación

Esta investigación se desarrolló en dos etapas. En la primera etapa, nos percatamos de que los estudiantes de la ESO, en general, tienen un problema con la sustitución de los SSNN y SPrep. en catalán y en castellano, es decir, el “meollo de la cuestión”, como decía Berceo. En la primera etapa, pues, observamos que hay un problema lingüístico: los clíticos. Establecimos un diálogo con los profesores de lenguas catalana y castellana. Todos estamos de acuerdo: los alumnos tienen un problema. No es fácil aprender los clíticos y su combinatoria en catalán. Si a esto le sumamos que muchos son árabes marroquíes, ya tenemos un buen tema de investigación.

Una vez establecido el problema, procedimos a una segunda etapa: la de investigarlo y cómo realizar esta tarea. Necesitábamos herramientas o instrumentos para la recolección de los datos y de ahí salieron los cuestionarios de contacto de lenguas y el Moodle (descritos más arriba). En esta segunda etapa nos planteamos lo siguiente: las

preguntas de investigación, sujetos que van a participar, instrumentos de recolección de datos, procedimiento y cómo analizar los datos (tratamiento de los datos y estadísticos a utilizar). La investigadora principal, es decir, yo, no sabía nada de números (estadística), así que durante meses cundió el pánico hasta que decidí hacer la asignatura de Bioestadística en la diplomatura de Enfermería de la Universidad de Barcelona (mucho estadística descriptiva y poca inferencial). Dos cursos más tarde volví a hacer la asignatura del grado de Enfermería “Instruments per als estudis de Ciències de la Salut” en la Escuela de Enfermería de la Universidad de Barcelona (esta vez recibí clases no sólo de estadística descriptiva, sino 3 clases extra de inferencial). No fue suficiente con ello, así que decidí ir a la misma Facultad de Biología donde se imparte la asignatura de Estadística. Allí cundió más el pánico: el análisis no iba a ser difícil, sino lo siguiente. Finalmente, decidí aplicarme bien en estadística y ver qué herramientas hay y cómo usarlas. Empecé a estudiar por mi cuenta y con profesores particulares. Después del vaciado de los datos y su posterior análisis, pasamos a la tercera fase de nuestra investigación.

En esta tercera fase procedimos a enlazar con nuestras preguntas de investigación e hipótesis formuladas en el capítulo 1, de forma que todo cobrara sentido y termináramos dando respuesta a aquellas preguntas que inicialmente nos habíamos planteado. Validamos o refutamos las hipótesis inicialmente expuestas en el capítulo 1. Finalmente, llegamos a las conclusiones específicas y generales.

A continuación, mostramos la Figura 24 donde se especifican las tres etapas:

Figura 24: Etapas de la investigación



6.7. Consideraciones éticas

Con el objetivo de llevar a cabo una investigación rigurosa, durante el período que duró la recolección de datos (cursos académicos 2009-2010 y 2010-2011), seguimos el protocolo propuesto por Creswell (2002). Dicho protocolo sugiere al investigador seguir con los siguientes pasos:

1. Informar a nuestros participantes sobre la investigación que se va a llevar a cabo, así como los objetivos.
2. Informar a los participantes sobre cómo vamos realizar la recolección de datos (explicarles cómo se rellena el cuestionario de contacto de lenguas y cómo funciona Moodle).
3. Considerar el derecho de los participantes a participar o no en el estudio y su derecho a pedir explicaciones, a hacer preguntas o exigir aclaraciones.
4. Informar a los participantes sobre el beneficio del estudio.
5. Finalmente, pedir a los participantes que desean colaborar que rellenen el consentimiento informado en el cual se especifica que esta investigación no

va a dar a conocer sus nombres y apellidos, es decir, que la confidencialidad es nuestra máxima.

Pérez Juste et al. (2009: 83) hacen hincapié en « la necesidad de fijar unos patrones de « buen comportamiento » en la investigación. De ahí que nuestro estudio cumpla las premisas éticas que Creswell (2002) que hemos citado arriba y, además, sigamos los principios éticos que deben seguirse en toda investigación: los participantes son voluntarios, hay un informe de consentimiento (es decir, los sujetos son conscientes de que son objeto de una investigación y su finalidad), se evitan todos los riesgos, ya sean físicos o psíquicos. Recordemos que los sujetos mantienen su confidencialidad y anonimato. Por otro lado, hemos respetado los lugares donde hemos ido a recoger los datos, causando las menos alteraciones posibles (evitamos hacer perder el tiempo a los profesores y estudiantes, elegimos las fechas que fueran menos molestas para ambos). En definitiva, seguimos los protocolos éticos nada más comenzar nuestra investigación, siguiendo la máxima que defiende Creswell (2008: 13).

Por consiguiente, solicitamos el permiso de ambas direcciones de los centros (INS Gabriela Mistral y el INS Jaume Callís), los cuales se mostraron encantados de que dos personas estuvieran allí haciendo una investigación de esta índole durante dos cursos enteros. Les habíamos explicado cómo se iba a realizar el estudio y los objetivos. Les comunicamos que necesitaríamos el aula de informática y en casos en que los ordenadores no fueran, nosotros llevábamos dos portátiles e íbamos haciendo nuestra investigación. La mayoría de las veces, usamos los dos portátiles y un aula libre con buena acústica.

No hace falta decir que para salvaguardar la identidad de los participantes, el nombre de cada uno de ellos fue reemplazado por un código diferenciador con el objetivo de identificarlos en los dos instrumentos de recolección de datos (los cuestionarios de contacto de lenguas y el Moodle) y su posterior análisis. Tenemos que decir que TODOS respondieron a todo por un motivo que hace más riguroso, si cabe, este estudio: una vez que acababa un estudiante de completar el cuestionario de contacto de lenguas, el informático Sergio González y yo misma comprobábamos que todos los campos estuvieran rellenos. Lo mismo hicimos con el Moodle. Por supuesto que hubo sujetos que a veces saltaban alguna pregunta por despiste, pero una vez acabados todos los cuestionarios, los comprobábamos pregunta por pregunta (nada más y nada menos

que hasta tres veces: tres veces el informático y tres veces yo, de ahí que todos hayan respondido, ya sea la respuesta gramatical o no, pero los errores cometidos por nuestros participantes –que serán por fallo y no por olvido u omisión- los veremos en el capítulo de Resultados). Nunca manipulamos los datos, solo nos aseguramos de que hubiesen respondido a todas las preguntas viendo si no había vacíos, ya que nuestro propósito es reflejar fielmente lo que sucede en este campo de los clínicos.

6.8. Recapitulación

En este capítulo hemos explicado quiénes son nuestros grupos de análisis, cómo nos hemos acercado a ellos y que les hemos mostrado la plataforma Moodle con las preguntas. Todos los sujetos pasaron una hora, más o menos, en un ambiente agradable (las aulas de informática o bien un aula diferente, como hemos indicado más arriba) con dos profesores que se presentaron de forma amistosa. Todos los sujetos se mostraron satisfechos de participar en un proyecto para la universidad. Participaron los que quisieron y por eso la motivación fue enorme. En el apartado 6.2 explicamos las dos herramientas o instrumentos empleadas para organizar nuestro material y su posterior análisis. En el 6.3 explicamos el prodecimiento utilizado. En el 6.4 se explicamos el método de extracción de datos. Finalmente, en el 6.5 hemos mostrado que el test de chi-cuadrado es el adecuado para analizar nuestros datos sobre las tres variables dependientes de estudio. En el apartado 6.6 observamos las dificultades de la investigación. Finalmente, en el 6.7 hemos puesto de manifiesto las consideraciones éticas seguidas, de acuerdo con las directrices al uso.

A continuación, en la quinta parte de la tesis, presentamos e interpretamos los resultados y su análisis con los correspondientes estadísticos.

QUINTA PARTE

ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE DATOS

7. Análisis y discusión de datos

En el siguiente capítulo comenzamos con una “Introducción” (7.1) donde explicamos cómo vamos a proceder en nuestro análisis y qué técnicas estadísticas hemos empleado. En el apartado 7.2 empleamos el test de Chi-cuadrado para analizar nuestros datos (con las tres variables estudiadas: importancia del entorno sociolingüístico (7.2.1); lengua meta -catalán, castellano- (7.2.2) y, finalmente, la relevancia de la sonorización o no de las pruebas (7.2.3). En el apartado 7.3 ofrecemos el análisis de los datos “Pregunta por pregunta” (7.3.1), con sus “Medias y desviaciones estándar” (7.3.2) y las “Gráficas de barras” (7.3.3); por último, en el apartado 7.4 llevamos a cabo una recapitulación del capítulo.

7.1. Introducción

Una vez extraídos los datos (véase el apartado 6.4 del capítulo 6), vamos a proceder a su análisis con las correspondientes técnicas estadísticas.

Como Pérez Juste et al. (2009: 255) argumentan, « En la selección de la prueba estadística hay que tener presente no sólo la naturaleza de la población, sino la aleatoriedad de las muestras, la independencia de los datos y la relación o no de las muestras.” En otras palabras, para la elección de la técnica estadística que debemos emplear para dar respuesta a nuestras preguntas de investigación formuladas en el capítulo 1, tanto de forma específica (ítem por ítem, es decir, cada muestra poblacional y su relación con las variables de estudio) como general (porcentajes con barras), hemos tenido que tener en cuenta cómo relacionar nuestras variables de estudio con respeto a las preguntas de investigación y buscar un estadístico que nos ayude a ello. Este estadístico en el test de Chi-cuadrado. Lo vamos a utilizar con la finalidad de determinar

la significación o no de las diferencias entre las muestras poblaciones (Vic y Sant Vicenç dels Horts) y las diferencias significativas o no entre los grupos de análisis (los dos grupos control y los dos grupos experimentales de cada población). Con ello daremos respuesta a pregunta por pregunta. Para ello, procedemos como Pérez Juste et al. (2009) explican:

1. Formular la **hipótesis nula H_0** (consulte el lector el “Glosario” para su explicación) y la **hipótesis alternativa** o de investigación (ir a “Glosario”).
2. Fijar el nivel de significación (α).
3. Comprobar las características de las variables y plantear las suposiciones necesarias. Cumplimiento o no de las condiciones paramétricas.
4. Elegir un estadístico para contrastar la hipótesis.
5. Estudiar las características de la distribución muestral del estadístico.
6. Determinar la región crítica o no de rechazo de H_0 y la de aceptación. Viene determinada por el nivel de significación (α) dado y por la dirección de H_1 .
7. Decidir sobre la aceptación o rechazo de H_0 . Si el valor calculado en la muestra se sitúa dentro de la zona de aceptación, se acepta la hipótesis nula, y, si no, se rechazará.

Así pues, seremos rigurosos en nuestro análisis y seguiremos el patrón canónico establecido (Pérez Juste et al., 2009: 256):

1. Formulación de la hipótesis nula.
2. Enunciado de la hipótesis alternativa, presentando la exposición para una y/o dos colas.
3. Estadístico utilizado. (En nuestro caso Chi-cuadrado)
4. Región de rechazo.

Nuestro trabajo no acaba aquí, es decir, con dar respuesta a las preguntas de investigación de forma específica, sino que tenemos la obligación de ofrecer también

una visión de tipo general de nuestro estudio, por lo tanto, nos percatamos de que necesitábamos representar porcentajes de forma que el lector viera las diferencias entre los grupos de análisis (los de control y experimentales) y la relación con las correspondientes variables (importancia del entorno sociolingüístico, lengua meta – castellano y catalán-, y sonorización o no de las pruebas). Para ello empleamos gráficos con porcentajes en los que visualmente ya se ven las diferencias entre los grupos.

7.2. Análisis de los datos con el test Chi-cuadrado

Para el análisis ítem por ítem de los datos hemos empleado el test estadístico de Chi-cuadrado porque es un medidor adecuado de significancia para las variables de nuestro estudio (importancia del entorno, de la lengua meta y la sonorización o no de las pruebas). Pérez Juste et al. (2009: 289) nos dicen que “El objetivo de esta prueba es determinar la significación de las diferencias entre dos grupos independientes. Los datos tienen que estar dados en categorías discretas y básicamente el método utilizado es contar los casos de cada grupo en cada categoría y comparar la proporción de casos en las distintas categorías de un grupo con la del otro.”

El test Chi-cuadrado nos va a indicar en qué medida las diferencias observadas entre los diferentes grupos de estudio y de control son significativas, o simplemente son una variación aleatoria aceptable de las pruebas. En el primer caso, se deberá rechazar la hipótesis nula o H_0 (aceptándose la alternativa o H_1), y en el segundo caso no.

El margen de error permitido va a ser del 5%, es decir, se rechazará H_0 para valores de probabilidad o P-valor inferiores a 0,05.

En el Anexo V se presentan las gráficas de la densidad de probabilidad de la distribución Chi-cuadrado para uno y dos grados de libertad, referentes para determinar si se debe aceptar o rechazar la hipótesis nula (H_0) en cada uno de los casos.

Hemos aplicado este test estadístico en las siguientes tres variables de estudio:

- a. Entorno sociolingüístico (7.2.1)
- b. Lengua meta (castellano, catalán) (7.2.2)
- c. Sonorización o no de las pruebas (7.2.3)

Hemos comparado la variable del entorno sociolingüístico en los siguientes casos:

- a. CD, CCL o ambos.
- b. Tipo de error (gramatical o respuesta inadecuada).

Hay que tener en cuenta que los valores absolutos presentados en las distintas tablas (Tabla 44 a Tabla 73) no son comparables directamente, ya que la cantidad total de pruebas realizadas varía entre los grupos de estudio y de control (los árabes marroquíes realizaron la encuesta para este idioma con sonido mientras que el resto no) y entre las poblaciones de Sant Vicenç dels Horts y Vic (el número de sujetos difería entre ambas poblaciones).

Por este motivo, y previamente a los tests de significación, los datos se han agrupado en tablas de contingencia para las diferentes variables de estudio y grupos de sujetos.

En la Tabla 19, se pueden observar los datos agrupados para los aciertos de cada grupo (GC1 y GE1 de la población de Sant Vicenç dels Horts y GC2 y GE2 de la población de Vic) en cada uno de los idiomas de los cuestionarios (castellano, catalán y árabe marroquí).

Tabla 19: Recuento del número de aciertos por idioma

	marroquí	castellano	catalán	Suma
GC1	0	321	188	509
GE1	244	414	233	891
GC2	0	311	261	572
GE2	166	263	186	615
Suma control	0	632	449	1081
Suma estudio	410	677	419	1506
Suma total	410	1309	868	2587

En la siguiente tabla (Tabla 20) mostramos un recuento de los aciertos por cada una de las condiciones (CD, CCL y CD+CCL) para los mismos cuatro grupos.

Tabla 20: Recuento de aciertos por condición

	CD	CCL	CD,CCL	Suma
GC1	149	183	67	399
GE1	200	254	77	531
GC2	207	174	91	472
GE2	157	174	53	384
Suma control	356	357	158	871
Suma estudio	357	428	130	915
Suma total	713	785	288	1786

En la Tabla 21, se puede observar el recuento para cada uno de los cuatro grupos en función de si las pruebas fueron o no sonorizadas.

Tabla 21: Recuento de aciertos agrupados por sonorización o no de las pruebas

	sin sonido	con sonido	Suma
GC1	259	250	509
GE1	345	546	891
GC2	291	281	572
GE2	233	382	615
Suma control	550	531	1081
Suma estudio	578	928	1506
Suma total	1128	1459	2587

Además de los aciertos, también creamos tablas de contingencia para los fallos. En la Tabla 22, mostramos el recuento de fallos agrupados por idioma.

Tabla 22: Recuento de fallos por idioma

	árabe	castellano	atalán	Suma
GC1	0	51	184	235
GE1	14	102	283	399
GC2	0	37	87	124
GE2	14	97	174	285
Suma control	0	88	271	359
Suma estudio	28	199	457	684
Suma total	28	287	728	1043

Los fallos según el tipo (EG o Error Gramatical y RI o Respuesta Incorrecta) para cada uno de los cuatros grupos quedan reflejados en la Tabla 23.

Tabla 23: Recuento de fallos según su tipología

	EG	RI	Suma
GC1	216	20	236
GE1	347	21	368
GC2	99	25	124
GE2	214	37	251
Suma control	315	45	360
Suma estudio	561	58	619
Suma total	876	103	979

Por último, mostramos en la Tabla 24 los fallos según si se sonorizaron o no las pruebas.

Tabla 24: Recuento de fallos en función de si se sonorizaron o no las pruebas

	sin sonido	con sonido	Suma
GC1	113	122	235
GE1	171	228	399
GC2	57	67	124
GE2	127	158	285
Suma control	170	189	359
Suma estudio	298	386	684
Suma total	468	575	1043

7.2.1. Papel del entorno sociolingüístico

En el caso de la variable “entorno sociolingüístico”, se plantean las hipótesis nula y alternativa siguientes para los aciertos:

H ₀ : La utilización de los clíticos de CD y CCL no depende del entorno sociolingüístico.
H ₁ : La utilización de los clíticos de CD y CCL depende del entorno sociolingüístico.

Como se muestra en la Tabla 25, el resultado de la prueba de Chi-cuadrado ha sido mayor de 5,99²⁵ (6,082703 en los grupos de control). Y, por consiguiente, el P-valor es inferior al 5%.

²⁵ Valor de referencia para tablas de datos de tamaño de 2 filas por 3 columnas, es decir, 2 grados de libertad.

Tabla 25: Test de significación para los aciertos por condición en los grupos de control

OBTENIDO				
	CD	CCL	CD+CCL	total
Sant Vicenç dels Horts	157	183	67	407
Vic	208	174	91	473
Total	364	357	158	880
ESPERADO				
	CD	CCL	CD+CCL	
Sant Vicenç dels Horts	168,8125	165,1125	73,0750	
Vic	196,1875	191,8875	84,9250	
CHI-2	6,082703	>5,99		
P-VALOR	0,047770	< α (5%)		

Para los grupos de estudio (Tabla 26) se ha obtenido un valor de Chi-cuadrado de 0,972006 y un P-valor de 0,615080 (superior al 5% de referencia).

Tabla 26: Test de significación para los aciertos por condición en los grupos de estudio

OBTENIDO				
	CD	CCL	CD+CCL	total
Sant Vicenç dels Horts	200	254	77	531
Vic	157	174	53	384
Total	357	428	130	915
ESPERADO				
	CD	CCL	CD+CCL	
Sant Vicenç dels Horts	207,1770	248,3803	75,4426	
Vic	149,8230	179,6197	54,5574	
CHI-2	0,972006	>5,99		
P-VALOR	0,615080	< α (5%)		

Los resultados obtenidos indican que solamente en los grupos de control existen diferencias estadísticamente significativas en la utilización de clínicos de CD y CCL entre ambas poblaciones, es decir, que se ha de rechazar la H_0 y, por lo tanto, aceptar la H_1 .

Por otra parte, sólo existen diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de control y de estudio en la población de Vic (Tabla 27), donde el resultado de la prueba de Chi-cuadrado fue de 7,997349 y el P-valor fue de 0,018340. En este caso habría que rechazar la H_0 y aceptar la H_1 .

Tabla 27: Test de significación para los aciertos por condición en Vic

OBTENIDO				
	CD	CCL	CD+CCL	Total
Control	208	174	91	473
Estudio	157	174	53	384
Total	365	348	144	857
ESPERADO				
	CD	CCL	CD+CCL	
Control	201,4527	192,0700	79,4772	
Estudio	163,5473	155,9300	64,5228	
CHI-2	7,997349	>5,99		
P-VALOR	0,018340	< α (5%)		

En cambio, en la población de Sant Vicenç dels Horts (Tabla 28) el aprendizaje de los clínicos de CD y CCL es homogéneo entre el grupo de control y el grupo de estudio, ya que el resultado de la prueba de Chi-cuadrado fue menor de 5,99 (1,034948) y el P-valor fue superior al 5% (0,596024). Por lo tanto, no hay pruebas suficientes para rechazar la H_0 .

Tabla 28: Test de significación para los aciertos por condición en Sant Vicenç dels Horts

OBTENIDO				
	CD	CCL	CD+CCL	total
Control	157	183	67	407
Estudio	200	254	77	531
Total	357	437	144	938
ESPERADO				
	CD	CCL	CD+CCL	
Control	154,9030	189,6151	62,4819	
Estudio	202,0970	247,3849	81,5181	
CHI-2	1,034948	<5,99		
P-VALOR	0,596024	> α (5%)		

Para los errores, se plantean las hipótesis nula y alternativa siguientes:

H_0 : El tipo de error no depende del entorno sociolingüístico.

H_1 : El tipo de error depende del entorno sociolingüístico.

Al comparar los errores cometidos por los grupos de control de Sant Vicenç dels Horts y de Vic (véase la Tabla 29), el resultado de la prueba de Chi-cuadrado fue superior a 3,84²⁶ (10,150746) y el P-valor de 0,001442 (muy inferior al 5%).

Tabla 29: Test de significación para los errores en los grupos de control

OBTENIDO			
	error gramatical	respuesta incorrecta	total
Sant Vicenç dels Horts	216	20	236
Vic	99	25	124
Total	315	45	360
ESPERADO			
	error gramatical	respuesta incorrecta	
Sant Vicenç dels Horts	206,5000	29,5000	
Vic	108,5000	15,5000	
CHI-2	10,150746	>3,84	
P-VALOR	0,001442	< α (5%)	

En este caso, habría que rechazar la H_0 y aceptar la H_1 , ya que las diferencias son estadísticamente significativas.

En el caso de los grupos de estudio (véase la Tabla 30), el resultado de la prueba de Chi-cuadrado fue de 3,521417 y el P-valor de 0,060581 (superior al 5%).

Por lo tanto, las diferencias entre los grupos de estudio de ambas poblaciones no son estadísticamente significativas y no permiten rechazar la H_0 .

²⁶ Valor de referencia para tablas de datos de 2 filas por 2 columnas, es decir, 1 grado de libertad.

Tabla 30: Test de significación para los errores en los grupos de estudio

OBTENIDO			
	error gramatical	respuesta incorrecta	total
Sant Vicenç dels Horts	362	36	398
Vic	234	37	271
Total	596	73	669
ESPERADO			
	error gramatical	respuesta incorrecta	
Sant Vicenç dels Horts	354,5710	43,4290	
Vic	241,4290	29,5710	
CHI-2	3,521417	>3,84	
P-VALOR	0,060581	< α (5%)	

7.2.2. Papel de la lengua meta (catalán, castellano)

Para la variable “lengua meta” se proponen las siguientes hipótesis nula y alternativa:

H_0 : La utilización de los clíticos no varía en función de la lengua de ensayo.

H_1 : La utilización de los clíticos varía en función de la lengua de ensayo.

Al comparar los aciertos en lengua castellana y lengua catalana para los grupos de control de ambas poblaciones, la prueba de Chi-cuadrado arrojó un resultado de 8,619117 (Tabla 31), superior a 3,84, y el P-valor fue de 0,003327, inferior al 5%.

Tabla 31: Test de significación para los aciertos por idioma en los grupos de control

OBTENIDO			
	castellano	catalán	Total
Sant Vicenç dels Horts	321	187	508
Vic	311	261	572
Total	632	448	1080
ESPERADO			
	castellano	catalán	
Sant Vicenç dels Horts	297,2741	210,7259	
Vic	334,7259	237,2741	
CHI-2	8,619117	>3,84	
P-VALOR	0,003327	< α (5%)	

Al hacer la comparación para los grupos de estudio, teniendo en cuenta además el árabe marroquí (Tabla 32), la prueba de Chi-cuadrado resultó en un valor de 3,197162 (inferior a 3,84) y un P-valor de 0,202183 (superior al 5%).

Tabla 32: Test de significación para los aciertos por idioma en los grupos de estudio

OBTENIDO				
	marroquí	Castellano	Catalán	Total
Sant Vicenç dels Horts	244	414	234	892
Vic	166	263	186	615
Total	410	677	420	1507
ESPERADO				
	marroquí	Castellano	Catalán	
Sant Vicenç dels Horts	242,6808	400,7193	248,5999	
Vic	167,3192	276,2807	171,4001	
CHI-2	3,197162	<5,99		
P-VALOR	0,202183	> α (5%)		

En la comparativa entre el grupo de control y de estudio en Sant Vicenç dels Horts (Tabla 33), la prueba de Chi-cuadrado resultó ser de 0,060244 (muy inferior a 3,84) y el P-valor de 0,806111 (muy superior al 5%).

Tabla 33: Test de significación para los aciertos por idioma en Sant Vicenç dels Horts

OBTENIDO			
	castellano	catalán	Total
Control	321	187	508
Estudio	414	234	648
Total	735	421	1156
ESPERADO			
	castellano	catalán	
Control	322,9931	185,0069	
Estudio	412,0069	235,9931	
CHI-2	0,060244	<3,84	
P-VALOR	0,806111	> α (5%)	

Al comparar el grupo de control con el de estudio en Vic (Tabla 34), la prueba de Chi-cuadrado resultó en 1,806218 (valor muy inferior a 3,84) y el P-valor de 0,178963 (valor muy superior a 5%).

Tabla 34: Test de significación para los aciertos por idioma en Vic

OBTENIDO			
	castellano	atalán	Total
Control	311	261	572
Estudio	263	186	449
Total	574	447	1021
ESPERADO			
	castellano	atalán	
Control	321,5749	250,4251	
Estudio	252,4251	196,5749	
CHI-2	1,806218	<3,84	
P-VALOR	0,178963	> α (5%)	

Así pues, se debe rechazar la H_0 solamente en el caso de los grupos control, en los que hay diferencias estadísticamente significativas en el uso de los clíticos del catalán entre ambas poblaciones. En el resto, los resultados no permiten rechazar H_0 .

7.2.3. Sonorización o no de las pruebas

En cuanto a las pruebas, podían ser con o sin audio (tercera variable: “sonorización o no de las pruebas”). El interés es averiguar si capturan la información mejor en audio o sin audio, además de constatar si tienen una competencia mayor leyendo que escuchando. La hipótesis nula y la hipótesis alternativa planteadas son:

H_0 : La utilización de los clíticos no varía en función de la sonorización de las pruebas.
H_1 : La utilización de los clíticos varía en función de la sonorización de las pruebas.

Comparando los grupos de estudio y de control de ambas poblaciones, el resultado de la prueba de Chi-cuadrado fue de 0,000810 (valor muy inferior a 3,84) y el P-valor de 0,977300 (equivalente a un 97,73%) en el caso de los grupos de control (Tabla 35).

Tabla 35: Test de significación para los aciertos por sonorización en los grupos de control

OBTENIDO			
	sin sonido	con sonido	total
Sant Vicenç dels Horts	258	250	508
Vic	291	281	572
Total	549	531	1080
ESPERADO			
	sin sonido	con sonido	
Sant Vicenç dels Horts	258,2333	249,7667	
Vic	290,7667	281,2333	
CHI-2	0,000810	<3,84	
P-VALOR	0,977300	> α (5%)	

En cambio, en el caso de los grupos de estudio (Tabla 36), el Chi-cuadrado fue de 0,125475 y el P-valor de 0,723170 (equivalente a un 72,317%).

Tabla 36: Test de significación para los aciertos por sonorización en los grupos de estudio

OBTENIDO			
	sin sonido	con sonido	Total
SVH	346	546	892
Vic	233	382	615
Total	579	928	1507
ESPERADO			
	sin sonido	con sonido	
SVH	342,7127	549,2873	
Vic	236,2873	378,7127	
CHI-2	0,125475	<3,84	
P-VALOR	0,723170	> α (5%)	

Esto nos hace pensar que no existen diferencias significativas que lleven a rechazar la H_0 . Así pues, los resultados entre pruebas con sonido y sin sonido son homogéneos entre los grupos de control de Sant Vicenç dels Horts y de Vic, por un lado, y los grupos de estudio de estas poblaciones por otro lado.

En cuanto al resultado de la prueba de Chi-cuadrado para la comparación dentro de cada población (Tabla 37 y Tabla 38) fue: en Sant Vicenç dels Horts de 0,776109 (inferior a 3,84) y el P-valor de 0,378334 (superior al 5%) y en Vic, el Chi-cuadrado resultó ser de 0,104545 y el P-valor de 0,746442, también superior al 5%.

Tabla 37: Test de significación para los aciertos por sonorización en Sant Vicenç dels Horts

OBTENIDO			
	sin sonido	con sonido	total
Control	258	250	508
Estudio	346	302	648
Total	604	552	1156
ESPERADO			
	sin sonido	con sonido	
Control	265,4256	242,5744	
Estudio	338,5744	309,4256	
CHI-2	0,776109	<3,84	
P-VALOR	0,378334	> α (5%)	

Tabla 38: Test de significación para los aciertos por sonorización en Vic

OBTENIDO			
	sin sonido	con sonido	total
Control	291	281	572
Estudio	233	216	449
Total	524	497	1021
ESPERADO			
	sin sonido	con sonido	
Control	293,5632	278,4368	
Estudio	230,4368	218,5632	
CHI-2	0,104545	<3,84	
P-VALOR	0,746442	> α (5%)	

Por tanto, no es posible rechazar la H_0 al comparar los grupos dentro de cada población.

7.3. Análisis de los datos: pregunta por pregunta / medias y desviaciones estándar / gráficas de barras

7.3.1. Pregunta por pregunta: visión global

En este apartado ofrecemos la lectura de los resultados pregunta por pregunta: castellano con sonido, castellano sin sonido, catalán con sonido, catalán sin sonido.

Castellano con sonido:

1. ¿Ves la oreja de la gatita detrás de la caja? En este ejemplo se trata de ver cómo pronominalizan el SN “la oreja de la gatita” por el pronombre

correspondiente: “la”. El CCl no puede sustituirse, puesto que en castellano es imposible la sustitución por un pronombre clítico.

Los cuatro grupos han pronominalizado correctamente el SN femenino singular “la oreja de la gatita” por el clítico que corresponde. Hay que tener presente que solo se les daba la opción de femenino, por lo que les ha resultado más fácil.

2. ¿Ves la nariz del gato detrás de la caja? En este otro caso deben sustituir el SN “la nariz del gato” por el pronombre femenino “la”, como en el caso anterior, produciéndose la concordancia entre el SN y el pronombre que lo sustituye.

Aquí se han ofrecido más opciones de respuestas y hay sujetos de los 4 grupos de análisis que han cometido loísmo, no obstante, la mayoría sí ha sustituido correctamente el SN femenino singular “la nariz del gato” por “la”. Conclusión de esta pregunta: algunos sujetos de los 4 grupos son loístas y dos del GE1 son leístas, por lo que tienen problemas a la hora de pronominalizar el SN femenino singular por “la”.

3. ¿Ves el rabo del gatito? En esta pregunta los sujetos de estudio debían sustituir el SN masculino “el rabo del gatito” por “lo”, concordando en género y número.

Aquí, la mayoría ha sustituido el SN masculino singular “el rabo del gatito” por “lo”, pero en los 4 grupos hay laístas, incluso en el grupo de control de Vic, que hay uno.

4. ¿Dónde se ha metido el gatito? En este otro ejemplo no tienen que pronominalizar el SN “el gatito”, puesto que no funciona como un CD, sino que es el sujeto. Se trata, pues, de averiguar si saben ubicar dónde está el gatito sin pronominalizar.

En los cuatro grupos, casi todos han respondido correctamente. Sólo 3 entre los tres grupos han optado por la respuesta inadecuada.

5. ¿Ves las colas de los gatitos? En este otro ejemplo los sujetos de estudio deben pronominalizar el SN femenino plural por “las”.

En los 4 grupos hay loístas y leístas que han pronominalizado “las colas de los gatitos” por “les” o bien “los”, lo cual demuestra que tienen problemas con el género.

6. ¿Ves los rabos de los gatitos? Los sujetos de estudio deben pronominalizar el SN masculino plural “los rabos de los gatitos” por el clítico “los”.

Aquí ha habido disparidad de respuestas, sustituyendo “los rabos de los gatitos” por “las” o incluso por “les”, como en el caso del grupo de estudio de Vic.

Castellano sin sonido:

1. ¿Ves la oreja de la gatita detrás de la caja? Los cuatro grupos han pronominalizado correctamente el SN femenino singular por “la”.
2. ¿Ves la nariz del gato detrás de la caja? De los cuatro grupos, todos, excepto 7 sujetos de los grupos de estudio, han sustituido el SN femenino singular por “la”, mientras que 7 han cometido loísmo. No así los del grupo de control en sendos institutos, que han pronominalizado correctamente.
3. ¿Ves el rabo del gatito? Mientras que en el GC1 se han dado 4 casos de laísmo, en el GC2 no. En ambos casos ha habido un caso de leísmo. En cambio, el laísmo es más marcado en los GE1 y GE2, donde se han dado 7 y 8 casos respectivamente. En el GE2, además, se han producido cuatro casos de leísmo. Conclusión: tienen más problemas a la hora de pronominalizar el SN masculino singular en los grupos de estudio (marroquíes), que en los grupos de control.
4. ¿Dónde se ha metido el gatito? De todos los grupos, solo 1 sujeto del grupo de estudio de Vic ha respondido “Se ha metido detrás de la caja”. No resulta interesante, puesto que aquí no hay clítico que analizar, además sólo se trata de un caso aislado.

5. ¿Ves las colas de los gatitos? Del grupo de estudio de Sant Vicenç dels Horts, 12 han cometido loísmo, es decir, han sustituido el SN femenino plural por el clítico “los”, y dos son leístas. Al igual que en Sant Vicenç dels Horts, en Vic se han dado muchos casos de loísmo, 13, y 4 de leísmo. Esto demuestra que un porcentaje considerable de marroquíes confunden el género a la hora de sustituir el SN masculino plural por “los”. En el grupo de control, en ambos casos, han pronominalizado correctamente.
6. ¿Ves los rabos de los gatitos? De los grupos de control la mayoría ha pronominalizado por “los”, solo en Sant Vicenç 6 han pronominalizado por “las” el SN masculino plural. En los grupos de estudio hay un alto porcentaje que ha pronominalizado este sintagma por “las”, por lo que llegamos a la conclusión de que sí confunden el género del clítico.

Catalán con sonido:

1. Veus l’orella de la gateta al darrera de la capsa? En esta pregunta en catalán se debe sustituir el SN femenino singular “l’orella de la gateta” y el SP (sintagma preposicional) “al darrera de la capsa” por los clíticos “la” e “hi” respectivamente.

La opción adecuada es la combinatoria “LA+HI veig”. En este caso más del 70% ha respondido mal, tanto de los grupos control como de los grupos de estudio, lo cual demuestra que no son capaces de pronominalizar el SN femenino singular con el SP introducido por la preposición “a” en catalán. Del GC1, sólo 10 han respondido bien, del GC2, 15 de 29 han respondido bien, mientras que del GE1, sólo 7 de 43 han respondido bien. Del GE2, sólo 6 de 30 lo han hecho bien, el resto ha optado por repetir el clítico de CC de lugar con un sintagma preposicional.

2. Veus el nas del gatet al darrera de la capsa? En este caso se debe pronominalizar el SN masculino singular “el nas del gatet” por “l’” y el SP “al darrera de la capsa” por “hi”. Lo que sucede es que se crea una confusión fonética, ya que al juntar los clíticos, (“l’hi”) suenan igual que el clítico masculino singular “li”.

Como se ha ido viendo en el análisis de los datos, los sujetos marroquíes no son capaces en la mayoría de los casos de pronominalizar el CD, ya sea femenino singular o masculino singular (la, el, l') con el clítico de CC de lugar HI en catalán. En muchas ocasiones repiten el clítico con el sintagma al cual sustituyen, con lo cual hacen una repetición incorrecta, por ejemplo: "Sí, sí l'hi veig al darrera de la capsa", donde "al darrera de la capsa" debe ser sustituido por el clítico "hi" y, por tanto, no volver a aparecer en la oración.

Del GC1 sólo 9 han respondido bien, y del GE1 sólo 4. La conclusión a la que llegamos, es que no saben combinar el CD + CC de lugar introducido por HI en los dos grupos de Sant Vicenç dels Horts. En los grupos de Vic sucede lo mismo, del GC2 sólo 14 (un 49%) han respondido correctamente, mientras que del GE2 sólo 6 de 30 personas han pronominalizado bien.

3. Veus la cua del gatet? En este caso se debe sustituir el SN femenino singular "la cua del gatet" por el clítico "la".

En Sant Vicenç dels Horts, en el GC1 un 64% ha pronominalizado correctamente y en el GE, 26 sujetos de 43 han pronominalizado bien. Con solo un clítico parece que tienen menos dificultades, ya que saben el género y el número con un único clítico. En Vic, en el GC2, 21 sujetos pronominalizaron bien, y de los marroquíes del GE2, 20 sujetos lo hicieron bien (más de un 80%).

4. On s'ha ficat el gatet? En este caso se trata de ver si ubican bien o no al gatito sin utilizar ningún clítico.

Esta pregunta no plantea problemas. En ambas poblaciones los cuatro grupos han pronominalizado correctamente. Sólo hay un caso del GC1 que ha optado por añadir un clítico de lugar "HI" incorrecto.

5. Veus les cues dels gatets? Aquí deben pronominalizar el SN femenino plural "les cues dels gatets" por el clítico que procede: "les".

Casi el 50% del GC1 ha escogido la opción "Sí, sí li veig les cues als gatets", la cual es incorrecta. Del GE1, 29 de 43 han pronominalizado mal,

con lo cual podemos concluir que en estos dos grupos no saben pronominalizar correctamente en su mayoría el SN femenino singular. Tienen, por tanto, problemas con el género. En cambio, en Vic, el GC2 ha sabido pronominalizar bien en su mayoría, 26 de 29, mientras que del GE2, más de un 50% (18 de 30) ha pronominalizado bien. En Vic pronominalizan mejor el SN femenino singular.

6. Veus els bigotis dels gatets? Deben pronominalizar el SN masculino plural “els bigotis dels gatets” por el clítico de masculino plural “els”.

En los dos grupos de Sant Vicenç dels Horts hemos notado a través de los datos, que los sujetos de análisis no saben pronominalizar el SN masculino plural por “els” o “en”. Sólo 12 sujetos marroquíes de 43 (GE1) han pronominalizado bien, lo cual es un porcentaje muy bajo.

En cambio, en Vic, del GC2, 24 (casi un 80%) han pronominalizado bien y 12 sujetos marroquíes de 30 lo han hecho también bien. En Vic, los catalanoparlantes lo saben hacer mejor que los marroquíes.

Catalán sin sonido:

1. Veus l'orella de la gateta al darrera de la capsa? En los 4 grupos, llegamos a la conclusión, después del análisis de los datos, que los sujetos no saben combinar el clítico de CD con el de CC de lugar introducido por “HI”.
2. Veus el nas del gatet al darrera de la capsa? Lo mismo que en el caso anterior, no saben pronominalizar, en su mayoría, el SN masculino singular con función de CD con el CC de lugar introducido por la preposición “a”. Los cuatro grupos tienen problemas a la hora de pronominalizar y combinar los dos clíticos.
3. Veus la cua del gatet? En los cuatro grupos se ve claramente que hay sujetos que pronominalizan bien cuando se trata de un único clítico, pero enseguida añaden el clítico HI con el SP pospuesto al cual sustituye, produciéndose una oración agramatical del tipo “Sí, sí la hi veig al darrera”. Del GC2, un alto porcentaje (21 de 39) ha pronominalizado correctamente con un único clítico, a diferencia del GC1, que, como hemos comentado, lo ha hecho de

forma incorrecta. Del GE2, 20 han pronominalizado correctamente, mientras que 10 lo han hecho incorrectamente. Parece ser que el entorno también es determinante para hablar de un porcentaje de mayores aciertos, ya que en Vic lo hacen mejor que en Sant Vicenç dels Horts.

4. On s'ha ficat el gatet? Todos los grupos han respondido correctamente, sin añadir el clítico "HI".
5. Veus les cues dels gatets? Cuando se trata de pronominalizar un único clítico parece que lo hacen mejor los cuatro grupos. No obstante, en el GC1 hay 21 sujetos que han elegido "Sí, sí li veig les cues als gatets", la cual es incorrecta. Del GE1, 26 de 43 lo han hecho de forma incorrecta, lo cual es un alto porcentaje también. Del GC2, casi un 80% lo ha hecho bien, mientras que del GE2, menos de un 50% lo ha hecho bien.
6. Veus els bigotis dels gatets? Del GC1, sólo 11 lo han hecho correctamente. Del GE1, 24 de 43 lo han hecho de manera incorrecta. En cambio, en Vic, del GC2 un 80% lo ha hecho de forma correcta, mientras que del GE2 un 50% lo ha hecho incorrectamente. Parece que el grupo de sujetos marroquíes tiene más problemas cuando pronominaliza el SN masculino plural que el grupo control.

7.3.2. Medias y desviaciones estándar

En este apartado ofrecemos las medias y desviaciones estándar a través de dos tablas (Tabla 39 y Tabla 40), de forma que nuestro análisis cobra aún más rigor: el lector puede ver las dos muestras poblacionales (con sus respectivos grupos control y experimental) y las medias en una misma tabla, así podrá ver qué grupo (ya sea de control o experimental) tiene más "aciertos", en qué lengua ("catalán", "castellano" para los cuatro grupos y "árabe marroquí" para los grupos experimentales).

En la Tabla 39 se puede observar, para cada grupo de control o de estudio, el número total de aciertos, también especificado por idioma o sonorización de la prueba. Los grupos de control no hicieron las pruebas en árabe marroquí, así que se han dejado los resultados en blanco.

Tabla 39: Total de respuestas correctas

Totales		aciertos	marroquí	atalán	castellano	sin sonido	con sonido	
Global (ambas poblaciones)	Grupo control	1081		632	449	550	531	
	Grupo estudio	1506	410	677	419	578	928	
Localización	Sant Vicenç dels Horts	Grupo control	509		321	188	259	250
		Grupo estudio	891	244	414	233	345	546
	Vic	Grupo control	572		311	261	291	281
		Grupo estudio	615	166	263	186	233	382

En la Tabla 40 se especifican el promedio de aciertos y la desviación estándar para cada grupo de control o de estudio. El promedio se ha calculado para el total de aciertos, para cada idioma y agrupando las pruebas por sonorización o no. Dado que los grupos de control no hicieron las pruebas en árabe marroquí, estos resultados se han dejado en blanco.

Tabla 40: Media y desviación estándar de respuestas correctas

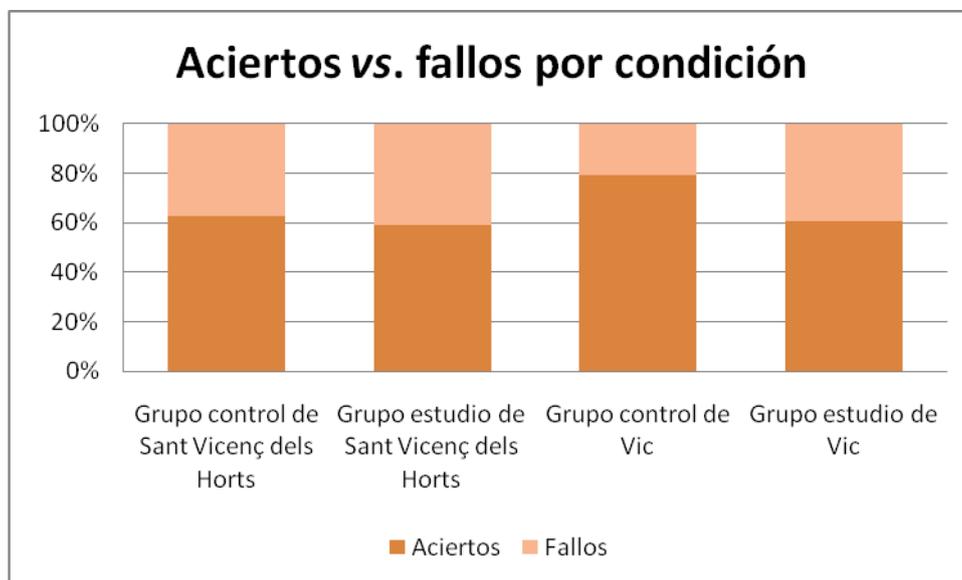
Media (\bar{X}) y desviación estándar (s)		aciertos	marroquí	atalán	castellano	sin sonido	con sonido	
		\bar{X} (s)	\bar{X} (s)	\bar{X} (s)	\bar{X} (s)	\bar{X} (s)	\bar{X} (s)	
Global	Grupo control	18,02 (3,84)		10,53 (1,55)	7,48 (3,22)	9,17 (2,08)	8,85 (2,02)	
	Grupo estudio	20,63 (2,92)	5,62 (0,74)	9,27 (1,8)	5,74 (1,95)	7,92 (1,71)	12,71 (1,67)	
Localización	Sant Vicenç dels Horts	Grupo control	16,42 (3,18)		10,35 (1,47)	6,06 (2,73)	8,35 (1,76)	8,06 (1,82)
		Grupo estudio	20,72 (2,36)	5,67 (0,71)	9,63 (1,51)	5,42 (1,91)	8,02 (1,44)	12,7 (1,39)
	Vic	Grupo control	19,72 (3,8)		10,72 (1,62)	9 (3,04)	10,03 (2,06)	9,69 (1,91)
		Grupo estudio	20,5 (3,62)	5,53 (0,78)	8,77 (2,08)	6,2 (1,95)	7,77 (2,06)	12,73 (2,03)

7.3.3. Gráficas de barras

En cuanto a la comparativa usando porcentajes en lugar de valores absolutos, los siguientes gráficos mostrarán las diferencias entre los grupos (control y experimental) y poblaciones (Vic *versus* Sant Vicenç dels Horts). Hemos usado estas gráficas de barras por ser una forma atractiva de ordenar la información y comprenderla en un simple golpe de vista, como explican Pérez Juste et al. (2009: 92).

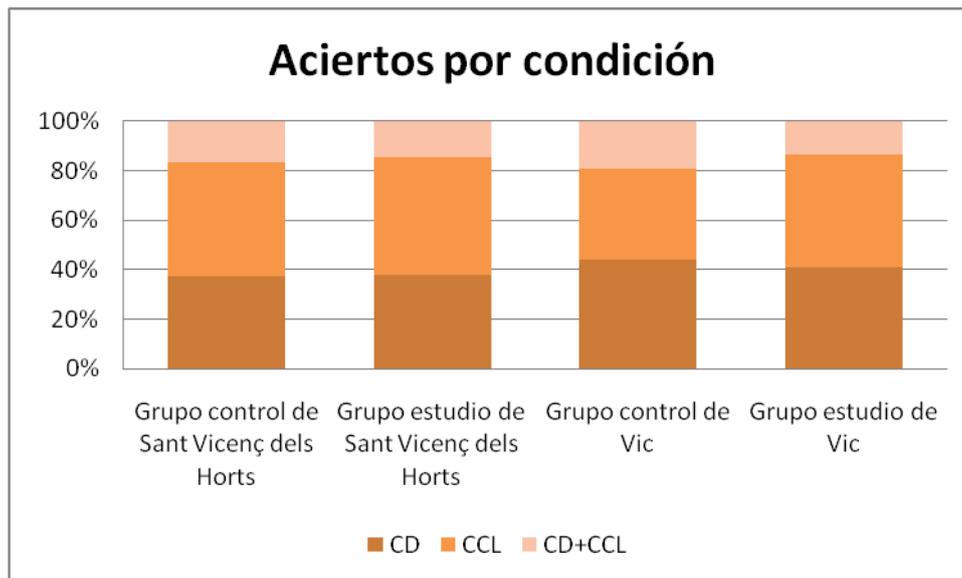
En el Gráfico 1 se aprecia claramente que aciertan más los sujetos de Vic, tanto del grupo de estudio como de control:

Gráfico 1: Aciertos vs. fallos agrupados por condición



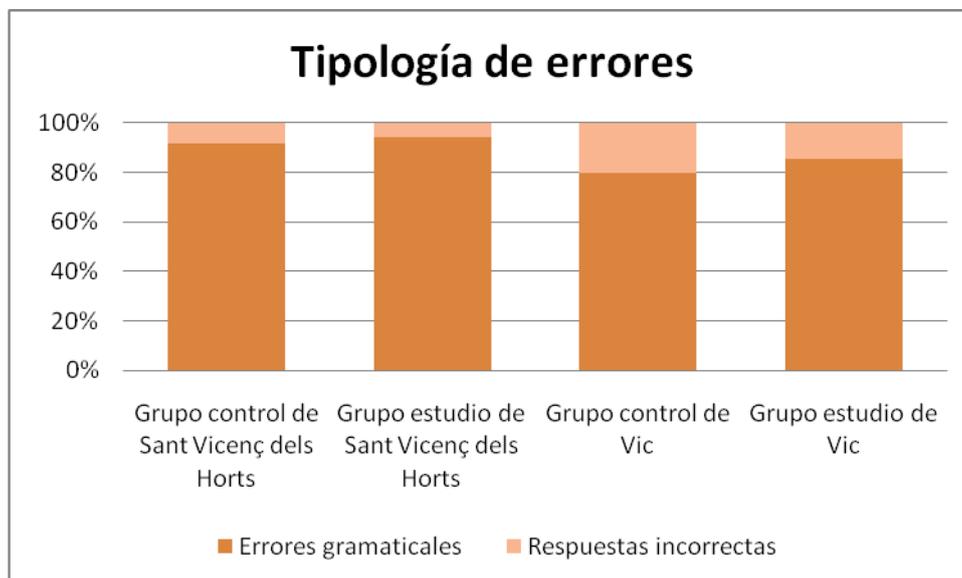
En el Gráfico 2 se aprecian los aciertos por condición (o uso de los clíticos, de forma más llana) (CD, CCL, CD+CCL). Se muestra una heterogeneidad entre los diferentes grupos:

Gráfico 2: Aciertos por condición



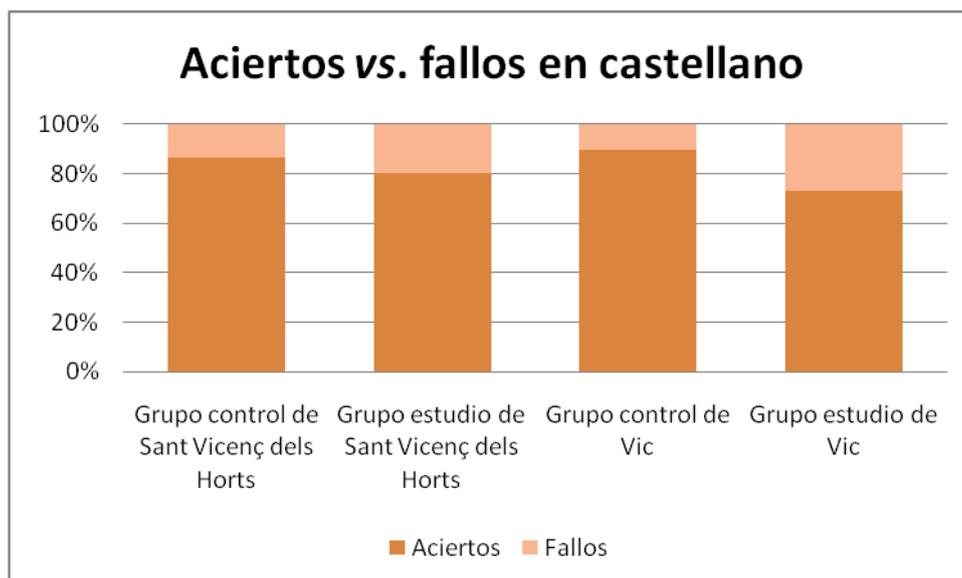
En el Gráfico 3 ofrecemos la tipología de los errores y observamos que los grupos de Sant Vicenç dels Horts cometen más errores gramaticales que los grupos de Vic:

Gráfico 3: Tipología de errores en las respuestas



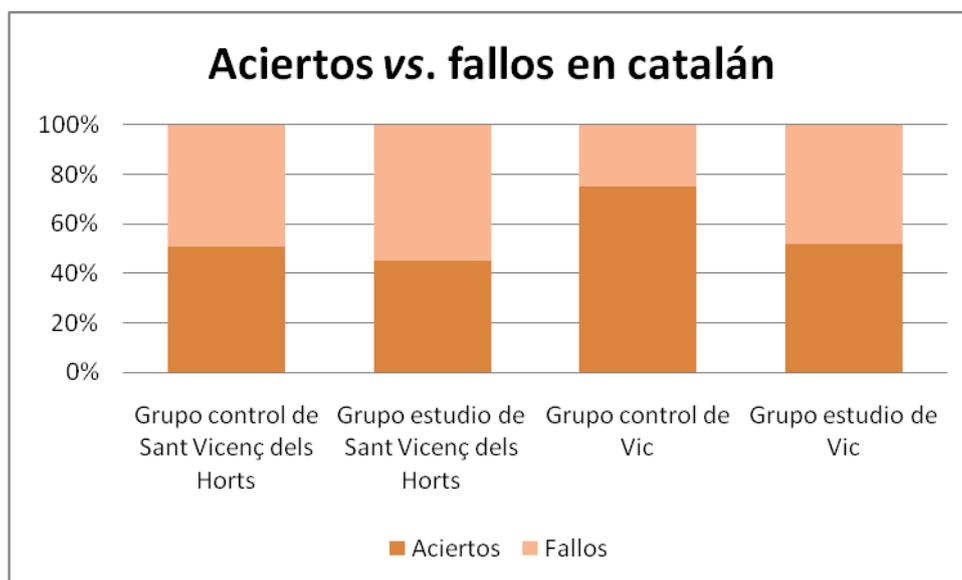
En el Gráfico 4 se aprecia que los grupos de Vic dominan menos el castellano que los grupos de Sant Vicenç dels Horts, ya que cometen más errores en lengua castellana:

Gráfico 4: Aciertos vs. fallos por lengua en castellano



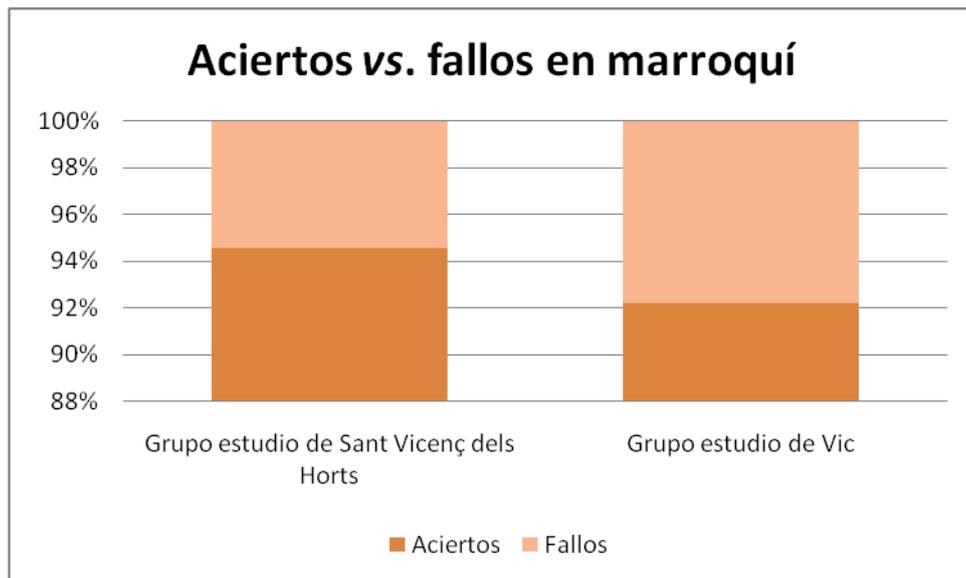
En el Gráfico 5, correspondiente al catalán estándar, se observa, por el contrario, que los grupos de Vic cometen menos errores, es decir, que dominan más la lengua catalana:

Gráfico 5: Aciertos vs. fallos por lengua en catalán estándar



El Gráfico 6 sólo es aplicable a los grupos de estudio de ambas poblaciones (árabes marroquíes). Se observa que sí hay una pequeña diferencia entre los aciertos de ambos grupos, siendo el de Sant Vicenç dels Horts el que mayor número de aciertos ha obtenido en marroquí:

Gráfico 6: Aciertos vs. fallos por lengua en marroquí



En cuanto a la sonorización o no de las pruebas, los gráficos 7 y 8 muestran la proporción de aciertos y fallos en cada grupo. El Gráfico 7 para las pruebas sin audio y el Gráfico 8 para las pruebas con audio:

Gráfico 7: Aciertos vs. fallos en pruebas sin sonorización

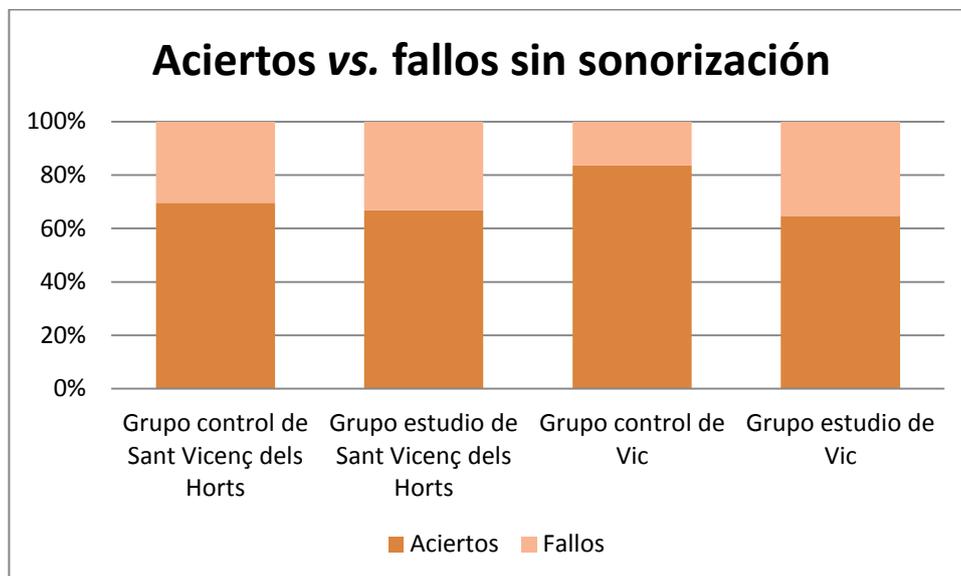
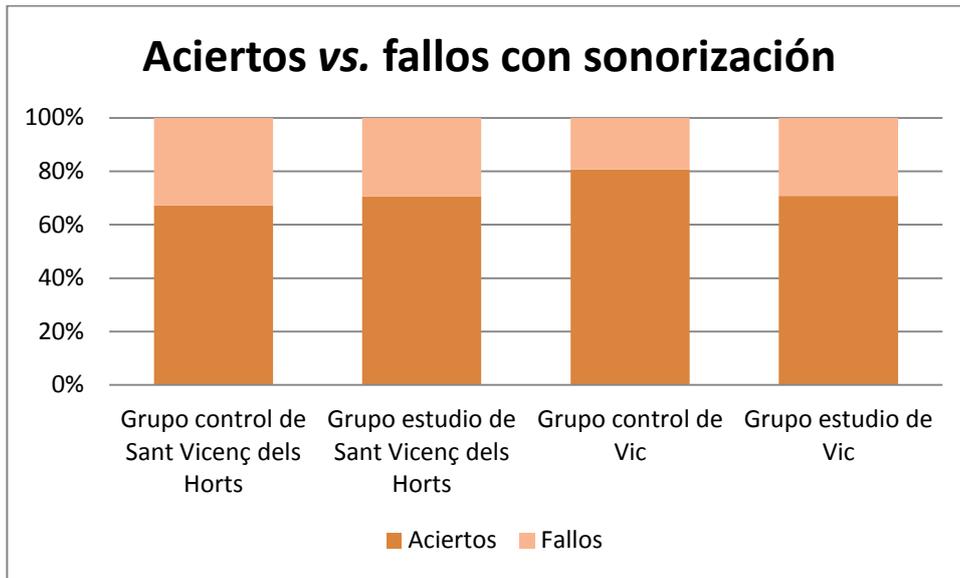


Gráfico 8: Aciertos vs. fallos en pruebas con sonorización



7.4. Recapitulación

Después de la extracción de datos que hicimos en el anterior capítulo 6, procedimos a su análisis en este capítulo utilizando las herramientas que la estadística nos ofrece. En el siguiente capítulo 8 ofrecemos la “Lectura de los datos” para pasar finalmente a las “Conclusiones” (capítulo 9).

8. Lectura del análisis realizado

Este capítulo se estructura en 5 apartados: en el apartado 8.1 hacemos una introducción a la lectura de los datos recordando el objetivo que teníamos al principio de nuestra tesis doctoral; en el apartado 8.2 observamos la importancia del entorno sociolingüístico; en el apartado 8.3 estudiamos la relevancia de la lengua meta (castellano y catalán); en la sección 8.4 observamos si es significativa o no la sonorización de las pruebas; finalmente, en el último apartado (8.5) hacemos una recapitulación con los datos más relevantes.

8.1. Introducción

Tras el análisis de los clíticos de CD y CC de lugar en castellano y catalán en sujetos trilingües castellano-catalán-árabe marroquí (grupos de estudio) y de su estructura en el proceso de adquisición, y después de haber comparado dicho proceso con otros datos y análisis de preadolescentes bilingües castellano-catalán (grupos control), procedemos a responder las preguntas planteadas en el apartado 1.3:

A continuación, vamos a contestar a las preguntas formuladas en el apartado 1.3. La primera cuestionaba si los sujetos de los grupos de estudio (trilingües) tienen una sintaxis menos desarrollada en cuanto a los clíticos que los sujetos de los grupos de control (bilingües). Los resultados demuestran que la sintaxis es homogénea en los dos grupos (de estudio y de control) de Sant Vicenç dels Horts, sin embargo, el grupo de control de Vic muestra una sintaxis mejor desarrollada que el grupo de estudio. Por lo tanto, esta pregunta inicial se responde afirmativamente en el caso de los sujetos de Vic, los cuales tenían como lengua ambiental el catalán.

La segunda pregunta cuestionaba si los sujetos de los grupos de estudio han adquirido de forma simultánea la sintaxis de las dos lenguas de la enseñanza reglada como los sujetos de los grupos de control. La respuesta a esta pregunta es afirmativa, ya que los resultados demuestran que los grupos de estudio y los grupos de control no tienen diferencia significativa en el uso de las lenguas, aunque se haya apreciado una diferencia significativa en el uso de la lengua catalana del grupo de control de Vic con respecto al de Sant Vicenç dels Horts.

La tercera pregunta cuestionaba si los sujetos de los grupos de estudio cuya L1 o lengua materna es el árabe marroquí al aprender castellano y catalán transfieren la estructura sintáctica de la lengua materna (*Ana sheftaha*, donde *-ha* es clítico de CD y va siempre pospuesto) a las lenguas meta (catalán y castellano) y, por tanto, producen oraciones del tipo: **Vila / *No vila* en castellano y **Veig-la* en catalán. La respuesta es que en ambos casos la estructura resulta agramatical, puesto que con los tiempos simples las dos lenguas románicas sólo pueden anteponer el clítico. Con respecto a esta hipótesis queda patente que los alumnos marroquíes producen los mismos clíticos que sus compañeros de clase sin copiar la estructura de su lengua materna a las dos L2. Es más, en muchas ocasiones omiten el clítico de CC de lugar “HI”, ya que en su lengua, como en castellano, tampoco existe.

También se ha tenido presente la variable de estudio “entorno sociolingüístico”, en la cual se puede apreciar que existen diferencias entre los grupos de estudio y de control de Sant Vicenç del Horts y de Vic, puesto que en catalán se muestran más competentes los sujetos de estudio y de control de Vic que los de Sant Vicenç dels Horts. Recordemos que Vic es un entorno catalanohablante, a diferencia de Sant Vicenç dels Horts, que es castellanohablante (Xavier Rambla, 1993).

En cuanto a los grupos control, se dan más casos de CD en Vic (208) que en Sant Vicenç dels Horts (157), pero por el contrario se dan más casos de CC de lugar en Sant Vicenç dels Horts (183) que en Vic (174). En la combinatoria de CD+CCL, se observan más casos en Vic (91) que en Sant Vicenç dels Horts (67).

Por lo que respecta a los grupos de estudio, se dan más casos de CD en Sant Vicenç dels Horts (200) que en Vic (157). En el caso de CC de lugar se observan más

apariciones en Sant Vicenç dels Horts (254) que en Vic (174). En la combinatoria de CD+CC de lugar se dan más casos en Sant Vicenç dels Horts (77) que en Vic (53).

Sin embargo, estas pruebas no identificaron diferencias significativas entre los grupos de control y los trilingües en la población de Sant Vicenç dels Horts. En cambio, sí se dan diferencias significativas entre los grupos de control y los trilingües en Vic. Esto apoya las teorías que afirman que un niño multilingüe puede alcanzar el nivel de un monolingüe, al menos cuando la lengua mayoritaria es el castellano.

8.2. Importancia del entorno sociolingüístico

Por lo que respecta al entorno sociolingüístico, se muestra en la Tabla 25 y en la Tabla 26 que se han observado importantes diferencias en cuanto al aprendizaje de los clíticos de CD y CC de lugar entre ambas poblaciones, aunque sólo para el grupo de control. Por lo tanto, el entorno sociolingüístico sí afecta a la adquisición de dichos clíticos en las poblaciones de Sant Vicenç dels Horts y de Vic.

Por un lado, en Vic, el número de sujetos del grupo de control que dieron respuestas de CD fue mayor que en Sant Vicenç dels Horts. Por otro lado, el número de sujetos del grupo de estudio que dieron respuestas de CD fue mayor en Sant Vicenç dels Horts que en Vic. Las diferencias resultaron ser estadísticamente significativas sólo en el caso de los grupos de control.

Realizando una comparativa entre grupos de una misma población, sólo en el caso de Vic (véase la Tabla 27) se han podido observar diferencias estadísticamente significativas, es decir, el aprendizaje de los clíticos de CD y CCL es diferente entre el grupo de control y el grupo de estudio en esta población.

Al comparar los errores cometidos por los grupos de control de Sant Vicenç dels Horts y de Vic (véase la Tabla 29), por un lado, y por los grupos de estudio de ambas poblaciones, por otro lado (véase la Tabla 30), se puede deducir que el entorno sociolingüístico también es determinante para el tipo de errores cometidos por los grupos de control, aunque no por los de estudio. Esto va en línea con el aprendizaje de los clíticos de CD y CCL, en los que las diferencias también son significativas para los grupos de control.

8.3. Relevancia de la lengua meta (castellano y catalán)

Según se desprende de los resultados de la Tabla 31, existen diferencias estadísticamente significativas que llevan a pensar que el aprendizaje de la lengua varía en función de la población, siendo la población de Vic la que obtiene mejores resultados en lengua catalana (véase Gráfico 5: Aciertos vs. fallos por lengua en catalán estándar), lo que va emparejado al entorno sociolingüístico.

Sin embargo, al hacer la comparación entre los grupos de estudio, teniendo en cuenta además el árabe marroquí (Tabla 32), el aprendizaje de las lenguas es similar entre ambas poblaciones, es decir, la utilización de los clíticos es independiente de la lengua de ensayo y de la población en la que se encuentren los grupos de estudio.

Tampoco se aprecian diferencias significativas entre el grupo de control y de estudio en Sant Vicenç dels Horts (Tabla 33), ni entre el grupo de control y de estudio en Vic (Tabla 34).

Por lo tanto, se llega a la conclusión de que la lengua de ensayo es un factor determinante sólo para los grupos de control de ambas poblaciones, lo cual va ligado al entorno sociolingüístico, pero no se puede concluir que los grupos de estudio vayan a la zaga de los de control en cuanto al aprendizaje de la lengua castellana y la lengua catalana.

8.4. Significado de la sonorización de las pruebas

A la hora de comprobar las diferencias en los aciertos entre los grupos con respecto a la sonorización o no de las pruebas, no se encontraron diferencias significativas entre ambas poblaciones ni para los grupos de control (Tabla 35) ni para los grupos de estudio (Tabla 36).

Los mismos resultados se obtuvieron en la comparación de los grupos de control y de estudio en cada una de las poblaciones, como se puede apreciar en la Tabla 37 y en la Tabla 38. Sin embargo, en este caso no se han tenido en cuenta las pruebas con sonido en árabe, ya que los grupos de control evidentemente no las realizaron.

8.5. Recapitulación

A continuación, vamos a recapitular los principales puntos de este capítulo con respecto a los tres factores estudiados: entorno sociolingüístico, lengua de ensayo y sonorización de las pruebas.

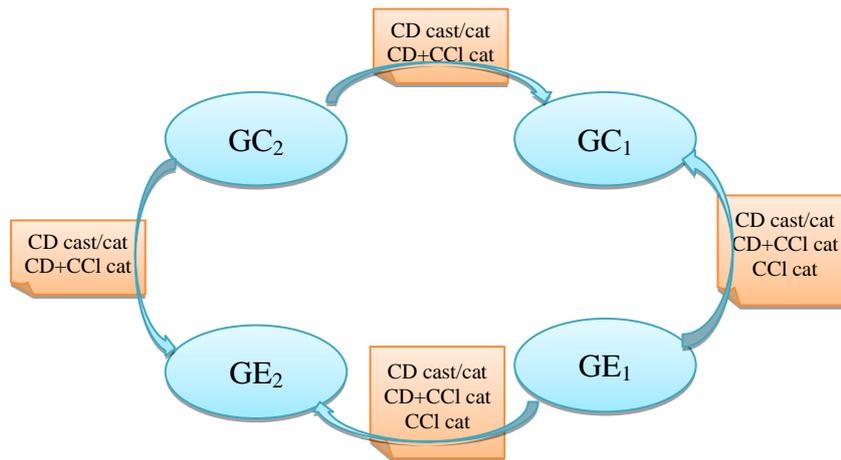
Primero, nos centramos en el entorno sociolingüístico, de éste podemos decir lo siguiente:

- El grupo de control de Vic (GC2) produjo más CD solos en castellano y en catalán que el de Sant Vicenç dels Horts. También el de Vic produjo más combinaciones de CD+CCL en catalán que el grupo de control de Sant Vicenç dels Horts (GC1) (véase la Tabla 25).
- El grupo de estudio de Sant Vicenç dels Horts (GE1) produjo más CD en catalán y castellano que el de Vic. También produjo más combinaciones de CD+CCL en catalán que el grupo de estudio de Vic (GE2). Asimismo produjo más CCL en catalán el grupo de estudio de Sant Vicenç dels Horts (GE1) (véase la Tabla 26). Este hecho lingüístico resulta singular teniendo en cuenta que la lengua ambiental (Junyent, 2005) de Sant Vicenç dels Horts es el castellano.
- El grupo de control de Vic (GC2) produjo más CD en castellano y catalán que el grupo de estudio de la misma población (GE2). En el caso del CCL, los dos grupos de estudio y de control pronominalizaron por igual. En la combinatoria CD+CCL despuntó el grupo de control, lo cual era lo que esperábamos en nuestras hipótesis (véase la Tabla 27).
- El grupo de estudio de Sant Vicenç dels Horts (GE1) produjo más pronominalizaciones de CD en castellano y en catalán, y también de CCL solo o combinado con CD en catalán que el grupo de control (GC1). Este hecho lingüístico resulta destacable ya que esperábamos más pronominalizaciones de los castellanocatalanopartes. En cambio, ha sido al revés: los arabófonos han pronominalizado mejor tanto en castellano como en catalán (véase la Tabla 28).

- En cuanto a los errores gramaticales, tanto el grupo de control (GC1) como el de estudio (GE1) de Sant Vicenç dels Horts cometieron muchos más errores que los correspondientes de Vic (GC2 y GE2). Esto quiere decir que no dominan la gramática de los clíticos como los de Vic (véanse la Tabla 29 y la Tabla 30).

La Figura 25 simplifica la lectura de los datos relativos al entorno sociolingüístico. En la misma, las elipses en azul representan los grupos de control (GC) y de estudio (GE) de ambas poblaciones (Vic y Sant Vicenç dels Horts) y las flechas indican qué comparativa se representa, siendo el grupo que más pronominalizó el origen, y el que menos, el destino de la flecha. Dentro de cada cuadro de texto se puede leer el conjunto de clíticos en los que el grupo en cuestión pronominalizó más.

Figura 25: Comparativas entre los grupos de control (GC) y de estudio (GE) para la variable entorno sociolingüístico



Segundo, nos centramos en la lengua de ensayo (lengua empleada: castellano, catalán o árabe marroquí):

- El grupo de control de Vic realizó más aciertos en catalán que el grupo de control de Sant Vicenç dels Horts, lo cual demuestra que la lengua ambiental (el catalán) influye de manera positiva y significativa en las respuestas (véase la Tabla 31).
- El grupo de estudio de Sant Vicenç dels Horts produjo más aciertos en castellano, catalán y en árabe marroquí que el grupo de estudio de Vic (véase la Tabla 32). No obstante, las diferencias entre grupos de estudio de

Vic y de Sant Vicenç dels Horts no son estadísticamente significativas como muestra el test de chi-cuadrado.

- Dentro de Sant Vicenç dels Horts, el grupo de estudio acertó en más respuestas tanto en castellano como en catalán que el grupo de control. Sin embargo, la diferencia no se puede considerar estadísticamente significativa según el test de chi-cuadrado (véase la Tabla 33).
- En la población de Vic el grupo de control pronominalizó correctamente en castellano y catalán en más casos, a diferencia del grupo de estudio. Sin embargo, tampoco se puede considerar estadísticamente significativo, según el test de chi-cuadrado.

Por último, en cuanto a la sonorización de las pruebas, podemos recapitular lo siguiente:

- El grupo de control de Vic pronominalizó correctamente en más casos que el grupo de control de Sant Vicenç dels Horts (véase la Tabla 35) y que el grupo de estudio de su misma población (Vic) (véase la Tabla 38), tanto en las pruebas con sonido como sin sonido. No obstante, de acuerdo con el test de chi-cuadrado las diferencias no son estadísticamente significativas.
- El grupo de estudio de Sant Vicenç dels Horts pronominalizó correctamente en más casos que el grupo de estudio de Vic (véase la Tabla 36), tanto con sonido como sin sonido. También pronominalizó de forma correcta en más casos que el grupo de control (véase la Tabla 37). No obstante, no son diferencias estadísticamente significativas según el test de chi-cuadrado.

SEXTA PARTE

CONCLUSIONES Y FUTURAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

9. Conclusiones

9.1. Castellano

9.1.1. Conclusiones generales

En las últimas décadas de estudios sobre adquisición bilingüe, se ha analizado cómo los aprendices de una L2 adquieren los clíticos de objeto directo, cómo los pronominalizan, cómo los omiten y dónde los posicionan (Pérez-Leroux, 2009, 2011). De hecho, la omisión y la alternancia de los clíticos de objeto directo han sido dos de los procesos más estudiados en la adquisición de segundas lenguas (Liceras, 1985; Cuza et al., 2013). Todos estos investigadores se han percatado de las dificultades que conlleva la adquisición de estos clíticos en los adultos que aprenden una L2, así como en los niños y en los inmigrantes. Estas dificultades pueden ser explicadas por la interacción de tres dimensiones: la estructura, la experiencia y la influencia de la L1 (Cuza et al., 2013: 3).

Debido a todos estos estudios previos, nuestra tesis doctoral se ha centrado en una estructura muy concreta de la gramática: los clíticos de objeto directo en castellano y en catalán, además de la combinatoria del clítico locativo “hi” en catalán. Nuestro propósito, como apuntábamos en el capítulo 1, es desarrollar más pormenorizadamente la adquisición de los pronombres clíticos de CD y CC de lugar en sujetos árabes marroquíes de 12 a 14 años de edad. Podemos, pues, afirmar que la multiculturalidad existente en Cataluña (Junyent, 2005), hace pensar que el aprendizaje de estas estructuras gramaticales en lengua castellana y lengua catalana por los sujetos árabes marroquíes, planteará ciertos problemas o dificultades (como apuntábamos previamente en el apartado 1.3, con nuestras hipótesis).

Nuestra tesis doctoral muestra el panorama lingüístico y cultural tan rico y variopinto existente en dos poblaciones representativas de la Comunidad Catalana: Vic y Sant Vicenç dels Horts. Hemos observado cómo el peso de la LM (el árabe marroquí) está presente en los sujetos árabes marroquíes de las dos comunidades que aprenden el castellano y el catalán en un contexto de instrucción formal como es el instituto. Así pues, podemos afirmar que sí hay una influencia de la L1 o LM (árabe marroquí) en la adquisición de segundas lenguas (castellano y catalán) en los sujetos arabófonos, siguiendo los postulados de Towel & Hawkins (1994), Liceras (1992), White (1986), Ringbom (1986, 1990), H.D. Brown (1984), Santoro, (2006) y Askildson (2008), entre otros.

Con respecto a la adquisición de los clíticos de CD tanto en castellano como en catalán por los sujetos no árabes marroquíes, hemos observado que no muestran ningún problema y pronominalizan correctamente en las dos poblaciones. En cambio, el pronombre clítico “hi” del catalán crea muchas dificultades entre las poblaciones de los grupos de control y también en las de los grupos experimentales. Esto puede ser explicado porque el pronombre “hi” es un rasgo único del catalán que no existe ni en castellano ni en árabe marroquí. Este es un rasgo muy marcado de la lengua catalana, por lo que siguiendo la Hipótesis de la Marca Diferencial de Eckman (1977), podemos afirmar que este pronombre resultará difícil de aprender por aprendices cuyas L1 no lo tienen (en este caso los árabes marroquíes, sujetos de los grupos experimentales). Sin embargo, incluso los sujetos de los grupos de control han omitido en un porcentaje alto dicho pronombre, quizás por influencia del castellano, que también carece de dicho clítico.

La conclusión general a la que llegamos después de analizar los datos, es que la combinatoria “LA+HI” (donde “la” funciona como CD e “hi” como CCI), “L’HI” (donde “l’” funciona como CD e “hi” como CCI) es difícil para los cuatro grupos. No obstante, se aprecia un mayor dominio de esta combinatoria en el GC2, que en el GC1, lo cual nos permite afirmar que el entorno es determinante, ya que en Vic el entorno es predominantemente catalanoparlante, mientras que en Sant Vicenç dels Horts es predominantemente castellanoparlante. También hemos visto que hay problemas con el número gramatical en los cuatro grupos, repitiendo sintagmas preposicionales con “li”.

Empezábamos esta tesis doctoral justificando su necesidad: explorar el efecto de la multiculturalidad de la comunidad catalana en las variedades lingüísticas de los alumnos árabes marroquíes de 12 a 14 años de dos poblaciones representativas de dos modelos bilingües con más peso de catalán o castellano como lengua ambiental: Sant Vicenç dels Horts (predominio del castellano) y Vic (predominio del catalán). En ambos, recordamos, el catalán es la lengua vehicular de la enseñanza en el modelo de inmersión catalán. A continuación, ofrecimos un marco teórico con las principales características de la adquisición bilingüe ejemplificada en varias lenguas y destacamos los autores más relevantes que explican la influencia que ejerce la LM sobre las lenguas meta. Así pues, planteábamos el concepto de transferencia lingüística de lenguas románicas diferentes (francés, castellano, catalán), presentando el efecto que podía tener el árabe marroquí, la LM de los sujetos de los GE, en el aprendizaje y adquisición de las lenguas catalana y castellana. Como bien vimos, los sujetos de análisis (trilingües: catalán-castellano-árabe marroquí) fueron capaces de diferenciar entre las tres lenguas. Después de desarrollar este capítulo sobre el multilingüismo y todo lo que conlleva, pasábamos a describir pormenorizadamente el contexto educativo en el que se mueven los participantes de nuestro estudio, observando las características que tiene el bilingüismo en la enseñanza en Cataluña.

A continuación, en el capítulo 4 pasábamos a describir los paradigmas de los pronombres clíticos de CD y CC de lugar en las tres lenguas descritas: castellano, catalán y árabe marroquí. En este apartado hacíamos un recorrido histórico a través de los clíticos de estudio y su posición a lo largo de los siglos y cómo han evolucionado hasta el siglo XXI. Observamos que, en cuanto a la posición, las tres lenguas tenían concomitancias y diferencias (proclisis y enclisis). Mencionamos algunos textos históricos en las lenguas romances de estudio para ver cómo a lo largo de los siglos han evolucionado dichos clíticos. Estudiamos cómo los clíticos tienen la particularidad de poseer rasgos típicos de las palabras y de los afijos, lo cual los hacía peculiares con respecto a otras categorías gramaticales, justificando la proliferación de estudios a lo largo de la historia.

En cuanto al árabe, nos centramos en la variedad que hablan los participantes del estudio: la variedad marroquí. Destacamos que esta lengua ofrece diversas variedades dialectales en las que no nos hemos detenido por no ser el objeto de estudio de esta tesis. Nos centramos en el clítico catalán “hi” por ser un elemento diferenciador entre

las tres lenguas y planteamos cómo observar su uso en producción y recepción en el experimento (operacionalización de variables intermitentes en las hipótesis).

En el capítulo 6, dedicado a la metodología empleada, presentamos los recursos usados en la recogida de los datos que permitían poner a prueba las hipótesis. Desde el punto de vista técnico, describimos cómo habíamos creado una plataforma Moodle, donde aparecían registros de voz y registros escritos en las tres lenguas de estudio, en las que ofrecimos a los participantes opciones múltiples para ver dónde se posicionaban los clíticos y elegir la forma que se correspondía con el dibujo. Empleamos registros orales grabados por nativos (para el castellano me registré yo misma, y para el catalán, registramos a un profesor de lengua catalana, cuya primera lengua era el catalán). También ofrecimos registros escritos en las lenguas románicas pero no en lengua árabe, puesto que los sujetos sometidos al estudio no sabían leer ni escribir el árabe marroquí (solo lo entendían oralmente) por ser la lengua que empleaban en casa con su familia.

El factor tiempo para elegir la opción no intervino (no se controló). Los cuatro grupos dispusieron del tiempo que quisieron para realizar los cuestionarios. Los datos se almacenaron en la plataforma Moodle y se extrajeron para su tratamiento estadístico posterior.

En el capítulo 7 presentamos los resultados obtenidos aplicando el test Chi-Cuadrado. Aplicamos dicho tratamiento estadístico en las variables “entorno lingüístico”, “lengua de ensayo” y “sonorización (o no) de las pruebas” y observamos lo siguiente:

- La utilización de los clíticos y el tipo de error cometido dependían del “entorno sociolingüístico”.
- En cuanto al papel de la “lengua de ensayo”, vimos que la utilización de los clíticos variaba en función de ésta (castellano/catalán) en el caso exclusivo de los grupos de control.
- Por lo que respecta a “la sonorización o no de las pruebas”, la utilización de los clíticos no variaba en función de si éstas se realizaban con o sin audio, ya que pronominalizaban de igual forma.

Como hemos ido indicando, nuestro objetivo principal se centraba en determinar si la L1 de los sujetos árabes marroquíes influía en las dos L2 (castellano y catalán). Para ello, hizo falta especificar los aspectos gramaticales de cada L2 en lo referente a la pronominalización de los clíticos de CD en castellano y CD + CC de lugar (“hi”) en catalán. Podemos, pues, afirmar que los resultados han permitido observar la OMISIÓN del clítico “hi” y las condiciones en que se produce.

También hemos comprobado que los sujetos árabes marroquíes emplearon, al igual que los sujetos bilingües catalán/castellano, de forma correcta los clíticos de CD (*lo/la/los/las*) en castellano.

En síntesis, creemos que hemos establecido cuál es el comportamiento de los alumnos bilingües y trilingües ante la gramática de los clíticos de CD en castellano y CD+ CC de lugar en catalán, poniendo de manifiesto qué factores están detrás de la variabilidad en la pronominalización del CC catalán:

- (1) Por influencia de su LM, en el caso de los trilingües, ya que el árabe marroquí carece de pronombre clítico para los sintagmas adverbiales con función de CC de lugar;
- (2) o bien por influencia del castellano, la otra L2 ambiental que también carece de clítico para el CC de lugar.

9.1.2. Respuestas a las preguntas de investigación y validación o no de las hipótesis

Tras la lectura y análisis de los datos en los capítulos 7 y 8, podemos ya, por fin, proceder a responder las preguntas de investigación formuladas en el capítulo 1:

Respuestas a las preguntas de investigación

Pregunta de investigación (i)

¿Los sujetos árabes marroquíes pronominalizan correctamente el CD en su LM o bien muestran un proceso de pérdida debido al contexto bilingüe (catalán y castellano)?

A la luz de los datos de la muestra, podemos afirmar que los sujetos árabes marroquíes de los dos grupos de estudio o experimentales pronominalizan

correctamente los clíticos de CD del árabe marroquí. El análisis detallado revela que los sujetos analizados no tienen problema para la clitización en su LM.

Pregunta de investigación (ii)

¿Los sujetos árabes marroquíes pronominalizan correctamente el clítico catalán de CC de lugar “hi” o bien siguen la estructura gramatical de su LM?

Después de analizar los datos minuciosamente, hemos observado que los dos grupos de estudio o experimentales no pronominalizan el CC de lugar en catalán por el clítico “hi”, como ya había observado Bonet (1991) en los hablantes jóvenes (menores de 25 años) en la zona barcelonesa. No obstante, los grupos control de las dos poblaciones también muestran una gran confusión con este clítico. Además, fonéticamente el conglomerado “l’hi” (donde “l’” cumple función de CD e “hi” de CC de lugar) lo confunden en muchas ocasiones con el clítico de complemento indirecto (“li”) en catalán. El hecho de que ninguno de los dos grupos (experimental y de control) pronominalicen el clítico “hi” en catalán hace pensar en ambos casos que la influencia del árabe marroquí y del castellano, lenguas que carecen de este clítico para el CC de lugar, sea más prominente que la catalana, independientemente del entorno sociolingüístico de los sujetos.

Pregunta de investigación (iii)

¿El entorno sociolingüístico determina la adquisición de los clíticos en las dos L2 tempranas (catalán y castellano) en los sujetos árabes marroquíes? ¿Y los no árabes marroquíes?

Los resultados y su análisis demuestran que el entorno sociolingüístico sí determina la utilización de los clíticos de CD y CC de lugar en catalán en el grupo experimental de Vic (lengua ambiental predominante: catalán), ya que en esta población este grupo muestra una preferencia por su uso. Sin embargo, en el caso de Sant Vicenç dels Horts, el grupo de estudio o experimental y el grupo de control muestran un comportamiento similar. El hecho de que en Vic la lengua ambiental sea el catalán puede explicar la preferencia que muestran los árabes marroquíes por el uso de los clíticos en catalán de forma correcta, mientras que la situación inversa de Sant Vicenç dels Horts puede causar que el grupo de estudio o experimental de esta segunda

población se comporte como el grupo de control y no muestre una preferencia por el uso de los clíticos en catalán, sobre todo, en el caso del clítico “hi”. Por lo tanto, podemos concluir que el entorno sociolingüístico -ya sea Vic, ya sea Sant Vicenç dels Horts-, no ha determinado el uso de los clíticos en los bilingües (grupos de control: castellano y catalán), puesto que en ambas poblaciones los bilingües lo han hecho de forma similar.

Por lo que respecta a la pronominalización de los clíticos en sujetos de los grupos de control de las dos poblaciones, observamos a través de los datos una preferencia por los clíticos de CD y CC de lugar. No obstante, tienen problemas a la hora de pronominalizar en catalán la combinatoria de CD “l’, la” + CC de lugar “hi”, ya que fonéticamente se confunden con el clítico de CI “li”. En castellano no muestran ningún problema en la cliticización de los CD.

Los grupos de control de las dos muestras poblacionales no muestran problema en pronominalizar los SSNN con función de CD en castellano, mientras que sí tienen problemas cuando pronominalizan los CC de lugar por “hi” y los CD en catalán.

Validación o no de las hipótesis

No nos olvidamos tampoco que al comienzo de nuestra tesis doctoral nos planteábamos también tres hipótesis. Recondémoslas y veamos qué ha pasado tras todo el largo proceso de esta tesis:

(1) Los sujetos árabes marroquíes, al aprender castellano y catalán en la institución educativa, transferirán la estructura sintáctica de su LM (Ana sheftaha, donde -ha es clítico de CD y va siempre pospuesto) a las lenguas meta (catalán y castellano) y, por tanto, producirán oraciones del tipo: *Vila / *No vila en castellano y *Veig-la en catalán.

Los sujetos árabes marroquíes no han transferido la estructura de su LM a las dos L2 tempranas con los CDs. Han escogido las formas gramaticales, colocando el clítico donde corresponde. Esto puede ser debido a que han aprendido catalán y castellano de forma institucional a una edad temprana (a partir de los 3 años). Refutamos, pues, la primera hipótesis.

(2) En el caso del catalán y el castellano se espera que también pospongan el clítico de CD, produciendo oraciones: Vaig veure-la (catalán) y *He vistola

(castellano), como se vio en la tesina titulada Adquisición de los clíticos de CD y CC de lugar en niños trilingües árabe marroquí-catalán-castellano. En el caso del catalán lo harían de forma correcta a diferencia del castellano, que no permite la posposición del clítico con los tiempos compuestos.

En el caso del castellano y el catalán, los sujetos de análisis de estudio han mostrado una preferencia por la posposición del clítico de CD, tanto en castellano como en catalán, pero siempre dentro de los límites de la gramaticalidad. Por lo tanto, no se corrobora la hipótesis 2. Por consiguiente, tenemos que refutarla.

(3) En el caso del clítico de CC de lugar en catalán con formas perifrásticas, se espera que los sujetos también sigan la estructura de su LM y, por tanto, no pronominalicen dicho complemento con el clítico catalán “HI”, puesto que el árabe marroquí carece de dicho clítico. En castellano, al no existir la posibilidad de cliticización del CC de lugar, al igual que en el árabe marroquí, no encontrarán problema.

Tras el análisis de los datos, observamos que los sujetos árabes marroquíes no han pronominalizado el CC de lugar en catalán por el clítico “hi”. En castellano los árabes marroquíes no han encontrado ningún problema, puesto que al igual que en su LM, el castellano carece de clítico para dicha función sintáctica. Por consiguiente, no queda más que validar la hipótesis.

9.1.3. Perspectivas de futuro y posibles limitaciones

Como futuras líneas de análisis, convendría abordar el tipo de predicados, ya no sólo con los verbos de percepción como “ver”, “encontrar” en castellano y “veure”, “trobar-se” en catalán, sino con otros tipos y con más tiempos verbales (futuro simple, futuro compuesto, condicional simple, condicional compuesto), con el objetivo de controlar las estructuras de aparición (posición) y ver las posibles interferencias de la LM en las dos L2. Por otro lado, también sería interesante explorar la relación entre la motivación del alumnado y los resultados lingüísticos del aprendizaje en ambas poblaciones, puesto que los factores sociolingüísticos y motivacionales parecen tener un peso en el estudio. Para ello desarrollaríamos un estudio de tipo longitudinal y etnometodológico, en el que se pudieran observar cambios en los niveles motivacionales a lo largo del tiempo (es un momento crítico de

preadolescencia/adolescencia en el que la formación de la identidad pesa). Por último, profundizaríamos en las influencias del contexto (para observar cuál de las dos L2 desarrollan mejor en un post-test a largo plazo).

Las limitaciones del presente estudio son, indudablemente, metodológicas: la ampliación de las pruebas de elicitación a otras estructuras gramaticales que presentan problemas de adquisición o la “mortalidad de sujetos” por cambio de centro o abandono son una parte difícilmente controlable. Nos hubiese gustado hacer las mismas pruebas pasados tres o cuatro cursos, pero algunos estudiantes acabaron la ESO y se fueron y no continuaron con el Bachillerato; otros hicieron el Bachillerato y actualmente están haciendo Ciclos Formativos o Universidad. Otros han vuelto a su país de origen. En fin, recuperar a los mismos sujetos de análisis nos ha resultado imposible para ver una posible progresión en su adquisición. Quizás otra vez podríamos empezar a los 10 años de edad y analizarlos a los 18, pero eso supone esperar 8 años entre recogida y recogida de datos y tenemos el mismo problema: los sujetos “se mueven” (cariñosamente hablando) y eso sale del alcance de todo investigador.

Otra limitación es la calidad de la información que ellos mismos dan sobre el input en cada lengua y puede incidir en la robustez de la explicación que proporcionamos, ya que la limitación principal radica en haber usado la prueba como selección múltiple en formato Moodle, puesto que no permite libertad al hablante y solo sabemos lo que escogen conscientemente, pero no lo que de verdad usan. El hecho de tratarse de opción múltiple restringe ya de entrada las respuestas del hablante.

La imagen de la competencia que damos de los sujetos es, pues, en cierto modo sesgada. El reto para un estudio futuro es permitir opciones abiertas y analizar lo que los sujetos dicen inconscientemente. En otras palabras, y pensando en todo lo que la ingeniería informática aporta cada día al campo de la lingüística: seguir trabajando en el Moodle y “moldearlo” a futuras investigaciones.

9.1.4. Contribución de esta tesis doctoral

Con nuestra tesis doctoral, hemos contribuido a plasmar un análisis contrastivo de tres lenguas distintas. Dos de ellas son románicas, el castellano y el catalán, por lo que las semejanzas son más abundantes que las diferencias, como hemos observado en el capítulo 4. La tercera lengua estudiada, el árabe marroquí, es una lengua semítica

tipológicamente distante de las dos románicas analizadas aquí. Nuestra contribución primordial es haber estudiado cómo adquieren los clíticos de CD y CD+CC de lugar “hi” los sujetos de análisis. Lo novedoso es que hasta la fecha se habían hecho con sujetos cuyas LMs eran el castellano (Montrul, 2004), en rumano y tagalo (Maré i Soler, 2011) el inglés o el francés (Pérez-Leroux et al. 2009), pero no con sujetos árabes marroquíes en dos muestras poblacionales como Vic y Sant Vicenç dels Horts, los cuales tienen que hacer frente no sólo a los aspectos culturales de la sociedad que les rodea (Junyent, 2005), sino lingüísticos (recordemos las diferencias y semejanzas entre las lenguas).

Otro valor añadido a la tesis es que hemos creado una herramienta exclusivamente para valorar su adquisición: el Moodle. Sí, sabíamos que existían Moodles, pero no con este uso ni estas características. Los dibujos empleados y las preguntas, tanto sonoras como visuales, han sido diseñados únicamente para esta investigación. Hemos amoldado el Moodle a las necesidades de nuestros sujetos de análisis. No se ha empleado para “corregir”, “enviar trabajos”, “exponer teoría”, “hacer ejercicios”, “poner nota del 0 al 10”, sino que se ha utilizado con la finalidad de crear una plataforma que resultase familiar y amigable a los sujetos con el objetivo de recoger los datos. Recordamos, aunque resulte insistente, al lector que hemos expuesto los resultados de forma objetiva, nunca valorando si “lo hacen bien o no”. Nuestro propósito era estudiar el proceso de adquisición de una estructura gramatical tan compleja en dos lenguas románicas en sujetos árabes marroquíes y compararlos con los grupos de control. Hemos deseado hacerlo de una forma amena para todos los participantes, de ahí que no hubiera tiempo acotado, que no hubiera una “nota final” (en el sentido académico estrictamente hablando). Ha sido, pues, un Moodle “user friendly” y “creativo”.

Finalmente, nuestra mayor, pero humilde contribución, ha sido plasmar la riqueza multicultural y multilingüística existente en Cataluña, aunque haya sido solo mediante un subconjunto de pronombres y estructuras gramaticales en hablantes de dos muestras poblacionales nada multitudinarias, pero muy representativas de la complejidad de procesos que se dan tras la competencia multilingüe, ejemplificada en dos zonas muy distintas. Con ello hemos pretendido plasmar lo que ocurre o “se cuece” (en todo el buen sentido de la palabra) en el territorio.

9.2. English

9.2.1. General Conclusions

Finally, we summarize the most relevant parts of our research in order to show that we have reached the main goals described at the beginning of this dissertation. We began by justifying its need: to explore the effect of multiculturalism in two Catalan communities OF PARTICIPANTS between the ages of 12 and 14 in two representative populations of bilinguals whose environmental language predominance depends on their location: Sant Vicenç dels Horts (where the environmental language is Spanish) and Vic (where the environmental language is Catalan). In both cases, we remember, Catalan is the vehicular language of the Catalan state teaching model. We offered a theoretical framework with the main characteristics of the bilingual acquisition with examples in different languages, and we noted the main authors who explain the influence that the Mother Language (ML) has over the other languages. Afterwards we worked on the crosslinguistic influence between the different Romance languages (French, Spanish, Catalan) (Aafke and Müller, 2000; Yip and Matthews, 2001; Müller and Hulk, 2001), introducing the effect that Moroccan Arabic could have, the ML of the students of the experimental groups, in the teaching and acquisition of the Spanish and Catalan. We observed that the individuals studied in this dissertation (trilinguals: Catalan-Spanish-Moroccan Arabic) were able to differentiate between the three languages. We developed a chapter about multilingualism. After that, we described the educative context of four participants: the bilingual context in Catalonia (describing its main traits).

In chapter 4 we described the complex paradigm of the structure studied in our research: clitics of direct object in Catalan, Spanish and Moroccan Arabic, as well as locative clitics in Catalan. In this chapter we dealt with the clitics along history to observe their position through the centuries and how they have developed until nowadays. We observed that Catalan, Spanish and Moroccan Arabic have differences and common features with regard to the position of the clitics (proclisis and enclisis). We used some historical literary works in the Romance languages (Catalan and Spanish) as an example, in order to observe their evolution through time. We studied how clitics have common word features, on the one hand, and some features of affixes that make them different from other lexical categories on the other, justifying the proliferation of studies through history. We are aware that Arabic offers a wide range of

dialectal varieties, but we only dealt with the Moroccan variety, according to the availability of our participants. We focused on the locative clitic “hi” in Catalan because it represents the differentiation between the three languages, and we noted how to observe its use in production and reception (operationalization of intermittent variables in the hypotheses).

Chapter 6 focused on methodology. We presented the main resources used in the data collection that allowed the testing of our hypotheses. From a technical point of view, we described how we created a Moodle platform, in which oral and written registers in the three languages appeared. We used a multiple-choice questionnaire with the purpose of seeing where the participants positioned the clitics and how they chose the form of the clitic related to their respective picture. We used oral registers recorded by native-speakers (a Spanish competent Spanish professor, whose first language is Spanish; a Catalan competent Catalan professor, whose first language is Catalan) in order to give some quality to our samples. We also offered a written test in the Romance languages, but not in Arabic from Morocco, because the Arab participants were unable to read or write their ML. Time was not controlled for the experiment. Data were stored in a convenient platform in order to extract them to study statistically.

In chapter 7, we presented the results obtained applying the Chi-Squared test. We applied this statistical treatment in the following variables: “linguistic environment”, “language of essay” and “voicing” (or not) of the tests. We observed that the use of the clitic and the type error made depended on the “sociolinguistic environment”. With regard to the factor “language of essay”, we observed that the use of clitics varied according to this factor only in the control groups. With respect to “voicing or not” of the tests, the use of the clitics did not vary if the tests were realized with or without audio, because they pronominalized in the same way.

As we have already mentioned, our main goal was the qualitative analysis of the data and to determine if the L1 of the Moroccan participants had an influence on the L2 (Spanish and Catalan). In order to do so, we described the main grammatical aspects of each L2 (Catalan and Spanish) in the pronominalization process of the direct objects in Catalan and Spanish, and the direct object and the locative “hi” (and their combination) in Catalan. We can confirm that results have allowed to observe the OMISSION of the “hi” Catalan clitic and the conditions in which they were produced.

We also confirmed that the Moroccan Arab participants, just as the bilingual (Spanish/Catalan) participants, displayed the correct form of the direct object clitics (*lo/la/los/las*) in Spanish.

To sum up, we believe that we have established the behavior of the bilingual and trilingual participants with respect to the grammar of the clitics, observing the main two factors that are behind the variability of the pronominalization of the Catalan Locative “hi”:

- (1) By influence of their ML, in the case of the trilinguals, because the Arab from Morocco variant lacks of this clitics to the adverbial phrases with locative syntactic function.
- (2) Due to the influence of Spanish, the other L2 environmental language which lacks a clitic for the locative syntactic function.

9.2.2. Answers to the investigation questions and validation of the hypotheses

After the analysis done in chapter 7, and having read the data in chapter 8, we summarize the answers to the investigation questions formulated in chapter 2.

Answers to the investigation questions

Investigation question (i)

Do Arabic-speaking participants pronominalize the direct object correctly in their ML or do they show an attrition period due to the bilingual context (Catalan and Spanish)?

After having analysed the data of our samples, we can confirm that the Arab participants in the study or experimental groups pronominalize clitics of Ddirect object in Moroccan Arabic correctly. The analysis reveals that the participants who were studied do not have problems when they have to pronominalize in their ML.

Investigation question (ii)

Do the Arab participants from Morocco pronominalize the locative Catalan clitic “hi” or do they follow the same grammatical structure of their ML?

After analyzing the data carefully, we observed that the two study or experimental groups did not pronominalize the Catalan locative clitic “hi”, as Bonet (1991) had already observed in young speakers (25 years old and below) in Barcelona. Additionally, the two control groups of the two populations showed great confusion with this clitic. Furthermore, phonetically, the combination “l’hi” (where “l’” plays as a direct object and “hi” as a locative) is confused in many occasions with the indirect object clitic “li” in Catalan. None of the groups (experimental or control) pronominalized the Catalan clitic “hi”.

Investigation question (iii)

Does the sociolinguistic environment determine the acquisition of clitics in both early L2 (Catalan and Spanish) in the Arabic-speaking participants? And the non-Arabic-speaking participants?

We conclude that the sociolinguistic environment determines the use of the direct object and locative clitics in Catalan in the experimental group of Vic (whose environmental language is Catalan), because this population shows a preference for their use; however, in the case of Sant Vicenç dels Horts, the study or experimental group and the control group show a similar behaviour. The fact that Catalan is the environmental language in Vic can explain the inclination of the Arabic-speaking participants to use the Catalan clitics correctly. The inverse situation in Sant Vicenç dels Horts may lead to the fact that the experimental group behaves similarly to the control group and does not show any preference for the use of the Catalan clitics, specially in the case of the clitic “hi”.

With respect to the pronominalization of the clitics by Catalan-Spanish-speakers (non-Arabic-speaking participants) in the populations studied, we observed a preference for the direct object and locative clitics; however, when it comes to Catalan, they have difficulties pronominalizing the combination “l’, la” (direct object) + Locative “hi”. This fact can be explained because “l’hi” sounds equal than the indirect object “li” in standard Catalan.

With respect to the Catalan-Spanish-speakers of the two populations, they did not show any problem when they pronominalized the nominal phrases with the direct

object function in Spanish. Nevertheless, they had problems with the pronominalization of the locative “hi” and the direct object clitics in Catalan.

Therefore, we can conclude that the sociolinguistic environment –Vic or Sant Vicenç dels Horts- did not determine the use of the clitics in the bilingual participants, because in both populations bilinguals did it in the same way.

Validation or not of the hypotheses

At the beginning of this doctoral dissertation we laid out three hypotheses. The following paragraphs give us answers to these hypotheses:

*(1) When Arabic-speakers learn Spanish and Catalan in the institution, they will transfer the syntactic structure of their ML (Ana sheftaha, in which “-ha” works as a direct object clitic and it always goes in postposition) to the target languages (Catalan and Spanish), and therefore, they will produce sentences like: *Vila / *No vila in Spanish and *Veig-la in Catalan.*

Arabic-speaking participants did not transfer their ML structure to the two early L2. They have always produced grammatical sentences, positioning the clitic in the right place. This can be explained because they have been learning Catalan and Spanish at the institutionsince the early age of 3. Therefore, we have to refuse this hypothesis.

*(2) In the case of Catalan and Spanish we presumed that the Arabic-speaking participants would postpone the direct object clitic, producing sentences like: Vaig veure-la (Catalan) and *He vistola (Spanish), as we have already seen in the thesis project titled The Acquisition of Direct Object and Locative Clitics in trilingual Arabic-Catalan-Spanish participants.*

In the case of Spanish and Catalan, the participants analyzed showed a preference for the postposition of the direct object clitic, as much in Spanish as in Catalan, but always within the limits of grammaticality. Therefore, we cannot corroborate hypothesis 2. Therefore, we have to refuse this hypothesis.

(3) In the case of the locative clitic “hi” in Catalan with the periphrastic forms, we presumed that the Arabic-speaking participants would follow their ML structure, and therefore, would not pronominalize this complement by the clitic “HI”, because

there is no clitic for this function in Moroccan Arabic. As far as Spanish is concerned, they would not find any difficulty because the structure works the same way as in Arabic from Morocco.

After analyzing the data, we observed that the Arabic-speaking participants did not pronominalize the locative function by the clitic “hi”, whereas in Spanish, they did not find any problem, because Arabic from Morocco and Spanish do not have this clitic for this syntactic function. Therefore, we have to validate this hypothesis.

9.2.3. Perspectives for future and possible limitations

For future analyses, other type of predicates could be studied, not only with perception verbs such as “ver” (see) and “encontrar” (find) in Spanish, and “veure” (ver) and “trobar-se” (find) in Catalan, but also with other verb types and more verbal tenses (simple future, complex future, conditional simple, complex conditional) The objective would be to control the structures of appearance (position) and to observe the future interferences between the ML over the L2. On the other hand, we could also be interested in exploring the relationship between the motivation of the participants and the linguistic results in the learning process in both populations, as sociolinguistic and motivational factors seem to have an important role in the study. In order to do so, we would develop a longitudinal and ethnomethodological study in which we could observe some changes in the motivational levels through time (it is a critical moment of preadolescence/adolescence in which the formation of identity plays an important role). Finally, we would go deep in the contextual influences (in order to observe which of the L2 they develop better in a post-test in the long-term).

The limitations of the present study are methodological: the improvement of the elicited tasks, the amount of information, the “mortality of the participants” due to the change of school or “movement”. People move, and we cannot control this (Thank God!).

The quality of the information they give on the input in each language is also arguable and it may play an important role in the explanation given. The principal limitation lies in using a multiple-choice questionnaire in Moodle, as it does not confer freedom to the speaker. In this sense, we only come to know what the participants choose consciously, but not what they use spontaneously in normal speech.

Finally, and perhaps the most important point, is that the resultant image does not reflect variability of the competence in a faithful sense, because the type of test (multiple-choice questionnaire) restricts the participants' answers. The image of their competence given in this doctoral dissertation is, thus, biased. The challenge for a future study is to allow open options and a different treatment of the data.

9.2.4. Contributions of this doctoral dissertation

Our doctoral dissertation reflects the rich environment that Catalonia has. We studied the case of Spanish and Catalan. There are more similitudes than differences between these two Romance languages, as we already saw in Chapter 4. The Moroccan Arabic language is a very different language and its structure is different from the two previous languages studied. Our contribution is important because it reflects how these Arabic communities in these two samples acquire the grammatical structure studied in this thesis. We have studies in Spanish (Montrul, 2004), in Romanian and Tagalo (Maré i Soler, 2011) in English and French (Pérez-Leroux et al. 2009), BUT not with Arabic-speakers participants, who they have to face not only cultural issues, but also linguistic issues (see Junyent, 2005).

Another valuable contribution is the fact that we created an specific tool in order to observe the acquisition of the clitics: the Moodle. We did know that Moodle already existed, but not with this use and these characteristics. The design and the questions created, visual or oral, have been created exclusively for this investigation. We did not use Moodle to “correct”, “mark”, “explain theory”, “to do exercises” or “to mark out of 10”, but with the purpose to create a very “friendly” and “creative” tool for our participants to which they enjoyed.

Last but not least, our major, but humble contribution is to show the multiculturalism and the amazing world of languages in contact in Catalonia, although we used only two samples, one from Vic and the other one from Sant Vicenç dels Horts. It is very positive to show the reader how it is going on in Catalonia (in a very good way, always taking into account that languages and multiculturalism go together and they enrich our societies).

10. Referencias bibliográficas

Recursos en papel:

- Adjémian, Ch. (1976). On the nature of interlanguage systems. *Language Learning*, 26, 279-320.
- A. Facella, M., M. Rampino, K. Y K. Shea Elizabeth (2005). Effective teaching Strategies for English Language Learners. *Bilingual Research Journal*, 29.
- A. Genesee, Fred, Paradis, Johanne Paradisand Crago, Martha B. (2004). *Dual Language Development and Disorders*, Paul H Brookes Publishing.
- Aguado, J.J. (2000). *Adquisición de los complementos pronominales personales en español*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Alarcos Llorach, E. (1999). *Gramática de la lengua española*. Editorial Espasa Calpe, Madrid.
- Arenas i Sampera, J. (1993). Las lenguas en el sistema educativo de Catalunya. En *Enseñanza en dos lenguas* Horsori Editorial, Barcelona, cap. 4: 15-23.
- Argyri, E. y Sorace, A. (2007). Crosslinguistic influence and language dominance in older bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition* 10 (1), 79-99.
- Askildson, L. R. (2008). *L2 acquisition of French object pronominal clitics: a parametric markedness account of crosslinguistic transfer*. Ms. University of

- Arizona [Disponible a CiteSeerX, URL: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.125.5952>>].
- AA.VV. (1994). *Enquesta de la Regió Metropolitana de Barcelona 1990. Condicions de vida i hàbits de la població*, volumen 16, dirección general por Marina Subirats Martori, Ministerio de Trabajo y Seguridad Social, Inem, Barcelona.
- Avrutin, S. (1999). *Development of the Syntax-Discourse Interface*, Kluwer Academic Publishers, USA.
- Badiai Margarit A.M. (1981). *Gramàtica històrica catalana*. Biblioteca d'estudis i investigacions, Tres i Quatre, València.
- Baker C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (third edition). Clevedon: Multilingual Matters.
- Baker (2007). Becoming bilingual through bilingual education. En P. Auer and L. Wei (eds.), *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*. Berlín: Mouton de Gruyter, 131-152.
- Batstone, R. (2002). Contexts of engagement: A discourse perspective on “intake” and “pushed output”. *System*, 30, 1-14.
- Bialystok, E. (1992). Un modelo teórico del aprendizaje de lenguas segundas. En Juana M. Liceras (ed.), *La adquisición de las lenguas extranjeras*, Madrid: Visor, 177-192.
- Birdsong, D. (1992). Ultimate Attainment in Second Language Acquisition. *Language*, Vol. 68, No. 4, 706-755 (Dec., 1992).
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Holt.
- Bloomfield, L. (1935). *Language*. Londres: George Allen & Unwin.
- Boix-Fuster, E. y SANZ, C. (2008). Language and identity in Catalonia. En Mercedes Niño-Murcia y Jason Rothman (eds.), *Bilingualism and Identity. Spanish at the crossroads with other languages* (pp. 87-106). John Benjamins Publishing Company, Amsterdam.

- Bonet, Eulàlia (1991). *La morfologia dels clítics pronominals en català i altres llengies romniques*, Bellaterra: Universitat Autónoma de Barcelona (tesis doctoral).
- Bonet, Eulàlia (2002). Cliticitzaci. *Gramtica del català contemporani*, Volum 1, 933-989. Dirigida por Joan Sol, Ed. Empries, Barcelona.
- Bowerman, M. (1973). *Early syntactic development: a cross-linguistic study with special reference to Finnish*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brown, R. (1973). *A First Language*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Brown, H. D. (1987). *Principles of Language Learning and Teaching*, 2^a ed. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Bruhn de Garavito, J. (2010). Acquisition of the Spanish Plural by French L1 Speakers: The Role of Transfer. En *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition* (pp. 270-298). Ed. Juana M. Liceras, Helmut Zobl y Helen Goodluck, Routledge.
- Camacho, V. (2002). *Categoras sintácticas y arquitectura de la gramtica: los clíticos pronominales en los sistemas lingsticos románicos y eslavos*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. ngel M. Yanguas lvarez: Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Cantone, K., Kupisch, T., Müller, N. y Schmitz, K. (2006). Rethinking language dominance in bilingual children. En *Einführung in die Mehrsprachigkeitsforschung*, Tübingen: Narr.
- Cenoz, J. y Perales, J. (2000): Las variables contextuales y el efecto de la instrucción en la adquisición de segundas lenguas. En Carmen Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 109-125). Barcelona: Ariel.
- Cenoz, J. y Perales, J. (2001). The Basque-speaking Communities. En M.T. Turell (ed.), *Multilingualism in Spain* (pp. 91-109). Canada: Multilingual Matters.
- Cenoz, J. (2009). *Towards Multilingual Education. Basque Educational Research from an International Perspective*. Multilingual Matters, Canada.

- Chenery (1905). Object pronouns in dependent clauses: a study in Old Spanish word-order. *Publications of the Modern Language Association of America*, 20, 1-151.
- Chomsky, N. (1957). *Syntactic Structures*, The Hage: Mouton.
- Chomsky, N. (1969). *The acquisition of syntax in children from 5 to 10*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Chomsky, N. (1989). *Barriers*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clemente Estevan, R.A. (1995). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención educativa*. Barcelona: Octaedro.
- Collentine, J. (2009). Study abroad research: Findings, implications and future directions. En C. Doughty, & M. Long (eds.), *Handbook of language teaching* (pp. 218-233). Malden, MA: Blackwell.
- Cook, V. (1991). The poverty of the stimulus argument and multicompetence. *Second Language Research* 7:2, 103-117.
- Cook, V. (1992). Evidence for multicompetence. *Language Learning*, 42, 557-591.
- Corder, S. P. (1967). *The significance of learners' errors*. IRAL 4: 161-170.
- Corder, S. P. (1971). *Idiosyncratic dialects and error analysis*. IRAL 9: 147-160.
- Crago, M.B., Altem, S.E.M. y Hough-Eyamie, W.P. (1997). Exploring innateness through cultural and linguistic variation: An Inuit example. En M. Gopnik (ed.), *The biological basis of language* (pp. 70-90). Oxford: Oxford University Press.
- Crawford, J. (1989). *Bilingual Education: History Politics Theory and Practice*. Fourth Edition Revised and Expanded (1999), Bilingual Education Services, Inc., United States.
- Creswell, J. W., (2002). *Educational Research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research*. NJ: Merrill/Pearson.
- Cruz Moya, O. (2012). *Lengua y migración* 4:2, 95-106, Universidad de Alcalá.
- Crystal, D. (1980). *A Dictionary of Linguistics and Phonetics*. Oxford: Blackwell, 1997.

- Crystal, D. (1997): *The Cambridge Encyclopedia of Language*, 423. Second edition, Cambridge University Press, 1997.
- Cummins, J., y Corson, D. (Eds.) (1997). *Encyclopedia of language and education: Vol 5. Bilingual education*. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Curtiss, S. (1977). *Genie: A psycholinguistic study of a modern-day "wild child"*. New York: Academic Press.
- Dabène, L; Moore, D (1995). Bilingual Speech of Migrant People. En Lesley Milroy y Pieter muysken (eds.), *One speaker, two languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 17-44). Gran Bretaña: University Press.
- Davies, M. (1992). Analyzing syntactic variation with computer-based corpora: The case of modern Spanish clitic climbing. *Hispania*, 78, 370-380.
- De Angelis, G. (2007). *Third of Additional Language Acquisition*. Multilingual Matters. Bristol.
- De Bot, K. (1992). A bilingual production model: Levelt's speaking' model adapted. *Applied Linguistics* 13:1, 1-24.
- De Houwer, A. (1987). *Two at a time: an exploration of how children acquire two languages from birth*. Tesis doctoral, Free University of Brussels.
- De Houwer, A. (1991). *The acquisition of two languages from birth: a case study*. Cambridge: Cambridge University Press.
- De la Fuente González, L. (2005). *La adquisición del léxico catalán en un niño trilingüe (inglés-catalán-castellano) de los 3 a los 4 años*. Trabajo de línea dirigido por la Dra. Lourdes Díaz.
- Deuchar, M., y Quay, S. (1999). Language choice in the earliest utterances: a case study with methodological implications. *Journal of Child Language*, 26, 461-476.

- De Vries, J. (1986). Educación y supervivencia de las minorías lingüísticas. *Las lenguas minoritarias y la educación*, 55-69. ICE, Barcelona.
- Díaz, L.; Bel, A.; Bekiou, K. (2010). Interpretable and Uninterpretable Features in the Acquisition of Spanish Past Tenses. En *The Role of Formal Features in Second Language Acquisition* (pp. 484-512). Ed. Juana M. Liceras, Helmut Zobl y Helen Goodluck, Routledge.
- Diebold, A.R. (1964). Incipient bilingualism En Hymes, D. (ed.), *Language in Culture and Society* (pp. 495-511). New York: Harper & Row.
- Domínguez, L. (2003). Interpreting Reference in the Early Acquisition of Spanish Clitics. En MONTRUL, S. y ORDÓÑEZ, F. (eds.), *Linguistic Theory and Language Development in Hispanic Languages* (pp.212-228). Somerville: Cascadilla Press.
- Domínguez, L. (2006). La adquisición de pronombres átonos en español. En A. MENGUAL, M., JUAN, M. y SALAZAR, J. (eds.), *Adquisición y enseñanza de lenguas en contextos plurilingües. Ensayos y propuestas aplicadas* (pp.67-76). Palma: Servei de Publicacions i Intercanvi Científic Universitat de les Illes Balears.
- Doughty, C. y Williams, J. (1998). *Focus in form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Duffield, N., White, L., Degaravito, J., Montrul, S. y Prevost, P. (2002). Clitic placement in L2 French: evidence from sentence matching. *Journal of Linguistics*, 38, 487-525.
- Eckman, F. (1977). Markedness and the contrastive analysis hypothesis. *Language Learning*, 27, 195-216.
- Etxebarria Arostegui, M. (1995). *El bilingüismo en el Estado Español*. Igarri, Bilbao.
- Faerch, C. y Kasper, G. (1984). Two Ways of Defining Communication Strategies. *Language Learning*, 34, 45-63.

- Fernández Soriano, Olga (1999). El pronombre personal. Formas y distribuciones. Pronombres átonos y tónicos. En *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, vol. I (pp. 1209-1273). Dirigida por Ignacio Bosque y Violeta Demonte, Espasa, Madrid, 1999.
- Fischer, S. (2002). *The Catalan Clitic System. A Diachronic Perspective on its Syntax and Phonology*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Fishman J.A. (1976). *Bilingual education: an internacional sociological perspectiva*. Rowley: Newbury House.
- Flege, J. E. (1995). Second language speech learning: Theory, findings and problems. En W. Strange (ed.), *Speech perception and linguistic experience: Issues in cross-language research* (pp. 233-277). Baltimore: York Press.
- Flynn, S. y O'Neil, W. (1988). *Linguistics Theory in Second Language Acquisition*. Dordrecht: Kluwer.
- Fudge, E. (1969). Syllables. *Journal of Linguistics* 5, 235-286.
- García González, J.E. (1998). Estudio descriptivo del papel de la transferencia lingüística en la adquisición de la L2: principales aportaciones teóricas de la segunda mitad del siglo XX. *Philologia Hispalensis*, 12, 179-194.
- Gardner, R. C., y Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second-language learning*. Rowley, MA: Newbury House Publishers.
- Garí, B. (2001). *The Maghrebi Communities*. En *Multilingualism in Spain* (329-343). Canada, editado por M. Teresa Turell.
- Genesee, F. (1987). *Learning through Two Languages*. Cambridge: Newbury.
- Genesee, F. (1989). Early bilingual development: One language or two? *Journal of Child Language*, 16, 161-180.
- Giacalone Ramat, A. (1995). Code-switching in the context of dialect/standard language relations. En Lesley Milroy y Pieter Muysken (eds.), *One speaker, two*

- languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching* (pp. 45-67). Gran Bretaña: University Press.
- Giralt, J.; Ferrer, D.; Comas, M.; Ribera, P. (2000). El catalán en la enseñanza secundaria. Todavía mucho por hacer. En *La educación bilingüe. Veinte años del Seminario sobre Lenguas y Educación* (pp. 125-138). Coordinado por Miquel Siguán, ICE de la Universidad de Barcelona, Editorial Horsori.
- Gómez Seibane, S. (2013). *Los pronombres átonos (le, la, lo) en español: aproximación histórica* (pp. 51-56). Madrid, Arco Libros / SL.
- Green, D. W. (1986). Control, activation and resource: a framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language* 27, 210-223.
- Grosjean, F. (1992). Another view of bilingualism. En R.J. Harris (ed.), *Cognitive Processing in Bilinguals* (pp. 51-62). Amsterdam: North Holland.
- Grüter, Theres (2006). *Object clitics and null objects in the acquisition of French*. Montreal: McGill University dissertation.
- Guasti, M.T. (2002). *Language acquisition: the growth of grammar*. Cambridge: The MIT Press.
- Gumperz, J. J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gutiérrez Mangado, M.J. (2005). *The acquisition of English long distance will-questions by bilingual Basque/Spanish participants in a school context*. Tesis doctoral, Universidad del País Vasco, Vitoria-Gasteiz.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Hermida, C. (2001). The Galician Speech Community. En M.T. Turell (ed.), *Multilingualism in Spain* (pp. 110-140). Canada: Multilingual Matters.
- Hernández García, C. (1998). *Algunas cuestiones más sobre el contacto de lenguas: Estudio de la interferencia lingüística del catalán en el español de Cataluña*. tesis doctoral, Barcelona.

- Herrero Muñoz-Cobo (1996). *El árabe marroquí: aproximación sociolingüística*. Universidad de Almería.
- Herrero Muñoz-Cobo, B. (1999). *Gramática de marroquí para hispano-hablantes*. Manuales serie menor, Universidad de Almería.
- Herrero Muñoz-Cobo (2011). *Las lenguas orales. Claves glosodidácticas*. Suiza: Peter Lang.
- Heller, M. (2008). Doing Ethnography. En L. Wei y M. G. Moyer (eds.), *The Blackwell Guide to Research Methods in Bilingualism and Multilingualism* (pp. 249-262). USA, UK, Australia: Blackwell Publishing.
- Hockett, C. F. (1958). *A Course in Modern Linguistics*. New York: Macmillan.
- Hoff, Erika (2005). *Language Development*. Third Edition, United States of America: Wadsworth.
- Huguet, Á. (2007). Language Use and Language Attitudes in Catalonia. En D. Lasagabaster y Á. Huguet (eds.), *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes* (pp. 17-39). Canada: Multilingual Matters.
- Huguet, Á. y Lasagabaster, D. (2007). The Linguistic Issue in Some European Bilingual Contexts: Some Final Considerations. En D. Lasagabaster y Á. Huguet (eds), *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes* (pp. 234-251).Canada: Multilingual Matters.
- Hulk, A. (1991). Parameter setting and the acquisition of word order in L2 French. *Second Language Research* 7, 1-34.
- Hulk, A. y Müller, N. (2000). Bilingual first language acquisition at the interface between syntax and pragmatics. *Bilingualism: Language and Cognition*, 3, 227-244.
- Ibarraran, A., Lasagabaster, D. y Sierra, J. M. (2007). *Inmigración y aprendizaje de lenguas en un contexto bilingüe* (pp. 38-50). Bilbao: LETE.

- IDESCAT (2009). *Enquesta demogràfica 2007: document de síntesi*. Barcelona: Institut d'Estadística de Catalunya.
- Jaeggli, O. (1986). Three Issues in the Theory of Clitics. En H. Borer (ed.), *Syntax of Pronominal Clitics. Syntax and Semantics* 19 (pp. 15-42). New York: Academic Press.
- Johnson, J.S., y Newport, E. L. (1989). Critical period effects in second language learning: The influence of maturational stage on the acquisition of English as a second language. *Cognitive Psychology*, 21, 60-90.
- Kayne, R. (1989). Null Subjects and Clitic Climbing. En O. Jaeggli y K. Safer (eds.), *The Null Subject Parameter* (pp. 239-262). Dordrecht: Kluwer.
- Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (1986). Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition: An Introduction. En Kellerman, E. y Sharwood Smith, M. (eds.), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (pp. 1-9). New York: Pergamon Press.
- Klavans, J. L. (1982). *Some Problems in a Theory of Clitics*. Tesis doctoral, Indiana University Linguistics Club, University College London.
- Krashen, S.D. (1977). Some issues relating to the monitor model. En H. D. Brown, C. A. Yorio y R. H. Crymes (eds.), *On TESOL 77: teaching and learning English as a second language. Trends in research and practice* (pp. 144-158). Washington, DC: TESOL.
- Kupisch, T. (2006). *The acquisition of determiners in bilingual German-Italian and German-French children*. Tesis doctoral, University of Hamburg.
- Labelle, M. i P. Hirschbühler (2005). Changes in clausal organization and the position of clitics in Old French. En M. Batllori, M.-L. Hernanz, C. Picallo i F. Roca (eds.), *Grammaticalization and Parametric Change* (pp. 60-71). Oxford: Oxford University Press.
- Laborda Gil, X (1978).: *La gramática de Port-Royal: Fuente, contenido e interpretación*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

- Lado, R. (1957): *Linguistic Across Cultures*. Ann Arbor, Michigan: The University of Michigan Press.
- Lambeck, K. (1984). *Kritische Anmerkungen zur Bilingualismusforschung*. Tübingen: G. Narr Verlag.
- Lambert W.E. (1967). A Social Psychology of Bilingualism. *Journal of Social Issues*, 23, 91-109.
- Lapesa, R. (1968). Sobre los orígenes y la evolución del leísmo, laísmo y loísmo. *Festschrift Walther von Wartburg*, Tübingen.
- Larsen-Freeman, D. y Long, M. H. (1994). *Introducción al estudio de la adquisición de segundas lenguas*. Madrid: Gredos. Trads. Molina Martos P. Benítez Pérez. En *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. London: Longman, 1991.
- Lasagabaster, D. (2003). *Trilingüismo en la enseñanza. Actitudes hacia la lengua minoritaria, la mayoritaria y la extranjera*. Lleida: Milenio.
- Lenneberg, E. H. (1975). *Fundamentos biológicos del lenguaje*. Madrid: Alianza (Versión original publicada en 1967).
- Leopold, W.F. (1949). *Speech development of a bilingual child: A linguist's record*. Nueva York: Northwest University.
- Levinson, David. Ethnocentrism. En Levinson, D., Ember, Melvin (eds.), *Encyclopedia of Cultural Anthropology* (p. 404). New York: Henry Holt 1996.
- Levin, Richard I. y Rubin, David S. (1996). *Estadística para administración y economía*, traducción de María González Osuna, México D.F., Pearson Educación de México, 2004.
- Liceras, J.M. (1985). Value of clitics in nonnative Spanish. *Second Language Research*, 1, 151-168.

- Liceras, J.M. (1992). Hacia un modelo de análisis de la interlengua. En J.M. Liceras (comp.), *La adquisición de lenguas extranjeras: Hacia un modelo de análisis de la interlengua* (pp. 11-27). Trad. M. Marcos. Madrid: Visor Dis.
- Liceras, J.M. (1996). *La adquisición de las lenguas segundas y la gramática universal*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Liceras, J.M. y L. Díaz (1999). Topic-drop versus pro-drop null subjects and pronominal subjects in the Spanish L2 of Chinese, English, French, German and Japanese speakers”. *Second Language Research* 15 (1), 1-40.
- Liceras, J.M., Díaz, L. y Mongeon, C. (2000). N-drop and determiners in native and non-native Spanish: more on the role of morphology in the acquisition of syntactic knowledge. En R.P. Leow y C. Sanz (eds.), *Current Research on the Acquisition of Spanish* (pp. 67-96). Somerville, Massachusetts: Cascadilla Press.
- Liceras, J. (2009). La interlengua del español en el siglo XXI. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5 (3), 36-49.
- Liceras, J. y Senn, C. (2009). Linguistic theory and the analysis of minority languages: native, immigrant and heritage Spanish. *Lengua y Migración*, 1, 39-74.
- Lleó, C. (1997). *La adquisición de la fonología de la primera lengua y de las lenguas extranjeras*. Madrid: Visor, Lingüística y Conocimiento.
- Long, M. (1990). Maturation constraints on language development. *Studies in Second Language Acquisition*, 12, 251-85.
- Loredo Gutiérrez, X; Fernández Salgado, A.; Suárez Fernández, I. y Casares Berg, H. (2007). Language Use and Language Attitudes in Galicia. En D. Lasagabaster y á. Huguet (eds.), *Multilingualism in European Bilingual Contexts. Language Use and Attitudes*. Canada: Multilingual Matters, pp. 40-64.
- Lozano, LM., y De la Fuente, I. (2009). “Diseño y validación de cuestionarios”. Capítulo 9, en A. Pantoja, *Manual básico para la realización de tesinas, tesis y trabajos de investigación*. Madrid: EOS, pp. 251-274.
- Marcos Marín, F. (1978). *Estudios sobre el pronombre*. Madrid: Gredos.

- Mariscal, S.; Nieva, S., López Ornat (2010). Observar y medir el desarrollo gramatical temprano en español. *Psicothema*, 22, 1, 51-56.
- Mascaró J. (1986). *Morfologia*. Barcelona: Enciclopdia Catalana, Col. Biblioteca Universitria, 5.
- Mackey, W. (1976). *Bilingualisme et contact des langues*. París: Klincksieck.
- Macnamara, J.T. (1966). *Bilingualism and primary education: a study of Irish experience*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Mar i Soler, P. (2004). Transferència de la L1 en l'adquisició dels clítics pronominals del català (L2). *Revista Philologica Romnica*, Vol. 10 (2010: 73-92).
- Mar i Soler, P. (2011). *L's dels clítics pronominals del català i la seva adquisició per parlants de romans i de tagal*. Tesis doctoral dirigida por el Dr. F. Xavier Lamuela García. Universitat de Girona.
- Mclaughlin, B. (1978). *Second-Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mcneill, D. (1966). Developmental psycholinguistics, en F. Smith y G. Miller (eds.), *The Genesis of Language: A Psycholinguistic Approach*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Meisel, J. (1986). Word order and case marking in early child language. Evidence from simultaneous acquisition of two first languages: French and German. *Linguistics*, 24, 123-183.
- Meisel, J. (1991). Principles of universal grammar and strategies of language learning: some similarities and differences between first and second language acquisition. En L. Eubank (ed.), *Point Counterpoint: Universal Grammar in the Second Language*. Amsterdam: John Benjamins.
- Meisel, J. (1994). La adquisición de la negación en euskera y castellano. Sobre la separación temprana de sistema gramaticales por niños bilingües. En *La adquisición del vasco y del castellano en niños bilingües* (pp. 151-180). Madrid-Frankfurt: Vervuert.

- Menéndez Pidal, R. (1904). *Manual de gramática histórica española*. Vigésimo tercera edición, Madrid: Espasa Calpe.
- Muñoz, C. (2006). The Effects of Age on Foreign language Learning: The BAF Project. En C. Muñoz (ed.), *Age and the Rate of Foreign Language Learning* (pp. 1-40). Clevedon-Buffalo-Toronto: Multilingual Matters LTD.
- Miller, N.E., y J. Dollard (1969). *Social Learning and Imitation*. New Haven: Yale University Press.
- Ministeri d'Educació, Joventut i Esports del Govern d'Andorra, Departaments de Cultura i d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya i Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de Les Illes Balears (2003): *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Traducción del inglés al catalán hecha por Josep Ferran y Montserrat Montagut, Catalunya.
- Montrul, S. (2004). *The Acquisition of Spanish: Morphosyntactic development in monolingual and bilingual L1 acquisition and adult L2 acquisition*. [Series on Language Acquisition and Language Disorders] Amsterdam: John Benjamins.
- Montrul, S. (2008). *Incomplete Acquisition in Bilingualism. Re-examining the Age Factor*. Amsterdam: John Benjamins.
- Müller, Natascha (1998). Transfer in bilingual first language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, 1(3), 151-171.
- Müller, Natascha & Aafke Hulk (2001). Crosslinguistic influence in bilingual language acquisition: Italian and French as recipient languages. *Bilingualism: Language and Cognition* 4, 1-21.
- Müller, N. (2003). *(In)Vulnerable domains in language acquisition*. Amsterdam: John Benjamins.
- M. Lightbown, P. y Spada, N. (2006). *How Languages are Learned*. Third Edition, Oxford: Oxford University Press.
- Navarro, A.M., Pearson, B.Z., Cobo-Lewis, A., y Oller, D. K. (1998). Identifying the language spoken by 26-month-old monolingual and bilingual-learning babies in

- a non-context situation. En A. Greenhill, M. Hughes, H. Littlefield, & H. Walsh (eds.), *Proceedings of the 22nd Annual Boston University Conference on Language Development* (Vol. 2, pp. 557-568). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- M. Meisel, J. (2005): The weaker language in early child bilingualism: Acquiring a first language as a second language?. *Applied Psycholinguistics*, 28, 495-514.
- Myers, David G. (1999). *Psicología*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Nussbaum, L. Y Bernaus, M. (eds.) (2001). *Didáctica de las lenguas extranjeras en la Educación Secundaria Obligatoria*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Odlin, T. (1989). *Language Transfer*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2013). SLA for the 21st Century: Disciplinary Progress, Transdisciplinary Relevance, and the Bi/multilingual Turn". *Language Learning*, 63: Suppl.1, Marzo 2013, 1–24.
- Padilla, Amado M. y Ellen S. Liebman (1975): Language acquisition in the bilingual child. *Bilingual Review*, 2, 34-55.
- Padilla, Amado M. y Kathryn Lindholm (1978). Language mixing in bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 327-335.
- Paradis, J. y Genesee, F. (1996). Syntactic acquisition: Autonomous or interdependent. *Studies in Second Language Acquisition*, 18, 1-25.
- Paradis, J. (2001). Do bilingual two-year-olds have separate phonological systems? *International Journal of Bilingualism*, 5 (1), 19-38.
- Patkowski, M. (1980). The sensitive period for the acquisition of syntax in a second language. *Language Learning*, 30/2, 449-472.
- Paulston, C.B. (1986). Linguistic consequences of ethnicity and nationalisms in multilingual settings. En B. Spolsky (ed.), *Language and education in multilingual settings*. Clevedon; Multilingual Matters Ltd.

- Paulston, C. B. y Heidemann, K. (2006). Language policies and the education of linguistic minorities. En T. Ricento (ed.), *Language Policy: Theory and Method* (pp.: 292-310). London: Blackwell.
- Pavesi, M. (1986). Markedness, discursal modes, and relative clause formation in a formal and an informal context. *Studies in Second Language Acquisition*, 8, 38-55.
- Payrató, Ll. (1985). *La interferencia lingüística (Comentaris i exemples català-castellà)*. Barcelona.
- Peal, E., y W. E. Lambert. (1962). The Relation of Bilingualism to Intelligence. *Psychological Monographs*, 76, whole No. 546.
- Pearson, B. Z., Fernández S. C., y Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language learning*, 43, 93-120.
- Pearson, B.Z., Fernández, S. C., y Oller, D. K. (1995). Cross-language synonyms in the lexicons of bilingual infants: One language or two? *Journal of Child Language*, 22, 345-368.
- Penfield, W. y Roberts, L. (1959). *Speech and Brain Mechanisms*. New York: Atheneum.
- Pennesi, M. (2009). *Utilización de Moodle como herramienta de recuperación en Educación Secundaria Obligatoria*, Tesina, UNED. Dirigida por el Profesor Eduardo Gómez.
- Penny, R. (1993). *Gramática histórica del español*. Barcelona: Ariel Lingüística.
- Petersen, J. (1988). Word-internal code-switching constraints on a bilingual child's grammar. *Linguistics*, 26, 479-493.
- Pérez Juste et al. (2009). *Estadística aplicada a la educación*, Madrid, UNED.
- Pérez-Leroux, A.T., Pirvulescu, M., Roberge, Y. (2009). Bilingualism as a window into the language faculty: The acquisition of objects in French-speaking children in

- bilingual and monolingual contexts. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12 (1), 2009, 97-112.
- Pérez-Leroux, A.T., Cuz, A. y Thomas, D. (2011). Clitic placement in Spanish-English bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 14 (2), 221-232.
- Pérez-Leroux, A.T., Thomas, D. (2011). Comparing second language learners to other populations: Age, transfer, and learnability. *The Handbook of Spanish Second Language Acquisition*, Blackwell Handbooks in Linguistics, editado por Kimberly L. Geeslin, Wiley, cap. 24.
- Pérez-Leroux, A. T., Pirvulescu, M., Roberge, Y., Strik, N. y Thomas, D. (2014). Bilingual effects: exploring object omission in pronominal languages. *Bilingualism: Language and Cognition*. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S1366728913000631>
- Pérez Vidal, Carmen (1995). *La adquisición del inglés de un niño bilingüe (catalán / inglés)*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Pérez Pereira, M. (1995). *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Piaget, J. (1973). *Aprendizaje y memoria*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Pirvulescu, M., Pérez-Leroux, A.T. y Roberge, Y. (2012). A bidirectional study of object omissions in French-English bilinguals. En Braunmüller K. y Gabriel, C. (eds.), *Multilingual individuals and multilingual societies* (pp. 171-188). Amsterdam: John Benjamins.
- Pons, E. y Vila, F.X. (2005). *Informe sobre la situació de la llengua Catalana (2003-2004)*. Barcelona: Observatori de la Llengua Catalana.
- Pradilla, M.À. (2001). "The Catalan-speaking Communities", *Multilingualism in Spain*. Editado por M. Teresa Turell, Canada, pp. 58-90.
- Prat Sabater, M. (2003). *Préstamos del catalán en el léxico español*. Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona (tesis doctoral).

- Pusch, Claus D. (2006). "La gramàtica pronominal del català: presentació del volum", *Els autors i les autores*, Shaker Verlag, Alemania.
- Ramsden, H. (1963): *Weak-Pronoun Position in the Early Romance Languages*. Manchester: Manchester University Press.
- Richards, J.C, Platt, J. y Platt, H. (1997). *Diccionario de lingüística aplicada y enseñanza de lenguas*. Versión española y adaptación de Carmen Muñoz Lahoz y Carmen Pérez Vidal. Barcelona: Ariel.
- Ringbom, H. (1986). Crosslinguistic Influence and the Foreign Language Learning Process. En Kellerman y M. Sharwood Smith (eds.). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. New York: Pergamon Press, pp.150-162.
- Ringbom, H. (1990). Effects of Transfer in Foreign Language Learning. En H. W. Dechert (ed.), *Current Trends in European Second Language Acquisition* (pp. 205-218). Clevedon: Multilingual Matters.
- Rini, J. (1992). *Motives for linguistic change in the formation of the Spanish object pronouns*. Newmark, Delaware: Juan de la Cuesta.
- Rivero, M.L. (1986). Parameters in the typology of clitics in Romance, and Old Spanish. *Language*, 62, 774-807.
- Rodríguez Oria, M. (1978). La lengua de los escolares de l'Hospitalet de Llobregat. Usos y actitudes". *Bilingüismo y biculturalismo* (pp. 93-120). Ediciones CEAC, ICE de la Universidad de Barcelona.
- Romaine, S. (1989). *Bilingualism*. Second edition, USA: Blackwell.
- Ros, M.; Cano, J. y Huici, C. (1987). Language and intergroup perception in Spain. *Journal of Language and Social Psychology*, 6, 243-260.
- Rosado Villegas, E. (2007). *La adquisición del sintagma determinante en español como lengua segunda y lengua extranjera*. Tesis doctoral, Universidad de Barcelona.
- Sapir, E. (1930). *The Southern Paiute Language (Proceedings of the American Academy of Arts and Sciences, 65: 1)*.
- Selinker, L. (1972). *Interlanguage*. IRAL 3: 209-231.

- Selinker, L., Swain, M. y Dumas, G. (1975). The Interlanguage hypothesis extended to children. *Language Learning*, 25, 139-52.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, R., Bel, A. y Aparici, M. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel Psicología.
- Serrat, E., Gràcia Ll. y Perpiñá, L. (2008). First Language Influence on Second Language Acquisition: The Case of Immigrant L1 Soninke, Tagalog and Chinese Children Learning Catalan. En Pérez Vidal, Juan-Garau y Bel, A. (eds.), *A Portrait of the Young in the New Multilingual Spain*. (pp. 200-219). Clevedon: Multilingual Matters.
- Schachter, J. (1974). An error in error analysis. *Language Learning*, 24, 205-214.
- Schieffelin, B.B. (1985). The acquisition of Kaluli, en D. I. Slobin (ed.), *The crosslinguistic study of language acquisition: Vol. 1 The data* (pp. 525-594). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Schumann J. (1976). Second language acquisition: The pidginization hypothesis. *Language Learning*, 26, 391-408.
- Schwartz, B. D. y Sprouse, R. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access model. *Second Language Research*, 12 (1), pp.: 40-72.
- Siemund, P. (2011). *Linguistic Universals and Language Variation*. Berlin/New York: De Gruyter, Mouton.
- Siguán, M. (1992). *España plurilingüe*. Madrid: Alianza Editorial.
- Silva-Corvalán, C. (1998). On borrowing as a mechanism of syntactic change. En A. Schwegler, B. Tranel y M. Uribe Etxebarria (eds.), *Romance linguistics: Theoretical perspectives* (pp. 225-246). Amsterdam: John Benjamins.
- Singleton, D. (1989). *The Age Factor*. Philadelphia: Multilingual Matters.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal Behaviour*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Slobin, D.I. (1985). *The cross-linguistic study of language acquisition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Snow, C.E. (1999). Social perspectives on the emergence of language. En B. MacWhinney (ed.), *The emergence of language* (pp. 257-276). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Snow, C. y Hoefnagel-Höhle, M. (1978). The critical period for language acquisition: Evidence from second language learning. *Child Development*, 49/4, 1114-1128.
- Solà, J. (1998). Clitics are inflexion, en Fullana, O. y Roca, F. (eds.), *Studies on the Syntax of Central Romance Languages* (pp. 213-225). Girona: Universitat de Girona.
- Spolsky, B. (1992). Bilingüismo. En Newmeyer (ed.), *Panorama de la Lingüística Moderna* (pp. 127-147). Vol. IV, Visor Lingüística y Conocimiento .
- Spolsky, B. (2004): *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Strik, N. y Pérez Leroux A.T. (2011). Jig doe wat giraffe? Wh-movement and inversion in Dutch-French. *Linguistic Approaches to Bilingualism*, 175-205.
- Strozer, J. (1976). *Clitics in Spanish*. Ph.D. dissertation, University of California in Los Angeles.
- Subirats Martori, M. (1992). *Enquesta de la Regió Metropolitana de Barcelona 1990: condicions de vida i hàbits de la població*. Direcció general: Marina Subirats Martori, direcció metodològica: Carlos Lozares Colina. Mancomunitat de municipis de l'area metropolitana de Barcelona: Diputació, 1992-1996.
- Thomas, D., (2007). *A child's point of view on clitic-climbing: Early acquisition of object pronouns in Spanish infinitival constructions*. Presentado en el Annual Meeting of the Canadian Linguistics Association, Saskatoon, SK.
- Todolí, J. (1998). *Els pronoms personals*. València: Universitat de València.
- Towel & Hawkins (1994): *Approaches to second language acquisition*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Ronjat, J. (1913). *Le développement du langage observé chez un enfant bilingue*. París: Champion.

- Saunders, G. (1982). *Bilingual children: guidance for the family*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Santoro, M. (2006). L2 acquisition of Italian clitic case morphology: Language transfer or continuity? *Italian Journal of Linguistics/Rivista di Linguistica*, 18 (2), 355-378.
- Service, E. (1992). Phonology, working memory, and foreign-language learning. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45, 21-50.
- Singleton, David y Lengyel, Zsolt (1995). *The Age factor in second language acquisition: a critical look at the critical period hypothesis*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Slater, P. (1990). Causes of development in ethology. En G. Butterworth y P. Bryant (eds.), *Causes of development*. Londres: Harvester Wheatsheaf.
- Slobin, D. I. (1982). Sobre la naturaleza del habla de los niños. En H. Lenneberg y E. Lenneberg (comp.), *Fundamentos del lenguaje*. Madrid: Alianza Universidad.
- Taeschner, T. (1983). *The sun is feminine: a study of language acquisition in bilingual children*. Berlín: Springer-Verlag.
- Torres, J. (1978). La reivindicación actual en pro de la lengua catalana. *Bilingüismo y biculturalismo* (pp. 253-269). Ediciones CEAC, ICE de la Universidad de Barcelona.
- Torres, J. (coord.) (2005). *Estadística sobre els usos lingüístics a Catalunya 2003. Llengua i societat a Catalunya en els Inicis del Segle XXI*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Towell, R. & Hawkins, R. (1994), *Approaches to Second Language Acquisition*. Cleveland: Multilingual Matters.
- Tragant, E. y Muñoz, C. (2000). La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera. En C. Muñoz (ed.), *Segundas lenguas. Adquisición en el aula* (pp. 81-105). Barcelona: Editorial Ariel.

- Umbel, V.M., Pearson, B.Z., Fernández, S. C., y Oller, D. K. (1992). Measuring bilingual children's receptive vocabularies. *Child Development*, 63, 1012-1020.
- Valls Ferrer, M. (2011). *The Development of Oral Fluency and Rhythm during a Study Abroad Period*. Tesis doctoral, Universidad Pompeu Fabra.
- Van Patten, B. y Sanz, C. (1995). From Input to Output: Processing Instruction and Communicative Tasks. En Eckman, F.R. *et alii* (eds.), *Second Language Acquisition. Theory and Pedagogy*, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 169-185.
- Vila, I. y Cortés M. (1991). Aspectos relativos al desarrollo lexical y morfo-sintáctico de los bilingües familiares. *Adquisición del lenguaje en niños bilingües y monolingües: hizkuntz jabekuntza haur elebidun eta elebakarretan* 109-127. eEd. I. Idiazabal, San Sebastián: Servicio Editorial de la U.P.V.
- Volterra V. y Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, 5, 311-326.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in Society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wackernagel, J. (1982). Über ein Gesetz der Indo-Germanischen Wortstellung. *Indogermanische Forschungen* 1, 333-436.
- Weinreich, U. (1953). *Languages in contact: findings and problems*. Publications of the Linguistic Circle of New York, 1.
- Wexler, Ken (1998). Very early parameter setting and the unique checking constraint: A new explanation of the optional infinitive stage. *Lingua* 106, 23-79.
- Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early Childhood Research Quarterly*, 6, 323-346.
- Xavier Rambla, F. (1993). *Factors de la distribució territorial de l'ús del català a la conurbació de Barcelona*. Generalitat de Catalunya, Departament de Cultura.
- Yagmur, K. (2010). La política lingüística i el lloc de les llengües d'immigració a l'Europa multilingüe. *Recerca i gestió del multilingüisme. Algunes propostes des*

d'Europa. Mehrsprachigkeits-forschung und Mehrsprachigkeits-management, Europäische Ansichten, Waxmann, Münster, pp. 117-138.

Yip, V., y Matthews, S. (2000). Syntactic transfer in a Cantonese-English bilingual child. *Bilingualism: Language and Cognition* 3, 193-208.

Zobl, H. (1980). The formal and developmental selectivity of L1 influence on L2 acquisition. *Language Learning*, 30 (1), 43-57.

Zurer-Pearson, B. y Fernández, S. (1994). Patterns interaction in the lexical growth in two languages of bilingual infants and toddlers. *Language Learning*, 44 (4), 617-653.

Wexler, K.; Gavarró, A.; Torrens, V. (2004). Feature checking and object clitic omission in Child Catalan. En Reineke Bok-Bennema; Bart Hollebrandse; Brigitte Kampers Manhe; Petra Sleeman (d.), *Romance Languages and Linguistic Theory 2002: Selected papers from "Going Romance"* (pp. 253-270). Groningen, 28-30 Noviembre, 2002, Ámsterdam; Philadelphia: John Benjamins,

Recursos electrónicos:

Álvarez, R. (2008). *Tutoriales de Moodle en flash*. <<http://fpmantenimiento.es/tutormoodle>>. (Última consulta: 6 de agosto de 2015).

Barrufet, J., Bergadá, R. Ferran, J. y Pintó, E. (2008). *Gestión integral de un IES con soporte Moodle*. <<http://www.moodlemootnet/file.php/1/abstracts/105-219-1-PB.pdf>>. (Última consulta: 6 de agosto de 2015).

Batllori, M., Iglésias N. y Martins, A.M.: "Sintaxi dels clítics pronominals en català medieval", 2001. Consultado el 11 de octubre de 2013 en: <http://www.clul.ul.pt/files/ana_maria_martins/MartinsSintaxisDelsClitics.pdf>.

IEC.: "La morfología dels pronoms personals". Capítulo 12. Consultado el 5 febrero de 2013 en : <<http://www.iecat.net/institucio/seccions/filologica/gramatica/>>.

Labelle y Hirschbühler (2005). "Changes in Clausal Organization and the Position of Clitics in Old French". Consultado el 12 de octubre de 2013 en: <http://www.voies.uottawa.ca/Labelle_Hirsch.pdf>.

Lloret, M.-R. y Clua, E. (2011). "Alomorfia condicionada en la flexión verbal del español y del catalán". Consultado el 3 de noviembre de 2013 en: <http://www.ub.edu/GEVAD/wpcontent/files_mf/1335343838Lloret_Clua_Actas_Linguistica2011.pdf>.

Ramsdem (1963). *Weak-pronoun Position in the Early Romance Languages*. Consultado el 11 de octubre de 2013 en: <http://books.google.es/books?id=UsZRAQAIAAJ&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false>.

Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. <<http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>>.

SEDEC (2001). *Estadístiques generals de parvulari, ensenyament primary i ensenyament secundari*. SEDEC, Barcelona. Consultado el 11 de octubre de 2013 en <<http://www.xtec.es/sedec>>.

Anexo I: Cuestionario de contacto de lenguas usado por Maré i Soler (2011:365-366)

2.1. Informació sobre els entrevistats

Nom

Sexe Home Dona

País d'origen

Llengua/es materna/es

Edat actual

Edat d'arribada a Catalunya a Espanya.....

Lloc de residència actual

Lloc de residència actual dates.....
 dates.....
 dates.....
 dates.....

Nivell d'estudis

Ha cursat estudis aquí Sí.....No....
 On?
 Quins?.....

Professió aquí

al país d'origen

Coneixement d'altres llengües

<i>Llengua</i>	<i>parla</i>	<i>entén</i>	<i>llegeix</i>	<i>escriu</i>
Castellà	BRM	BRM	BRM	BRM
Francès	BRM	BRM	BRM	BRM
Anglès	BRM	BRM	BRM	BRM
.....	BRM	BRM	BRM	BRM
.....	BRM	BRM	BRM	BRM
.....	BRM	BRM	BRM	BRM
.....	BRM	BRM	BRM	BRM

Com ha après el català? formal no formal

 centre

 temps

Ús del català

a casa	sempre...	sovint...	de vegades...	mai...
amb els amics	sempre...	sovint...	de vegades...	mai...
a la feina	sempre...	sovint...	de vegades...	mai...
al carrer	sempre...	sovint...	de vegades...	mai...

2.2. Identificació de l'entrevista

Codi de l'entrevistat:

Nivell de català: B3... E2... E3... Altres.....

Data d'inici del curs:

Data de l'entrevista:

Lloc de l'entrevista:

Entrevistador:

Observacions:

.....

.....

.....

.....

Anexo II: Cuestionarios del experimento

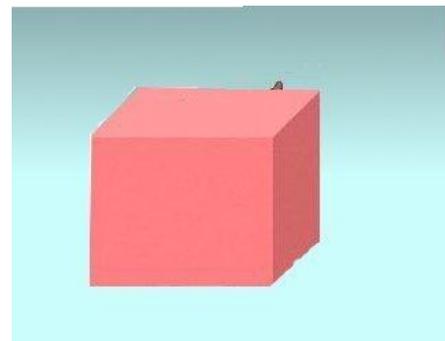
Primer bloque: CUESTIONARIO EN CASTELLANO (con sonido)

Femenino singular

Primera pregunta: *¿Ves la oreja de la gatita detrás de la caja?*

Respuestas múltiples:

- a) No, no la veo detrás.
- b) No, no la veo.
- c) Sí, sí la veo detrás de la caja.
- d) Sí, sí la veo.



Respuestas gramaticales: todas.

Femenino singular

Segunda pregunta: *¿Ves la nariz del gato detrás de la caja?*

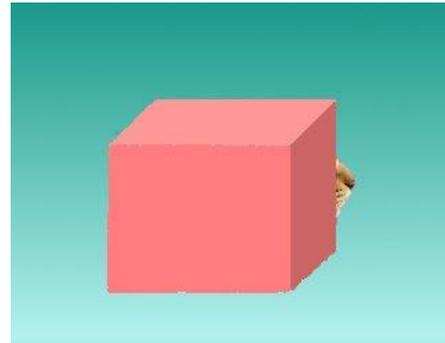
Respuestas múltiples:

- a) Sí, sí la veo detrás de la caja.
- b) Sí, sí se la veo.

- c) Sí, sí se lo veo.
- d) No, no se la veo detrás de la caja.
- e) No, no se la veo.
- f) No, no se lo veo.

Respuestas gramaticales: todas.

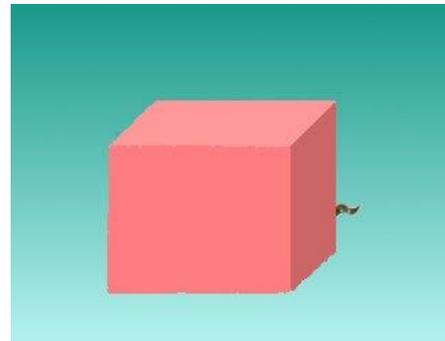
Masculino singular



Tercera pregunta: *¿Ves el rabo del gatito?*

Respuestas múltiples:

- a) Sí, sí se lo veo.
- b) Sí, sí se la veo.
- c) Sí, sí le²⁷ veo.
- d) No, no se lo veo.
- e) No, no se la veo.
- f) No, no se le veo.



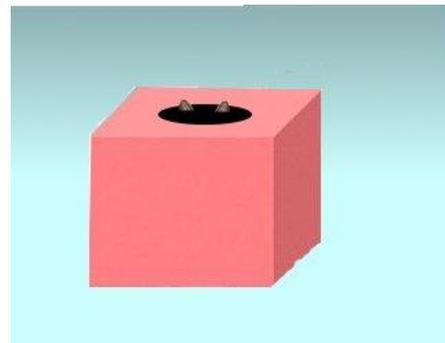
Respuestas gramaticales: a), b), d) y e).

Masculino singular

Cuarta pregunta: *¿Dónde se ha metido el gatito?*

Respuestas múltiples:

- a) Se ha metido detrás de la caja.



²⁷ El leísmo es un rasgo característico de los dialectos del centro de la península Ibérica, a los que la Real Academia Española considera actualmente *vulgares*. El dictamen académico se ha moderado recientemente, y se considera aceptable la forma leísta exclusivamente cuando el complemento directo de la acción es una persona de sexo masculino. Por tanto, *le vi [a Juan]* se tolera, mientras que **le vi [a Inés]* o **le vi [al buque]* no. En el caso de ser el complemento directo masculino y plural, referido a personas, la Academia hace notar que el uso de *les* "no carece de ejemplos literarios", y es "desaconsejable en el habla culta"; por tanto, decir **les vi llegar [a ellos]* es desaconsejable y, por supuesto, **les vi llegar [a los buques]* ya es incorrecto sin paliativos (Véase: Fernández-Ordóñez, Inés (1999). "Leísmo, laísmo, loísmo". *Gramática descriptiva de la lengua española* (eds. Bosque, Ignacio; Demonte, Violeta), Madrid, Espasa Calpe). El leísmo de masculino singular se ha extendido en España a la lengua culta. Se documenta asimismo en gran número de escritores prestigiosos contemporáneos, por lo que no se considera incorrecto. Su distribución geográfica es, sin embargo, irregular. Se ha observado que esta forma de leísmo se originó en Castilla, desde donde se extendió a partir del siglo XIII a casi toda España, aunque en menor medida a Aragón y Andalucía. Algunos ejemplos de autores conocidos son: "Se dio la vuelta en el asiento para mirarle de frente y Juan la miró sin verla" (Grandes, *Aires*); "A don Amancio le conocí por la festividad de Nuestra Señora de la Merced" (Palou, *Carne*) ("El pronombre personal. La correferencia. Las formas de tratamiento" en *Nueva gramática de la lengua española. Morfología, Sintaxis I*, Espasa, Madrid, p. 1215).

b) Se ha metido dentro de la caja.

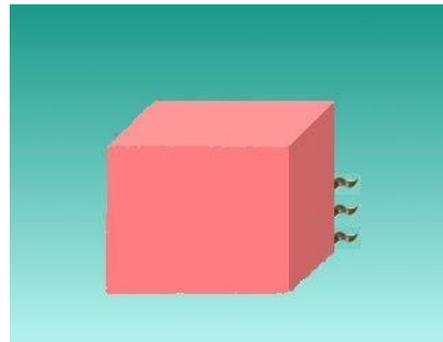
Respuestas gramaticales: las dos.

Femenino plural

Quinta pregunta: *¿Ves las colas de los gatitos?*

Respuestas múltiples:

- a) Sí, sí se los veo.
- b) Sí, sí se las veo.
- c) Sí, sí se les veo.
- d) No, no se las veo.
- e) No, no se los veo.
- f) No, no se les veo.



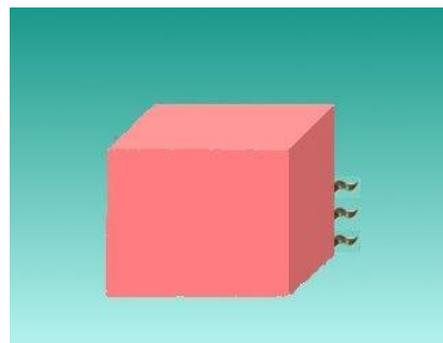
Respuestas gramaticales: a), b), d) y e).

Masculino plural

Sexta pregunta: *¿Ves los rabos de los gatitos?*

Respuestas múltiples:

- a) Sí, sí se los veo.
- b) Sí, sí se las veo.
- c) Sí, sí se les veo.
- d) No, no se los veo.
- e) No, no se las veo.
- f) No, no se les veo.



Respuestas gramaticales: a), b), d) y e).

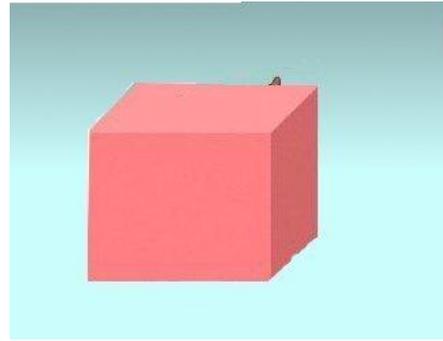
Segundo bloque: CUESTIONARIO EN CASTELLANO (sin sonido)

Femenino singular

Primera pregunta: *¿Ves la oreja de la gatita detrás de la caja?*

Respuestas múltiples:

- a) No, no la veo detrás.
- b) No, no la veo.
- c) Sí, sí la veo detrás de la caja.
- d) Sí, sí la veo.



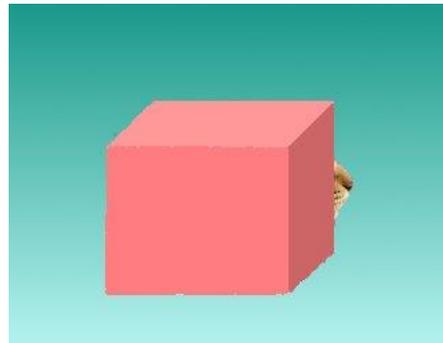
Respuestas gramaticales: todas.

Femenino singular

Segunda pregunta: *¿Ves la nariz del gato detrás de la caja?*

Respuestas múltiples:

- a) Sí, sí la veo detrás de la caja.
- b) Sí, sí se la veo.
- c) Sí, sí se lo veo.
- d) No, no se la veo detrás de la caja.
- e) No, no se la veo.
- f) No, no se lo veo.



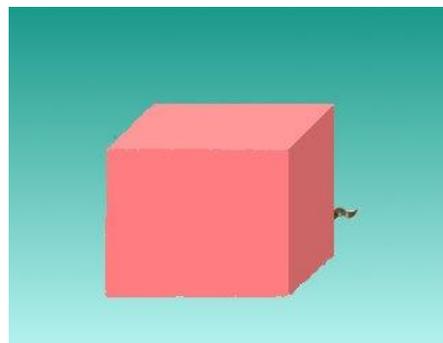
Respuestas gramaticales: todas.

Masculino singular

Tercera pregunta: *¿Ves el rabo del gatito?*

Respuestas múltiples:

- a) Sí, sí se lo veo.
- b) Sí, sí se la veo.
- c) Sí, sí se le veo.
- d) No, no se lo veo.
- e) No, no se la veo.
- f) No, no se le veo.



Respuestas gramaticales: a), b), d) y e).

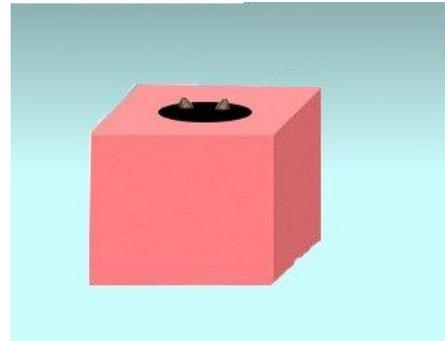
Masculino singular

Cuarta pregunta: *¿Dónde se ha metido el gatito?*

Respuestas múltiples:

- a) Se ha metido detrás de la caja.
- b) Se ha metido dentro de la caja.

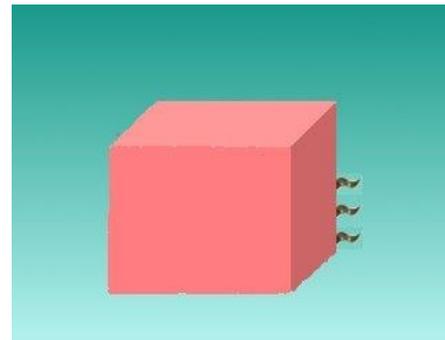
Respuestas gramaticales: las dos.

*Femenino plural*

Quinta pregunta: *¿Ves las colas de los gatitos?*

Respuestas múltiples:

- a) Sí, sí se los veo.
- b) Sí, sí se las veo.
- c) Sí, sí se les veo.
- d) No, no se las veo.
- e) No, no se los veo.
- f) No, no se les veo.



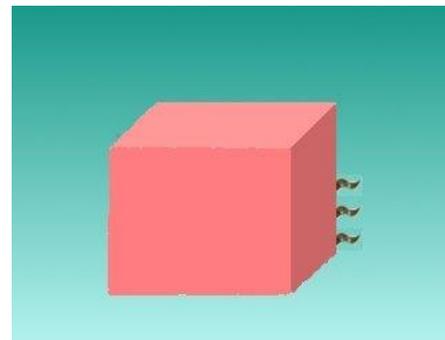
Respuestas gramaticales: a), b), d) y e).

Masculino plural

Sexta pregunta: *¿Ves los rabos de los gatitos?*

Respuestas múltiples:

- a) Sí, sí se los veo.
- b) Sí, sí se las veo.
- c) Sí, sí se les veo.
- d) No, no se los veo.
- e) No, no se las veo.
- f) No, no se les veo.



Respuestas gramaticales: a), b), d) y e).

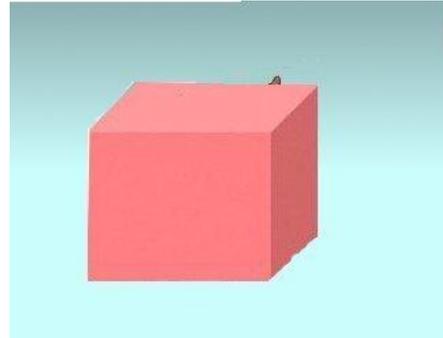
Tercer bloque: CUESTIONARIO EN CATALÁN (con sonido)

Femenino singular

Primera pregunta: *Veus l'orella de la gateta al darrera de la capsa?*²⁸

Respuestas múltiples:

- a) No, li veig l'orella al gatet.
- b) No, no la hi veig.
- c) No, no la hi veig al darrera.
- d) No, no hi veig res.
- e) Sí, sí li veig l'orella al gatet.
- f) Sí, sí la hi veig.
- g) Sí, sí la hi veig al darrera.



Respuestas gramaticales: b) y f).

Masculino singular

Segunda pregunta: *Veus el nas del gatet al darrera de la capsa?*

Respuestas múltiples:

- a) Sí, sí l'hi veig al darrera de la capsa.
- b) Sí, sí l'hi veig el nas.
- c) Sí, sí l'hi veig.
- d) No, el veig al darrera de la capsa.
- e) No, no l'hi veig el nas.
- f) No, no l'hi veig.



Respuestas gramaticales: c) y f).

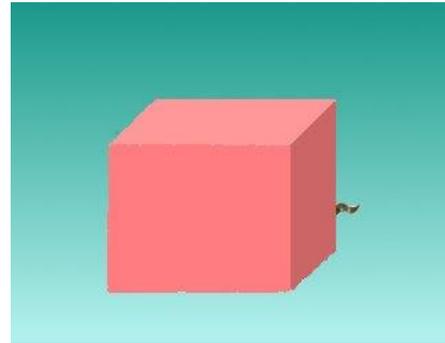
Femenino singular

Tercera pregunta: *Veus la cua del gatet?*

²⁸ Formas revisadas por el doctor Francesc Bernat Baltrons de la Universitat de Barcelona (UB).

Respuestas múltiples:

- a) No, no li veig la cua al gatet.
- b) No, no la hi veig.
- c) No, no la hi veig al darrera.
- d) No, no hi veig res.
- e) Sí, en veig la cua.
- f) Sí, la veig.
- g) Sí, sí la hi veig al darrera.



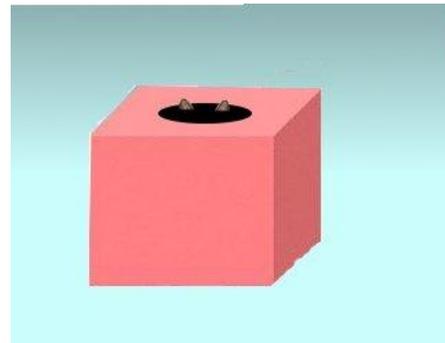
Respuestas gramaticales: e) y f).

Masculino singular

Cuarta pregunta: *On s'ha ficat el gatet?*

Respuestas múltiples:

- a) S'hi ha ficat al darrera.
- b) S'ha ficat dins la capsa.



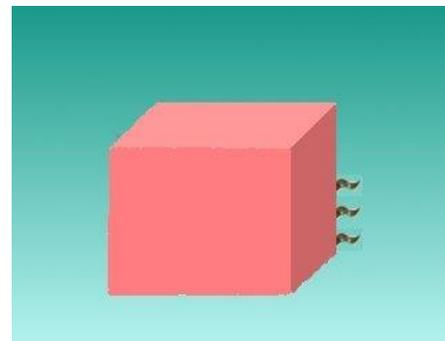
Respuesta gramatical: b).

Femenino plural

Quinta pregunta: *Veus les cues dels gatets?*

Respuestas múltiples:

- a) No, no les veig les cues dels gatets.
- b) No, no les hi veig.
- c) No, no les hi veig al darrera.
- d) No, no hi veig res.
- e) Sí, sí li veig les cues als gatets.
- f) Sí, en veig les cues.
- g) Sí, les veig.



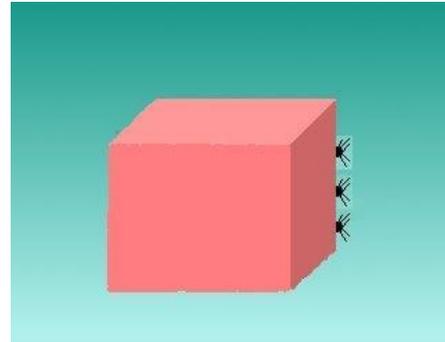
Respuestas gramaticales: f) y g).

Masculino plural

Sexta pregunta: *Veus els bigotis dels gatets?*

Respuestas múltiples:

- a) No, no li veig els bigotis als gatets.
- b) No, no els hi veig.
- c) No, no els hi veig al darrera.
- d) No, no hi veig res.
- e) Sí, sí li veig els bigotis als gatets.
- f) Sí, en veig els bigotis.
- g) Sí, els veig.



Respuestas gramaticales: f) y g).

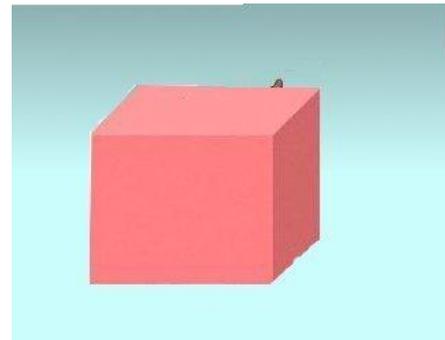
Cuarto bloque: CUESTIONARIO EN CATALÁN (sin sonido)

Femenino singular

Primera pregunta: *Veus l'orella de la gateta al darrera de la capsa?*

Respuestas múltiples:

- a) No, no li veig l'orella al gatet.
- b) No, no la hi veig.
- c) No, no la hi veig al darrera.
- d) No, no hi veig res.
- e) Sí, sí li veig l'orella al gatet.
- f) Sí, sí la hi veig.
- g) Sí, sí la hi veig al darrera.



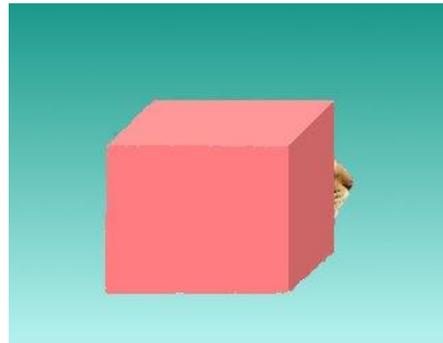
Respuestas gramaticales: b) y f).

Masculino singular

Segunda pregunta: *Veus el nas del gatet al darrera de la capsa?*

Respuestas múltiples:

- a) Sí, sí l'hi veig al darrere de la capsa.
- b) Sí, sí li veig el nas.
- c) Sí, sí l'hi veig.
- d) No, no l'hi veig al darrere de la capsa.
- e) No, no li veig el nas.
- f) No, no l'hi veig.



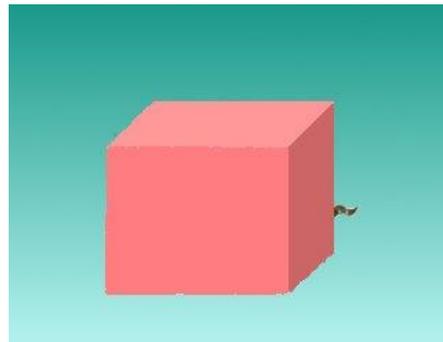
Respuestas gramaticales: c) y f).

Femenino singular

Tercera pregunta: *Veus la cua del gatet?*

Respuestas múltiples:

- a) No, no li veig la cua al gatet.
- b) No, no la hi veig.
- c) No, no la hi veig al darrera.
- d) No, no hi veig res.
- e) Sí, en veig la cua.
- f) Sí, la veig.
- g) Sí, sí la hi veig al darrera.



Respuestas gramaticales: e) y f).

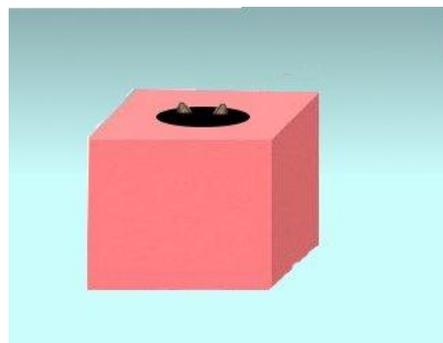
Masculino singular

Cuarta pregunta: *On s'ha ficat el gatet?*

Respuestas múltiples:

- a) S'hi ha ficat al darrera.
- b) S'ha ficat dins la capsa.

Respuesta gramatical: b).

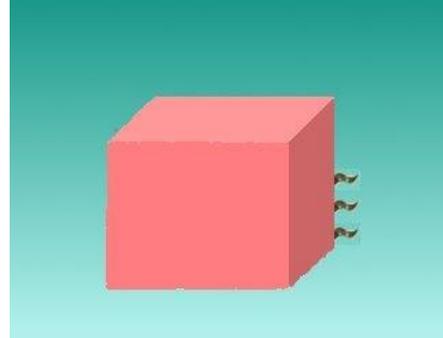


Femenino plural

Quinta pregunta: *Veus les cues dels gatets?*

Respuestas múltiples:

- a) No, no les veig les cues dels gatets.
- b) No, no les hi veig.
- c) No, no les hi veig al darrera.
- d) No, no hi veig res.
- e) Sí, sí li veig les cues als gatets.
- f) Sí, en veig les cues.
- g) Sí, les veig.



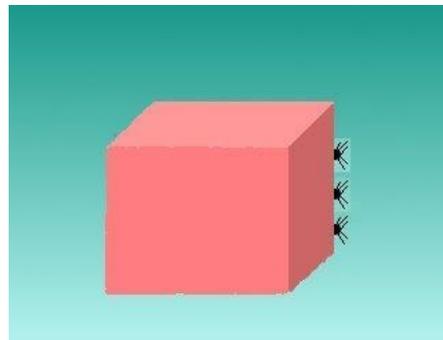
Respuestas gramaticales: f) y g).

Masculino plural

Sexta pregunta: *Veus els bigotis dels gatets?*

Respuestas múltiples:

- a) No, no li veig els bigotis als gatets.
- b) No, no els hi veig.
- c) No, no els hi veig al darrera.
- d) No, no hi veig res.
- e) Sí, sí li veig els bigotis als gatets.
- f) Sí, en veig els bigotis.
- g) Sí, els veig.



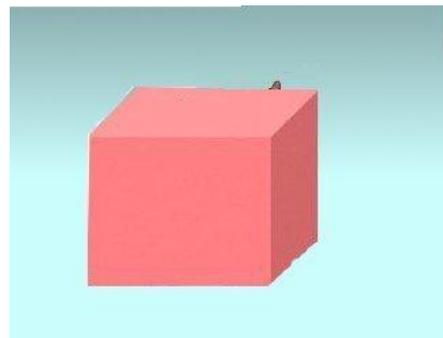
Respuestas gramaticales: f) y g).

Quinto bloque: CUESTIONARIO EN MARROQUÍ (con sonido)

Femenino singular

Primera pregunta: *¿Ves la oreja de la gatita detrás de la caja?*

Respuestas múltiples:



- a) No, no la veo detrás de la caja.
- b) Sí, sí la veo detrás de la caja.

Respuestas gramaticales: todas.

Femenino singular

Segunda pregunta: *¿Ves la nariz del gato detrás de la caja?*

- a) Sí, sí la veo detrás de la caja.
- b) Sí, sí se la veo.
- c) No, no se la veo detrás de la caja.
- d) No, no se lo veo.

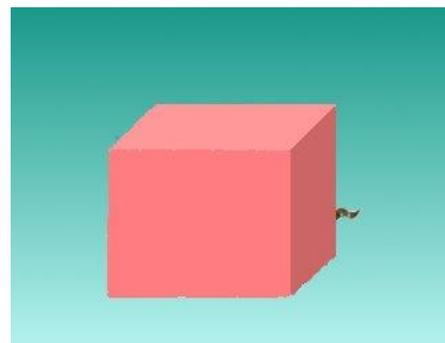


Respuestas gramaticales: todas.

Masculino singular

Tercera pregunta: *¿Ves el rabo del gatito?*

- a) Sí, sí se lo veo.
- b) No, no se lo veo.

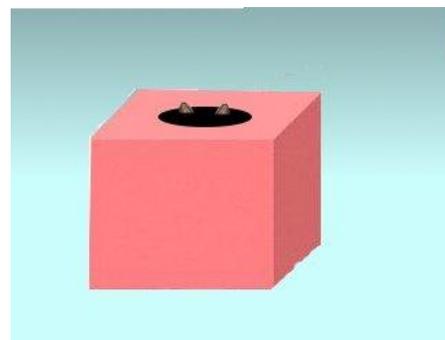


Respuestas gramaticales: todas.

Masculino singular

Cuarta pregunta: *¿Dónde se ha metido el gatito?*

- a) Se ha metido detrás de la caja.
- b) Se ha metido dentro de la caja.



Respuestas gramaticales: todas.

Femenino plural

Quinta pregunta: *¿Ves las colas de los gatitos?*

- a) Sí, sí se las veo.
- b) No, no se las veo.

Respuestas gramaticales: todas.

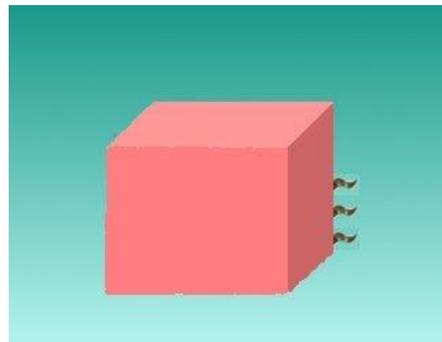
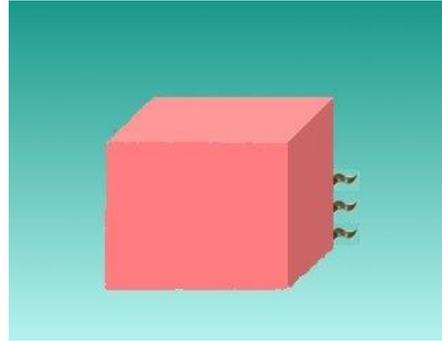
Masculino plural

Sexta pregunta: *¿Ves los rabos de los gatitos?*

Respuestas múltiples:

- a) Sí, sí se los veo.
- b) No, no se los veo.

Respuestas gramaticales: todas.



Anexo III: Modificaciones

realizadas en Moodle

De entre todas las funcionalidades de Moodle, las más interesantes para nuestro propósito son los cuestionarios de opción múltiple (*multiple choice*), que permiten crear preguntas con diferentes respuestas de entre las cuales se debe escoger una.

Tanto el modo de dar de alta a los usuarios en la plataforma como el funcionamiento de los cuestionarios, no se adaptaban completamente a nuestros requerimientos, por lo que tuvimos que modificar el código fuente de Moodle para añadir, modificar o eliminar funcionalidades, según se muestra en la Tabla 41.

Tabla 41: Modificaciones en el funcionamiento de Moodle

EN REFERENCIA A...	FUNCIONALIDAD EXISTENTE	MODIFICACIÓN REALIZADA
Alta de usuarios	El usuario debe introducir en un formulario sus datos personales, entre los que figuran el correo-e, la ciudad y el país.	Se ocultan los tres campos, ya que no se va a enviar ningún correo-e, el país es siempre España y la ciudad es la de estudio (fijada de antemano), no la de residencia del sujeto.
	(NO EXISTE)	Se añaden campos nuevos al formulario de alta de usuarios: sexo, edad, nivel educativo, nacionalidad y lenguas usadas en el ámbito educativo, en el ámbito familiar y en otros ámbitos.

	Para darse de alta, una vez introducidos los datos en el formulario, se envía un correo-e para que el usuario la confirme.	Se elimina el envío de correo-e de confirmación, ya que el alta se realiza en el momento de la prueba.
Cuestionarios de opción múltiple	(NO EXISTE)	Asociar una imagen a cada pregunta.
	(NO EXISTE)	Asociar una audición a cada pregunta y cada respuesta.
	(NO EXISTE)	Mostrar sólo texto en los cuestionarios de lectura y sólo un botón (sin texto), al que se asocia el audio, en los cuestionarios de audición.
	Guardar la respuesta para enviarla más tarde, lo cual permitiría modificarla.	Obligar al envío de la respuesta eliminando los botones de guardar y enviar más tarde.
	Permite mostrar un listado de los cuestionarios y la cualificación obtenida.	No mostrar los resultados en el resumen de cuestionarios.

En cuanto a la base de datos de Moodle, esta tampoco permitía almacenar todos los datos necesarios para el estudio, así que también fue adaptada para ello, añadiendo nuevos campos a las tablas para dar soporte a las modificaciones en las funcionalidades básicas de Moodle.

A continuación, en la Tabla 42, se indican las modificaciones realizadas en la base de datos de Moodle para incluir tablas nuevas (con datos que previamente no existían en Moodle y eran necesarios para la recogida de datos).

Tabla 42: Tabla nueva en la base de datos de Moodle

TABLA NUEVA	CAMPOS	DESCRIPCIÓN
Letras	Idresp	Identificador de una respuesta posible
	Letra	Letra que le corresponde (a, b, c, ...)

En la siguiente tabla (véase Tabla 43) se muestran las modificaciones en tablas originales de Moodle para añadir nuevos campos (información adicional necesaria para la recogida de datos).

Tabla 43: Nuevos campos en tablas existentes en la base de datos de Moodle

TABLA MODIFICADA	NUEVOS CAMPOS	DESCRIPCIÓN
mdl_question	Rutafic	Ruta al fichero de audio con la pregunta
mdl_question_answers	Rutafic	Ruta al fichero de audio con la respuesta
mdl_question_states	Resp	Identificador de la respuesta dada
mdl_user	Sexo	Si es chico o chica
	Edad	La edad del sujeto
	Nacionalidad	El país de nacimiento (ES, MA, ...)
	lengua1	Las lenguas habladas, respectivamente, en casa, en el instituto y en otros lugares, entre marroquí, castellano o catalán.
	lengua2	
	lengua3	
	Nivel	El nivel educativo (1º ESO, 2º ESO, ...)
Estudio	Si pertenece al grupo de estudio o control	

Las modificaciones específicas en cada una de estas tablas se puede observar en las figuras que se muestran a continuación.

Tabla mdl_user (campos sin modificaciones):

Id	auth	confirmed	policyagreed	deleted	mmethodid	username	password
156	email	1	0	0	1	mireia1	8cec44b49265efb9ce6f...
157	email	1	0	0	1	nabia	f1f1d59e9604600f856c...
159	email	1	0	0	1	annat	86662b4189db98165e...
160	email	1	0	0	1	aicha	7b43252fdeafc805e1f3...
161	email	1	0	0	1	hamza	28936322a5eb164c9ce...
162	email	1	0	0	1	mahdioubih	4c286f3f5b136e5014d...
163	email	1	0	0	1	azizboyo	ba4a47629f0c4c1ce02...
164	email	1	0	0	1	anna	60391e4c657c7ae25ef...
165	email	1	0	0	1	silvia	309a133afb82d44d0b2...
166	email	1	0	0	1	youssef	cd9fc761a2b993a2147...
167	email	1	0	0	1	jihad	18d517c4c17a37daf53...
168	email	1	0	0	1	herden	25f9e794323b453885f...
169	email	1	0	0	1	marc1	0d75a0c745dafc49179...
170	email	1	0	0	1	paula.bianco	1e6e0a04d20f50967c6...
171	email	1	0	0	1	berta3	ab33d2a860bfa588b4...
172	email	1	0	0	1	bertagg19	a6aaaedfeb6167efeb9...
173	email	1	0	0	1	mirta	cb97fa801cdce07889a...
174	email	1	0	0	1	cib	173390da33009aeb0at...
175	email	1	0	0	1	dante	3a6eedb1bf28695d95f...
176	email	1	0	0	1	vicky	b27708d0ba6fc55022e...
177	email	1	0	0	1	samuel	cc50de8f821162944e0...
178	email	1	0	0	1	janaautonell	fc758db6c9c46e837...

Tabla mdl_user (campos sin modificaciones):

city	country	lang	theme	timezone	firstaccess	lastaccess	lastlogin	currentlogin	lastip
Vic	ES	ca_utf8		99	1332416740	1332418234	0	1332416778	192.168.0.139
Vic	ES	ca_utf8		99	1332416771	1332417990	0	1332416798	192.168.0.188
Vic	ES	ca_utf8		99	1333002181	1333003347	0	1333002192	192.168.0.162
Vic	ES	ca_utf8		99	1333002401	1333003659	0	1333002417	192.168.0.146
Vic	ES	ca_utf8		99	1333002402	1333003771	1333002412	1333002819	192.168.0.82
Vic	ES	ca_utf8		99	1333003198	1333004309	0	1333003254	192.168.0.117
Vic	ES	ca_utf8		99	1333003276	1333004489	0	1333003294	192.168.0.123
Vic	ES	ca_utf8		99	1333003884	1333004977	0	1333003899	192.168.0.162
Vic	ES	ca_utf8		99	1333003980	1333005793	0	1333004010	192.168.0.139
Vic	ES	ca_utf8		99	1333004722	1333005820	0	1333004750	192.168.0.123
Vic	ES	ca_utf8		99	1333004743	1333006095	0	1333004761	192.168.0.117
Vic	ES	ca_utf8		99	1333005230	1333006845	0	1333005248	192.168.0.146
Vic	ES	ca_utf8		99	1333005273	1333006674	0	1333005296	192.168.0.188
Vic	ES	ca_utf8		99	1333005472	1333006547	0	1333005489	192.168.0.162
Vic	ES	ca_utf8		99	1333005506	1333006812	0	1333005526	192.168.0.82
Vic	ES	ca_utf8		99	1333005515	1333006609	0	1333005575	192.168.0.41
Vic	ES	ca_utf8		99	1333005972	1333007339	1333005993	1333006294	192.168.0.123
Vic	ES	ca_utf8		99	1333005987	1333007393	0	1333006075	192.168.0.139
Vic	ES	ca_utf8		99	1333006015	1333007079	0	1333006029	192.168.0.161
Vic	ES	ca_utf8		99	1333006474	1333007744	0	1333006506	192.168.0.117
Vic	ES	ca_utf8		99	1333006673	1333008312	0	1333006696	192.168.0.162
Vic	ES	ca_utf8		99	1333007146	1333008353	1333007185	1333008352	192.168.0.188

Tabla mdl_user (campos sexo, edad, nacionalidad, lengua1, lengua2, lengua3, nivel y estudio añadidos):

stbbitmask	Imagealt	screenreader	sexo	edad	nacionalidad	lengua1 En casa	lengua2 En el instituto	lengua3 En otros lugares	nivel Nivel educativo	estudio Sujeto de estudio o de control
0	NULL	0	1	16	ES	2	2	2	4	0
0	NULL	0	1	15	ES	2	2	2	4	0
0	NULL	0	1	16	ES	2	2	2	4	0
0	NULL	0	1	13	MA	0	2	2	2	1
0	NULL	0	0	14	MA	0	2	1	2	1
0	NULL	0	0	14	MA	0	2	2	2	1
0	NULL	0	0	13	ES	0	2	2	2	1
0	NULL	0	1	13	ES	2	2	2	2	0
0	NULL	0	1	13	ES	2	2	2	2	0
0	NULL	0	0	15	ES	0	2	1	4	1
0	NULL	0	1	14	MA	0	2	2	0	1
0	NULL	0	0	14	MA	0	2	2	3	1
0	NULL	0	0	14	ES	2	2	2	3	0
0	NULL	0	1	12	ES	2	2	2	1	0
0	NULL	0	1	13	ES	2	2	2	1	0
0	NULL	0	1	12	ES	2	2	2	1	0
0	NULL	0	1	14	ES	2	2	2	3	0
0	NULL	0	1	14	ES	2	2	2	3	0
0	NULL	0	0	14	ES	1	2	2	3	0
0	NULL	0	0	14	ES	2	2	2	3	0
0	NULL	0	0	14	ES	2	2	2	3	0
0	NULL	0	1	15	ES	2	2	2	3	0

Tabla mdl_question (campos sin modificaciones):

	id	category	parent	name	questiontext	questiontextformat	image	generalfeedback
<input type="checkbox"/>	1	5	0	Pregunta femenino singular (I)	Veus l'orella de la gateta al darrera de la capsa? ...		oreja.jpg	Gràcies per la te ajuda!
<input type="checkbox"/>	8	5	0	Pregunta masculino singular (II)	Veus el nas del gatet al darrera de la capsa? ...		morro.jpg	Que tinguis un be dia!
<input type="checkbox"/>	2	4	0	Pregunta femenino singular (II)	¿Ves la nariz del gato detrás de la caja? 		morro.jpg	iQue tengas un buen día!
<input type="checkbox"/>	3	4	0	Pregunta masculino singular (III)	¿Ves el rabo del gatito? 		rabos.jpg	iGracias por tu colaboración!
<input type="checkbox"/>	4	4	0	Pregunta masculino singular (IV)	¿Dónde se ha metido el gatito? 		orejas.jpg	iPásalo bien!
<input type="checkbox"/>	5	4	0	Pregunta femenino plural (V)	¿Ves las colas de los gatitos? 		rabos.jpg	iMucha suerte er adelante!
<input type="checkbox"/>	6	4	0	Pregunta masculino plural (VI)	¿Ves los rabos de los gatitos? 		rabos.jpg	iTe agradecemos tu ayuda!
<input type="checkbox"/>	7	4	0	Pregunta femenino singular (I)	¿Ves la oreja de la gatita detrás de la caja? ...		oreja.jpg	iGracias por tu ayuda!
<input type="checkbox"/>	14	21	0	Pregunta femenino singular (II)	¿Ves la nariz del gato detrás de la caja? 		morro.jpg	iQue tengas un buen día!
<input type="checkbox"/>	9	5	0	Pregunta femenino singular	Veus la cua del gatet? 		rabos.jpg	Gràcies per la te col-laboració!

Tabla mdl_question (campo rutafic añadido):

	hidden	timecreated	timemodified	createdby	modifiedby	rutafic
103738+bbCoNc	0	1301136038	1304246258	2	2	http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
103820+7uIDwD	0	1301139391	1304246300	2	2	http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
100007+zix3Zk	0	1301136587	1304244006	2	2	http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
102512+WbwrCM	0	1301137168	1304245512	2	2	http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
102617+ezZdXC	0	1301137336	1304245577	2	2	http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
102715+YkQdGj	0	1301137523	1304245635	2	2	http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
102803+oAwAaR	0	1301137638	1304245683	2	2	http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
995855+k2fA4C	0	1301138754	1304243935	2	2	http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
102407+YlIjJ4	0	1304245447	1304245447	2	2	NULL
103902+DKAYfC	0	1301139585	1304246342	2	2	http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...

Tabla mdl_question_answers (campo *rutafic* añadido):

Mostrando registros 0 - 29 (146 total. La consulta tardó 0.1200 seg)

```
SELECT *
FROM mdl_question_answers
LIMIT 0 , 30
```

Mostrar: 30 filas empezando de 30 en modo horizontal y repetir los encabezados cada 100 celdas

Organizar según la clave: Ninguna

	id	question	answer	fraction	feedback	rutafic
<input type="checkbox"/>	1	No, no li veig l'orella al gatet.		0		http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
<input type="checkbox"/>	2	No, no la hi veig.		1		http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
<input type="checkbox"/>	3	No, no la hi veig al darrera.		0		http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
<input type="checkbox"/>	4	No, no hi veig res.		0		http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
<input type="checkbox"/>	5	Sí, sí la veo detrás de la caja.		1		http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
<input type="checkbox"/>	6	Sí, sí se la veo.		1		http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
<input type="checkbox"/>	7	Sí, sí se lo veo.		0		http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
<input type="checkbox"/>	8	No, no se la veo detrás de la caja.		0		http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
<input type="checkbox"/>	9	No, no se la veo.		0		http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
<input type="checkbox"/>	10	No, no se lo veo.		0		http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
<input type="checkbox"/>	11	Sí, sí se lo veo.		1		http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/file.ph...
<input type="checkbox"/>	12	Sí, sí se la veo.		0		http://mudel.iesgabrielamistral.com/moodle/...

Tabla mdl_question_states (campo *resp* añadido):

Consulta tardó 0.3560 seg

Mostrando registros 0 - 29 (146 total. La consulta tardó 0.3560 seg)

```
SELECT *
FROM mdl_question_states
LIMIT 0 , 30
```

Mostrar: 30 filas empezando de 30 en modo horizontal y repetir los encabezados cada 100 celdas

Organizar según la clave: Ninguna

question	seq_number	answer	timestamp	event	grade	raw_grade	penalty	resp
0	1	140,141:140	1334218084	6	1	1	0.1	140
0	0	134,135:	1334218107	0	0	0	0	NULL
0	1	134,135:135	1334218116	6	0	0	0.1	135
0	0	136,137,138,139:	1334218158	0	0	0	0	NULL
0	1	136,137,138,139:137	1334218181	6	0	0	0.1	137
0	0	84,85:	1334218235	0	0	0	0	NULL
0	1	84,85:85	1334218238	6	1	1	0.1	85
0	0	120,121,122,123,124,125,126:	1334407536	0	0	0	0	NULL
0	1	120,121,122,123,124,125,126:126	1334407560	6	1	1	0.1	126

Anexo IV: Consultas SQL para la extracción de los datos

En la Tabla 44 mostramos las consultas y los resultados de la primera pregunta en castellano con sonido, tanto para el grupo de control como el de estudio de ambas poblaciones, Sant Vicenç dels Horts y Vic.

Tabla 44: Resumen de respuestas a la pregunta 1 en castellano con sonido

Lengua	Castellano	¿Sonido?	Sí	×	No
Pregunta	1	¿Ves la oreja de la gatita detrás de la caja?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='7' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) No, no la veo detrás. b) No, no la veo. c) Sí, sí la veo detrás de la caja. d) Sí, sí la veo.	Incorrecta Incorrecta Correcta CCL Correcta CCL	1 1 24 5		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='7' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) No, no la veo detrás. b) No, no la veo. c) Sí, sí la veo detrás de la caja. d) Sí, sí la veo.	Incorrecta Incorrecta Correcta CCL Correcta CCL	2 1 37 3		
GC2 (grupo control de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='7' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	c) Sí, sí la veo detrás de la caja. d) Sí, sí la veo.	Correcta CCL Correcta CCL	20 9		
GE2 (grupo estudio de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='7' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) No, no la veo detrás. b) No, no la veo. c) Sí, sí la veo detrás de la caja. d) Sí, sí la veo.	Incorrecta Incorrecta Correcta CCL Correcta CCL	1 1 25 3		

En la Tabla 45 mostramos la extracción de datos de la segunda pregunta en castellano sin sonido.

Tabla 45: Resumen de respuestas a la pregunta 2 en castellano con sonido

Lengua	Castellano	¿Sonido?	Sí	×	No
Pregunta	2	¿Ves la nariz del gato detrás de la caja?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='2' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí la veo detrás de la caja. b) Sí, sí se la veo. c) Sí, sí se lo veo. e) No, no se la veo.	Correcta CD+CCL Correcta CD Error gramatical Incorrecta	19 8 2 2		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='2' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí la veo detrás de la caja. b) Sí, sí se la veo. c) Sí, sí se lo veo. d) No, no se la veo detrás de la caja.	Correcta CD+CCL Correcta CD Error gramatical Incorrecta	30 6 5 2		
GC2 (grupo control de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='2' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí la veo detrás de la caja. b) Sí, sí se la veo. c) Sí, sí se lo veo. d) No, no se la veo detás de la caja.	Correcta CD+CCL Correcta CD Error gramatical Incorrecta	16 8 3 2		
GE2 (grupo estudio de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='2' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				

RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	a) Sí, sí la veo detrás de la caja.	Correcta CD+CCL	20
	b) Sí, sí se la veo.	Correcta CD	4
	c) Sí, sí se lo veo.	Error gramatical	4
	d) No, no se la veo detás de la caja.	Incorrecta	1
	e) No, no se la veo.	Incorrecta	1

Los datos extraídos para la pregunta 3 del bloque en castellano con sonido quedan reflejados en la Tabla 46.

Tabla 46: Resumen de respuestas a la pregunta 3 en castellano con sonido

Lengua	Castellano	¿Sonido?	Sí	×	No
Pregunta	3	¿Ves el rabo del gatito?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='3' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí se lo veo.	Correcta	18		
	b) Sí, sí se la veo.	Error gramatical	12		
	e) No, no se la veo.	Incorrecta	1		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='3' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí se lo veo.	Correcta	28		
	b) Sí, sí se la veo.	Error gramatical	12		
	c) Sí, sí se le veo.	Error gramatical	2		
	d) No, no se lo veo.	Incorrecta	1		
GC2 (grupo control de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='3' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí se lo veo.	Correcta	22		
	b) Sí, sí se la veo.	Error gramatical	4		
	c) Sí, sí se le veo.	Error gramatical	1		
	d) No, no se lo veo.	Incorrecta	1		
	e) No, no se la veo.	Incorrecta	1		

GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='3' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	a) Sí, sí se lo veo. b) Sí, sí se la veo. c) Sí, sí se le veo.	Correcta Error gramatical Error gramatical	20 9 1

En la Tabla 47 mostramos la extracción de datos de la cuarta pregunta en castellano con sonido.

Tabla 47: Resumen de respuestas a la pregunta 4 en castellano con sonido

Lengua	Castellano	¿Sonido?	Sí	×	No
Pregunta	4	¿Dónde se ha metido el gato?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='4' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	b) Se ha metido dentro de la caja.	Correcta CCL	31		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='4' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Se ha metido detrás de la caja. b) Se ha metido dentro de la caja.	Incorrecta Correcta CCL	1 42		
GC2 (grupo control de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='4' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	b) Se ha metido dentro de la caja.	Correcta CCL	29		

GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='4' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	a) Se ha metido detrás de la caja. b) Se ha metido dentro de la caja.	Incorrecta Correcta CCL	2 28

Los datos extraídos para la pregunta 5 del bloque en castellano con sonido quedan recogidos en la Tabla 48.

Tabla 48: Resumen de respuestas a la pregunta 5 en castellano con sonido

Lengua	Castellano	¿Sonido?	Sí	×	No
Pregunta	5	¿Ves las colas de los gatitos?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='5' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí se los veo. b) Sí, sí se las veo. c) Sí, sí se les veo.	Error gramatical Correcta Error gramatical	3 27 1		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='5' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí se los veo. b) Sí, sí se las veo. c) Sí, sí se les veo.	Error gramatical Correcta Error gramatical	12 29 2		
GC2 (grupo control de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='5' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí se los veo. b) Sí, sí se las veo. c) Sí, sí se les veo.	Error gramatical Correcta Error gramatical	2 26 1		

GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='5' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	a) Sí, sí se los veo. b) Sí, sí se las veo. c) Sí, sí se les veo.	Error gramatical Correcta Error gramatical	13 15 2

En la Tabla 49 mostramos los datos para la pregunta 6 en castellano con sonido.

Tabla 49: Resumen de respuestas a la pregunta 6 en castellano con sonido

Lengua	Castellano	¿Sonido?	Sí	X	No
Pregunta	6	¿Ves los rabos de los gatitos?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='6' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí se los veo. b) Sí, sí se las veo. c) Sí, sí se les veo. d) No, no se les veo.	Correcta CD Error gramatical Error gramatical Incorrecta	21 8 1 1		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='6' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí se los veo. b) Sí, sí se las veo. d) No, no se los veo. e) No, no se las veo.	Correcta CD Error gramatical Incorrecta Incorrecta	21 16 5 1		
GC2 (grupo control de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='6' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				

RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		a) Sí, sí se los veo. e) No, no se los veo.	Correcta CD Incorrecta
GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='6' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		a) Sí, sí se los veo. b) Sí, sí se las veo. c) Sí, sí se les veo. d) No, no se los veo.	Correcta CD Error gramatical Error gramatical Incorrecta

Los datos del bloque en castellano sin sonido para la pregunta 1 son los de la Tabla 50.

Tabla 50: Resumen de respuestas a la pregunta 1 en castellano sin sonido

Lengua	Castellano	¿Sonido?	Sí	No	X
Pregunta	1	¿Ves la oreja de la gatita detrás de la caja?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='13' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
		c) Sí, sí la veo detrás de la caja. d) Sí, sí la veo.	Correcta CCL Correcta CCL	26 5	
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='13' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
		c) Sí, sí la veo detrás de la caja. d) Sí, sí la veo.	Correcta CCL Correcta CCL	35 8	
GC2 (grupo control de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='13' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				

RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		c) Sí, sí la veo detrás de la caja. d) Sí, sí la veo.	Correcta CCL Correcta CCL
GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='13' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30')) GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		b) No, no la veo. c) Sí, sí la veo detrás de la caja. d) Sí, sí la veo.	Incorrecta Correcta CCL Correcta CCL

En la Tabla 51 mostramos los datos extraídos para la segunda pregunta en castellano sin sonido.

Tabla 51: Resumen de respuestas a la pregunta 2 en castellano sin sonido

Lengua	Castellano	¿Sonido?	Sí	No	X
Pregunta	2	¿Ves la nariz del gato detrás de la caja?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='14' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24')) GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
		a) Sí, sí la veo detrás de la caja. b) Sí, sí se la veo. d) No, no se la veo detrás de la caja. e) No, no se la veo.	Correcta CD+CCL Correcta CD Incorrecta Incorrecta	17 10 2 2	
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='14' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30')) GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
		a) Sí, sí la veo detrás de la caja. b) Sí, sí se la veo. c) Sí, sí se lo veo. e) No, no se la veo.	Correcta CD+CCL Correcta CD Error gramatical Incorrecta	22 18 2 1	

GC2 (grupo control de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='14' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	a) Sí, sí la veo detrás de la caja. b) Sí, sí se la veo. c) Sí, sí se lo veo. d) No, no se la veo detás de la caja.	Correcta CD+CCL Correcta CD Error gramatical Incorrecta	14 13 1 1
GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='14' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	a) Sí, sí la veo detrás de la caja. b) Sí, sí se la veo. c) Sí, sí se lo veo. e) No, no se la veo.	Correcta CD+CCL Correcta CD Error gramatical Incorrecta	18 8 2 2

Siguiendo con el bloque de preguntas en castellano sin sonido, en la Tabla 52 mostramos los datos de la tercera pregunta.

Tabla 52: Resumen de respuestas a la pregunta 3 en castellano sin sonido

Lengua	Castellano	¿Sonido?	Sí	No	×
Pregunta	3	¿Ves el rabo del gato?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='15' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí se lo veo. b) Sí, sí se la veo. c) Sí, sí se le veo. d) No, no se lo veo.	Correcta Error gramatical Error gramatical Incorrecta	25 4 1 1		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='15' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				

RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		a) Sí, sí se lo veo. b) Sí, sí se la veo. d) No, no se lo veo. e) No, no se la veo. f) No, no se le veo.	Correcta Error gramatical Incorrecta Incorrecta Incorrecta
GC2 (grupo control de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='15' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	a) Sí, sí se lo veo. c) Sí, sí se le veo. d) No, no se lo veo.	Correcta Error gramatical Incorrecta	23 2 4
GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='15' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	a) Sí, sí se lo veo. b) Sí, sí se la veo. c) Sí, sí se le veo. d) No, no se lo veo. e) No, no se le veo.	Correcta Error gramatical Error gramatical Incorrecta Incorrecta	17 8 3 1 1

En la Tabla 53 mostramos los datos de la pregunta 4 en castellano sin sonido.

Tabla 53: Resumen de respuestas a la pregunta 4 en castellano sin sonido

Lengua	Castellano	¿Sonido?	Sí	No	X
Pregunta	4	¿Dónde se ha metido el gatito?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='16' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	b) Se ha metido dentro de la caja.	Correcta CCL	31		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='16' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				

RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		b) Se ha metido dentro de la caja.	Correcta CCL
GC2 (grupo control de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='16' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		b) Se ha metido dentro de la caja.	Correcta CCL
GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='16' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		a) Se ha metido detrás de la caja. b) Se ha metido dentro de la caja.	Incorrecta Correcta CCL

En la Tabla 54 mostramos los datos de la pregunta 5 en castellano sin sonido.

Tabla 54: Resumen de respuestas a la pregunta 5 en castellano sin sonido

Lengua	Castellano	¿Sonido?	Sí	No	×
Pregunta	5	¿Ves las colas de los gatitos?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='17' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
		b) Sí, sí se las veo.	Correcta	31	
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='17' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
		a) Sí, sí se los veo. b) Sí, sí se las veo. c) Sí, sí se les veo.	Error gramatical Correcta Error gramatical	14 28 1	

GC2 (grupo control de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='17' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	b) Sí, sí se las veo. c) Sí, sí se les veo.	Correcta Error gramatical	28 1
GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='17' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	a) Sí, sí se los veo. b) Sí, sí se las veo. c) Sí, sí se les veo.	Error gramatical Correcta Error gramatical	13 13 4

La última pregunta del bloque en castellano sin sonido tiene sus datos mostrados en la Tabla 55.

Tabla 55: Resumen de respuestas a la pregunta 6 en castellano sin sonido

Lengua	Castellano	¿Sonido?	Sí	No	X
Pregunta	6	¿Ves los rabos de los gatitos?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='18' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí se los veo. b) Sí, sí se las veo. c) Sí, sí se les veo. d) No, no se los veo.	Correcta CD Error gramatical Error gramatical Incorrecta	23 6 1 1		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='18' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				

RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		a) Sí, sí se los veo. b) Sí, sí se las veo. d) No, no se los veo.	Correcta CD Error gramatical Incorrecta
GC2 (grupo control de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='18' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		a) Sí, sí se los veo. d) No, no se los veo.	Correcta CD Incorrecta
GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='18' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		a) Sí, sí se los veo. b) Sí, sí se las veo. c) Sí, sí se les veo. d) No, no se los veo. e) No, no se las veo.	Correcta CD Error gramatical Error gramatical Incorrecta Incorrecta

Tanto los grupos de control como los de estudio de ambas poblaciones, Sant Vicenç dels Horts y Vic, realizaron los bloques de preguntas en catalán.

En la Tabla 56 mostramos la extracción de datos de la primera pregunta en catalán con sonido.

Tabla 56: Resumen de respuestas a la pregunta 1 en catalán con sonido

Lengua	Catalán	¿Sonido?	Sí	×	No
Pregunta	1	Veus l'orella de la gateta al darrera de la capsa?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='1' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
		b) No, no la hi veig. e) Sí, si li veig l'orella al gatet. f) Sí, si la hi veig. g) Sí, si la hi veig al darrera.	Incorrecta Error gramatical Correcta CD+CCL Error gramatical	1 13 9 8	

GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='1' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	e) Sí, si li veig l'orella al gatet. f) Sí, si la hi veig. g) Sí, si la hi veig al darrera.	Error gramatical Correcta CD+CCL Error gramatical	18 7 18
GC2 (grupo control de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='1' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	e) Sí, si li veig l'orella al gatet. f) Sí, si la hi veig. g) Sí, si la hi veig al darrera.	Error gramatical Correcta CD+CCL Error gramatical	9 15 5
GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='1' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	a) No, no li veig l'orella al gatet. b) No, no la hi veig. d) No, no hi veig res. e) Sí, si li veig l'orella al gatet. f) Sí, si la hi veig. g) Sí, si la hi veig al darrera.	Incorrecta Incorrecta Incorrecta Error gramatical Correcta CD+CCL Error gramatical	2 2 1 14 4 7

El resumen de respuestas a la pregunta 2 en catalán con sonido se recoge en la Tabla 57.

Tabla 57: Resumen de respuestas a la pregunta 2 en catalán con sonido

Lengua	Catalán	¿Sonido?	Sí	×	No
Pregunta	2	Veus el nas del gatet al darrera de la capsa?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='8' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí l'hi veig al darrere de la capsa.	Error gramatical	11		
	b) Sí, sí li veig el nas.	Error gramatical	9		
	c) Sí, sí l'hi veig.	Correcta CD+CCL	9		
	d) No, no l'hi veig al darrere de la capsa.	Incorrecta	1		
	f) No, no l'hi veig.	Incorrecta	1		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='8' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí l'hi veig al darrere de la capsa.	Error gramatical	21		
	b) Sí, sí li veig el nas.	Error gramatical	17		
	c) Sí, sí l'hi veig.	Correcta CD+CCL	4		
	d) No, no li veig el nas.	Incorrecta	1		
GC2 (grupo control de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='8' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí l'hi veig al darrere de la capsa.	Error gramatical	9		
	b) Sí, sí li veig el nas.	Error gramatical	5		
	c) Sí, sí l'hi veig.	Correcta CD+CCL	14		
	d) No, no l'hi veig al darrere de la capsa.	Incorrecta	1		
GE2 (grupo estudio de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='8' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí l'hi veig al darrere de la capsa.	Error gramatical	16		
	b) Sí, sí li veig el nas.	Error gramatical	8		
	c) Sí, sí l'hi veig.	Correcta CD+CCL	3		
	d) No, no l'hi veig al darrere de la capsa.	Incorrecta	2		
	e) No, no li veig el nas.	Incorrecta	1		

En la Tabla 58 mostramos los datos de la pregunta 3 en catalán con sonido.

Tabla 58: Resumen de respuestas a la pregunta 3 en catalán con sonido

Lengua	Catalán	¿Sonido?	Sí	X	No
Pregunta	3	Veus la cua del gatet?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='9' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	e) Sí, en veig la cua.	Correcta CD	13		
	f) Sí, si la veig.	Correcta CD	9		
	g) Sí, si la hi veig al darrera.	Error gramatical	9		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='9' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	e) Sí, en veig la cua.	Correcta CD	22		
	f) Sí, si la veig.	Correcta CD	4		
	g) Sí, si la hi veig al darrera.	Error gramatical	17		
GC2 (grupo control de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='9' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	e) Sí, en veig la cua.	Correcta CD	3		
	f) Sí, si la veig.	Correcta CD	18		
	g) Sí, si la hi veig al darrera.	Error gramatical	8		
GE2 (grupo estudio de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='9' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) No, no li veig la cua al gatet.	Incorrecta	1		
	c) No, no la hi veig al darrera.	Incorrecta	1		
	e) Sí, en veig la cua	Correcta CD	10		
	f) Sí, si la veig.	Correcta CD	10		
	g) Sí, si la hi veig al darrera.	Error gramatical	8		

Para conocer los datos extraídos para la pregunta 4 en catalán con sonido, el lector debe remitirse a la Tabla 59.

Tabla 59: Resumen de respuestas a la pregunta 4 en catalán con sonido

Lengua	Catalán	¿Sonido?	Sí	×	No
Pregunta	4	On s'ha ficat el gatet?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='10' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) S'hi ha ficat al darrera. b) S'ha ficat dins la capsa.	Incorrecta Correcta CCL	1 30		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='10' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	b) S'ha ficat dins la capsa.	Correcta CCL	43		
GC2 (grupo control de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='10' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	b) S'ha ficat dins la capsa.	Correcta CCL	29		
GE2 (grupo estudio de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='10' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	b) S'ha ficat dins la capsa.	Correcta CCL	30		

En la Tabla 60 mostramos los datos de la pregunta 5 en catalán con sonido.

Tabla 60: Resumen de respuestas a la pregunta 5 en catalán con sonido

Lengua	Catalán	¿Sonido?	Sí	×	No
Pregunta	5	Veus les cues dels gatets?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='11' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	e) Sí, sí li veig les cues als gatets. f) Sí, en veig les cues. g) Sí, les veig.	Error gramatical Correcta CD Correcta CD	15 8 8		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='11' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	e) Sí, sí li veig les cues als gatets. f) Sí, en veig les cues. g) Sí, les veig.	Error gramatical Correcta CD Correcta CD	29 6 8		
GC2 (grupo control de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='9' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	e) Sí, sí li veig les cues als gatets. f) Sí, en veig les cues. g) Sí, les veig.	Error gramatical Correcta CD Correcta CD	3 3 23		
GE2 (grupo estudio de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='11' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) No, no les veig les cues dels gatets. e) Sí, sí li veig les cues als gatets. f) Sí, en veig les cues. g) Sí, les veig.	Incorrecta Error gramatical Correcta CD Correcta CD	2 10 4 14		

La última pregunta del bloque en catalán con sonido, la sexta, tiene sus datos extraídos y resumidos en la Tabla 61.

Tabla 61: Resumen de respuestas a la pregunta 6 en catalán con sonido

Lengua	Catalán	¿Sonido?	Sí	×	No
Pregunta	6	Veus els bigotis dels gatets ?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='12' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	b) No, no els hi veig. e) Sí, sí li veig els bigotis als gatets. f) Sí, en veig els bigotis. g) Sí, els veig.	Incorrecta Error gramatical Correcta CD Correcta CD	1 19 4 7		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='12' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	e) Sí, sí li veig els bigotis als gatets. f) Sí, en veig els bigotis. g) Sí, els veig.	Error gramatical Correcta CD Correcta CD	31 4 8		
GC2 (grupo control de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='12' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	e) Sí, sí li veig els bigotis als gatets. f) Sí, en veig els bigotis. g) Sí, els veig.	Error gramatical Correcta CD Correcta CD	5 1 23		
GE2 (grupo estudio de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='12' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				

RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		b) No, no els hi veig. d) No, no hi veig res. e) Sí, sí li veig els bigotis als gatets. f) Sí, en veig els bigotis. g) Sí, els veig.	Incorrecta Incorrecta Error gramatical Correcta CD Correcta CD

Para conocer los datos de la primera pregunta del bloque en catalán sin sonido, el lector debe remitirse a la Tabla 62.

Tabla 62: Resumen de respuestas a la pregunta 1 en catalán sin sonido

Lengua	Catalán	¿Sonido?	Sí	No	X
Pregunta	1	Veus l'orella de la gateta al darrera de la caps?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='19' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	e) Sí, si li veig l'orella al gatet. f) Sí, si la hi veig. g) Sí, si la hi veig al darrera.	Error gramatical Correcta CD+CCL Error gramatical	16 7 8		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='19' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	e) Sí, si li veig l'orella al gatet. f) Sí, si la hi veig. g) Sí, si la hi veig al darrera.	Error gramatical Correcta CD+CCL Error gramatical	17 8 18		
GC2 (grupo control de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='19' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	e) Sí, si li veig l'orella al gatet. f) Sí, si la hi veig. g) Sí, si la hi veig al darrera.	Error gramatical Correcta CD+CCL Error gramatical	8 16 5		

GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='19' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	e) Sí, si li veig l'orella al gatet. f) Sí, si la hi veig. g) Sí, si la hi veig al darrera.	Error gramatical Correcta CD+CCL Error gramatical	16 3 11

En la Tabla 63 mostramos los datos de la pregunta 2 en catalán sin sonido.

Tabla 63: Resumen de respuestas a la pregunta 2 en catalán sin sonido

Lengua	Catalán	¿Sonido?	Sí	No	✕
Pregunta	2	Veus el nas del gatet al darrera de la capsa?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='20' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí l'hi veig al darrere de la capsa. b) Sí, sí li veig el nas. c) Sí, sí l'hi veig. e) No, no li veig el nas.	Error gramatical Error gramatical Correcta CD+CCL Incorrecta	12 10 6 3		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='20' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) Sí, sí l'hi veig al darrere de la capsa. b) Sí, sí li veig el nas. c) Sí, sí l'hi veig. e) No, no li veig el nas.	Error gramatical Error gramatical Correcta CD+CCL Incorrecta	13 23 6 1		
GC2 (grupo control de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='20' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				

RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		a) Sí, sí l'hi veig al darrere de la capsa. b) Sí, sí li veig el nas. c) Sí, sí l'hi veig. e) No, no li veig el nas f) No, no l'hi veig.	Error gramatical Error gramatical Correcta CD+CCL Incorrecta Incorrecta
GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='20' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		a) Sí, sí l'hi veig al darrere de la capsa. b) Sí, sí li veig el nas. c) Sí, sí l'hi veig. d) No, no l'hi veig al darrere de la capsa. f) No, no l'hi veig.	Error gramatical Error gramatical Correcta CD+CCL Incorrecta Incorrecta

En la Tabla 64 mostramos la extracción de datos para la pregunta 3 del bloque en catalán sin sonido.

Tabla 64: Resumen de respuestas a la pregunta 3 en catalán sin sonido

Lengua	Catalán	¿Sonido?	Sí	No	✕
Pregunta	3	Veus la cua del gatet?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='21' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
		e) Sí, en veig la cua. f) Sí, si la veig. g) Sí, si la hi veig al darrera.	Correcta CD Correcta CD Error gramatical	9 13 9	
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='21' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
		e) Sí, en veig la cua. f) Sí, si la veig. g) Sí, si la hi veig al darrera.	Correcta CD Correcta CD Error gramatical	18 17 8	

GC2 (grupo control de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='21' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	e) Sí, en veig la cua. f) Sí, si la veig. g) Sí, si la hi veig al darrera.	Correcta CD Correcta CD Error gramatical	1 22 6
GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='21' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	e) Sí, en veig la cua f) Sí, si la veig. g) Sí, si la hi veig al darrera.	Correcta CD Correcta CD Error gramatical	7 19 4

La cuarta pregunta en catalán sin sonido tiene sus datos en la Tabla 65.

Tabla 65: Resumen de respuestas a la pregunta 4 en catalán sin sonido

Lengua	Catalán	¿Sonido?	Sí	No	X
Pregunta	4	On s'ha ficat el gatet?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='22' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	b) S'ha ficat dins la capsa.	Correcta CCL	31		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='22' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	b) S'ha ficat dins la capsa.	Correcta CCL	43		

GC2 (grupo control de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='22' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	b) S'ha ficat dins la capsa.	Correcta CCL	29
GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='22' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	b) S'ha ficat dins la capsa.	Correcta CCL	30

En la Tabla 66 mostramos los datos de la quinta pregunta en catalán sin sonido.

Tabla 66: Resumen de respuestas a la pregunta 5 en catalán sin sonido

Lengua	Catalán	¿Sonido?	Sí	No	✕
Pregunta	5	Veus les cues dels gatets?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='23' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	e) Sí, sí li veig les cues als gatets.	Error gramatical	21		
	f) Sí, en veig les cues.	Correcta CD	4		
	g) Sí, les veig.	Correcta CD	6		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='23' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	e) Sí, sí li veig les cues als gatets.	Error gramatical	26		
	f) Sí, en veig les cues.	Correcta CD	8		
	g) Sí, les veig.	Correcta CD	9		

GC2 (grupo control de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='23' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	e) Sí, sí li veig les cues als gatets. f) Sí, en veig les cues. g) Sí, les veig.	Error gramatical Correcta CD Correcta CD	5 1 23
GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='23' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	b) No, no les hi veig. e) Sí, sí li veig les cues als gatets. f) Sí, en veig les cues. g) Sí, les veig.	Incorrecta Error gramatical Correcta CD Correcta CD	1 11 4 14

La sexta y última pregunta en catalán sin sonido tiene sus datos recogidos en la Tabla 67.

Tabla 67: Resumen de respuestas a la pregunta 6 en catalán sin sonido

Lengua	Catalán	¿Sonido?	Sí	No	X
Pregunta	6	Veus els bigotis dels gatets?			
GC1 (grupo control de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='24' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	e) Sí, sí li veig els bigotis als gatets. f) Sí, en veig els bigotis. g) Sí, els veig.	Error gramatical Correcta CD Correcta CD	17 9 5		
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='24' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				

RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		e) Sí, sí li veig els bigotis als gatets. f) Sí, en veig els bigotis. g) Sí, els veig.	Error gramatical Correcta CD Correcta CD
GC2 (grupo control de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='24' AND u.estudio='0' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='24') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		e) Sí, sí li veig els bigotis als gatets. f) Sí, en veig els bigotis. g) Sí, els veig.	Error gramatical Correcta CD Correcta CD
GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='24' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
		b) No, no els hi veig. e) Sí, sí li veig els bigotis als gatets. f) Sí, en veig els bigotis. g) Sí, els veig.	Incorrecta Error gramatical Correcta CD Correcta CD

En la Tabla 68 mostramos la extracción de datos de la primera pregunta en árabe marroquí con sonido solamente para los grupos de estudio tanto de Sant Vicenç dels Horts como de Vic, ya que los de control no realizaron este bloque del cuestionario.

Tantos las preguntas como las respuestas se han dejado en blanco, ya que el cuestionario se realizó íntegramente en árabe marroquí en formato audio.

Tabla 68: Resumen de respuestas a la pregunta 1 en árabe marroquí con sonido

Lengua	Árabe marroquí	¿Sonido?	Sí	×	No
Pregunta	1				
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.lettra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='25' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
		a) b)	Incorrecta Correcta	3 40	

GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='25' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	a) b)	Incorrecta Correcta	2 28

En la Tabla 69 mostramos los datos de la segunda pregunta en árabe marroquí.

Tabla 69: Resumen de respuestas a la pregunta 2 en árabe marroquí con sonido

Lengua	Árabe marroquí	¿Sonido?	Sí	×	No
Pregunta	2				
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='26' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) b) c)	Correcta Correcta Incorrecta	35 6 2		
GE2 (grupo estudio de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='26' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY respuesta ORDER BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) b) c) d)	Correcta Correcta Incorrecta Incorrecta	21 5 3 1		

Los datos de la tercera pregunta en árabe marroquí se reflejan en la Tabla 70.

Tabla 70: Resumen de respuestas a la pregunta 3 en árabe marroquí con sonido

Lengua	Árabe marroquí	¿Sonido?	Sí	×	No
Pregunta	3				
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='27' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) b)	Correcta Incorrecta	40 3		
GE2 (grupo estudio de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='27' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) b)	Correcta Incorrecta	29 1		

En la Tabla 71 mostramos los datos de la cuarta pregunta en árabe marroquí.

Tabla 71: Resumen de respuestas a la pregunta 4 en árabe marroquí con sonido

Lengua	Árabe marroquí	¿Sonido?	Sí	×	No
Pregunta	4				
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='28' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) b)	Incorrecta Correcta	2 41		
GE2 (grupo estudio de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='28' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY letra				

RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	a) b)	Incorrecta Correcta	2 28

Para conocer los datos de la penúltima pregunta en árabe marroquí, el lector debe remitirse a la Tabla 72.

Tabla 72: Resumen de respuestas a la pregunta 5 en árabe marroquí con sonido

Lengua	Árabe marroquí	¿Sonido?	Sí	×	No
Pregunta	5				
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='29' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) b)	Correcta Incorrecta	39 4		
GE2 (grupo estudio de Vic)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='29' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a) b)	Correcta Incorrecta	26 4		

En la Tabla 73 mostramos la extracción de datos realizada para la última pregunta del bloque en árabe marroquí.

Tabla 73: Resumen de respuestas a la pregunta 6 en árabe marroquí con sonido

Lengua	Árabe marroquí	¿Sonido?	Sí	×	No
Pregunta	6				
GE1 (grupo estudio de Sant Vicenç dels Horts)					
CONSULTA	SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Sant Vicenç dels Hor' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='30' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY letra				
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias		
	a)	Correcta	43		

GE2 (grupo estudio de Vic)			
CONSULTA	<pre>SELECT letras.letra, qa.answer AS respuesta, COUNT(qa.answer) AS cantidad FROM mdl_user u, mdl_quiz_attempts qu, mdl_question_states qs, mdl_question q, mdl_question_answers qa, letras WHERE u.city='Vic' AND u.id=qu.userid AND qu.id=qs.attempt AND q.id=qs.question AND qa.id=qs.resp AND qa.id=letras.idresp AND qs.event='6' AND q.id='30' AND u.estudio='1' AND u.id IN (SELECT temp.id FROM (SELECT userid AS id, COUNT(userid) AS cant FROM `mdl_quiz_attempts` GROUP BY userid) temp WHERE temp.cant>='30') GROUP BY letra</pre>		
RESULTADOS	Respuesta	Clasificación	Ocurrencias
	a) b)	Correcta Incorrecta	29 1

Anexo V: Funciones de densidad de probabilidad de Chi-2

Funciones de densidad de probabilidad de la distribución Chi-cuadrado para uno y dos grados de libertad:

