

**DEPARTAMENT DE DIDÀCTICA DE LA LENGUA I DE LA LITERATURA  
UNIVERSITAT DE BARCELONA**

**PROGRAMA DE DOCTORAT DEL BIENNI 1996-1998  
(ENSENYAMENT DE LENGÜES ESTRANGERES)**

**CONSTRUCCIÓ DEL NOM PROPI I CONVENCIÓ DE LES  
MAJÚSCULES AMB ULLS D'INFANTS**

**TESI DOCTORAL PER OPTAR AL TÍTOL DE DOCTORA  
EN FILOSOFIA CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ  
(SECCIÓ DE CIÈNCIES DE L'EDUCACIÓ)**

**PRESENTADA PER MARIA VILA MUNIENTE**

**DIRIGIDA PER LA DOCTORA LILIANA TOLCHINSKY BRENMAN**

**BARCELONA, març del 2004**

## **Capítol 5: RESULTATS DE LA RECERCA**

### **5.1. CONSIDERACIONS PRELIMINARS**

Els resultats són el producte de l'anàlisi de les dades obtingudes en les diferents tasques presentades en cada apartat, les quals són analitzades amb detall, tasca per tasca, i presentem els resultats de cadascuna d'elles per separat. Cal precisar que totes les tasques del primer objectiu tenen un denominador comú la majúscula. En primer lloc, la interpretació i l'ús de la majúscula en funció distintiva, concretament, la majúscula com a dada semàntica en el nom propi. En segon lloc, la majúscula en funció demarcativa, concretament, l'ús de la majúscula en relació al punt, al punt i seguit i al punt i a part. I pel que fa al segon objectiu els aspectes conceptuals del nom propi, descrivim quins components conceptuals són capaços de reconèixer a través de la verbalització.

Per acomplir el primer objectiu: esbrinar què significa la majúscula per als infants en els textos escrits des de la doble vessant: interpretació en un text i producció en tasques d'escriptura pròpia, ens hem proposat les següents tasques:

- A) Aparellament de noms comuns i de noms propis amb imatge visual (referent).
- B) Producció d'una parella de noms homògrafs: un de propi i l'altre de comú.
- C) Producció d'una parella de noms homògrafs: un de propi i l'altre comú.
- D) Reconeixement de noms propis en un conte en català.

E) Reconeixement de noms propis en un conte en anglès.

F) Producció d'un fragment d'un conte després d'haver-lo oït llegir.

Per complir el segon objectiu: esbrinar quins components conceptuals del nom propi reconeixen, hem realitzat la tasca següent:

G) Reconeixement de components conceptuals del nom propi.

Com hem precisat anteriorment, les dades objecte d'anàlisi pertanyen a la població escolar de dues escoles públiques. En un primer moment, pretenguerem fer un estudi comparatiu dels resultats obtinguts, però, en comprovar que els resultats no presentaven cap diferència significativa, vàrem decidir reunir les dades obtingudes de les dues escoles. Per aquest motiu, les dades es presenten agrupades per nivells escolars en quadres de síntesi.

Els resultats es presenten, fonamentalment, de tipus quantitatiu i qualitatiu amb la finalitat d'interpretar les diferents categories i plasmar els diferents nivells evolutius de desenvolupament dels participants entrevistats. Les referències quantitatives són per donar una lleugera idea sobre la freqüència de la classe de respostes, però cal remarcar que no tenen cap valoració estadística.

Per realitzar l'anàlisi qualitativa, presentem les explicacions i les justificacions dels distints tipus de resposta emeses pels participants, les quals ens permeten interpretar les dades rigurosament i aprofundir-hi de forma apropiada. L'avaluació en termes de respostes encertades/errònies està presa com a mers termes indicadors de la conducta de reconeixement i ús de la majúscula segons els canons convencionals de la gramàtica normativa.

L'ordre de presentació de les tasques està feta en ordre evolutiu. Tot començant amb la relació interpretativa mitjançant l'adjudicació de targetes seguint una pauta, seguim amb la producció de noms homògrafs, passem a la interpretació de noms propis contextualitzats en dos contes: l'un en català i l'altre en anglès; a continuació passem a l'anàlisi de la producció d'escriptura suggerida. En el darrer apartat presentem l'anàlisi de les dades obtingudes envers els diferents aspectes conceptuals del nom propi seguint sempre el procés de desenvolupament evolutiu de construcció personal i individual.

## 5.2. INTERPRETACIÓ DE LES MAJÚSCULES

En el sistema d'escriptura alfabètic la interpretació que es fa de les majúscules és d'aspecte gràfic i de dada semàntica (Cassany:2000). La funció de les primeres és introduir la delimitació de les unitats textuais de distint rang; i la funció de les segones és aportar un valor semàntic al nom propi.

A continuació presentem l'anàlisi de les dades que es refereixen a la funcionalitat de la majúscula en posició inicial de noms propis personals. Tot seguit exposem els resultats de les tasques següents:

- A) Aparellament de noms comuns i de noms propis amb la seva imatge visual (referent present)
- B) Producció d'una parella de noms homògrafs: un nom comú i un nom propi
- C) Producció d'una parella de noms homògrafs: un de nom comú i un de propi
- D) Reconeixement de noms propis en el context d'un conte en català
- E) Reconeixement de noms propis en el context d'un conte en anglès
- F) Reproducció d'un fragment del conte llegit

### 5.2.1. Primera tasca

- A) Aparellament de noms comuns i noms propis amb la seva imatge visual (referent present)
 

A partir de les respostes dels participants, compilem totes les respostes en dues categories d'anàlisi: correcte i incorrecte segons si els participants relacionen el nom propi amb la imatge (referent present) de forma apropiada i/o inapropiada amb explicitació o sense explicitació del perquè fan la relació. Calculem les freqüències grupals i individuals en l'anàlisi quantitativa de les respostes de relació, de seguiment de la pauta i de producció d'un nom propi. Això ens permet observar la interpretació que fan els infants participants de la majúscula inicial en un nom propi. Seguidament, presentem una anàlisi quantitativa i qualitativa de les respostes emergides.

## 5.2.1.1. Anàlisi quantitativa: anàlisi grupal dels dos nivells

En el quadre nº. 7, presentem el nombre de respostes encertades segons la resposta dels dos grups. A la primera columna hi ha els parells de mots encertats que els nens i nenes havien de relacionar amb la imatge visual corresponent, a la segona i tercera columna el nombre de respostes encertades de cada nivell escolar.

QUADRE 7: Tasca d'aparellament, sense intervenció de l'adult, de parelles de noms homògrafs. Nombre de respostes encertades.

MOTS	3r. d'Educació Infantil n=18	1r. de Cicle Inicial n=22
Margarida-margarida	11	19
Rosa-rosa	13	20
Marc-marc	12	21
Narcís	10	19
Oriol-oriol	15	20
Llum-llum	3	19

En el recompte dels resultats, podem observar el parell de mots, que ha produït gairebé un resultat erroni del 90%, ha estat: Llum-llum. Interpretem que han estat dos els motius fonamentals que han originat aquest resultat. 1) En alguns participants el tipus d'interpretació errònia s'ha generat per la correspondència que estableixen entre la mida del grafema inicial en alçada i l'alçada de l'objecte i, 2) en d'altres, s'ha generat pel coneixement perceptiu que tenen a aquestes edats (5-6 anys) d'aquest dígraf (LI). Aquest aspecte perceptiu de l'alçada també l'han verbalitzada en les flors: “*la flor és alta i la lletra és alta*”. La justificació d'aquesta suposició l'analitzarem en l'anàlisi individual dels participants.

En el quadre nº. 8, presentem els resultats segons la mitjana i el rang de cada nivell escolar.

QUADRE 8: Tasca d'aparellament, sense intervenció de l'adult, per grup.

	3r. d'Educació Infantil n=18	1r. Cicle Inicial n=22
Mitjana	3,5556	5,1363
Rang	(0-6)	(0-6)
Desviació estàndard	1,8325	1,6986

En el recompte dels resultats obtinguts en grup, el nombre d'encerts és superior a 1r. de Cicle Inicial, la mitjana de 3r. d'Educació Infantil és 3,5 i la de 1r. del Cicle Inicial és 5,3. Podem dir que l'augment de coneixement progressiu de les majúscules queda ben palès en aquests resultats. En canvi, en els dos nivells escolars el rang (0-6) és el mateix en els dos grups. Això significa que, en ambdues edats, alguns infants fan interpretacions similars de la majúscula. La desviació estàndard dels de 3r. d'Educació Infantil és de 1,8325 i la de 1r. és de 1,32, es constata que la dispersió de la variabilitat disminueix notablement.

#### 5.2.1.2. Anàlisi de les paraules presentades

En el grup de participants de 3r. d'Educació Infantil les paraules que resultaren més fàcils d'identificar com a representació de nom propi foren (Oriol) en primer lloc i en segon lloc, (Rosa). Pel que fa a la paraula més difícil d'identificar com a representació de nom propi fou Llum. Aquesta situació canvia radicalment en el nivell escolar següent, primer, ja que foren totalment identificades per la majoria de participants.

Com observem en el quadre nº. 8, la grafia que presenta més dificultats d'interpretació és la doble ela (Ll). Ells interpreten, generalment, totes les majúscules com a grafies altes i grans; quan es refereixen a la doble ela (ll) expliciten: “ Aquesta té *“dos altes”* referint-se a la doble ela minúscula; també diuen: “ *La lletra alta és per a la persona*”. El raonament infantil coincideix per a les altres grafies, però l'aplicació és errònia, doncs, en aquest cas, no es correspon grafia alta amb lletra majúscula. En canvi, els mots que tenen un encert, gairebé unànime, són Rosa i Oriol, constatem que aquests dos grafemes (R i O) han estat els més identificats per fer la correspondència correcta entre les dues categories nominals.

En finalitzar la tasca d'aparellament de noms homògrafs amb la imatge visual, l'entrevistadora proposa la correcció dels mots que no havien estat aparellats adequadament. Distingim dues menes de correcció: 1) l'infant s'adona de l'errada en acabar d'escriure el nom, tot seguit rectifica sense la intervenció de l'adult i prossegueix la tasca encertadament.; i 2) un cop acabada la tasca l'infant corregeix amb l'ajut de l'adult. En el quadre nº. 9, presentem el resultat del segon tipus de correccions.

QUADRE 9: Tasca d'aparellament, amb la intervenció de l'adult, per grup.

MOTS	3r. d'Educació Infantil	1r. Cicle Inicial
Margarida-margarida	14	20
Rosa-rosa	14	20
Marc-marc	13	21
Narcís-narcís	11	19
Oriol-oriol	17	21
Llum-llum	3	21

En el recompte de les correccions detectem que el grup de 3r. d'Educació Infantil van corregir 9 mots i els de 1r. de Cicle Inicial en van corregir 4. Recordem que els més petits com vèiem en el quadre nº. 8 tenien més errades que els més grans.

#### 5.2.1.3. Anàlisi de les paraules corregides

El mot que va tenir més ocurrencies de correcció fou Margarida, seguit de Narcís i Oriol. El nom propi que no va tenir cap correcció en els més petits fou Llum. Els participants de 6-7 anys van realitzar els dos tipus de correcció i, en canvi, els participants de 5 anys van fer ús de la segona. Això vol dir que els més petits requereixen més el guiatge de l'adult en l'ús de les majúscules en els noms propis.

#### 5.2.1.4. Anàlisi individual

En el quadre número 10, presentem els resultats obtinguts per cada participant del nivell 3r. d'Educació Infantil i el nombre d'encerts i d'errades mitjançant l'oposició correcte/incorrecte.

QUADRE nº.10: Anàlisi individual de l'aparellament espontani dels dos nivells escolars.

3r. d'Educació Infantil n=18			1r. de Cicle Inicial n=22		
Ps.	CORRECTE	INCORRECTE	Ps.	CORRECTE	INCORRECTE
P1	3	3	P1	5	1
P2	2	4	P2	6	0
P3	4	2	P3	6	0
P4	2	4	P4	6	0
P5	4	2	P5	6	0
P6	6	0	P6	6	0
P7	5	1	P7	3	3
P8	4	2	P8	6	0
P9	1	5	P9	6	0
P10	3	3	P10	5	1
P11	5	1	P11	5	1

P12	0	6	P12	6	0
P13	5	1	P13	6	0
P14	4	2	P14	6	0
P15	0	6	P15	6	0
P16	6	0	P16	6	0
P17	5	1	P17	0	6
P18	5	1	P18	6	0
			P19	6	0
			P20	4	2
			P21	5	1
			P22	6	0

En comparar els resultats dels participants de 3r. d'Educació Infantil amb els de 1r. Cicle Infantil, es nota, ostensiblement, que els participants de 1r. fan una interpretació de la majúscula més aproximada a la convenció normativa.

En analitzar de forma individual els resultats dels participants de (5-6 anys) destaquen les actuacions següents: tres dels participants segueixen la pauta i l'apliquen en totes les parelles, cinc dels participants segueixen la pauta i l'apliquen en totes les parelles menys en el parell de mots que comencen amb la doble ela (Ll), alguns dels participants comencen a seguir la pauta en algunes parelles de mots i la perden, i per últim, dos dels participants no segueixen la pauta en cap parella de mots.

En el grup de primer, 15 participants segueixen la pauta i l'apliquen en totes les parelles; quatre segueixen la pauta i l'apliquen menys en la parella de mots que comença amb la doble ela (Ll). Un altre segueix la pauta i la perd en l'última parella; dos segueixen la pauta i l'apliquen tot practicant una estratègia (mirar cada vegada l'exemple de l'adult) per assegurar la correcció de la resposta i, finalment, un no segueix la pauta en cap parella de mots.

En els participants de 3r. d'Educació Infantil el seguiment de la pauta només sembla estar assolida en dos dels participants. En els altres participants comença a iniciar-se. En alguns, potser de forma intuïtiva i en atenent al coneixement perceptiu, ja que l'alçada de l'objecte els ha fet fer una correspondència entre l'alçada de la lletra, la lletra alta, i la de l'objecte (flor i llum).

A la targeta de la imatge visual de l'aparell del llum fan correspondre la targeta de Llum perquè la grafia, denominada lletra alta o gran pels infants participants, és per a la senyora i la lletra alta en aquest cas la doble ela minúscula no coincideix amb la majúscula com succeeix amb d'altres grafies. La denominació d'aquest



dígraf en vocabulari infantil és la següent, ells expliciten: “ *les dos són altes*”. Això deu passar perquè les dues grafies tenen la mateixa dimensió, i com a la ela minúscula (l) la denominen lletra alta, donen a la doble ela (ll) la mateixa denominació de lletra alta que a la ela (l). Hem constatat que la interpretació d'aquest dígraf produeix una aplicació errònia, gairebé, generalitzada en els més petits.

Destaquem les explicitacions dels participants que comencen a seguir la pauta, la rosa (la flor) és alta, lletra alta, el senyor és alt, lletra alta, el nen és alt, lletra alta, la margarida (la flor) és alta, lletra alta, el narcís és alt, lletra alta. Aquestes explicitacions permeten observar que els participants que es fixen en l'alçada de l'objecte fan una correspondència entre la dimensió de l'objecte i el de la grafia. A més a més, aquesta interpretació de la grafia mitjançant l'alçada de l'objecte els introdueix a la relació de la majúscula en els noms personals, doncs, el senyor i el nen són alts. També tenen una denominació especial per a algunes de les lletres majúscules la M, la N, la O diuen que són mitjaneres, la doble ela (ll) minúscula que són altes i algun diu que les majúscules són lletres normals. Un dels participants només ha fet un sol encert. Segons ell, “*la lletra gran és per les coses importants*”. Ara bé, les coses importants, per a ell que té 6 anys, són els objectes en lloc de les persones. Aquest nen explica que el seu germà, un nen de segon, li va ensenyar quan s'escriu la lletra gran, per tant, els dos es fixen en aspectes gràfics de les convencions del sistema d'escriptura, però no coincideixen en què són les coses importants, és a dir, cadascú considera important una cosa diferent: per al més petit la importància rau en els objectes i, en canvi, per al més gran la importància rau en les persones. Els dos nens manifesten que la majúscula és per a les coses importants sense coincidir en què és important. Això ha produït que aquest nen faci totes les correspondències errònies. El raonament de la lletra gran és per a les coses importants el fa algun participant de 1r. (6-7 anys) i de manera bastant generalitzada el fan els de segon (7-8 anys).

A primer, podem constatar que, de seguida als 6 anys, els participants solen establir la diferència entre majúscula i minúscula. En presentar l'exemple, la P1 va comentar: “*Hi ha una diferència, la de la flor minúscula i la del senyor majúscula.*”. En acabar va dir: “*Només, en majúscules són els continents, els països, els noms dels animals i els de les persones*”. Aquesta nena en explicitar l'ús de la majúscula verbalitza dos tipus de classe nominal: la classe bàsica continents i països i la classe de la classe, els noms dels animals i el de les persones, segons la lingüística cognitiva (Cuenca:1996). Nosaltres observem tres tipus de possibilitats interpretatives de l'explicitació: la nena repeteix el saber declaratiu de la mestra i, probablement, està construint el dos tipus de classes (la d'ordre bàsic i la superordinada) però, també és possible que la pluralitat de

continents i països, per a una nena d'aquesta edat, sigui la mateixa classe que els noms dels animals i el nom de les persones.

#### 5.2.1.5. Conclusions

La identificació de les correspondències entre les dues categories nominals presentades a nivell individual gosariem afirmar que està bastant relacionada amb la interpretació que fan de la dimensió gràfica els més petits i en la interpretació que fan de la dimensió gràfica-ortogràfica el més grans. Tant les dificultats inherents que els ofereixen algunes grafies com les distintes interpretacions que en fan els infants se superen completament en arribar a primer grau.

### 5.2.2. Segona tasca

B) Producció d'una parella de noms homògrafs: un nom comú i un nom propi

A partir de les respostes a la producció d'escriptura, compilem totes les actuacions dels participants en tres categories d'anàlisi: correcte, incorrecte i d'altres proposades segons si usen la majúscula en la posició inicial del nom propi i la minúscula per al nom comú, si no usen la majúscula per al nom propi i si fa distinció entre les dues categories nominals amb un símbol al·lusiu a l'objecte que representa.

#### 5.2.2.1. Anàlisi quantitativa

En el quadre següent, presentem el nombre de respostes dels nens i nenes participants: els que han fet ús de la majúscula com a grafia inicial del nom propi, els que no han fet cap tipus de distinció i els que han realitzat altres alternatives.

## QUADRE nº. 11 : Tasca d'escriptura d'un parell de noms homògrafs Oriol-oriol

	3r. d'Educació Infantil n=18
Ús de la majúscula	9
No usen la majúscula	4
Altres alternatives	5

En el recompte dels resultats, trobem que nou participants fan ús de la majúscula convencional del tipus de grafia lligada, quatre no usen la majúscula en el nom personal d'Oriol, i finalment, cinc participants proposen altres alternatives que no han estat ensenyades, sinó que són propostes d'iniciativa personal.

## 5.2.2.2. Anàlisi qualitativa

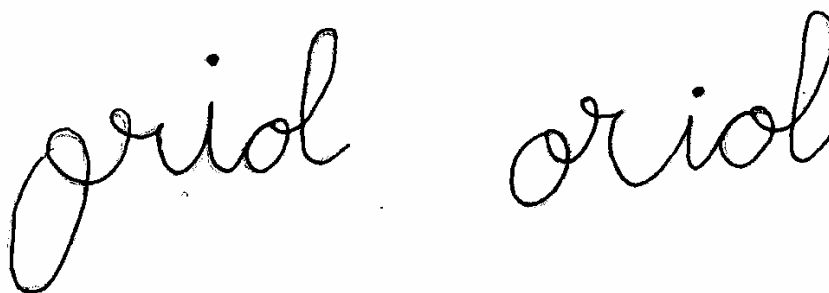
En observar la interpretació de l'ús de la majúscula en un nom personal en l'escriptura infantil, hem trobat tres tipus de resposta per resoldre la tasca. Presentem la descripció i l'exemple gràfic infantil de cadascuna de les respostes esmentades.

## 1) Ús de la majúscula

Els participants usen la grafia majúscula en posició inicial del nom personal del nen, minúscula i totes les grafies de la mateixa dimensió per a l'ocell .

Oriol nen

oriol ocell



Exemple nº. 1: Produccions d'una nena que utilitza la distinció de la majúscula en el nom propi del nen i la minúscula per al nom de l'ocell.

## 2) No usen la majúscula

Els participants que no usen la grafia majúscula escriuen els dos noms amb el mateix tipus de grafies minúscules lligades sense realitzar cap diferència gràfica i una participant escriu amb grafia de pal. Considerem que l'ús de totes les grafies del mateix mòdul de la grafia de pal implica que la nena no empra la majúscula com a grafia distintiva.

Oriol nen

*oriol*  
OR1OL

oriol ocell

*oriol*  
OR1OL

Exemple nº. 2: Produccions d'unes nenes que utilitza el mateix tipus de grafia per als dos noms.

## 3) Altres alternatives

Els participants usen altres propostes per diferenciar el nom comú del nom propi personal. La categoria d'altres alternatives ofereix una diversitat que també es pot agrupar en tres tipus d'interpretació de les grafies. El primer tipus de distinció correspon a un hiperús de la majúscula, doncs, el nen utilitza la majúscula per als dos noms, i fa la distinció gràfica del nom propi personal augmentant la grandària de totes les grafies. Aquest tipus de distinció el veiem en l'exemple número tres.

Oriol nen

*oriol*

oriol ocell

*Oriol*

Exemple nº. 3: Producció d'un nen que utilitza la dimensió de les grafies per destacar la importància del nom del nen.

En el segon tipus de distinció dos dels participants distingeixen els dos noms per la dimensió distinta i regular de totes les grafies: totes les grafies més grans per al nen i més petites per a l'ocell.

Oriol nen



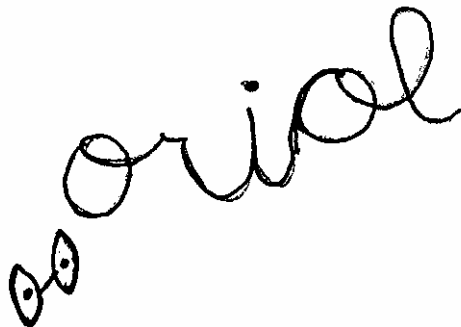
oriol ocell



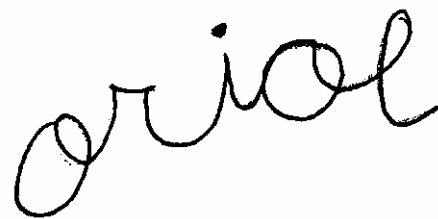
Exemple nº 4: Produccions d'una nena que utilitza la grandària de les grafies per diferenciar el nom del nen del nom de l'ocell.

En el tercer tipus de distinció gràfica, un dels participants escriu les dues targetes amb grafia lligada minúscula, en insistir-li reiteradament que havien de diferenciar-se, va dibuixar una careta en la targeta que va adjudicar al nen. Aquest nen va convertir el dibuix en un element simbòlic de distinció. És possible que, per aquest nen, el dibuix faci la funció que més tard farà la majúscula.

Oriol nen



oriol ocell



Exemple nº 5: Producció d'un nen que utilitza un símbol per diferenciar els dos noms.

Pel que fa a la denominació de la majúscula, els participants de (5-6 anys) l'anomenen lletra gran, alta o mitjana segons ells pot ocupar qualsevol posició de l'estructura de la paraula o de la matriu sil·làbica. Tant a l'hora d'identificar les grafies en els noms presentats com en les seves produccions, també pot tenir més d'una lletra gran. En el quadre següent, presentem el resum del tipus de solució donada a l'ús de la majúscula com a grafia inicial en un nom propi. En la primera

columna la descripció de l'escriptura feta per al nom comú (oriol-ocell) i en la segona columna la descripció de l'escriptura feta per al nom propi (Oriol-nen).

QUADRE nº. 12: Tasca d'escriptura d'una parella de noms homògrafs: Oriol-oriol

	oriol-ocell	Oriol-nen
P1	Grafia lligada petita (totes de la mateixa mida).	Grafia lligada més gran, però totes de la mateixa mida.
P2	Grafia lligada petita	Grafia inicial de paraula amb majúscula + grafia lligada.(1)
P3	Grafia lligada més petita	Grafia lligada molt més gran.
P4	Grafia minúscula lligada	Grafia inicial de paraula amb majúscula + grafia lligada per als altres grafies.(1)
P5	Grafia minúscula lligada (bastant gran totes)	(1)
P6	Grafia minúscula lligada	Grafia minúscula lligada
P7	Grafia minúscula lligada	(1)
P8	Grafia minúscula lligada	(1)
P9	Grafia minúscula lligada (bastant gran totes)	Grafia minúscula lligada + dibuix d'una careta
P10	Grafia minúscula lligada	(1)

P11	Grafia minúscula lligada (2)	Grafia inicial de paraula amb majúscula+ grafia lligada (1)
P12	Grafia minúscula lligada molt grossa	Idem.
P13	(2)	(1)
P14	(2)	Les dues Os d'Oriol les fa igual de grans.
P15	(2)	(2)
P16	(2)	(1) Tot i que fa les grafies molt grans.
P17	(2)	(1)
P18	Escriu amb grafia d'impremta (lletra de pal)	Escriu amb grafia d'impremta (lletra de pal)

En el recompte dels resultats, observem que el 95% dels participants escriuen amb grafia lligada i, únicament, el 5% dels participants escriu emprant la grafia de pal. El 45% dels participants emprén la majúscula per al nom del nen, el 50% no empra la majúscula i el 5% empra un símbol al·lusiú a l'objecte que representa en lloc de la majúscula.

### 5.2.2.3. Conclusions

L'actuació d'aquests aprenents ens mostra un perfil del possible procés constructor de la majúscula en funció distintiva, primer no fan cap mena de distinció. Més tard, necessiten d'un altre element, en aquest cas va ser el dibuix d'una careta, prototipus d'un objecte que és exclusiu dels jocs d'un infant i no pertany al món de les aus, sinó al del nen. En una fase una mica més avançada del procés fan la distinció per la mida de totes les grafies de la paraula; més endavant utilitzen la

majúscula per als dos noms, i tot seguint el procés evolutiu empren la majúscula, exclusivament, per al nom propi. Observem que els participants necessiten realitzar un procés d'apropiació de l'ús de la majúscula que passa, probablement, pel procés evolutiu mencionat. Això ens duu a pensar que els infants no poden explicitar oralment la distinció gràfica de l'ús de la majúscula en el nom personal perquè aquest tipus d'ús està en fase de construcció. Tot i que hem pogut apreciar que en una majoria de participants l'escriptura els ha permès expressar-ne l'ús sense haver-lo expressat oralment.

En resum, en aquest grup de nens i nenes, el procés d'apropiació de la majúscula de nom propi passa per les fases d'indistinció entre totes les grafies que formen el nom, distinció entre els dos noms per un element simbòlic destinat al nom propi, distinció per la dimensió de totes les lletres, hiperús de la majúscula, canvi de dimensió de totes les grafies del nom, finalment, distinció per la majúscula en posició inicial del mot.

### 5.2.3. Tercera tasca

La tasca C) és una ampliació de la tasca B). Com a conseqüència de les dificultats de reconeixement i d'interpretació del dígraf de la doble ela (Ll) en la tasca B), ens plantejarem comprovar quina interpretació fan d'aquestes grafies quan les escriuen.

C) Producció d'una parella de noms homògrafs: un nom comú (llum) i un de propi (Llum).

A partir de les produccions dels participants agrupem els resultats en tres categories d'anàlisi: correcte, incorrecte i d'altres respostes segons si utilitzen la majúscula en la posició inicial del nom propi i la minúscula per al nom comú, si no usen la majúscula per al nom propi, si fan distinció entre les dues categories nominals amb un símbol al·lusiú a l'objecte que representa i si fan distinció per algun aspecte de la grafia emprada.

#### 5.2.3.1. Anàlisi quantitativa

En el quadre següent, presentem el nombre de respostes dels participants que usen la majúscula el dígraf de la doble ela (Ll) en posició inicial de nom, els que no l'usen i els que presenten altres alternatives.

QUADRE n°. 13: Tasca d'escriptura d'un parell de noms homògrafs Llum-llum.

	3r. d'Educació Infantil n= 10
Ús de la majúscula	3
No fan ús de la majúscula	4
Altres alternatives	3

En el recompte del resultats, observem que tres participants fan ús de la grafia de la doble ela ( Ll ) en majúscula, cinc no fan cap tipus de distinció, és a dir, escriuen grafia de la doble ela ( ll ) en minúscula, i els altres cinc tenen altres alternatives que, de moment, no passa ni per l'ús de la minúscula ni de la majúscula.

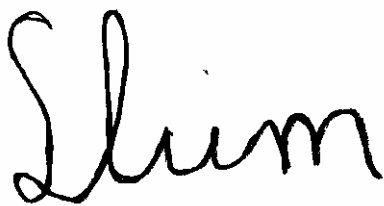
#### 5.2.3.2. Anàlisi qualitativa

Tot observant l'ús de la majúscula en el nom personal Llum, hem trobat tres maneres de resposta per resoldre la dificultat d'interpretació d'aquesta grafia. Presentem la resolució dels participants en la gradació de més menys a més evolucionades.


##### 1) Ús de la majúscula

Els participants empren la grafia majúscula en posició inicial del nom de la senyora i la resta de grafies en minúscula. En canvi, el nom de l'aparell de llum és escrit emprant la grafia minúscula lligada de la mateixa dimensió .

Llum senyora



llum aparell



Exemple n°. 6: Produccions d'un nen que utilitza la majúscula per al nom propi personal de la senyora i la minúscula per al nom de l'aparell.



## 2) No usen la majúscula

Els participants no empren la grafia majúscula, escriuen els dos noms amb el mateix tipus de grafies minúscules lligades sense realitzar cap diferència gràfica

Llum senyora

llum aparell

Exemple nº 7: Produccions d'una nena que no utilitza la majúscula ni cap tipus de distinció, els dos noms són iguals.

## 3) Altres alternatives

Els participants distingeixen per la dimensió regular de totes les grafies de la paraula, més petites per a l'aparell de llum i més altes per a la senyora. Amb la finalitat d'assegurar com interpretaven la grafia, el P7 a la pregunta com has fet la primera lletra de la senyora? Respon: *“Em penso que majúscula”* Aquest nen té 5 anys i 4 mesos. Podem dir que les dues grafies del dígraf de la doble ela són una mica més altes que les grafies destinades a l'aparell, però amb el mòdul de la minúscula. Sembla que aquest nen, el fet de perllongar el traç de les dues grafies minúscules de la doble ela (ll) una mica més cap amunt, atorga una interpretació significativa i denomina amb la denominació convencional de la majúscula sense estar-ne prou segur. Això ens fa adonar que el nen sap que els noms personals s'escriuen amb la grafia inicial en majúscula, però ell encara no interpreta la grafia de la doble ela (Ll) per fer-ne una aplicació convencional.

Llum senyora

llum aparell

Exemple nº 8: Produccions d'una nena que utilitza el mateix tipus de grafies lligades per als dos noms, però distingeix per mitjà de l'alçada de la doble ela.

Dos dels participants que van escriure les dues targetes amb lletra lligada de la mateixa mida, en insistir que les dues targetes s'havien de poder distingir, un d'ells va dibuixar un aparell de llum per a l'aparell de llum i l'altre va dibuixar una senyora en la targeta destinada a la senyora. Aquests nens converteixen el dibuix en un element simbòlic de distinció. És probable que, per a aquests nens, el dibuix fa la funció que més tard faran l'oposició de les grafies majúscula/minúscula.

Llum senyora



llum aparell



Exemple n°. 9: Produccions d'un nen que utilitza un símbol com a distinció de l'aparell.

Pel que fa a la denominació dels dos tipus de grafies, majúscula per a la senyora, minúscula per a l'aparell de llum, alguns dels participants en aquesta tasca les denominen lletres altes a la minúscula de la doble ela (ll). Tot i que el P3 (6;3) denomina "*lletra mitjana*" a la grafia convencional de la majúscula com a les altres grafies del sistema notacional no en fa l'ús convencional, el P6 (5;8) considera la grafia de la senyora important, però tampoc fa ús de la grafia en majúscula. Així mateix, la grafia corresponent a la majúscula la denomina: "*lletra gran*". Com hem vist en l'apartat 5.2.1.5, la lògica infantil de "*lletra alta*" de la doble ela en minúscula no es correspon amb la grafia majúscula. Alguns dels participants que reconeixen la grafia de la doble ela majúscula (Ll) tampoc en fan ús. Suposem que cal que coincideixin el reconeixement, la verbalització, la realització de la grafia esmentada i l'ús (l'aplicació de la convenció normativa).

En el quadre següent, presentem el tipus de grafies emprades per a la grafia inicial de cada nom. En la primera columna la descripció de l'escriptura realitzada per al nom comú (llum-aparell) i en la segona columna la descripció de l'escriptura realitzada per al nom propi (Llum-senyora).

QUADRE n°.14: Tasca d'escriptura d'un parell de noms homògrafs llum-Llum (3r. d'Educació Infantil) per participant.

	Llum-aparell	Llum-senyora
P1	Grafia lligada petita (totes de la mateixa mida).	Grafia lligada petita (totes de la mateixa mida)+ dibuix d'una senyora.
P2	Grafia minúscula lligada	Grafia inicial de paraula amb majúscula + grafia lligada.
P3	Grafia minúscula lligada	Grafia minúscula lligada
P4	Grafia minúscula lligada	Grafia inicial de paraula amb mitjana+ grafia lligada.
P5	Grafia minúscula lligada	Grafia minúscula lligada
P6	Grafia minúscula ligada	Grafia inicial més gran (majúscula) + grafia lligada
P7	Grafia minúscula lligada + dibuix d'un aparell	Grafia lligada una mica més alta.
P8	Grafia minúscula lligada	Grafia lligada, la doble ela les dues més altes.
P9	Grafia minúscula lligada	Grafia inicial de paraula en majúscula+ grafies lligada
P10	Grafia minúscula lligada	Grafia lligada una mica més alta

En el recompte dels resultats, observem que, únicament, un (30%) participant va emprar la majúscula de la doble ela en posició inicial, un altre (20%) emprà un símbol al·lusiú a l'objecte per diferenciar la categoria de nom propi, quatre participants (50%) fan les dues grafies iguals (ll).

### 5.2.3.3. Conclusions

L'actuació d'aquests aprenents ens permet constatar que tots els caràcters de realització de les majúscules no presenten el mateix grau de dificultat. El traç de dels bucles de la ela (L) en majúscula seguida de la ela (l) en minúscula els resulta, possiblement, un element més difícil d'interpretar, ja que és l'únic dígraf (Ll) que pot ocupar la posició inicial del mot amb la qual cosa comparteix la primera grafia en majúscula i la segona, en minúscula. Es veu que els infants adapten la manera com saben fer les grafies en les seves produccions d'escriptura a la interpretació de les convencions de la paraula escrita. L'escriptura d'aquest parell de mots en oposició nom comú/nom propi els ajuda a expressar d'un mode perceptiu el que no

havien expressat en paraules i ens indica algunes de les maneres d'interpretar les convencions ortogràfiques del mòdul de les grafies i les seves denominacions: mitjana, gran, molt gran i alta. Sembla ser que la relació que s'estableix entre l'escriptura en distintes mides i la denominació per la dimensió és la manera d'iniciar el procés d'apropiació de la majúscula.

Com hem pogut constatar els participants no fan cap classe de distinció, en la dimensió de la grafia, posteriorment, alguns necessiten d'un element simbòlic, en una fase més avançada fan la distinció augmentant la dimensió de totes les grafies de la paraula, uns, i d'altres exageren les dues primeres. La resta de participants, tot seguint el procés evolutiu, empren la majúscula per la importància que atorguen a la persona, és a dir, la majúscula és per als nens d'aquestes edats 5-6 anys una característica que, probablement, prové de la vàlua personal de la persona, ja que els nens i les nenes acostumen a escriure els noms de persones que tenen una relació afectiva important.

En resum, hem constatat que la grafia que els resulta més difícil d'interpretar, podríem dir que és una excepció del sistema notacional alfabètic, doncs, és l'única grafia doble en posició inicial; això s'uneix a les dificultats de realitzar el traç gràfic de la *ela* majúscula seguida de la *ela* minúscula. Probablement, per aquest motiu, els infants participants perllonguen la interpretació de les grafies altes com si aquestes fossin majúscules. Aquesta indistinció, posteriorment, algun dels participants la fa per un element representatiu i/o simbòlic, altres fan la distinció per la dimensió de totes les grafies o de les dues primeres i, finalment, d'altres fan la distinció per la majúscula en posició inicial de paraula i denominació segons els coneixements perceptius de grandària i d'alçada de la grafia de la doble *ela* minúscula relacionada amb la mesura de l'objecte. Aquest és a gran trets el procés evolutiu de l'ús de la doble *ela* majúscula per a aquests participants de 5 anys.

### **5.3. INTERPRETACIÓ DE NOMS PROPIS**

La gramàtica disposa la distinció de les categories nominals: nom comú i nom propi. Des de la gramàtica tradicional es defineix el nom propi en oposició al nom comú, sense considerar que el nom propi té unes propietats que no poden ser considerades per oposició al nom d'una espècie, ja que el mateix nom propi pot ser aplicat a espècies distintes que tinguin en comú la característica morfològica de gènere, en l'apartat 2.4.2. hem exposat les qüestions gramaticals i en el 2.4.1. les qüestions filosòfiques. Tot seguit, presentem com reconeixen els noms propis els infants participants en la nostra recerca.

### 5.3.1 Quarta tasca

#### D) Reconeixement de noms propis en el context d'un conte en català

A partir dels mots marcats compilem totes les respostes en dues categories d'anàlisi: correcte o incorrecte segons si marca únicament noms propis, si marca els noms propis i altres paraules com si aquestes fossin noms propis. A continuació presentem l'anàlisi quantitativa i qualitativa de les paraules marcades nivell per nivell per poder constatar el progrés del procés evolutiu de reconeixement dels noms propis.

##### 5.3.1.1. Anàlisi quantitativa

En aquest apartat, tractem l'anàlisi de les produccions infantils a nivell grupal. En el quadre següent, recopilem les mitjanes i la desviació estàndard de les respostes dels tres nivells escolars.

QUADRE n°.15: Agrupació de les mitjanes i de la desviació estàndard dels encerts i dels errors de la tasca reconeixement dels noms propis en un conte en català en els tres nivells escolars.

		3r. Educació Infan.	1r. Cicle Inicial	2n. Cicle Inicial
Encerts	X	8,45	19,55	24,40
	DS.	5,25	4,69	3,03
Errors	X	19,55	9,35	5,10
	DS.	5,25	4,28	3,35

En el quadre podem observar una diferència notable en la tendència de reconèixer els noms propis d'un conte en català en els tres nivells escolars, tant en la mesura de concentració, la mitjana, com en la mesura de dispersió, la desviació estàndard. En la columna de 3r. d'Educació Infantil, llegim la mitjana en el reconeixement apropiat de noms propis és de 8,45 mots per participant amb una desviació estàndard de 5,25 noms propis per participant; la mitjana dels errors és de 19,55 paraules per participant i la desviació estàndard de 5,25 noms propis per participant.

En la columna de 1r. nivell Cicle Inicial, curiosament, llegim que la mitjana dels encerts coincideix amb la mitjana dels errors de 3r. d'Educació Infantil, la desviació estàndard és de 4,69 noms per participant, per tant, la mitjana dels errors

disminueix a 9,35 noms per participant i la desviació estàndard dels errors és de 4,28 noms per participant. I en la columna de 2n. nivell de Cicle Inicial, llegim que la mitjana dels encerts de reconeixement és de 24,40 noms propis per participant; la desviació estàndard es redueix a 3,03 noms propis per participant; la mitjana dels errors és de 5,10 noms propis per participant i la desviació estàndard és de 3,35 noms propis per participant.

En resum, es constata un procés evolutiu que es fa palès en la quantitat progressiva ascendent de noms propis de mitjana, ja que de 8,45 noms propis a 3r. d'Educació Infantil es remunta a 24,40 noms propis per participant a 2n. nivell de Cicle Inicial. Així mateix, la dispersió també rep els efectes del procés evolutiu ja que es produeix una disminució de 5,25 a 3,03 en els noms propis per participant. També es constata el procés evolutiu en la mitjana dels errors, ja que passa de 19,55 a 5,10 en els noms propis per participant, mostrant una progressió descendent com a conseqüència d'augmentar el reconeixement dels noms propis. La desviació estàndard també disminueix passa de 5,25 a 3,35 noms propis per participant.

#### 5.3.1.2. Anàlisi qualitativa de les paraules marcades a 3r. d'Educació Infantil

En primer lloc, observem que l'espai dels noms marcats: part central, part inicial i part final deixant uns marges amplis, sobretot, el marge dret del text. Hem pogut observar que la majoria dels participants de 5-6 anys inicien el reconeixement dels noms propis en la part central del text. Aquests noms són: Laura, Pol, Marc, Rita, Blanca, Rosa i Manel. Tots aquests noms no tenen l'article de presentació perquè formen part d'un llistat. Tot i que incloem Manel (8) és el que va ser menys marcat, alguns dels nens i nenes expliciten que no l'han vist.

La majoria de paraules marcades com si aquestes fossin un nom propi tenen una grafia alta (i, d, l, t, b, ll, h, j) podem constatar-ho en les paraules següents: escola, deia, àvia, explicar, colla; algunes d'aquestes paraules en tenen més d'una com és el cas de malalta, autobús i platja. En la justificació del perquè havien assenyalat cadascuna de les paraules, un dels criteris més repetits ha estat la semblança a un altre nom. Els infants participants explicitaren: "*matí s'assembla a Martí*", "*d'anar, a Sara*", "*havia a àvia*", "*anar, a Anna*", "*Llúria a Núria*", "*germans, a Georgina*", però no ho és, explicita la nena que havia marcat germans. Aquesta nena indica que es fixa en la coincidència de la grafia inicial en els dos noms i també s'adona que té altres grafies que unes són iguals i d'altres diferents que la porten a explicitar: "*No ho és*". Es constata que la superació de la semblança de tot el nom, li permet adonar-se de les diferències de cada grafema i començar la segmentació fonològica.

Hem pogut observar dues tendències de reconeixement. D'una banda, la interpretació de les grafies a nivell convencional, fent la segmentació fonemàtica i de l'altra, un tipus de lectura global i intuïtiva per la semblança gràfica global de la paraula sense fer cap tipus d'anàlisi fonemàtic audible. Es poden distingir dos tipus de semblances explicitades pels infants: a) el nom assenyalat s'assembla a un altre nom, i b) tot el conjunt de les grafies unides tenen una semblança gràfica, és a dir, el reconeixement d'una grafia o d'un grup de grafies d'un nom amb altres mots del sistema notacional és un element indicatiu de l'estratègia emprada en el reconeixement de noms propis.

Quant a la interpretació del tipus de grafies, recordem que els infants participants en aquesta recerca interpreten les grafies gràfiques tant si són majúscules com si són minúscules segons el coneixement perceptiu. Com hem vist en la tasca anterior, els participants de 5 i 6 anys interpreten algunes grafies amb la denominació de lletres altes, mitjanes o grans com denominen a les majúscules i d'altres grafies amb tret ascendent i com hem vist en la mateixa anàlisi poden aparèixer en qualsevol posició de l'estructura de la paraula i pot haver-n'hi més d'una.

### 5.3.1.3. Conclusions

Entenem que l'espai en què apareixen els noms propis pot ser un aspecte important a aquestes edats (5-6 anys). Els noms personals presentats de la mateixa forma que els escriuen ells, és a dir, sense l'article de presentació han estat identificats per la majoria d'infants. Comença a coincidir la interpretació infantil de les grafies amb les convencions gràfiques del sistema d'escriptura.

En resum, la distribució en el text, els noms personals sense determinants, grafia alta, una o més d'una, la semblança semàntica i la semblança gràfica inherent en un altre nom, basada amb la similitud global de la forma gràfica del nom i, per últim, la lectura interpretativa i fonemàtica, tenint present la majúscula en alguns casos, són les estratègies més rellevants, per identificar els noms propis en un conte, a aquestes edats (5-6 anys).

Atès que algunes de les respostes dels participants no estaven previstes requereixen la introducció de noves categories per poder analitzar les dades de les respostes. Les respostes dels infants participants seran analitzades segons les distintes categories de les pseudodefinitives segons si l'anàlisi d'aquestes impliquen base lèxica, relació temàtica, aposició frasal (nom+nom), relació d'associació, inclusió de classes, relació per extensió o llengua parlada amb la finalitat de descobrir quines estratègies de reconeixement van utilitzar per marcar

paraules de distintes categories com si fossin noms propis. Pel que fa a l'anàlisi quantitativa de les paraules marcades en els tres nivells escolars del Cicle Inicial, els presentem en un únic quadre textual per agilitzar la lectura de les dades.

### 5.3.2. Anàlisi quantitativa i qualitativa de noms propis i d'altres paraules marcades com si aquestes fossin noms propis en els nivells de 1r. i 2n.

En primer lloc, destaquem que tots els i les participants han marcat noms personals, però tots els noms personals no han estat marcats amb la mateixa proporció numèrica. En segon lloc, els noms propis de la toponímia urbana i el del fenomen atmosfèric, l'arc de Sant Martí han estat marcats en menys proporció que els noms personals. En tercer lloc, algunes paraules han estat marcades com si fossin noms propis sense ser-ho. El fet que algunes paraules són més evidents que d'altres, ens mena a fer-ne una anàlisi comentada. Per aquest motiu, a continuació, en el quadre següent, presentem el text del conte, en el qual assenyalem les paraules reconegudes com a noms propis i el nombre de vegades que han estat identificades a cada nivell escolar. El primer nombre correspon al grup de 1r. nivell i el segon, al grup del segon nivell del Cicle Inicial.

QUADRE nº. 16: Reconèixer els noms propis en el context d'un conte sense la intervenció de l'adult (1r. i 2n).

#### LA NENA QUE ES VA TORNAR INVISIBLE

Una vegada, una nena (6) (3) que es deia Rosa (20) (20) se'n va anar al carrer (1) (5) Aragó. (5) Un cop (0) (1) allà es va trobar (0) (1) amb tres (1) (0) germans, (1) (2) l'Oriol, (22) (17) l'Aleix (15) (17) i el Josep (18) (20) tots tres (1) van estar contents de veure-la i van planejar anar (1) a visitar l'àvia (1) (6) Clara (12) (17) que vivia en una casa (3) (2) de la platja (2) (3) Bogatell (3) (13).

Tot parlant la Rosa (18) (20) els va explicar que havia fet campana, si tal com sona (1) (0) no havia (0) (1) anat a l'escola (1) (5) perquè tenia ganes de córrer (1) (1) aventures (1) (1). Els tres (1) (0) germans (2) (2) la van convèncer i va tornar (1) (0) a l'Escola (6) (6) Farigola (6) (12), tot just, quan l'Alba, (15) (18) la seva mestra (3) (6) estava passant llista: Manel, (16) (19) Laura, (20) (20), Pol, (22) (20) Marc, (19) (20) Rita, (20) (20) Blanca, (19) (20) i Rosa (21) (20).

- Sí, sóc jo – va respondre la nena. (3) (2)



La **mestra** (4) (1) va comentar: si està **malalta** (2) (1) espero que no sigui res **greu** (1) (0). La **Rosa** (17) (19) va comprendre que s'havia tornat invisible. En seguida, va sortir de la **classe** (1) (2) i se'n va **anar** (1) (0) a **agafar** (1) (1) **l'autobús** (1) (6) on va conèixer una **colla** (1) (2) de **marrecs** (1) (2) que no paraven d'inventar-se personatges.

**L'Olga** (18) (16) **serà** (2) (0) una **mestra**, (1) (2) **l'Andreu**, (16) (18) un **fideu** (1) (2) la **Flora**, (12) (12) un **maniquí**, (0) (1) en **Tomàs**, (15) (15) un **gegantàs** (1) (2) i en **Martí** (14) (19), **l'arc** (2) (1) de **Sant** (0) (3) **Martí** (13) (8) **Sant Martí** (0) (2).

De repent, **l'Alfred** (12) (17) va cridar: Llestos ! Hem de baixar a la **parada** (1) (0) del **Clot.** (8) (10) Sí a prop del **carrer** (1) (3) **Llúria**. (10) (16) La Rosa va recordar els **tres** (1) (1) **germans** (1) (1) que havia conegut aquell **matí** (2) (2) i els **plans** (2) (0) que havien fet , sobretot, el **d'anar** (2) (0) a la **platja** (4) (7). Era una **platja** (4) (7) **bonica**. (1) (0)

Observem que en el quadre hi ha una gran variabilitat de paraules assenyalades que corresponen a distintes categories plenes. Això ens mena a distingir-les segons si són noms propis o paraules d'altres categories, analitzar-les i interpretar les explicacions dels participants.

#### 5.3.2.1. Els noms propis personals

Distingim els noms propis personals segons el tipus de sintagma, els que formen part d'una aposició i els que passen de la categoria de nom propi a nom comú.

##### a) Sintagma amb o sense article de presentació

Comentem els noms personals marcats en el mateix ordre que consten en el text. Com es pot observar en el quadre textual, els noms propis que han estat marcat en un nombre semblant han estat la Rosa, l'Oriol, l'Aleix, el Josep, l'Alba, Manel, Laura, Pol, Marc, Rita, Blanca i Rosa, la Rosa, l'Olga l'Andreu, en Tomàs, en Martí, l'Alfred, tot i que els de primer es diferencien en una quantitat mínima, tot i que en aquest grup hi ha dos participants més que en el grup de segon.

## b) Aposició frasal (nom +nom)

Constatem que alguns noms personals estan regits per una aposició com és el cas de “*els tres germans, l’Oriol, l’Aleix i en Josep*”. L’Oriol va ser marcat per tots els participants de 1r. ( Cal dir que en cada classe hi havia un nen que es deia Oriol).

A segon, no hi havia cap nen que es digués Oriol, fou marcat per 17, l’Aleix 15 i 17 i en Josep, 18 i 20.

Seguim l’anàlisi amb l’actuació dels participants de 1r. nivell, **l’àvia Clara**, aquesta aposició ha estat marcada per una participant de 6 anys separatament, aquesta nena explicita que són dues persones, una és l’àvia i l’altra és la Clara. Pensem que la interpretació de l’aposició implica un cert nivell de la inclusió de classes, doncs, dues paraules ( nom comú + nom propi) es refereixen a la mateixa persona. Els altres 12 han marcat únicament Clara i interpreten l’aposició l’àvia Clara com una sola persona.

A 2n. l’aposició esmentada és assenyalada Clara per 17. D’aquest grup, sis han marcat l’àvia i Clara, fent dues marques separades però l’interpreten com una sola persona. Alguns dels participants no havien vist el nom, com expliciten ells. Probablement, no l’havien vista perquè és la penúltima paraula de la línia i la tasca estava proposada com una lectura d’anticipació en la qual no havien de llegir paraula per paraula.

## c) L’article de presentació

En general, els infants participants dels dos nivells escolars no han marcat els articles de presentació que precedeixen els noms propis personals. Els noms personals amb article de presentació apostrofat que no han estat marcats per tots els participants són: *l’Alba, l’Andreu i l’Alfred*. Alguns dels participants de primer deien: “*Em pensava que deia fred*”, referint-se a Alfred i d’altres deien: “*No l’he vist*”. Aquesta explicitació fou verbalitzada per alguns dels participants per als tres noms precedits de l’article apostrofat.

Pensem que cal fer algunes consideracions per als sintagmes nominals formats per determinant definit singular més nom propi que comença amb grafia vocàlica. El determinant apareix sota la forma d’article femení o masculí apostrofat, “*L’Olga*”, aquest sintagma inicia el tercer paràgraf del conte, per tant, l’article és en majúscula demarcativa, seguit de la coma volada i el nom *Olga*, la primera grafia del nom és una majúscula. Pensem que, per alguns dels infants participants, el

determinant sota la forma descrita encobreix el nom *Olga*. Això mateix succeeix amb d'altres sintagmes que tenen la mateixa estructura sintàctica.

En el grup de primer, els nens i les nenes varen explicitar que tenien familiars i amigues que se'n diuen, fou marcat per 18. En canvi, en el grup de 2n., els participants, curiosament, varen explicitar que no coneixien ningú que se'n digués, fou marcat per 16. No és, potser, una quantitat suficient per indicar que la familiaritat del nom personal pressuposa un reconeixement superior.

### 5.3.2.2. Els noms que passen de la categoria de nom propi a nom comú

Com es pot comprovar en el conte, els noms que són susceptibles de poder realitzar el trànsit de nom propi a nom comú es troba representat per vuit substantius. Els noms són: *Alba, Clara, Marc, Blanca, Clot, Flora, Rosa i Farigola*. Els tres últims són els que han estat identificats i reconeguts que tenen les dues possibilitats nominals per alguns dels participants. Els altres noms només han estat identificats com a noms personals. Això, probablement, és un element indicatiu del nivell del vocabulari bàsic d'aquests infants i ens permet observar que els noms personals reconeguts, exclusivament, com a noms propis encara no formen part del seu vocabulari bàsic.

En el quadre següent, analitzem les categories dels noms esmentats, en la primera columna consten els noms propis, en la segona els noms comuns, en la tercera les categories i en la quarta el significat segons el diccionari de noms personals (Albaigés:1995), llevat de Sot i Farigola.

QUADRE nº 17: Categories nominals, adjectives i significat dels noms.

Noms propis	Noms comuns	Categories	Significat
Alba	alba	adjectiu	blanca
Clara	clara	adjectival/nom	il·lustre
Marc	marc	nominal	déu de la guerra
Blanca	blanca	adjectiu	brillant
Clot	clot	nominal	sot profund
Flora	flora	nominal/col·lectiu	floral

Rosa	rosa	nominal	rosa (flor)
Farigola	farigola	nominal	herba aromàtica

En primer lloc, cal fer esment que tots aquests noms propis són aplicables a persones o d'altres objectes del seu gènere i segueixen les característiques descrites dels noms propis en 2.5.1. Ara, comentarem el significat dels noms esmentats per entendre millor les possibles dificultats d'interpretació en què es troben els infants.

Cal fer algunes precisions sobre el significat, els noms propis actuals han deixat de tenir el significat original i han passat a tenir el significat lingüístic del referent. Si observem la columna del significat, veiem que hi ha noms propis que en realitzar el trànsit de nom propi a nom comú recuperen el significat original com és el cas d'*Alba* en ser alba vol dir la primera claror del dia; *Clara* en ser clara podrà referir-se a la característica de claredat i en cas de ser nom comú voldrà dir: matèria que envolta el rovell de l'ou; Blanca en ser blanca es referirà a la blancor dels objectes; Clot en ser clot es refereix a un sot profund; Flora en ser flora és un nom col·lectiu que es refereix a les distintes classes de flors d'un lloc; Rosa en ser rosa esdevé el nom d'una flor, la flor del roser; i Farigola en passar a farigola és la planta aromàtica que trobem en un farigolar. Creiem pertinent aquesta observació del significat, ja que els infants participants l'esmenten quan justifiquen el dubte pel qual no acaben d'estar segurs si alguns d'aquests noms són noms propis o no en són.

Reprenem l'anàlisi dels noms marcats, el nom *Flora* presenta el dubte: “*No sé si pot ser un nom, flora són flors*”. Aquesta justificació ha estat explicitada per alguns dels participants dels dos nivells de Cicle Inicial. Ells i elles relacionen el nom personal amb el nom de les flors. Tot i que *Flora* està escrit amb la grafia inicial en majúscula, no acaben d'estar-ne prou segurs. Alguns nens i nenes s'acaben decantant a favor del nom personal i d'altres continuen recelant si podria ser nom de nena, doncs, sembla que també pot ser flors i alguns acaben dient: “*Potser, no ho és*” (referint-se al nom de nena). Un dels nens digué: “*Jo, si no el coneixo, no el fico*”. Aquest nen volia dir que no n'estava prou segur. Per aquest motiu, no el subratllava. En els dos nivells escolars van marcar, aproximadament, el mateix nombre de paraules.

Pel que fa a l'anàlisi dels altres noms personals, en *Tomàs* és assenyalat per 15 dels participants dels dos nivells. A alguns els resulta un nom desconegut i d'altres no l'han vist. Tots els participants reconeixen la majúscula inicial del nom com a element indicatiu del nom personal, en ser preguntats.

El nom de *Martí* és marcat per 14 dels participants a 1r. nivell del Cicle Inicial. Alguns dels participants consideren que la grafia inicial de *Martí* no és del tot majúscula, “és mig mig”, van dir alguns nens i nenes de primer. A segon, el dubte de la majúscula de *Martí* està superat. Va ser marcat per 19 dels participants.

En resum, el nombre de noms personals reconeguts pels participants és bastant semblant. No s’aprecien diferències significatives entre el reconeixement dels distints noms personals en el mateix nivell escolar, però cal remarcar que el significat dels noms propis que poden transitar a la categoria de nom comú preval sobre la majúscula del nom propi en alguns dels participants.

### 5.3.2.3. Els noms propis que no són personals

A aquestes edats (6-8 anys) té inici la toponímia urbana, noms de carrers, places, parades d’autobús i metro en el Coneixement del Medi. Els noms propis que formen part de la toponímia urbana en el conte són el carrer Aragó i carrer Llúria,

la parada de l’autobús, *el Clot*, el de l’edifici escolar, *l’Escola Farigola* i de la toponímia d’origen, la platja *Bogatell*.

Hem trobat que *Aragó* ha estat marcat per 4 participants a 1r. i per 17 a 2n. *Llúria* fou marcat per 10 a 1r. i per 16 a 2n. Alguns nens i nenes han confós el nom de *Llúria* i d’altres no accepten que *Llúria* pugui ser un nom. Expliciten: “*Sona estrany*”. En canvi, a 2n. cap participant va manifestar estranyesa pel nom de *Llúria* i tots els participants de primer i de segons afirmen que els carrers tenen nom. És un assentiment unànim que no confirmen les identificacions realitzades. Com hem vist a l’apartat 5.2.1.5, també veurem que el saber declaratiu, és a dir, la repetició memoritzada de la norma no es correspon amb el nivell d’ús ja sigui en la tasca de reconeixement o producció d’escriptura espontània dels noms propis.

Continuem l’anàlisi considerant el nom de la platja, *Bogatell* ha estat marcat per 3 participants a 1r. i per 13, a 2n. Els de primer no recorden si la platja on van té nom. Alguns nens de 1r. expliciten: “*Si fos el nom d’un poble, Bogatell seria nom, però d’una platja no pot ser*”. Alguns continuaven dient: “*No l’he sentit mai*”, “*la platja no té nom*”. Alguns dels participants admeten que *Bogatell* pot ser el nom d’un poble, segurament, quan diuen no l’he sentit mai, deuen referir-se que no han sentit mai que una platja tingui nom, ja que el consideren plausible com a nom d’un poble.

Amb la finalitat que els participants poguessin relacionar la pregunta amb la seva experiència personal, vàrem recordar que *Poble Nou* és el nom d’una platja, però

alguns desconeixen que les platges tenen nom, un altre nen de primer no va admetre que les platges puguin tenir nom propi. Ens podria semblar que el nom *Bogatell* els podria semblar estrany. Curiosament, consideren estrany el lloc al qual s'aplica. Això vol dir que han començat el procés d'aplicar noms propis, únicament, a alguns llocs com els carrers i els pobles. Una possible interpretació és que pot ser que hagin començat a generalitzar els pobles tenen un nom propi i encara no han fet la descoberta que les platges també s'individualitzen mitjançant un nom propi. En canvi, els participants de segon accepten amb naturalitat que una platja té un nom específic que la individualitza quan el relacionen amb la seva experiència personal i no troben gens estrany que la platja tingui nom.

El nom de l'escola és un dels noms que ha suposat més dificultats d'identificació. Els participants de primer que han marcat aquest nom de dues maneres diferents: Escola Farigola, Escola Farigola (6). Cap dels participants va marcar: Escola Farigola com un sintagma. Tot i que admeten que escola pot formar part del nom. A segon, presenten tres tipus de resposta: Escola (6) els que l'han marcada explíciten que forma part del nom perquè duu majúscula, només Farigola (12) és el nom de l'escola.

Entre els participants que no varen marcar *Farigola* com el nom de l'escola, una nena (7anys) digué: "*Farigola no pot ser el nom de l'escola*" i va continuar dient: "*farigola és el nom d'una planteta*". Per aquesta nena preval el significat del nom conegut de la planta per sobre de la majúscula inicial de nom propi. Un altre dels participants (7 anys) va comentar: "*No sé el que és*", (assenyalant amb el llapis el nom de Farigola) i no va marcar-lo. Aquest nen ens sembla que també al·ludeix al significat i la majúscula tampoc li va servir com una dada prou significativa per saber si era un nom propi, ja que els 7 anys ja han descobert que existeixen altres usos de la majúscula. Per això, el significat del nom pot ser una estratègia que ajuda a interpretar l'ús de les majúscules.

Quant al nom propi Clot, el nom de la parada d'autobús, va ser marcat per 8 participants de 1r. Alguns no sabien ni s'havien fixat si les parades d'autobús tenen nom, tot i que la parada d'autobús està prop de l'escola. Una nena (6 anys) explica: "*Si fos parada de metro, sí, però la parada de l'autobús no sé si té nom*". Altres participants de 1r. no tenien present si les parades d'autobús tenen nom, deien: "*L'autobús porta un número al davant*". És cert que en el registre col·loquial diem el nom de la parada del metro i, en canvi, diem el número de l'autobús. (*Anem a la parada d'autobús i agafarem el 44*). A segon, l'han marcat 10 dels participants.

Un dels noms propis que rimen en el text és el fenomen meteorològic arc de *Sant Martí*. Cap dels participants de primer va marcar *Sant*, tot i que alguns deien que podia formar part del nom l'arc de *Sant Martí*. Alguns participants no accepten que *Sant* pugui formar part del nom, segons els nens i nenes: “*Sant és un sant dels sants i no un nom*”. *Martí* ha estat marcat per 13 participants. Remarquem que els nens i nenes de primer que accepten que *Sant* també pot formar part del nom no l'han marcat. A segon la variabilitat de respostes és la següent: 8 participants marquen, únicament, Martí, 3 participants, Sant Martí (separat) i dos participants marquen Sant Martí. El total és de 13 identificacions. Les explicacions foren “*Martí és com un nom, però Sant no, ningú es diu Sant*”. El reconeixement d'aquest nom implica reconèixer un nom compost i la impossibilitat que els dos noms siguin noms aïlladament, *Martí* és un nom tant si forma part d'un nom simple o compost, en canvi cal que *Sant* formi part d'un nom compost, doncs, com diu el nen ningú es diu *Sant*. Veiem que la valoració que fa aquest nen està en relació als noms de persona. Alguns dels participants admeten que *Sant* forma part de la denominació de l'arc, però tampoc l'han marcat, diuen: “*El nom és Sant Martí, però no m'hi he fixat*”. Això es dona tant amb els participants de primer com en els de segon.

#### 5.3.2.4. Paraules marcades com si aquestes fossin noms propis

El segon grup de respostes inclou paraules de distintes categories gramaticals marcades com si fossin noms propis. Són paraules que pertanyen a les tres categories principals de paraules plenes: noms comuns, adjectius i verbs de moviment i verbs transitius. Fet que queda ben palès en les paraules marcades en el quadre textual.

#### 5.3.2 5. Anàlisi qualitativa

En aquest apartat analitzem les paraules marcades com si fossin noms propis que pertanyen a d'altres categories. Amb la finalitat de poder inferir els possibles motius que els pot haver menat a interpretar mots d'una categoria com si fossin d'una altra categoria, classifiquem les paraules esmentades en tres grups segons les edats dels participants: a) Les paraules que exclusivament han estat marcades pels participants de (6-7 anys), b) les paraules que, únicament, han estat marcades pels de (7-8 anys) i, en última instància, c) les paraules que han estat marcades pels dos grups.

∩ Relació de paraules que, únicament, marquen els de (6-7 anys).

bonica, anar, sona, plans, tornar.

∞ Relació de paraules que, únicament, marquen els de (7-8 anys).  
cop, trobar, colla, maniquí, d'anar, parada, arc

∞ Relació de paraules marcades en els dos nivells escolars (6-8 anys).

nena, germans, àvia, mestra, gegantàs, malalta, greu, casa, platja, escola, classe, aventures, autobús, fideu, l'arc, carrer, tres, matí, platja, córrer, agafar i marrecs

### 5.3.2.6. Categorització de les respostes

En aquest apartat presentem un estudi de les justificacions explicitades oralment pels participants, amb la finalitat d'inferir els possibles motius que els han portat a interpretar d'altres paraules com si fossin noms propis. Hem classificat les respostes en tres categories: 1) lectura global com a interpretació de l'escriptura, 2) accent intern dels mots i 3) categories bàsiques i categories de nivell superordinat segons termes emprats per Cuenca (1996), és a dir, paraules que són la classe d'una classe.

#### 1) Lectura global com a interpretació de l'escriptura

En els nivells de primer i segon acostumen a interpretar l'escriptura fent una segmentació fonemàtica tant en la lectura com en l'escriptura. Per això, únicament, hem constatat dos casos en què els participants de primer interpreten un nom com si en fos un altre. Un d'ells marca matí, en ser preguntat en què s'havia fixat, explicita: *“Em pensava que posava Martí”*. Les paraules d'aquest nen ens revelen que no ha fet una fonetització segmentada de grafia a grafia i que tampoc ha tingut en compte si la grafia inicial del nom era majúscula. Una altra participant, una nena marca Llúria i va dir: *“Em pensava que posava Núria”*. En aquest cas, podria ser que com la majúscula de la grafia de la doble ela els costa d'interpretar com hem vist en el punt 6.3.2, tenen dificultats en interpretar la grafia de la doble ela en majúscula i haguessin confós una grafia per una altra. Una altra interpretació plausible pot ser que en facin una lectura global.

#### 2) Accent intern dels mots

Els quatre participants que, probablement, el canvi de l'accent intern de les paraules els ha produït confusions d'interpretació lectora tres són de 6 anys i l'altra és una nena de 7 anys. El mot “serà” va tenir dues interpretacions, una nena de 6 anys digué aquí diu *“cera”* en comptes de serà, aquesta nena desplaça l'accent tònic de la segona síl·laba a la primera, el mot passa de ser el futur del verb ésser a ser un nom comú, que potser llegeix com si fos “Sara” i d'aquí la interpretació.



Una altra nena interpreta “serà” com si digués “Sara” podem constatar que també ha fet el desplaçament de l’accent tònic de la segona síl·laba i com en els altres dos casos també canvia el fonema vocàlic d’àton a tònic. Un altra participant de primer marca “anar” com si fos un nom propi. La nena va interpretar el verb com si fos un nom personal. La nena digué em pensava que posava “Anna” també es produeix el desplaçament de l’accent tònic de la segona síl·laba en anar a la primera en *Anna*.

La nena de 7 anys que va marcar “havia”, en ser preguntada perquè l’havia marcada, explica: “*Em pensava que deia àvia*”. Podem adonar-nos que aquesta confusió també la pot haver produït el desplaçament de la síl·laba tònica, ja que hauria desplaçat la tonicitat de “vi” de la segona síl·laba a la tercera síl·laba “ha” i com la hac per alguns participants és com si no hi fos com veurem a 5.5.1

En resum, el desplaçament de la síl·laba tònica a una síl·laba àtona produeix interpretacions errònies, interpreten verbs com si fossin noms, ja que canvia el significat d’una forma del verb haver (hàvia) per un nom de parentiu (àvia).

### 3) Lectura i espai

Fem un incís, abans de comentar la tercera categoria, per considerar la importància que pot haver tingut el lloc que ocupaven els noms propis en el text. L’objectiu de comentar com interpretaven els noms propis i d’altres paraules, ens duu a precisar que presentàvem la tasca com a lectura d’anticipació. La nostra intenció era que fessin una lectura selectiva de noms propis, però la majoria de participants de primer i segon van llegir el conte. Ara bé, la variabilitat de respostes ens mena a analitzar-les i interpretar-les.

És ben palès que tots els participants no varen llegir de la mateixa manera, doncs, en aquestes edats (6-8 anys) l’habilitat lectora és dissemblant, per tant, la interpretació de l’escriptura sigui un nom propi o una altra classe de paraula està relacionada amb la manera d’emprar les diferents habilitats i estratègies implicades en la interpretació de l’acte lector per reconèixer els noms dels noms, resultat de la interacció entre el lector/a i el text del conte. Reproduïm alguns exemples de l’actuació dels participants.

En primer lloc, la majoria dels participants, que varen identificar el màxim nombre de noms propis (20-28) en els dos nivells escolars, llegiren de la mateixa manera. Els participants iniciaren la lectura per la primera línia del text d’esquerra a dreta, fent l’espai interlineal en els quatre paràgrafs del conte. En general, observem tres tendències de resposta: 1) alguns dels participants movien els llavis sense emetre

sons audibles; 2) altres fonetitzaven els sons de les grafies segons la forma convencional en veu baixa i 3) un grup reduït dels participants van fer una lectura global dels noms reconeguts com hem indicat en el punt 5.4.4.1

Els participants que varen marcar pocs noms propis actuaren de manera semblant. La P2 de 1r. escomet la tasca de reconeixement de nom propis començant per l'onzena línia del text on consten els noms dels nens i de les nenes presentats en sintagma nu, és a dir, sense article de presentació, cadascun dels noms personals, marca alguns dels noms. Tot seguit dirigeix la mirada cap amunt i marca Rosa, torna a dirigir la mirada més avall i marca l'altra Rosa i continua tot alçant la mirada a la primera línia del text en la qual marca Rosa. Aquesta nena va fer una sèrie de salts d'ull d'una banda a l'altra del text, fixava la mirada en una línia marcava i tot seguit desplaçava la mirada a una altra línia, va marcar deu noms propis. Cal ressaltar que no en va marcar cap dels situats al marge dret del text.

Un dels participants de 1r. nivell, d'entrada comença en l'onzena línia del text i marca el seu nom Marc, desplaça la mirada a la primera línia del text on marca Rosa, torna a desplaçar la mirada al centre de la pàgina on marca Rosa, segueix amb la vista mirant cap avall i marca Rosa. Aquest nen cerca, insistentment, noms repetits i coneguts.

Una altra participant de 2n. clava la mirada al centre de la segona línia marca Josep, Aleix i Oriol, segueix a la primera línia i marca Rosa, desplaça la mirada cap al centre de la pàgina, segueix mirant cap avall, tot seguit desplaça la mirada cap amunt a la segona línia i marca Aragó. No va marcar Flora que està en el marge dret del penúltim paràgraf tot i explicitar que Flora pot ser el nom d'una nena, però, *"No l'he vist"*, digué la nena.

De les respostes donades a les distintes conductes lectores, en general, els que van realitzar més salts de la mirada cercant els noms propis, estaven fent la tasca com se'ls havia encomanat com una tasca d'anticipació en la qual, únicament, havien de reconèixer els noms propis. També podem inferir que l'habilitat lectora facilita que hagin entès i interpretat les paraules que són noms propis segons la descodificació convencional. En canvi, els participants que tenien menys domini de la interpretació de l'escriptura l'espai de la línia en què figura el nom propi, l'article de presentació i les dues funcions de les majúscules en el mateix sintagma són, possiblement, per alguns dels participants els tres aspectes que estan menys desenvolupats; i per això, diuen no haver-los vist.

Passem a l'anàlisi de les respostes donades a la pregunta, com saps que una paraula és un nom? Els nens i nenes participants ens indiquen en què es fixen, la

majoria de respostes foren “ *“El lleigeixo”*, “*em fixo en totes les lletres”*, “*pel que diu*” , “*primer l’he de llegir, quan ets gran ja ho saps*” i, finalment, alguns nens i nenes diuen: “*Per la majúscula*”. Aquestes respostes ens fan adonar que el significat lingüístic del nom associat al referent o als possibles referents d’un nom propi, és una de les estratègies més emprades per saber que un mot és un nom propi. Posteriorment, alguns dels participants reconeixen interpretar la majúscula com un element de reconeixement del nom propi. Resumim els criteris estratègics emprats pels participants són la lectura del nom, el significat i la majúscula. La lectura dota de sentit o de significat lingüístic el nom i permet relacionar-lo amb el referent present del context textual.

En resum, les respostes sobre la lectura global i el desplaçament de l’accent intern són els aspectes, probablement, que han portat a interpretar algunes paraules com si fossin noms propis. Els participants no han recorregut amb la mirada tot l’espai en què es troben els noms propis, sinó que s’han centrat més en el marge esquerra i la part central del full. Això ha fet, possiblement, que no s’interpretessin alguns dels noms propis que es trobaven en d’altres parts del text. Els recursos de llegibilitat, de comprensió i d’interpretació dels noms propis són més precisos i ajustats a les convencions a mesura que augmenten les estratègies de lectura .

#### 4) Categories bàsiques i categories de nivell superordinat

Estem d’acord amb Fernández (2000: 141) que els noms propis no denoten classes en el lèxic. Tot i així, hem considerat pertinent analitzar algunes de les paraules marcades com si fossin noms propis en les classes de categories bàsiques i de nivell superordinat segons distinció de Cuenca (1996), Lyons ( 1980) Nelson (1988). La distinció de les paraules marcades en classes no implica que els participants facin aquest tipus de distinció, sinó que nosaltres ens servim d’aquesta distinció entre paraules de classes bàsiques i de nivell superordinat per poder analitzar els possibles motius pels quals els infants van interpretar aquestes paraules com si fossin noms propis.

##### 5.3.2.7. Anàlisi de les paraules marcades com a noms propis

En primer lloc, observem que el camp semàntic que ofereix més paraules marcades com si fossin noms propis és el de persona. Cal precisar que el terme persona està relacionada amb els noms propis personals segons (Macnamara: 1986). Recordem que persona pertany al nivell superordinat de classe. A aquest grup pertanyen les paraules referents als diferents estadis de persona, nena i àvia (el nen que la considera una velleta), el de parentiu, germans i àvia; les paraules

referents a oficis mestra i maniquí (els nens i nenes interpreten maniquí com una model en comptes d'un ninot de fusta), el de personatge imaginari, gegantàs, augmentatiu de gegant, marrecs sinònim de criatures i, per últim, colla un nom col·lectiu i polisèmic que, en el text està determinat amb marrecs, en marcar-lo aïlladament, probablement, el nen va considerar el sentit de tot el sintagma.

La resta de paraules marcades com si aquestes fossin noms propis pertanyen a camps semàntics diferents: 1) escola i casa a edificis, autobús a vehicles, platja a l'orografia de la costa; 2) un lloc, carrer i parada d'autobús pertanyen al paisatge urbà.

En general, tots els participants varen explicitar pseudodefinicions per a la majoria de paraules que havien marcat, excepte un nen que no va explicitar-ne cap.

Classifiquem les esmentades pseudodefinicions infantils en categories per poder inferir els diferents motius que els van portar a considerar aquestes paraules com si fossin noms propis.

Considerem base lèxica les pseudodefinicions infantils en què la classe del nom consta en la definició com en el cas de la platja és el nom de la platja.

Considerem relació temàtica les paraules en què el significat estableix una relació de tema com en el cas de nena-malalta-greu.

Considerem aposició frasal les formades per nom més nom com en el cas de l'àvia Clara (àvia=nom comú, Clara = nom propi).

Considerem relació per associació les pseudodefinicions que hi ha una comparació implícita d'un terme amb un altre terme amb el qual associen el terme que estan definint com en el cas cop sona fort.

Considerem inclusió de classes els termes que requereixen un nom de la classe bàsica (hipònim) com en el cas de cotxe; i en el cas, també, de la classe de la classe (hiperònim) com succeeix en el cas de vehicle.

Considerem oral els termes que han estat interpretats seguint la interpretació de la llengua parlada en el context familiar de l'infant.

Considerem relació per extensió les pseudodefinicions que empren un terme contigu com en el cas de la platja és una mar.

QUADRE n° 18: Categories de les pseudodefinicions de les paraules marcades com si fossin noms propis

NIVELL ESCOLAR	CATEGORIES DE LES PSEUDO-DEFINICIONS						
	BLEX	RTEM	APOS	ASSO	INCC	REXT	ORAL
PRIMER	+	+	+	+	-	-	-
SEGON	+	+	+	+	+	+	+
	Blex: base lèxica, rtem: relació temàtica, apos: aposició, asso: relació d'associació, incc: inclusió de classes, rext: relació per extensió i oral: llengua parlada						

En el nivell de primer, les pseudodefinicions i les explicitacions dels participants han estat classificades en base lèxica, relació temàtica, en aposició i en associació a un altre terme; i en el nivell de segon, en totes les esmentades de primer. A més a més, també van fer explicitacions a causa de la llengua oral, la inclusió de classes i la relació per extensió. A continuació les distintes categories del quadre seran analitzades.

### 5.3.2.8. Interpretació i anàlisi de les distintes categories

#### a) Base lèxica (BLEX)

Observem que la majoria de pseudodefinicions que tenen una base lèxica és el nom de ... o bé és el nom d'un sinònim o paraula equivalent, o bé està precedida de l'estructura sintàctica (expressió) "es diu" o bé és la definició d'un nom comú. Sembla que els nens i nenes que fan les definicions del nom comú mostren una mena d'encavalcament entre els límits de les dues categories nominals. Una altra interpretació possible seria considerar que comencen a distingir les dues categories: el nom comú i el nom propi.

En recordar l'adquisició del vocabulari dels infants més petits, ens adonem que l'estructura sintàctica "es diu" forma part de les primeres preguntes: *Com es diu aquesta nena? Com te dius? Com es diu això?* Les dues preguntes primeres fan referència a un nom personal, i la tercera a un nom comú. La paraula com seguida del verb dir-se és igual per a les tres preguntes, l'única variació és el pronom neutre deíctic (això) de la tercera pregunta. L'inici de l'aprenentatge del vocabulari infantil compta amb una estructura comuna per a les dues categories nominals, els

infants diuen els noms comuns i els noms propis en sintagmes nus tant si és *poma* (nom comú) com si és *Anna* (nom propi).

Podem distingir tres grups de pseudodefinicions en què la paraula nom és el suport de la base lèxica en les explicacions dels participants: a) “*casa és el nom de la casa*”. El nen que va fer aquesta justificació ens està dient que la classe del nom casa és el nom de casa. Un altre exemple del mateix tipus de justificació, “*platja és el nom de la platja*”, b) Una altra nena digué: “*Mestra és el nom d’una professora*”. En aquest cas no és el mateix nom com en els casos, sinó que és un sinònim del mateix ofici (mestra-professora) ; com hem vist en l’apartat 5.4.3.1 els noms d’ofici estan relacionats amb el nom de persona que fa de suport de la paraula nom; c) aquells que identifiquen l’objecte amb la paraula nom: “*fideu és un nom*”.

Al nostre parer, aquest nen interpreta el nom de l’objecte (fideu) intentant respondre a la demanda de marcar el nom del nom, recordem que fideu és el mot que rima amb Andreu i si l’Andreu serà un fideu, no deixarà de ser un nen, per tant, sembla haver-hi una relació entre l’Andreu i el nen. Això mateix podria passar amb els participants que han marcat maniquí en el paràgraf de paraules que rimen en el conte, però cal tenir en compte que els nens i nenes interpreten maniquí com si es tractés d’una model en comptes de la figura de fusta; cal considerar que una model és una persona. En el mateix sentit, el participant de segon que defineix gegantàs, explica: “*És el nom d’una persona alta*”. La base lèxica és el nom i continua dient: “*d’una persona*”. El nom de persona és un terme de sentit molt ampli que ha estat relacionat amb els noms propis personals.

La forma pronominal del verb dir-se, “es diu”. Un dels participants de primer digué: “*El carrer també es pot dir carrer, carrer és el nom d’una cosa per on passa la gent*”. Aquest nen empra la base lèxica amb un sentit de possibilitat: “*el carrer també es pot dir carrer*”. A més afegeix una pseudodefinició: “*Carrer és una cosa per on passa la gent*”, en la qual apareix l’estructura predicativa també dita d’inclusió ÉS UNA més el mot coixí “cosa” que té un significat molt ampli, probablement, quan utilitzen un mot de significat molt ampli encara no s’han apropiat de l’estructura d’inclusió com veurem en la inclusió de classes. Tres participants de segon expliciten “*El carrer també es diu carrer*”.

En resum, les distintes bases lèxiques, en fer les pseudodefinicions per justificar l’elecció del nom marcat, han estat emprades pels participants de 6 a 8 anys. Com les paraules interpretades estan relacionades amb el nom de persona (mestra, maniquí, gegantàs). Aquest tipus d’interpretació, probablement, podria ser que els dugués a marcar-les com si aquestes fossin noms propis.

## b) Relacions temàtiques (RTEM)

Les relacions temàtiques o de sentit s'estableixen entre paraules de distintes categories que poden connectar la relació d'un tema en aquest cas la malaltia. Les paraules relacionades són nena, malalta i greu. Una de les participants va dir: “*La nena si està malalta no pot venir a l'escola*”, Una altra nena digué: “*La nena no està bé*”. La nena que va assenyalar greu, digué: “*Pot estar malalta*”. Examinem la relació que s'estableix entre les tres paraules: la malalta és la nena; malalta ens descriu un estat transitori de la nena. L'adjectiu greu per si sol ens indica un estat crític de malaltia o accident de molta gravetat, però en el conte forma part d'una frase en la qual s'expressa l'esperança que sigui tot el contrari del que vol dir. Aquesta nena, probablement, com era una tasca de lectura selectiva dels noms personals, no va poder interpretar totes les paraules de la frase en què apareix greu i va establir una relació de sentit entre la nena, malalta i greu.

Probablement, en identificar nena com a nom propi realitzen una mena d'equivalència entre les paraules que estan connectades pel sentit amb ella i les reconeixen com si fossin de la mateixa categoria. Cal remarcar que la identificació de nena com a nom propi els porta a fer una interpretació equivocada. Així mateix, un cas semblant és marrecs i colla, el participant que marca marrecs, digué: “*Es diu als nens i a les nenes*”. Pel que fa a la paraula colla, la nena va dir: “*És un grup de nens*”. Veiem que tracten les dues paraules com si fossin sinònims de nens i nenes i només n'és marrecs, colla vol dir grup i cal afegir un complement de nom per saber-ne el significat, en identificar-los pel sentit amb nens i nenes aquestes dues paraules també han estat interpretades com si fossin noms propis.

En resum, les relacions temàtiques que els participants han marcat semblen estar originades per les relacions de sentit entre les paraules que es refereixen a nena i nens, independentment, de la categoria a la qual pertanyen, la qual cosa ha fet que les marquessin com si fossin noms propis.

## c) Relació d'associació (RASS)

El participant que va marcar la paraula lloc, explicita: “*Vas a un lloc i pots fer l'aventura*”. Sembla que fa una associació entre l'indret on pot passar l'esdeveniment i l'episodi en concret. Això el duu a identificar un espai (un lloc) i denomina l'acció (el que pots fer) imaginativament, del resultat de l'acció s'esdevé l'aventura. Més interpretacions d'aquest tipus les va fer una nena de primer, ella explicita la denominació completa del nom de l'escola, en realitzar la comparació entre els dos noms d'escola que apareixen en el text, la nena digué: “*escola és un nom com l'Escola Reina Violant*”. Probablement, fa una associació entre escola

(nom de l'edifici i Escola Reina Violant, en què "Escola" forma part del nom propi de la institució escolar).

El participant que defineix cop mitjançant l'acció adverbialitzada, "*sona fort*", sembla que pensa en el so estrepitós del cop. L'adverbi, en aquest cas, sembla ser una categoria intensional, és a dir, amb trets lèxics inherents com el nom comú. Probablement, el nen atorga el sentit mitjançant la continuïtat sintagmàtica de les dues categories sense adonar-se que, en el text, un cop vol dir una vegada.

Quant a les paraules de la categoria verbal, aquests verbs tenen en comú que podem adscriure'ls a un altre verb en el qual es troben englobats. Mire'm-ho detingudament, els verbs de moviment anar, tornar i córrer són els verbs marcats, tots tres, impliquen acció de bellugar-se d'un indret a un altre, per tant, tots tres verbs es troben circumscrits en moure's. Pel que fa als verbs *trobar* i *agafar* estan inclosos en obtenir una cosa. Com podem apreciar, no és una relació de  $x$  implica  $y$ , però en el sentit/significat existeix un altre verb encapsulat en una classe superior, detectada pels infants, centrats, possiblement, en el significat. En aquest cas, s'entreveuen dues interpretacions possibles, els infants associen el significat entre els verbs o pot ser també una relació d'hiperonímia, en la qual la classe depèn d'una altra classe que abasta molts casos.

En resum, en les relacions d'associació s'estableix una comparació implícita en una altra paraula de la mateixa categoria, en la continuïtat sintagmàtica de la llengua parlada i en la centració del significat que els duen, probablement, a interpretar les paraules relacionades com si fossin noms propis personals.

#### d) Aposició (APOS)

L'aposició frasal (l'àvia Clara) pressuposa la interpretació de nom + nom a un mateix referent. La participant de primer que ha explicat que l'àvia Clara són dues persones, una l'àvia i l'altra la Clara, interpretem que no fa la inclusió de classes que requereix la interpretació de l'esmentada aposició, doncs, l'àvia Clara és un tipus d'aposició que requereix adonar-se que les dues paraules es refereixen a la mateixa persona. De fet, aquesta nena, en interpretar l'àvia Clara com a dues persones, és com si estigués fent la correspondència a cada paraula li correspon un referent diferent.

En canvi, tots els participants que han marcat l'àvia Clara com dues paraules i expliciten que són una sola persona, interpretem que predomina la comprensió de sentit sobre la correspondència entre paraula i referent però, encara, marquen els dos mots i estan més propers a la inclusió de classes. Una altra hipòtesi



d'interpretació pot ser que el “desvetllament” de la categoria de nom comú sigui posterior a la de nom propi per alguns infants, en parlar-ne de forma metalingüística, manifesten els punts de coincidència entre les dues categories nominals, especialment, en la necessitat d'anomenar les persones i els objectes per un nom. Apreciem que també podria ser el procés d'un nivell intermig entre la interpretació del nom de dues persones referits a una persona.

Cal fer una altra consideració, els noms propis solen manifestar-se en un sintagma com el nom comú. Clara es refereix a àvia, com àvia (mare de la mare) es refereix a senyora tenint els seus components lèxics implícits (+ humà, + femella). Probablement, per als infants d'aquestes edats (6-8 anys), tot i que estableixen la correspondència d'un nom propi amb els diferents posseïdors que pot tenir el nom propi, preval la correspondència entre paraula i referent en marcar-los sobre el paper.

En resum, l'aposició frasal (nom+nom) necessita la interpretació que dos noms que tenen diferent extensió lèxica de categories nominals, nom comú (extensió lèxica més amplia) i nom propi (extensió lèxica al referent únic del context), poden referir-se al mateix referent, en interpretar-los com a referents distints els va dur, probablement, a interpretar que àvia és un nom propi.

#### e) Inclusió de classes (INC)

La inclusió de classes pressuposa un cert nivell d'abstracció que els nens d'aquestes edats estan en procés d'apropiació. Com veurem les explicacions dels participants permet inferir l'inici de la construcció d'aquesta operació, *“escola és el nom del lloc on els nens van a treballar”*. Interpretem que el nen que ha donat aquesta resposta no fa la inclusió de classes necessària per fer la definició d'escola, ja que el lloc i l'escola és el mateix edifici. Un altre participant de segon explicita: *“Escola és el nom d'una casa”*, tot i que la definició és més breu creiem que és el mateix tipus de classificació, doncs, la relació entre els mots “escola i casa” està feta usant la mateixa base lèxica “és el nom de”, en comptes de l'estructura sintàctica “ÉS UNA” que requereix la inclusió de classes.

La nena que defineix classe amb els mots següents: *“Classe és una cosa que està dins de l'escola”*. Podem veure que emprà l'estructura sintàctica ÉS UNA requerida per la inclusió de classes, però sembla ser que no separa la part del tot. A més, la identificació de classe amb cosa, paraula que té una aplicació i significat molt ampli i és un mot coixí que s'empra en l'adquisició del vocabulari infantil quan comencen a parlar i quan no saben el nom d'un terme. Un altre nen en fer la definició de classe, explicita: *“la classe és un lloc”*, aquest nen també emprà

l'estructura sintàctica *ÉS UN* de la inclusió de classes però relaciona la classe amb un terme molt ampli i difús (lloc) com l'altra nena, però detectem una diferència, lloc és una paraula que pertany a la mateixa categoria d'ordre bàsic que classe. La lògica global del terme cosa és una característica del vocabulari infantil. També podem considerar que la coincidència de termes de significat ampli forma part de l'apropiació de l'estructura sintàctica de la inclusió de classes.

Així mateix, el participant que defineix plans, diu: "*Plans és una cosa que tu vols*", la cosa volguda són els plans. El mot cosa és un mot coixí de significat bastant imprecís que relaciona i connecta amb els plans que tu vols, i també sembla que fa una connexió amb el pronom tu. Com en els participants anteriors no fa la inclusió de classes a una classe de paraules que està en un nivell d'ordre superior com els altres dos participants també apareix l'estructura d'inclusió *ÉS UNA*.

En l'anàlisi de la definició d'autobús veiem com un dels participants interpreta una paraula d'ordre superordinada. El nen va dir: "*L'autobús no té nom, és un vehicle*". Aquest nen ha marcat autobús com si fos un nom propi, en verbalitzar el perquè de la seva elecció, ens permet observar com suprimeix la base lèxica "és el nom de", en fer la negació del nom, "l'autobús no té nom" i dóna pas a l'estructura d'inclusió "*ÉS UN*" més el nom vehicle. És un dels pocs participants que expressa l'estructura sintàctica d'inclusió *ÉS UN* més la paraula d'ordre superordinat vehicle (sense referent en el context de situació) que inclou l'autobús.

Dos dels participants que van marcar mestra, expliciten la mateixa pseudo-definició: "*Una mestra és algú*". El pronom algú està relacionat amb persona, podríem dir que forma un contínuum entre la categoria pronominal algú i la categoria nominal a la qual pertany persona, que està relacionada amb els noms personals com hem esmentat anteriorment.

La mateixa paraula mestra en paraules d'una altra participant: "*Una persona que fa coses perquè sàpigues i és important*". En interpretar aquesta explicitació, observem que aquesta nena fa una definició bastant propera a la realitat i podríem dir que té la inclusió de classes, ja que la definició d'una paraula comença per una paraula d'una classe superordinada (persona), per tant, en passar de la classe d'ordre bàsic a la classe de nivell superior (la superordinada) s'estableix una relació transitiva en la qual hi ha implícita la inclusió de classes i afegeix la característica d'important.

Com a resum, de la possible construcció de la inclusió de classes es dibuixa una possible via d'apropiació en què les paraules estan en relació sintagmàtica.

Aquesta relació sembla iniciar-se, primer, amb paraules coixí del tipus cosa i més tard amb paraules del mateix ordre bàsic més la base lèxica és el nom de.. En una etapa posterior, alguns infants empren un mot coixí més l'estructura d'inclusió ÉS UN. Més tard, es produeix la pèrdua de la base lèxica (és el nom de), la continuïtat de l'estructura d'inclusió ÉS UN i l'aparició de paraules del mateix ordre bàsic, i finalment, en un dels participants la negació del nom comú dona pas a l'aparició del terme d'una classe de classes, manifestant-se la construcció sintagmàtica x (terme d'ordre bàsic) ÉS UN y (terme d'ordre superordinat). L'equació x ÉS UN y es llegeix: l'autobús és un vehicle.

Hem constatat que la majoria de paraules, interpretades com si fossin noms propis, són noms comuns que pertanyen a la categoria lèxica d'ordre bàsic i es poden incloure en una categoria lèxica d'ordre superior (kind en anglès), d'altres, germans i àvia són noms de parentiu, si els participants haguessin anomenat els membres de la família haguessin denominat una col·lecció, però en mencionar que són persones de la família, denoten que encara no fan la inclusió de classes, però relacionen la part amb el tot.

#### f) Extensió per continuïtat (EXTC)

Analitzem la pseudodefinitió d'un dels participants de 7-8 anys que va marcar platja, el nen explica: “*Platja és el nom del mar*”. Interpretem que aquest nen considera el nom comú (platja) com si fos un nom propi perquè estableix una relació entre termes que estan en la mateixa relació d'igualtat (cohipònims) però mar té una extensió de superfície superior a platja. Sembla ser que aquesta interpretació és un probable cas d'extensió per continuïtat.

Un altre participant de segon digué: “*Em pensava que platja seria el nom d'una mar com la mar Atlàntica i molt important*”. Aquest nen com l'anterior també fa una explicació en la qual interpretem que comença a fer una comparació d'extensió per continuïtat “*la platja seria el nom d'una mar*”. En afegir la comparació “*com la mar Atlàntica*”, la mar Atlàntica és una aposició frasal formada per nom/nom en que els dos termes tenen la mateixa extensió. Probablement, a l'extensió per continuïtat s'hi afegeix una associació entre el nom d'una mar i el nom d'un oceà que el nen denomina mar. A més a més, aquest nen afegeix “*molt important*”. Alguns participants han explicat la importància del nom personal en les diferents tasques, en referir-se al reconeixement com a l'ús de la majúscula en els noms propis. Ara bé, aquest nen no esmenta la grafia de platja, sinó que la compara amb la mar Atlàntica, la qual té un nom propi que l'especifica i que en realitat és un oceà.

En resum, l'extensió per continuïtat pressuposa una comparació implícita amb un altre objecte que està pròxim i, potser, no tenir prou clar el concepte d'aquests noms per no tenir formada la classe a la qual pertanyen, platja la part propera a la costa i mar la massa de la superfície d'aigua i oceà, part d'aigua compresa entre dos continents.

#### g) Llengua parlada (ORAL)

La influència de la llengua parlada en la interpretació de l'escriptura la trobem en la pseudodefinitió de la paraula àvia. Aquesta explicació: "*Àvia és un nom, és el nom de la teva àvia i sempre li dius àvia, no li dius pel nom*" ens mostra un cas habitual amb els noms de parentiu pròxim: es tracta d'anomenar pel nom familiar en lloc del nom personal i amb el decurs del temps el nom familiar ocupa el lloc del nom personal. És un costum habitual en la llengua parlada. Es fa ben palès en l'explicació de la nena: "*No li dius pel nom, sempre li dius àvia*". Aquesta nena ens explica un dels possibles motius pels quals han marcat àvia com si fos un nom propi que els altres participants, potser, no han expressat explícitament, però ho han fet en marcar àvia com si fos un nom propi. En aquest mateix sentit considerem la paraula nena, doncs, també s'empra moltíssim en la llengua parlada en lloc del nom de la persona fins al punt que el Diccionari dels noms de noia (Albaigés i Olivart:1995) el recull en dues variants Nena i Nina. La forma Nina és d'origen modern, equivalent a nena, del llatí ninna.

#### h) Un adjectiu pot ser un nom propi?

L'adjectiu bonica és la última paraula proposada pel que fa a les paraules del conte. Tot i que fem un adjectiu prototípic de la llengua parlada (bonica) que té la funció d'avaluar la realitat de forma subjectiva, però és molt habitual entre les atribucions qualificatives infantils i dels adults. Per això, pensem que els resultats seran més representatius, precisament, per ser un terme d'ús habitual i conegut per tots els participants.

A la pregunta si bonica pot ser el nom de la platja, la majoria deien un no rotund. En veure la paraula escrita amb la grafia inicial majúscula, la majoria varen canviar d'opinió i manifestaren assentiment. Veiem que el parell de paraules homògrafes (bonica-Bonica) en canviar la grafia inicial de minúscula a majúscula (l'escriu davant d'ells i d'elles en el mateix full ciclostilat del conte) ja era el nom de la platja per a la majoria de participants, tot i que alguns dels participants no van romandre en la resposta negativa. L'oposició entre els dos tipus de grafies minúscula/majúscula és una possible demostració dels valor que els infants participants atorguen a la majúscula dels noms propis, ja que en canviar d'opinió

manifesten la comprensió de la convenció cultural normativa que implica l'ús de la majúscula en els noms propis.

Alguns/es dels participants varen explicitar, abans de veure el mot escrit en majúscula: “*Si la platja és tan bonica, tan bonica, aleshores es pot dir Bonica de nom*”. Una altra participant (6:6) explicita: “*Si fos bonica, li podries posar Bonica*”. Sembla ser que consideren que el nom propi pot provenir de les característiques visibles de l'objecte. Aixó fou confirmat per un altre participant que digué (7:8): “*Jo em dic Ros de cognom perquè sóc ros*”. En preguntar-li si tots els de la família eren rossos, digué que el seu pare, la mare i la germana sí que ho eren, els avis no eren rossos i d'altres familiars tampoc, però com els familiars més propers eren rossos com ell, el nen no va canviar d'opinió i va continuar pensant que el seu cognom prové de la característica pròpia del color del cabell.

Una altra de les participants (6:7) en contestar si l'adjectiu Bonica podia ser el nom de la platja, va dir: “*Una cosa és el que és i una altra cosa és com ets*”. Aquesta nena distingeix la categoria nominal (el que és) de la categoria d'adjectiu (com és o ets) per justificar que Bonica podia ser el nom de la platja, per tant, depèn de les característiques del lloc, en comptes del tipus de grafia: minúscula o majúscula. Aquesta distinció entre les dues categories nominal i adjectival va ser esmentada per d'altres participants. Tornarem a comentar-les en l'apartat dels resultats dels components conceptuals del nom propi 5.7.1

Aquesta mateixa pregunta si bonica pot ser el nom de la platja va fer emergir respostes que es refereixen a una altra propietat del nom propi. Veiem-ho, una de les participants (6:9) va explicitar: “*Si la platja es diu Bogatell, no es pot dir Bonica perquè ja té nom*”. Aquest raonament, cada objecte, únicament, pot ser individualitzat per un nom propi, apareix en alguns dels participants de primer i el tornen a fer alguns dels participants de segon.

En resum, alguns participants atorguen el valor de dada semàntica a la majúscula en distingir bonica de Bonica i en acceptar la segona forma com a nom de la platja, valor compartit per alguns/es dels participants si bonica o Bonica procedeix de les qualitats de la platja.

### 5.3.2.9. Conclusions

En l'extensa anàlisi dels possibles motius que tenen els infants per interpretar paraules de distintes categories com si fossin noms propis, hem pogut constatar que els infants participants entren un conjunt de coneixements i de criteris estratègics per determinar si una paraula pertany a la categoria de nom propi. D'entrada, hem pogut observar que han de tenir ben assolida l'estructura

jeràrquica del lèxic, especialment, les relacions de les paraules d'una classe d'ordre bàsic i les relacions entre les paraules que indiquen que són la classe d'una classe i les relacions corresponents a la part-tot i també han de tenir ben coordinats l'extensió dels possibles posseïdors (els referents) del nom propi amb la intensió (els trets inherents), ja que hem pogut constatar que estableixen relacions pel sentit en les relacions temàtiques; interpreten la llengua escrita com si fos la llengua oral en l'àmbit familiar. Tots els motius exposats, possiblement, els duu a interpretar noms comuns com si fossin noms propis. Això succeeix amb els noms de parentiu que en la llengua parlada tenen un tractament de noms podríem dir de les dues categories nominals (comú i propi alhora) en portar aquesta interpretació al text escrit produeix una interpretació inadequada.

Atès que reconeixen amb més facilitat els noms propis personals coneguts de l'entorn familiar, de l'entorn social, i aquells que han après en la literatura infantil i els mitjans de comunicació, tot i que admeten com a noms propis desconeguts per a ells, com és el cas de Bogatell si és aplicat a un terme conegut com a portador de nom propi. Per a la majoria d'infants els noms propis són noms personals. L'ús dels noms propis a diferents indrets que porten nom propi sembla ser un procés de formació i d'apropiació més lenta.

Pel que fa a les hipòtesis semàntiques que formen els infants participants per determinar que una paraula/nom és un nom propi, sembla ser que la semblança a d'altres noms propis, ha estat una de les hipòtesis o estratègies més emprada a l'hora de justificar que una paraula era un nom propi. Una altra hipòtesi, prou pausable, és que el nom propi és un nom del qual no coneixen el referent fonètic però existeix un referent en el context, i aquest ocupa el mateix lloc en la posició sintagmàtica de nom com a subjecte actiu o passiu. Això deu succeir en els noms personals, especialment, i probablement en els altres noms propis.

El nom propi pot provenir de les característiques pròpies de l'objecte. Així mateix, tenir coneixença de quins noms comuns s'especifiquen mitjançant un nom propi, sembla ser que aquest coneixement també requereix un procés d'apropiació. Hem constatat que hi ha una gradació que va de més conegut a menys conegut, parada de metro pot tenir el nom de Clot, però la parada d'autobús encara és una incògnita si pot tenir nom propi per als infants d'aquestes edats. Així mateix, un poble pot tenir el nom de Bogatell, però el mateix nom propi, Bogatell, és menys acceptat per una platja que encara no saben si la platja pot tenir nom propi. Sembla que allò que s'anomena en el context comunicatiu familiar o social és el que esdevé més conegut per als infants d'aquestes edats (6-7 anys).

Cada nom comú només pot individualitzar-se per un nom propi és un raonament que apareix en els participants dels dos nivells escolars (6-8 anys). Probablement, el sentit anul·la o engloba el valor convencional de la majúscula, sobretot, en els infants centrats en el significat. Això ens mena a interpretar que el valor semàntic de la majúscula és un índex formal que comença a interpretar-se cap als 5 anys i es generalitza cap als 6-7 anys en la tasca de reconeixement.

Atès que el trànsit de minúscula a majúscula en l'adjectiu bonica-Bonica, l'han reconegut alguns dels infants participants dels tres nivells escolars, ells atorguen a l'adjectiu amb la grafia inicial majúscula la possibilitat de ser el nom de la platja. Creiem que aquest fet palesa que alguns dels infants participants donen el valor de dada semàntica a la majúscula (Cassany:2000).

El fet que els infants anomenin la importància com una característica dels noms propis és que, possiblement, cerquen un raonament per explicar-se l'ús o aplicació de la majúscula, i com no en deuen trobar un altre motiu comprensible a la lògica infantil, li atorguen la importància de la persona o del lloc. A més, també creiem possible una altra interpretació: la grafia majúscula és important per la grandària de la mateixa grafia. Probablement, s'estableix una relació transitiva entre la importància de la persona, la importància d'identificar-se pel nom i la importància de la majúscula.

En resum, les estratègies fonamentals per reconèixer els noms propis en un conte són la interpretació lectora, la relació del nom gràfic amb el referent present o absent en el text, tenir bastant assolit que els noms dels noms (els noms propis) poden aplicar-se a persones, animals, elements del paisatge urbà i del relleu orogràfic, dels fenòmens atmosfèrics ... Tenir ben assolida l'estructura de la hiperonímia que implica la inclusió de classes, la relació de la part amb el tot, les relacions temàtiques de sentit i l'extensió per continuïtat i la interpretació de la llengua parlada en la llengua escrita són els possibles motius que els participants en aquesta recerca han interpretat altres paraules com si fossin noms propis.

Ens preguntem si interpretar altres paraules com si aquestes fossin noms propis tindrà alguna incidència en l'ús de la majúscula en les produccions d'escriptura espontània de l'elecció d'un fragment del conte. Això queda ben palès en l'exemple nº. 28 en l'apartat 5.6.1.

#### **5.4. RECONeixEMENT DEL NOM PROPI EN UNA LLENGUA ESTRANGERA**

El nostre objectiu és determinar si la majúscula és un índex per als infants per interpretar que un nom és un nom propi. Tenim una tasca de contrast amb la tasca anterior D), reconèixer els noms propis en un conte en català, exposada en el punt

5.4, en aquest reconèixer els noms personals en anglès. A continuació presentem com els infants participant, en la nostra recerca, reconeixen els noms propis en aquest text.

#### 5.4.1. Cinquena tasca

##### E) Reconeixement de noms propis en el context d'un conte en anglès

Per determinar l'apropament o l'allunyament de la resposta de la convenció normativa, hem relacionat totes les paraules marcades en tres categories d'anàlisi: a) correctes, b) correctes i incorrectes i c) incorrectes. Això tenint en compte si marquen, únicament, els noms propis, marquen els noms propis i d'altres paraules com si fossin noms propis i marquen, únicament, d'altres paraules com si fossin noms propis. Les respostes dels participants seran analitzades quantitativament i qualitativament grupalment i individualment.

##### 5.4.1.1. Anàlisi quantitativa dels tres nivells escolars

En el quadre següent, presentem el nombre de respostes correctes i incorrectes, agrupades segons la mitjana i la desviació estàndard dels tres nivells escolars amb la finalitat de poder comentar totes les dades quantitatives i també tenim la intenció de copsar el procés evolutiu d'interpretació del nom propi, és a dir, en què es fixen els infants per decidir que un mot és un nom propi personal. Pels motius esmentats, farem el comentari de les dades quantitatives nivell per nivell.

QUADRE nº. 19: Resultats de la mitjana i la desviació estàndard en el reconeixement dels noms propis en un conte en anglès sense la intervenció de l'adult en els tres nivells escolars.

		3r.Educació Infant. N= 18	1r. Cicle Inicial N= 22	2n. Cicle Inicial N= 20
Sol noms propis	X	0	0,67	1,50
	DS.	0	1,69	2,66
Noms propis+altres mots	X	4,50	6,22	6,55
	DS.	5,13	4,52	5,70



Altres mots	X	4,33	0,60	0,55
	DS.	7,77	1,68	1,70

El quadre ens mostra una diferència notable entre els tres nivells escolars tant en la mesura de concentració, la mitjana, com en la mesura de dispersió. En la primera columna que correspon al nivell escolar de 3r. d'Educació Infantil, llegim la mitjana en les tres categories: a) la primera, sols noms propis, la mitjana és de 0 noms; b) la segona, noms propis i altres mots, la mitjana és de 4,50 noms que representa el 25% dels participants; i la tercera, sols altres mots, la mitjana és de la dispersió en la segona categoria (noms propis i d'altres mots) i en la disminució de la tercera categoria, únicament, reconeixen altres mots.

En la tercera columna que correspon al nivell escolar de 2n. de Cicle Inicial, llegim la mitjana de les tres categories: a) la primera, sols noms propis, la mitjana és de 1,50 que representa el 6,70 % dels participants; b) la segona categoria, noms propis més d'altres mots, la mitjana és de 6,55 que representa el 32,75 % dels participants i c) la tercera, altres mots com si fossin noms propis, la mitjana és de 0,55 que representa el 2,75 % dels participants. La mitjana de la primera categoria ens indica una evolució continuada entre els de primer nivell i els de segon. Pel que fa a la distribució de la desviació estàndard, la primera és de 2,66, la segona és de 5,69 i la tercera és de 1,70 mots per participant. En el proper punt, descrivim les paraules marcades en les tres categories esmentades i les justificacions dels participants.

#### 5.4.1.2. Anàlisi individual quantitativa i qualitativa

A continuació, analitzem el reconeixement dels noms personals i d'altres mots de distintes categories marcades com si fossin noms propis, recordem que tenim present el nombre de mots, la distribució en el text, el tipus de grafia i les explicacions dels participants.

P1 Marca 14 paraules distribuïdes en tot el text. D'aquestes, dues tenen la grafia inicial majúscula, tres són noms personals. Per tant, ha marcat cinc paraules amb majúscula, les paraules restants algunes tenen grafies amb trets ascendents (*usually, have, the, house, listens*) i dues no en tenen (*run, games*).

P2. Marca cinc paraules de la mateixa línia, dues tenen la grafia inicial majúscula (*Classes, Pupils*) les restants tenen grafies amb trets ascendents (*start, atnine* (dues paraules marcades com si fos una unitat gràfica) i en posició intermitjà (*usually*)).

P3. Marca quatre paraules distribuïdes en diferents línies, cap d'elles té la grafia inicial majúscula, però observemem que totes tenen grafies amb trets ascendents: tres en posició final (*and, at, end*) i una en posició inicial (*they*).

P4. Marca sis paraules distribuïdes en distintes línies del text, únicament, una correspon a un nom personal (*Bob*), la resta de paraules tenen grafies amb trets ascendents, una en posició final en les paraules (*principal, end*) i dues grafies amb trets ascendents (*start, midday, walk*).

P5 Marca quatre paraules distribuïdes en distintes línies, la primera té la lletra inicial majúscula (*What*) la resta tenen grafies amb trets ascendents en posició intermitjà (*life, start*) i en posició inicial i intermitjà (*together*).

P6 Marca únicament dues paraules, *is* i *and*. Les dues tenen grafies altes, doncs el punt de la *i* aquesta nena el considera que fa la grafia alta, explícita (*i-* en posició inicial i *-d* en posició final). Quant al nombre de grafies interpreta que dues grafies poden ser interpretades.

P7 Marca tots els *and* del text, li sembla que pot ser un nom perquè es repeteix. També marca dos *nine*, li sembla que vol dir Nina, la resta de paraules tenen grafies amb trets ascendents (*playground, lesson*).

P8 Marca 33 mots distribuïts en distintes línies i, a més a més, totes les paraules de dues línies seguides. Tot i això, no coincideix amb cap dels npms personals. Aquest nen mostra tenir encara poca interpretació gràfica, ja que fa una interpretació global de tota una línia sense fixar-se en cap aspecte de les parts. Ell explica: "M'he fixat en tots els noms", coincideix la justificació amb el reconeixement.

P9 Marca nou paraules distribuïdes en distintes línies del text. D'aquestes, tres són noms personals (*Bob, Fred, Mike*), dues tenen la grafia inicial majúscula, (*Classes, Pupils*) les restants tenen grafies amb trets ascendents en posició final (*and*) i en posició intermitjà i, en aquesta paraula la grafia és doble (*midday*).

P10 Marca 12 paraules distribuïdes en distintes línies del text. D'aquestes, cinc corresponen a noms personals (*Bob, Jane, Fred, Mike i John*) quatre comencen amb majúscula (*Everyday, English, The, Classes*) i les paraules restants tenen més d'una grafia amb tret ascendent (*hall, together, start*).

P11 Marca 13 paraules distribuïdes en distintes línies del text. D'aquestes, tres corresponen a noms personals, (*Jane, Fred, Mike*), dues tenen grafia inicial majúscula (*Everyday, Pupils*) i les restants tenen grafies amb trets ascendents en

distintes posicions: inicial (*their, the*) en posició intermitjà (*girls, schools*) i en posició intermitjà i final (*start*).

P12 Marca cinc paraules distribuïdes en distintes línies del text. Cap d'elles és un nom personal, però totes les paraules menys una tenen grafies amb tret ascendent en posició inicial (*hall, home*), en posició inicial i intermitjà (*like*) i en posició final (*and*) l'altra paraula, (*nine*) s'assembla a *Nina*, digué el nen.

P13 Marca vuit paraules distribuïdes en distintes línies del text. D'aquestes, quatre són noms personals, *Bob, Jane, Helen, Mike*, de les paraules restants, tres comencen amb majúscula (*Pupils, During,*) i l'altra té dues grafies amb trets ascendent (*hall*). Aquest participant té una companya a la classe que es diu Helena).

P14 Marca cinc paraules distribuïdes en distintes línies del text. D'aquestes dues tenen la grafia inicial majúscula (*Pupils, Atnine*) i les altres tres tenen grafies amb trets ascendents en posició intermitjà (*pupils, start, usually*).

P15 Marca cinc paraules distribuïdes en tres línies del text. D'aquestes, tres són noms personals (*Jane, Fred, Mike*) i les altres dues: una té la grafia inicial majúscula (*During*) i l'altra té una grafia doble amb el tret ascendent (*usually*).

P16 Marca set mots distribuïts en tres línies del text. D'aquests, cinc són noms personals (*Bob, Jane, Mike, Helen, John*) i els altres dos tenen més d'una grafia amb tret ascendent (*like, walk*).

P17 Marca sis mots distribuïts en dues línies del text. D'aquests, cinc són noms personals (*Bob, Jane, Mike, Helen, John*) i l'altre mot comença amb majúscula (*Pupils*).

P18 Marca set paraules distribuïdes en distintes línies del text. D'aquestes, una té la grafia inicial majúscula (*They*) i la resta totes tenen grafies amb trets ascendents (*playground, like, life, and*) i grafies dobles (*meet, , midday*).

#### 5.4.1.3. Anàlisi de les paraules marcades

En general, tot el grup de participants ha marcat paraules de distintes categories amb les quals hi ha lletres altes, lletres grans, grosses i mitjanes segons la denominació infantil. Aquestes són bàsicament la (l, t, h, i, j, f, t, d, b, ll, k). A més a més, els nens i nenes participants han marcat paraules amb la grafia inicial majúscula: alguns dels noms personals, la paraula que inicia el text i paraules que segueixen el punt i seguit.

En una primera anàlisi de les paraules marcades, podem advertir les distintes posicions de les grafies amb trets ascendents. De fet, ressaltem que aquestes grafies es troben tant en inici de mot com en *house*, en posició intermitja com en *usually* i en posició final com en end. A aquestes edats (5-6 anys) la lletra alta o mitjana com l'anomenen ells, aquesta grafia no té una posició fixa, tant pot ocupar un lloc com un altre de l'estructura de la paraula gràfica. A més a més, observem que pot haver-n'hi més d'una, tant si són iguals que podria interpretar-se com un dígraf, format per la doble grafia (ll) o si són diferents. És possible que, únicament, interpretin una de les grafies fixant-se en el tret ascendent com assenyala una de les participants de primer que encercla cadascuna de les grafies en què es va fixar.

#### 5.4.1.4. Interpretació dels resultats

Les dades revelen que la lògica del pensament infantil d'aquestes edats (5-6 anys) no els ha fet pensar que una llista de noms personals estan tots seguits. La majoria dels participants han marcat els noms sense relacionar-los, aparentment, amb la seva experiència pròpia, en aquest cas, experiència pròpia és el llistat de noms de la classe, doncs, estan tots seguits. Únicament, la P2 ha marcat les paraules en una mateixa línia, la resta del grup les ha marcades distribuïdes en distintes línies del text.

La participant P6 marca únicament dues paraules, el baix nombre de paraules marcades pot ser un element indicatiu de l'escassa interpretació que encara fa dels textos. Un altre participant, el P10, ha marcat únicament paraules que comencen amb majúscula, noms personals i d'altres paraules. Altres participants, han marcat paraules que comencen en majúscula, noms personals i d'altres paraules que tenen grafies amb trets ascendents. D'altres participants han marcat únicament paraules que tenen grafies amb trets ascendents en diferents posicions de l'estructura de la paraula gràfica. El P8 que marca dues línies de paraules seguides, ens mostra que a aquesta edat (5 anys) totes les paraules poden ser noms o una altra interpretació és que marca el tot sense distingir-ne les parts.

#### 5.4.1.5. Conclusions

En els resultats es constata que el reconeixement de l'espai en blanc per als mots de dues grafies és imprecisa en algun dels participants. D'altra banda, sembla ser que el reconeixement de la majúscula en els noms personals està en funció del nivell de interpretació del sistema d'escriptura. D'entrada, totes les paraules poden ser noms personals. Alguns dels participants donen a les grafies amb trets ascendents un tractament interpretatiu com si aquestes fossin majúscules. Així

mateix, alguns dels participants no tenen encara estabilitat en la posició de l'estructura sil·làbica del nom ni tampoc tenen un nombre fix de grafies amb trets ascendents per a cada nom.

Els mots escrits amb grafia inicial majúscula en un text poden ser noms personals. Veiem que les dues funcions de majúscules s'hi interfereixen, és a dir, reconeixen els mots que comencen amb la grafia inicial majúscula independentment de la seva distribució en el text. Alguns dels participants interpreten la majúscula en funció demarcativa com si fos la dada semàntica de la majúscula en funció distintiva que correspon al nom propi. Per tant, el reconeixement de la majúscula en funció demarcativa el fan com si fos la funció distintiva del nom propi. Probablement, les majúscules, en un inici, tenen una única funció segons ens han mostrat els nens i nenes participants en aquesta recerca.

Tanmateix, altres dels criteris emprats per alguns dels participants són els mots repetits també poden ser noms personals. El nom de la protagonista del conte en català consta tres vegades. Això també succeeix en d'altres contes, per tant, també és una estratègia cercar les paraules que es repeteixen com una possibilitat que siguin els noms propis personals. També la semblança gràfica amb un nom personal conegut és una estratègia, ja que la coincidència de la grafia inicial, com explica un dels participants de segon., també els fa pensar en un altre nom personal. Per últim, hem detectat que l'existència d'una grafia doble (-ss-, -ee, -dd-) que coincideix, únicament, en el primer cas amb un dígraf i en el tercer la doble -dd- té trets ascendents com la doble el; això també els fa pensar que són noms propis personals.

En resum, hem après que la interpretació de les paraules com a noms propis està en funció del nivell d'interpretació del sistema notacional. Probablement, en una primera fase del procés evolutiu els infants no fan la distinció de la posició de les grafies amb trets ascendents i en una fase intermitja interpreten les majúscules o grafies altes o grans com si fossin grafies del mateix mòdul. Més endavant, els atorguen la funció distintiva de la majúscula a les grafies amb trets ascendents. Finalment, identifiquen les majúscules com a índex indicatiu de noms personals amb una única funció, la qual cosa és un índex de reconeixement del nom personal a aquestes edats 5-6 anys, fet que no queda superat fins al segon nivell escolar de Cicle Inicial com es pot apreciar en el quadre textual nº. 20. En el punt següent, prestem atenció a l'anàlisi de les paraules reconegudes pels participants de 1r. de Cicle Inicial.

#### **5.4.2. Anàlisi de les paraules marcades**

Els mots més marcats han estat els nom propis personals i d'altres paraules que tenen la grafia inicial majúscula. Aquestes paraules es troben en inici de text i en inici de frase després de punt i seguit. La majoria de la resta de paraules tenen lletres altes o mitjanes segons la denominació infantil i la majoria de paraules coincideixen amb les marcades pels participants de 3r. d'Educació Infantil.

Obrim un parèntesi per exposar alguns aspectes referents al grafisme. Hem pogut comprovar que, als (6-7 anys), el mòdul de la lletra manuscrita comença a ser més regular i uniforme, encara que el grafisme d'alguns dels participants té aspectes del traç semblants als de (5-6 anys): la grafia alta no té una posició fixa i en pot haver més d'una. Mencionem els aspectes del grafisme per la relació que estableixen entre la manera com escriuen i el reconeixement de les paraules com a noms propis.

Retornem a l'anàlisi dels mots per afegir que les úniques paraules marcades que no tenen grafia alta són, *name* i *same*. Per tant, observem una disminució notable en aquesta mena de paraules respecte als participant de 3r. d'Educació Infantil. A continuació presentem el quadre textual del conte.

QUADRE n°. 20: Reconèixer els noms propis en un conte en anglès sense la intervenció de l'adult (1r. Cicle Inicial).

### THE LIFE IN THE SCHOOL

**What** (3) is life **like** (3) on normal winter **days** (1) ? **Everyday** (2) is almost the **same.** (1) **English** (2) **boys** (1) and **girls** (1) spend (1) hours in their **schools** (1), from **nine** (4) to **four.** (1) At **nine** (2) a. M. All **teachers** (2) and pupils meet en the hall of the scool. **The** (1) principal **usually** (2) talks to them. **Everybody** (4) **listens** (1) and, at the end, they all **sing** (1) **togheter.** (1)

**Classes** (3) (1) **start** (1) at nine. **Pupils** (7) **usually** (1) **have** (2) four (1) **lessons** (1) , every day the **teacher** (1) says the **pupils** '(1) **name** (2): **Bob,** (18) **Helen,** (11) **Jane,** (18) **Fred,**(14) **Mike** (16) and **John.**(10) **During** (8) the **break** (3) everybody goes to the **playground** ( 1) and they run and play sports and games, or they go to the garden and **talks .**(1) **At** (1) **midday** (3) **teachers** (2) and **pupils** (1) **usually** (1) don't go **home.** (1)

En el quadre s'observa una gran variabilitat de paraules marcades com si aquestes fossin noms propis. Per això, en fem una anàlisi acurada dels tipus de grafies, relacionades amb les explicacions dels participants.

#### 5.4.2.1. Anàlisi individual quantitativa i qualitativa

Analitzem el reconeixement dels noms personals i d'altres mots que van fer cadascun dels participants. Tenim presents els mateixos criteris d'anàlisi que en el nivell escolar de 3r. d'Educació Infantil.

P1 Marca 11 paraules distribuïdes en dues línies seguides del text. D'aquestes, sis són els noms personals, més una paraula escrita en majúscula després de punt i seguit. (*During*), les tres “*nine*”, *name* i *break* que fan el total de les onze paraules reconegudes com si fossin els noms propis. Aquest participant va dir: “*M’he fixat en la majúscula i en les altres lletres*”. Les marques de puntuació sembla que no li ofereixen cap indicatiu, però podem interpretar també que la coma i el punt seguit tenen el mateix valor gràfic, sigui el que sigui, el que preval és l'índex de la majúscula com a dada distintiva o semàntica que li indica que és un nom propi.

La mateixa nena, l'Alexandra, també explicita que s'ha fixat en les altres “lletres” potser, vol dir que ella té en compte el conjunt de les grafies, és a dir, la totalitat del nom a més a més, de les majúscules. En preguntar-li per què havia marcat “*break*” va explicitar: “*Perquè s'assembla i sona igual, jo tinc una tieta que es diu Bea*”. La nena estava fent la segmentació fonètica de la primera grafia i va establir comparança del so amb la primera grafia d'un nom conegut sense tenir en compte la dimensió de la grafia inicial del mot, fet que havia tingut en marcar d'altres noms. En assenyalar les paraules aquesta nena fa servir diferents estratègies, la majúscula, la semblança gràfica i fonològica i la repetició, doncs, va marcar els tres “*nine*”.

P2 Marca nou paraules distribuïdes en la part superior del text, en diferents línies. D'aquestes, sis són els noms personals i les altres tres tenen la grafia inicial majúscula. *Classes* (començament de paràgraf), *Pupils* i *During* després de punt i seguit. Aquest nen va explicitar: “*M’he fixat en la majúscula*”. Les marques gràfiques, les comes, va dir que no les havia vist.

P3 Marca 9 paraules distribuïdes en dues línies del text. D'aquestes, sis són els noms personals i les altres tres tenen la grafia inicial majúscula: *Classes*, *Pupils* i *During*. Aquest participant també va explicitar: “*M’he fixat en la lletra grossa*” i pels que fa a les marques gràfiques: “*No m’he fixat*”.

P4 Marca 13 paraules distribuïdes en tot el text. D'aquestes, cinc són noms personals (*Bob, Jane, Mike, Fred i John*) i les altres paraules tenen grafies amb els trets ascendents (*break, pupils, playground*) i les altres dues: “*nine*” i “*name*” s'assemblen a Nina.

P5 Marca 4 mots distribuïts en una sola línia. D'aquests, un té la grafia inicial majúscula (*Pupils*), dues tenen grafies altes (*usually, starts*) i la última és *nine* que té el punt sanscrit de la *i* minúscula. En preguntar-li en què t'has fixat d'aquests noms. La nena va marcar amb el llapis la majúscula de *Pupils*, la doble *ela* de “*usually*” la *te* de “*starts*” i la *i* de “*nine*”. La Maria ens fa adonar que la grafia de la majúscula inicial dels noms personals, fins que no s'interpreta com a tal els infants es fixen en les grafies altes. Aquestes són interpretades com si fossin una majúscula *i*, a més a més, poden ocupar diferents posicions en l'estructura del nom.

P6 Marca sis mots distribuïts en dues línies: D'aquests, cinc són els noms personals (*Bob, Helen, Jane, Mike i Fred*) l'altre té dues lletres altes (*break*) en posició inicial i final. La nena va explicar: “*M'he fixat en la lletra gran*” en assenyalar-li “*break*” va dir: “s'assembla a Vera en català i sona igual”. Com la P1 fa la segmentació fonètica de la primera grafia i la compara amb un nom conegut de la llengua d'educació en la qual està aprenent a llegir i a escriure.

P7 Marca vuit paraules distribuïdes en tot el text. D'aquestes, tres són els noms personals (*Bob, Jane, Mike*) quatre tenen la grafia inicial majúscula (*Pupils, During, Classes i Everyday*) i la vuitena paraula té dues grafies amb els trets ascendents (*teachers*), tot i que la participant assenyala que es fixa en les majúscules (les lletres grosses) i com sonen.

P8 Marca cinc paraules distribuïdes en la part inferior del text. Cap de les cinc correspon als noms personals. Totes tenen grafies amb trets ascendents en diferents posicions: inicial (*have, home*), intermitja i doble grafia –*dd-* –*ll-* (*midday, usually*) i en posició inicial i intermitja (*teachers*). Va explicar: “*Em fixo en tot el nom*”. Va intentar llegir-los i cercava un nom semblant en català per reconèixer la paraula com a nom personal.

P9 Marca quatre paraules distribuïdes en una sola línia. Les quatre corresponen als noms personals: *Bob, Jane, Mike, Fred*. La participant va explicar: “*Em sembla que és un nom perquè té la majúscula*”.



P10 Marca quatre paraules distribuïdes en la part superior del text. D'aquestes, tres corresponen als noms personals ( *Bob, Jane i Mike,*) i l'altra paraula té la grafia inicial majúscula. (*Pupils*). La participant explicita: “*M’he fixat en la majúscula*”.

P11 Marca deu paraules distribuïdes en tot el text. D'aquestes, tres són els noms personals, (*Bob, Jane, Fred*) una té grafia inicial majúscula (*Everyday*) quatre tenen grafies amb trets ascendents en posició inicial (*boys, four* ), en posició intermitja (*girls i teachers*) i les dues restants són (*seven, same*). La participant explicita: “*Em fixo en els noms*”.

P12 Marca cinc paraules distribuïdes en una línia. Les cinc són noms personals:, (referint-se a les comes). El repertori denominatiu de la *Bob, Jane, Helen, Mike, Fred*. La participant explicita: “*M’he fixat en la lletra grossa i en les ratlletes*”. Això ens mostra que es fixa en la marca gràfica de la majúscula per decidir que un nom és un nom propi i personal. A més, podem constatar que la manca de denominació convencional del signe de puntuació la coma, és un fet que no li priva de fer una interpretació i explicitació lògica.

P13 Marca cinc paraules distribuïdes en una sola línia. Les cinc són noms personals. Idem que la P12.

P14 Marca quatre paraules distribuïdes en una sola línia. D'aquestes, una té la lletra inicial majúscula (*Pupils*) dues tenen grafies amb trets ascendents en posició intermitja (*start, usually*) i *nine*, el participant explicita que s'assembla a Nina. La participant explicita: “*M’he fixat en les lletres grans*”. (Són les mateixes paraules que la P5).

P15 Marca set paraules distribuïdes en dues línies de la part inferior del text. D'aquestes, sis són els noms personals i l'altra té grafies amb trets ascendents en posició inicial i intermitja ( *teachers*). La participant: “*M’he fixat en les lletres grans i els he llegit*”.

P16 Marca cinc paraules distribuïdes en distintes línies de la part inferior del text. D'aquestes, dues corresponen als noms personals, dues tenen lletra inicial majúscula (*Pupils, At*) i l'altra paraula té doble grafia (-dd-) en posició intermitja (*midday*), de tota manera el nen participant es fixa en el tret ascendent i la possible interpretació que els dígrafs dobles es troben en l'interior de l'estructura de la paraula.

P17 Marca 12 paraules distribuïdes en tot el text. D'aquestes, tres són noms personals (*Bob, Jane, Mike*) pel que fa a (*like*)\_ em sembla que vol dir Rosa – va

comentar la nena, recordem que aquesta paraula ocupa el mateix espai (centre de la primera línia del text) que Rosa en el conte en català, una té la grafia inicial majúscula, cinc tenen grafies amb trets ascendents en diferents posicions: posició inicial (*hours, four lessons*), en posició intermitja (usually), en posició inicial i intermitja (*teachers*) i en posició intermitja i final (*playground*) i les dues paraules restants són *nine* i *games*. La participant explicita: “M’he fixat en l’altre conte”. Les seves paraules revelen que l’espai gràfic de l’altre conte ha contingut les altres estratègies de reconeixement que deu fer servir.

P18 Marca 11 paraules distribuïdes en tot el text. D’aquestes, cinc són noms personals (*Bob, Jane, Mike, Fred i John*) tres tenen la grafia inicial majúscula (*The, Pupils, During*) tenen grafies amb trets ascendents en posició inicial i intermitja (*listens, together*). El participant explicita: “M’he fixat en la lletra gran”. En assenyalar-li la majúscula de Helen, diu: “No sona, és com si no hi fos”. La propietat d’emudiment d’una grafia també requereix ser reconegut com un tret característic de l’esmentada grafia i també necessita un procés d’apropiament.

P19 Marca vuit paraules distribuïdes en tot el text. D’aquestes, cinc són noms personals (*Bob, Jane, Mike, Fred, John*) i les tres restants: dues tenen la grafia inicial majúscula (*Classes, During*), l’altra paraula és *like* que està en la primera línia i en el mateix lloc que Rosa. El participant explicita: “M’he fixat en les lletres que són més grans que les altres”. Les majúscules sobresurten com a índex de reconeixement, interpretem que l’espai el fa servir, únicament, pel reconeixement d’un nom que coincideix que la primera grafia la ela té tret ascendent.

P20 Marca 14 paraules distribuïdes en tot el text. D’aquestes, cinc són noms personals (*Bob, Helen, Jane, Mike John*), dues tenen la grafia inicial majúscula (*English, During*) tenen grafies amb trets ascendents en posició inicial (*days, four, lessons*), *lessons*, en posició inicial i intermèdia (*teachers, listens, break*), en posició intermitja (*garden*). El participant explicita: “M’he fixat en els noms que s’assemblen a noms”. El nen empra la majúscula per reconèixer els noms i els trets ascendents com d’altres participants, però no ens diu en què consisteix aquesta semblança tot i que podem inferir-la..

P21 Marca 13 paraules distribuïdes en tot el text. D’aquestes, deu són en majúscula: cinc són noms personals (*Bob, Jane, Mike, Fred i John*) cinc tenen grafia inicial majúscula (*What, Everyday, English, Everybody, During*), dues paraules tenen trets ascendents en posició intermitja (*school*) i en posició inicial i intermitja (*talks*) i la última paraula marcada fou *like, em sembla que vol dir Rosa*, explicita aquesta nena.

#### 5.4.2.2. Interpretació dels resultats

En primer lloc, la lògica del pensament infantil (6-7 ) anys comença a raonar que una llista de noms estan tots seguits, separats per un signe de puntuació. Raonament que, únicament, explicita la P15: “*Comencen amb majúscula i tenen una ratlleta al costat*”. En canvi, d’altres participants, tot i que no ho diuen, han assenyalat paraules seguides amb la coma i d’altres paraules seguides sense la coma. Per tant, unes vegades han coincidit i d’altres no, però han tingut present que estiguessin tots seguits.

L’espai en relació a l’altre conte és un aspecte a considerar. Observem dues maneres de resposta: primer, els que han marcat més paraules han tingut present el lloc on estaven els noms propis en l’altre conte, fet que ha quedat ben palès: “*Em sembla que (assenyalant like) vol dir Rosa*”, recordem que el nom de Rosa estava en el centre de la primera línia com like en el text en anglès. (Tots els que han marcat *like* estan entre els participants que han assenyalat més mots d’altres categories com si aquests fossin noms propis personals). Sembla ser que aquests participants han seguit més la pauta del lloc en què es trobava el nom personal en

l’altre conte. L’altre tipus de resposta, respecte a l’espai relacionat als noms de pila de l’altre conte, està representada per tots els que han anat directament cap al centre del text, tot recordant l’indret del conte, en què constaven els noms mencionats per la mestra en el moment de passar llista.

És ben palès que l’activitat en un conte en el qual no podien llegir els noms, ha fet emergir les estratègies de reconeixement que empren amb els noms personals en català, per tant, podem deduir que les estratègies són les mateixes. Una de les estratègies és la identificació de reconeixement que està regulada per les grafies com la de (d) la te (t) i la ela (l), totes elles tenen trets ascendents i les majúscules, doncs, marquen únicament els noms personals, tot seguint la consigna de marcar els noms que deia la mestra en passar llista. Creiem que la majúscula i el signe de puntuació: la coma que separa els noms personals els han permès distingir-los; alguns dels participants marquen noms personals i d’altres paraules amb majúscules, i d’altres marquen noms personals, d’altres paraules amb majúscula que inicien el text i/o segueixen el punt i seguit i d’altres paraules gràfiques en les quals consideren que tenen grafies amb trets ascendents en qualsevol posició de l’estructura gràfica. Les paraules que s’assemblen a noms personals pel sentit com és el cas de *nine/Nina* o pel so convencional de la primera grafia de noms personals coneguts i d’altres tipus de semblança que alguns dels participants no expliciten. Hem pogut constatar que el nombre d’estratègies emprades és variable d’un participant a un altre.

Entre els noms personals que han estat menys marcats: uns ha estat per l'espai; diuen: “*No l’he vist*”. En canvi, Helen ha estat a causa de l’emmudiment de la grafia /H/. Alguns dels participants expliciten: “*No sona però hi és*” i d’altres diuen: “*Si no sona és com si no existís*”. L’experiència d’aquest nen és la identificació del so convencional amb la grafia corresponent. Aquesta explicitació ens mostra que, abans de considerar l’emmudiment de la hac, aquest nen fa la correspondència exclusiva de grafia-fonema.

#### 5.4.2.3. Conclusions

En l’exposició dels resultats es constata que la manera d’interpretar i reconèixer els noms personals en un text en anglès resideix en els mateixes estratègies que empren quan els reconeixen en català. Aquestes estratègies, principalment, són el que vol dir, el sentit, la semblança gràfica en un altre nom, la repetició d’una paraula en distints paràgrafs del conte, les grafies que tenen trets ascendents, la lectura del nom i, per últim, la majúscula com a dada semàntica (Cassany:2000).

De fet, la dada de les grafies amb trets ascendents ens fa adonar que encara alguns infants de (6-7 anys) tenen la mateixa conducta que els de (5-6 anys) encara no tenen una posició única per a la grafia que dona la dada semàntica (Cassany:2000) de nom personal i algun participant no atorga la dada semàntica a la majúscula, doncs, per a ells són totes les grafies les que donen sentit al nom personal. A més a més, cal destacar que alguns dels participants distingeixen la majúscula en funció distintiva de la majúscula en funció demarcativa inicial de text, però, en canvi, no diferencien la majúscula en funció demarcativa després de punt i seguit. Aquesta dada ens fa adonar que no relacionen el punt i seguit amb la majúscula.

Tot i que alguns dels participants deuen començar a posar en relació el punt i seguit i la majúscula a nivell de reconeixement sense explicitar-ho, ja que dues de les participants ens fan adonar que aquest procés lògic comença abans. Elles han interpretat una sèrie de paraules seguides amb trets ascendents com a noms personals pel fet d’estar una al costat de l’altre com requeria reconèixer els noms d’una llista de classe.

En resum, el procés evolutiu del reconeixement de la majúscula en els noms propis personals indica que alguns dels participants consideren que les majúscules és un indicatiu de nom personal. Cal distingir entre els que consideren les dues funcions de la majúscula com a element indicatiu de nom personal dels que consideren la majúscula en funció distintiva i la lògica dels noms personals en un llistat han d’estar seguits. En el punt següent, presentem l’anàlisi del segon nivell de Cicle Inicial. Primer, mostren el resultat de les respostes en el quadre textual següent.

QUADRE nº.21: Reconèixer els noms propis en un conte en anglès sense la intervenció de l'adult (2n. Cicle Inicial).

### THE LIFE IN THE SCHOOL

What is life like on normal winter days? **Everyday** (5) is almost the same. **English** (3) boys and girls **spend** (1) hours in **their** (1) schools , from **nine** (4) to four. At **nine** (2) a.m. All **teachers** (1) and pupils **meet** (1) in the hall of the school. The principal usually talks to them. **Everybody** (2) listens and, at the end, they all sing together.

**Classes** (3) **start** (1) at **nine.** (2) **Pupils** (3 ) **usually** (1) **have** (1) four **lessons** (1) every day the teacher says the pupils' name: **Bob,** (16) **Helen,** (17) **Jane,** (17) **Fred,** (17) **Mike** (16) and **John.** (14) **During** (4) the **break** (1) everybody **goes** (1) to the **playground** (1) and **they** (1) run and play sports and games, (1) or they go to the **garden** (1) and talks. At midday **teachers** (1) and pupils usually don't go home.

En el quadre es constata una gran variabilitat de paraules assenyalades com si fossin noms propis. Per aquest motiu, en farem una anàlisi tenint en compte els tipus de grafies i les explicacions dels participants.

#### 5.4.3. Anàlisi individual quantitativa i qualitativa (2n. Cicle Inicial)

Analitzem el reconeixement dels noms personals que va fer cadascun dels participants. Tenim presents els mateixos criteris d'anàlisi que en els dos nivells escolars anteriors.

P1 Marca nou paraules distribuïdes en nou línies del text. D'aquestes, sis són els noms personals i les altres tres paraules tenen la grafia inicial majúscula en inici de frase després de puntuació interna (*English, Pupils i Everybody*). Aquesta participant explica: "Els he reconegut per la majúscula". Està molt capficada en llegir-los. No empra la lògica que els noms personals d'un llistat estan tots seguits.

P2 Marca, exclusivament, els sis noms personals. Diu: “*Són els noms perquè estan tots seguits separats per una ratlleta*”. Es refereix a la coma. Aquesta estratègia de reconeixement està comentada en un dels participants de 1r., també.

P3 Marca deu paraules distribuïdes en tot el text. D’aquestes, sis són els noms personals i quatre paraules tenen la grafia inicial majúscula corresponent a inici de frase després de puntuació interna (*Everyday, English, Everybody i During*). La participant explicita: “*M’he fixat en les majúscules*” Continua dient: “*Em sembla que són noms perquè estan tots iguals*” (es refereix a la majúscula) *i estan fent la llista* (es refereix a que estan tots seguits) perquè a continuació diu: “*Els altres no poden ser els noms perquè estan molt separats*”. Aquesta nena en marcar les paraules no distingeix les dues funcions de les majúscules, però en explicitar el perquè les havia marcades les distingeix a un nivell lògic.

P4 Marca exclusivament els sis noms personals. Explicita: “*Pot ser el nom (personal) perquè no hi ha punt i està en majúscula* “. Aquest nen coincideix la conducta de reconeixement amb l’explicitació.

P5 Marca set paraules distribuïdes en tres línies. D’aquestes, sis són els noms personals i l’altre mot té la grafia inicial majúscula després de puntuació interna (*Pupils*). L’actuació d’aquesta nena ens mostra que es fixa en les majúscules per reconèixer un nom propi, però encara no relaciona ni el signe de puntuació (la coma) ni té present que els noms d’un llistat cal que estiguin en la mateixa línia.

P6 Marca vuit paraules distribuïdes en dues línies del text, separades una de l’altra de sis línies. D’aquestes, cinc són els noms personals, les altres tres paraules tenen la grafia inicial en minúscula són “*nine*” i “*name*” “*s’assembla a un nom*”, són les paraules del nen. Continua dient: “*Totes tenen majúscula menys aquests dos (referint-se a nine i name)*”. Aquest participant emprà dues estratègies la

semblança gràfica que inclou la majúscula en posició inicial del nom i la semblança fonològica s’assembla a un nom (referint-se a nine i name).

P7 Marca vuit paraules distribuïdes en tres línies del text. D’aquestes, sis són els noms personals i les altres dues paraules tenen la grafia inicial en majúscula després de puntuació interna. (*During, Pupils*). “*Em fixo en les majúscules*”. L’actuació i l’explicitació coincideixen, les marques gràfiques no li donen encara prou informació per adonar-se’n que no poden ser els noms personals.

P8 Marca onze paraules distribuïdes en diferents línies del segon paràgraf del text. D'aquestes, cinc són els noms personals. Les altres tres són “*garden* “*Em sembla que és Jaume*”, diu la nena, *goes* “*em sembla que és el nom d'un gos, quan compres un gos posa un nom.*” Continua comentant: “*Tinc un peluix que posa Bob, they* “*em sona a nom de xinesos*”. La nena intenta justificar les paraules marcades, oblidant que es tractava d'un llistat de noms de nens i nenes, l'estratègia de la lectura per reconèixer-los, la semblança d'una paraula del sistema gràfic anglès al sistema català (*goes per gos*) la porta a fer aquesta associació i per últim la semblança fonològica de la paraula (*they*) li sembla un nom xinès.

P9 Marca cinc noms personals. La participant explicita: “*M'he fixat en les majúscules*”. A la pregunta per què et sembla que és un nom, la nena diu: “*És per diferenciar*”, respon amb una funció dels noms personals. Aquesta nena també ha emprat la lògica dels noms d'un llistat estan seguits, però no en fa esment .

P10 Marca deu paraules distribuïdes en diferents línies del text. D'aquestes, cinc són els noms personals. (*Helen, Jane, Fred, Mike i John*) Diu: “*No marco “Bob” perquè està darrera d'un puntet*”, referint-se als dos punts que precedeixen l'enumeració dels noms, i marca *During*, paraula precedida del punt i seguit). El nen diu: “*L'he marcat perquè esta en majúscula i s'assembla a Daniel*”. Marca les tres “*nine*” diu el nen: “*Hi ha gent que es diu Nina*” pel que fa a *start*, diu: “*Em sona a un nom, però no sé quin*”. El participant empra les estratègies de la semblança gràfica i la semblança fonològica (em sona diu el nen), de la majúscula, comença a fixar-se en les marques de puntuació.

P11 Marca nou paraules distribuïdes en diferents línies del text. D'aquestes, sis són els noms personals, les altres tres tenen la grafia inicial en majúscula. Una d'elles segueix els noms personals (*During*) en comptes d'anar precedida d'una coma va precedida d'un punt. Una de les altres paraules també va precedida de punt i seguit (*.English*) i l'altra paraula (*Classes*) comenta la participant: “*S'assembla a un nom una mica estrany*”, sense adonar-se de la correspondència gràfica idèntica entre el mot anglès i mot català. Una altra nena explicita: “*M'he fixat en les lletres grans, em sembla que són noms perquè comencen en majúscula*”.

P12 Marca dotze paraules distribuïdes en diferents línies del text. D'aquestes sis corresponen als noms personals. De les altres sis, dues paraules tenen grafia inicial majúscula després de punt i seguit (*Everyday*) i després de punt i a part (*Classes*, les altres paraules són *lessons, meet* tenen dues lletres iguals seguides. La doble essa anglesa de *lessons* es correspon al dígraf de la doble essa catalana, l'altre doble vocàlic no té correspondència en català.

El participant explicita: “*M’he fixat en totes les lletres*”, en assenyalar-li *Mike* diu: “*Per la /m/, la “k” i també la /i/ i l’altra lletra*”. També diu: “*Em sembla un nom*”. El nen ens mostra que fa la segmentació consonàntica i vocàlica de les distintes grafies que formen un nom personal, però no ens mostra el perquè li sembla un nom. En assenyalar-li “*meet*” diu: “*L’he llegit i em sembla que és un nom de nena*”. En aquesta darrera paraula, el nen ens mostra l’estratègia emprada: la lectura. La lectura de la paraula li suggereix la semblança que pot ser un nom de nena.

P13 Marca set paraules distribuïdes en tres línies del text. D’aquestes, sis són els noms personals. L’altra paraula té la grafia inicial en majúscula després del signe d’interrogació (*Everyday*). Al participant li sembla que són els noms perquè estan tots seguits i la mestra està passant llista. Afegeix: “*No estic segur que el nom de dalt sigui un nom*”. Aquest nen ha emprat la lògica dels noms d’una llista estan tots seguits i ens mostra que també ha emprat el reconeixement de la majúscula en fixar-se que una paraula en majúscula no pot ser-ho per la distància, tot i que està escrita en majúscula i podria ser-ho si no hagués de pertànyer a un llistat, en el qual els noms consten de manera successiva.

P14 Marca quatre paraules distribuïdes en dues línies del primer paràgraf. Cap correspon als noms personals. Una d’elles comença amb grafia inicial majúscula després de punt intern. (*Everyday*). Les altres tres són *spend, teachers i nine*. La nena explicita: “*M’he fixat en les paraules*”. A la pregunta: Com és la primera lletra? Diu el nom de les grafies i en fa la segmentació fonològica de cada unitat. També diu que s’assemblen a noms: “*nine em sembla que és un nom de nena*”. No recorda perquè ha marcat *spend i teachers*.

P15 Marca, exclusivament, els sis noms personals. “*M’he fixat en què hi ha moltes paraules seguides que comencen en majúscula i tenen comes després*”. El nen continua dient: “*Després del punt no podia ser perquè només n’hi havia un*”. El nen fa prevaldre la lògica dels noms d’un llistat han d’estar seguits i han de ser uns quants per sobre d’una marca gràfica (el punt) seguida d’una paraula aïllada en majúscula.

P16 Marca, exclusivament, els cinc noms personals que estan seguits en la mateixa línia. I n’està a punt de marcar un altre *their*, mentre es decideix si el marca, el nen diu: “*Vol dir Clara perquè està en el mateix lloc*”, referint-se al altre conte, en adonar-se que no està en la mateixa línia, continua dient: “*No pot ser el nom, els noms de la llista estan tots seguits*”.



P17 Marca onze paraules distribuïdes en distintes línies del text. D'aquestes, sis corresponen als sis noms personals. Els restants mots tenen la grafia inicial majúscula després de punt intern (*Everyday, English, Everybody, Pupils* i *During*). La participant explicita: “*M’he fixat en la majúscula*”. Coincideix l’explicitació de l’estratègia emprada amb les paraules marcades.

P18 Marca 21 paraules distribuïdes en onze línies del text de les quals únicament corresponen als noms personals (Bob, Jane i John) . Si fa o no fa, marca tantes marques paraules com havia marcat en l’altre text del conte en català. Respon: “*M’he fixat en el que podia ser i en què algunes paraules s’assemblen a noms que sé*”. Assenyala: “*nine*” i diu: “*Em sembla que és el nom d’una nena*”. Aquest nen fa servir distintes estratègies l’espai, la semblança gràfica queda ben palesa en “*nine*”.

P19 Marca, exclusivament, els sis noms personals. Aquest nen explicita: “*Ho sé, ho he sabut per la majúscula*”. Coincideix l’explicitació amb els noms personals, però el nen participant no fa referència a que estiguessin tots seguits.

P20 Marca sis paraules que cap d’elles corresponen als noms personals, però estan totes seguides. ( *Classes start nine. Pupils usually have*). El participant explicita: “*Només el primer nom ha de ser en lletra gran, i els altres en lletra petita*”. El nen ens explicita la norma de l’ús de la majúscula en inici de text o de paràgraf. És un ús de la majúscula que no es correspon amb l’ús de les majúscules en els noms personals. Tot i així ens mostra que posseix la lògica dels noms d’una llista estaran un al costat d’un altre, independentment del tipus de grafia en què comenci el nom propi personal.

#### 5. 4.3.1. Anàlisi de les paraules marcades

En primer lloc, observem que les paraules marcades han estat focalitzades en els noms propis i l’aparició de les altres paraules marcades com si fossin noms propis s’ha reduït considerablement. Els mots més marcats han estat els noms propis personals i d’altres paraules que tenen la grafia inicial majúscula en funció demarcativa. Aquestes últimes es troben en inici de text, en inici de paràgraf i en inici de frase després de punt i seguit.

De fet, algunes de les paraules restants tenen grafies amb trets ascendents, lletres altes segons la denominació infantil, sobresurten en inici de mot els següents

grafemes: (l, t, h, b) i les paraules que tenen d'altres grafies en minúscula s'assemblen a d'altres paraules que són noms personals en català per posseir algunes de les grafies en distintes parts de l'estructura de la paraula, és a dir, semblança gràfica o s'assemblen fonològicament a un nom personal conegut i roman en alguns participants el reconeixement del nom per estar en l'espai que en el text del conte en català hi havia un nom personal.

#### 5.4.3.2. Interpretació dels resultats

Podem deduir que algunes dades són més rellevants que d'altres, doncs, la diversitat de respostes ens mostra el possible procés evolutiu del valor que atorguen a la majúscula i, també, ens proporcionen el tipus de raonament que fan algunes de les estratègies predominants en què es fixen els infants per saber que una paraula gràfica és un nom personal.

En primer lloc, hem vist que alguns dels participants empren un conjunt d'estratègies per reconèixer un nom personal i també hem notat que augmenta el nombre d'estratègies relacionades per decidir que un mot és un nom personal. D'aquestes estratègies, sobresurt la lògica del pensament infantil, als 7-8 anys comencen a explicitar que després de punt i seguit no pot ser nom propi, el P17 comenta: *“Pot ser el nom perquè no hi ha punt i està en majúscula”*. Aquest participant inicia el procés de distingir les majúscules en funció demarcativa de les majúscules en funció distintiva i les relaciona amb el punt intern i, probablement, inicia la funció sintàctica en relació horitzontal, és a dir, la relació entre els sintagmes d'una frase.

Podem constatar que alguns dels infants de 7-8 anys fan prevaldre la lògica comprensiva: els noms d'una llista estan tots seguits, fixant-se en la majúscula, les marques gràfiques explícitament o implícitament o sense fixar-s'hi ni en les marques gràfiques ni en les majúscules, ja que una de les participants ens ha mostrat la lògica de les paraules seguides sense tenir en compte com són les grafies inicials de les paraules.

En segon lloc, remarcar que l'espai en què es trobaven els noms propis en el conte en català deixa de ser un element indicatiu, només un dels que han assenyalat paraules de distintes categories en el conte en català en marca un nombre semblant en el text en anglès.

Atès que els noms personals tenen la grafia inicial en majúscula, alguns dels participants han marcat els noms propis distribuïts en diferents línies, és a dir, paraules en majúscula que seguien el punt intern del text. De fet, aquests infants

ens indiquen que atorguen el valor de la convenció ortogràfica i cultural a la majúscula, però, per a ells, totes les majúscules tenen la mateixa funció, ja que totes les paraules marcades poden ser noms personals.

És ben palès que el reconeixement dels noms propis personals en un conte el qual no podien llegir, podem deduir que les estratègies per reconèixer els noms propis és la mateixa que hem observat en el text en català. Un grup marca únicament els noms personals, la majúscula en la majoria i els signes de puntuació (la coma i el punt i seguit ); el segon grup de participants marca noms personals més paraules amb majúscula que segueixen el punt i seguit i també d'altres mots que s'assemblen a noms del sistema lingüístic català i pertanyen a d'altres categories. L'últim grup marca, independentment, del mòdul de la lletra, fent prevaldre la lògica: *“Els noms personals d'una llista estan tots seguits”*.

En relació al grup de 1r. nivell cal constatar que augmenta el nombre de participants que expliciten que els noms d'una llista van tots seguits i afirmen que es fixen en la majúscula i la marca de puntuació. Disminueix els que tenen, únicament, en compte l'espai per trobar els noms del llistat, tot i que alguns el continuen tenint present. Disminueix notablement els que assenyalen les paraules que tenen grafies amb trets ascendents com si fossin majúscules. Augmenta el nombre de participants que reconeixen la grafia /H/ com una grafia que pertany al sistema d'escriptura i l'assenyalen com una grafia que té la propietat de majúscula com les altres grafies del sistema notacional. Finalment, cal considerar que una part important del grup de segon nivell no distingeix encara les dues funcions de la majúscula com passa amb el grup de participants de primer.

#### 5.4.3.3. Conclusions

Sembla ser que la manera d'interpretar i identificar els noms personals en un text en anglès es fonamenta en els mateixos aspectes (formatius) que en un text en català. Aquests, segons aquests nens i nenes de segon, coincideixen amb els de primer en el que vol dir, el sentit, la semblança (gràfica i fonològica) a un altre nom personal del sistema lingüístic català i les grafies amb trets ascendents. A diferència dels de primer, augmenta els participants que consideren les marques de puntuació com a marca gràfica relacionada amb l'ús de la majúscula en els noms personals d'una enumeració. Així mateix, augmenta el nombre de participants que distingeixen les majúscules, tant en funció distintiva com en

demarcativa, ja que alguns comencen a distingir-la de la majúscula d'inici de frase, diferenciació feta mitjançant el primer mot inicial del conte i la paraula que segueix al punt i seguit.

En resum, la interpretació dels noms personals està presidida pel reconeixement de la majúscula com a dada semàntica (Cassany:2000) i els altres elements del context textual que hi estan relacionats. Les estratègies que predominen són la lògica, aspectes semàntics i la relació entre majúscula i puntuació a nivell de reconeixement i elements convencionals, mencionats en les conclusions de la producció espontània d'un conte en català i, possiblement, comencen a iniciar-se aspectes sintàctics en el pla horitzontal del text.

## **5.5. USOS DE LA MAJÚSCULA I MARQUES GRÀFIQUES**

Les convencions gràfiques no alfabètiques, en el nostre sistema d'escriptura, són les majúscules i els signes de puntuació (en aquesta recerca només tenim en compte l'ús del punt ple i la coma, relacionats amb la majúscula, el punt ple, amb la funció demarcativa. Pel que fa a la coma ens referirem a l'enumeració de noms propis). Els diferents estudis envers la puntuació demostren que encara no existeix

un model consensuat que reguli el nombre de marques que formen el sistema de puntuació. Així mateix, alguns dels usos de la majúscula només consten en els manuals de perceptiva (manuals d'estils i opuscles sobre els usos de les majúscules) en ells es constata la manca de consens dels distints usos com hem assenyalat en el punt 2.3.1.

### **5.5.1. Sisena tasca**

G) Reproducció d'un fragment del conte oït / llegit

La tasca de reescriptura del conte ha fet emergir una variabilitat de respostes que les hem agrupat en tres categories textuais amb la finalitat d'observar l'ús de la majúscula i la progressió evolutiva de l'apropiació. Per fer aquesta anàlisi, en comptes d'agrupar els resultats segons cada nivell escolar, els agrupem segons les categories textuais, nom, frase i text, fet que comporta agrupacions dels dos nivells escolars (3r. d'Educació Infantil i 1r. Cicle Inicial) en la producció de noms i de frases; i els tres nivells escolars (3r. Educació Infantil, 1r. Cicle Inicial i 2n. Cicle Inicial) en la producció de textos espontanis. Aquests tipus de respostes són:

a) Reescriuen únicament noms personals amb o sense article de presentació.

- b) Reescriuen una frase en la qual hi ha noms personals amb o sense article de presentació.
- c) Reescriuen un altre text basat en allò que han sentit en el qual hi ha noms personals amb o sense article de presentació.

Cadascuna de les categories textuais ha estat analitzada per separat segons les determinades categories de resposta. A partir de la reescriptura del conte, compilem totes les respostes dels noms personals en quatre categories d'anàlisi:

- a) Ús apropiat de les majúscules segons la funció distintiva
- b) Omissió de l'ús de les majúscules
- c) Oscil·lació de l'ús de les majúscules
- d) Ús inadequat de la majúscula

Recordem que l'objectiu és observar quin ús fan de les majúscules i quins elements del sistema gràfic s'hi interfereixen.

Presentem les dades obtingudes de les anàlisis corresponents en quadres independents segons les unitats textuais: noms, frases i textos segons la funció de la majúscula per poder fer-ne una anàlisi descriptiva sense haver de considerar les dues funcions de les majúscules juntes, és a dir, com si fos una de sola. Cal fer esment que les unitats categorials provenen de l'observació de les produccions infantils, per tant, cada tipus de text, tot i seguir les mateixes categories esmentades anteriorment, pot tenir més indicadors de marques gràfiques com veurem en el quadre nº 22.

#### 5.5.1.1. Definició de les categories d'anàlisi de la unitat textual: noms personals

Considerem ús apropiat els casos en què la majúscula està escrita en posició inicial i la resta de grafies corresponen a la lletra lligada. Exemple: Oriol.

Considerem omissió en els casos en què totes les grafies corresponen al mòdul de la grafia d'impremta o de pal com en HELENA o bé, els noms personals estan escrits en grafia lligada minúscula tant la grafia inicial del nom com la resta de grafies com en el cas de anna,

Considerem oscil·lació en els casos en què el nom és escrit primer en minúscula i són rectificats sense l'advertència de l'adult. També considerem oscil·lació en els casos en què l'article de presentació desplaça l'ús de la majúscula com en L'andreu.

Considerem ús indistint de grafies l'aparició de la grafia gran indiferenciada en distintes posicions de l'estructura del nom.

En el quadre següent, presentem els resultats de l'anàlisi de les produccions dels noms propis personals en els dos nivells escolars, 3r. d'Educació Infantil i 1r. Cicle Inicial, corresponents a 12 dels participants.

QUADRE nº. 22: Ús de majúscules en la producció escrita de noms propis personals.

	Ús apropiat	Omissió	Oscil·lació	Ús indistint de grafies
Majúscula	3	2	2	2

En el recompte dels resultats de les distintes categories podem constatar que l'ús apropiat de la majúscula en els noms personals és de 3 participants, la resta de categories tenen el mateix nombre d'ocurrències (2). s'observa una gran variabilitat d'usos de la majúscula que van de l'oscil·lació a l'ús apropiat, passa ntper l'ús indistint de grafies, així com de l'omissió de la majúscula.

#### 5.5.1.2. Anàlisi de les produccions dels noms personals

Presentem l'anàlisi de la producció d'aquests noms personals en un ordre que va d'un ús més apropiat a un ús menys apropiat segons les convencions ortogràfiques.

##### a) Ús apropiat de la majúscula

Els participants que escriuen els noms de pila fent l'ús apropiat de la majúscula tenen 6, 3 anys. L'escriptura d'aquests noms presenta dues disposicions en l'espai, una vertical i l'altra horitzontal. Tots tres escriuen el sintagma nu sense l'article de presentació i la realització de la grafia en majúscula és bastant diferenciada amb absència de la marca gràfica pròpia de l'enumeració, la coma.

Marc Rosa Maria Marta  
Marena

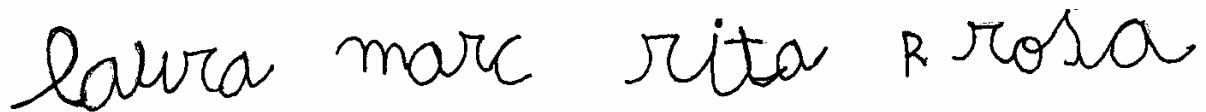
Exemple n°. 10: Produccions d'una nena de 1r. nivell ( 6,3 anys) per il·lustrar l'ús apropiat de la majúscula en una enumeració de noms propis personals en un llistat en posició horitzontal.

Marc  
Núria  
Rosa  
Clara  
Marta  
Maria

Exemple n°. 11: Produccions d'una nena de 1r. nivell (6,5 anys) per il·lustrar l'ús apropiat de la majúscula en una enumeració de noms propis personals en un llistat vertical.

## b) Omissió de l'ús de la majúscula

Els dos participants que escriuen els noms personals sense fer ús de la majúscula escriuen amb grafia lligada. Tot i que les grafies són de mida semblants ells les anomenen segons la grandària: gran, mitjana i petita, independentment, de la posició en l'estructura sil·làbica del nom. Efectivament, en aquests noms les grafies no són totes del mateix tamany perquè encara no han assolit una regularitat cal·ligràfica del mòdul de les distintes grafies. Podem veure que la R- majúscula de Rosa és desestimada per usar la r- en grafia lligada, la nena explica: “*Rosa s'escriu amb lletra mitjana*”, que en aquest cas correspon a la minúscula lligada.



Exemple nº 12: Produccions d'una nena de 3r. d'Educació Infantil (5:8 anys) de noms propis personals en posició horitzontal.

## c) Oscil·lació de l'ús de la majúscula

Els participants que han oscil·lat en l'ús de la majúscula produeixen dos tipus de sintagmes. Distingim entre el participant que escriu el sintagma nu sense precedir-lo de l'article de presentació i el participant que escriu els noms personals amb l'article de presentació. El primer participant sembla que experimenti amb els diferents tipus de grafia. Escriu el mateix nom utilitzant cada vegada un tipus de grafia distint: grafia de pal, grafia lligada i grafia lligada amb la grafia inicial en majúscula.

El segon participant escriu noms personals diferents, en acabar d'escriure'ls tots, el nen s'adona que no els ha escrit amb majúscula i els torna a escriure aquesta vegada amb la majúscula inicial de cada nom personal com es veu en l'exemple nº. 14. El tercer participant utilitza l'article de presentació davant de noms que tenen la grafia inicial vocàlica, la qual cosa el duu a usar l'apòstrof marcant el límit de l'esmentat article i deixant l'espai en blanc corresponent a l'elisió de la vocal de l'article com el segon participant vacil·la en l'ús de les majúscules dels noms, cosa que veiem en l'exemple nº. 15



IVAN  
ivan  
ivan

Exemple n°.13: Produccions d'un nen de 3r. d'Educació Infantil (5: 4 anys) del mateix nom propi personal amb diferents tipus de lletra.

Olga  
martí  
Rosa  
nil

Olga  
martí  
nil

Exemple n°.14: Produccions d'un nen de 3r. d'Educació Infantil (5:11 anys) de distints noms propis personals, escrits amb minúscula i amb majúscula.

Un altre tipus d'escriptura de noms personals correspon a un nen que escriu els noms precedits de l'article de presentació. Cal precisar que dos dels noms comencen amb grafia vocàlica. El nen apostrofa segons els canons convencionals el primer nom i l'escriu amb majúscula. Quant a el segon nom primer escriu la grafia vocàlica en minúscula i la torna a escriure quan s'adona de l'error gràfic i, finalment, escriu el tercer nom emprant la minúscula. Aquest últim nom comença amb grafia consonàntica /J/, el nen verbalitza que no recorda com es fa, consulta un cartell de grafies i la torna a escriure fent el traç de la majúscula amb una correcció ben acurada.

The image shows three handwritten examples of names with articles. The first is 'l'oriol' written in cursive. The second is 'l'alex', where 'alex' is written in a different, more blocky style below the first 'alex'. The third is 'i al josep', where 'josep' is written in a different style below the first 'josep'.

Exemple nº 15: Producció d'un nen de 2n. de Cicle Inicial que fa ús de l'apòstrof.

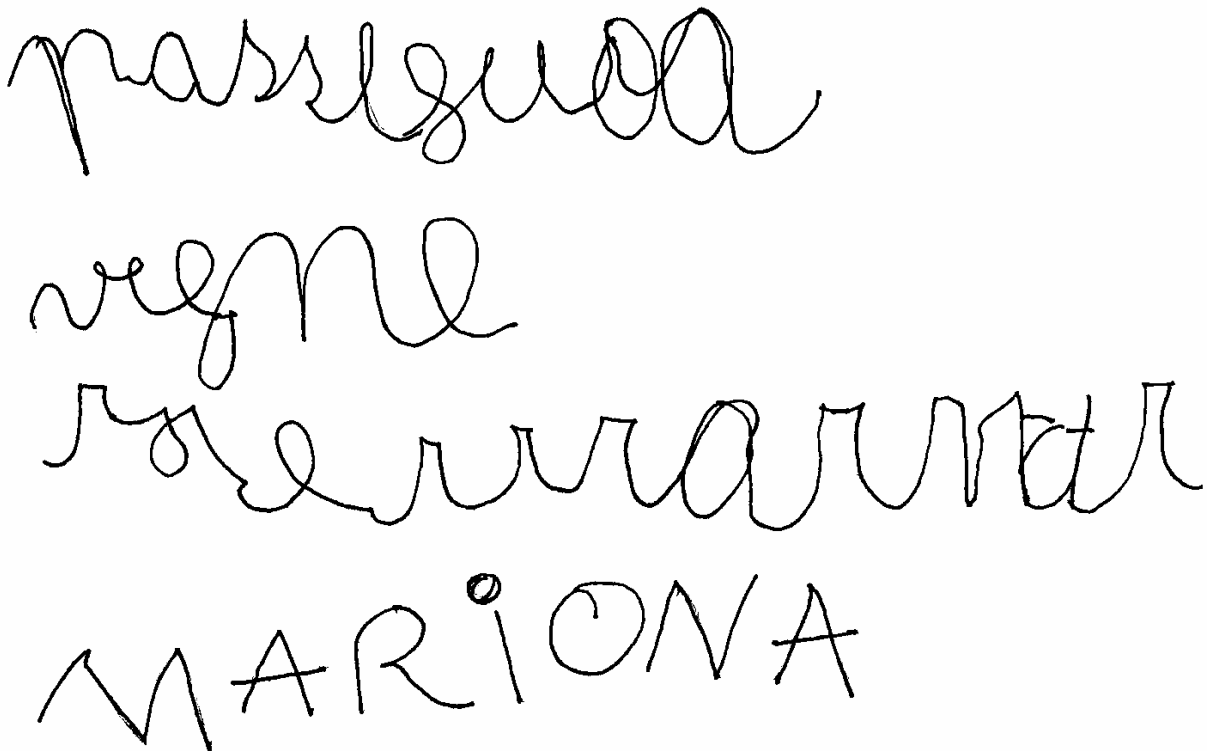
En resum, en la producció escrita d'aquests noms propis personals podem observar dos tipus de vacil·lacions: 1) la primera, correspon al tipus de grafia a emprar, doncs, encara no es troba prou segur en el traç de les grafies i la seva escriptura es troba en fase experimental, quan escriu un nom ho fa de totes les maneres que sap com hem vist en la figura nº 13; 2) el segon tipus de vacil·lació correspon a l'enumeració de noms personals en una llista: primer, comença a escriure aplicant les normes convencionals, perd la norma, se n'adona i és capaç de rectificar tornant a escriure el nom amb majúscula al costat.

#### d) Indistinció de grafies vers distinció de grafies

En aquesta categoria presentem la producció d'alguns dels participants de 5 anys. Elles empren les lletres sense fer-ne una interpretació convencional. Una de les nenes, la Mariona, escriu un seguit de grafies lligades agrupades (lligades), en les quals es distingeixen formes consonàntiques i vocàliques en la representació gràfica, la nena diu: "*Són noms*". La seva explicitació ens fa adonar que, malgrat estar lluny de les formes convencionals, ja que no segmenta el so fonològic de les grafies, té significat per a la nena. Possiblement, com a escriptura de noms, segons Ferreiro i Vernon (1992), la Mariona torna a escriure, pregunta: "*Faig més noms?*" La nena torna a escriure distintes grafies consonàntiques agrupades i la última vocàlica, el primer nom és de la llargada del seu nom aproximadament,

finalment, n'escriu un altre que ocupa tota la línia, repeteix una grafia consonàntica varies vegades. Diu: "*Totes són iguals*". Es tracta d'una escriptura que no és analitzable aparentment, per a la nena, ja que ella no interpreta les diferències gràfiques.

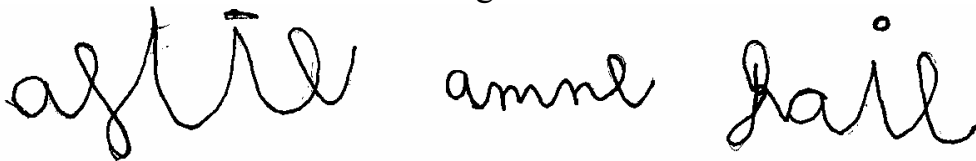
En aquests noms veiem que cadascun es pot analitzar en dos tipus de produccions: 1) ús simbòlic de l'escriptura provinent de la imitació de l'adult, 2) coneixements perceptius: llargada dels noms variable, el primer té la mateixa llargada que el seu, el segon és una mica més curt i el tercer té una llargada que va d'inici del marge esquerra i segueix tota la línia fins arribar a l'altre extrem del full però les grafies estan agrupades en un "nom". També constatem que comença l'alternança gràfica d'alguna vocal entre les consonants repetides i distintes, tot i que la Mariona explicita: "*Totes són iguals*". Això ens fa adonar que no fa cap tipus de segmentació fonològica, encara que la majoria de les grafies tenen forma convencional. La mateixa nena escriu el seu nom amb grafia de pal sense faltar cap grafia i sense alterar-ne la posició. La diferència de producció i d'interpretació és tan notable que pensem que encara no pot interpretar totes les grafies del seu nom, tot i que tenim present que sempre van una mica més avançats en el seu nom.



passiguaa  
vegne  
marruarruarru  
MARIONA

Exemple n°. 16: Produccions de noms d'una nena de 5 anys (era el dia de l'aniversari) de 3r. d'Educació Infantil.

Un tipus d'escriptura de noms més evolucionada ens la proporciona la Nerea, escriu noms personals apropant-se a les formes convencionals rail per Raül, amne per Anna, afrie per Alfred. Observem que els dos noms personals primers tenen quatre grafies i el tercer en té cinc. Estableix la relació segmentada fonològica de grafia-fonema, és a dir, les grafies corresponen a sons convencionals de les grafies del nom, menys en rail, que la /i/ hauria de ser una /u/. Sembla ser que en augmentar una grafia s'estableix un desequilibri de posició de les grafies. En l'escriptura d'aquests noms, apareix l'escriptura sil·labico-alfabètica en la qual apareix la segmentació de grafies consonàntiques i vocàliques sense fer-ne una segmentació exhaustiva de totes les grafies.



Exemple nº. 17: Produccions d'una nena de 3r. d'Educació Infantil, que corresponen a l'inici de l'etapa sil·labicoalfabètica.

En resum, la variabilitat de respostes i de distints tipus de producció dels noms personals ens presenta un possible procés evolutiu en aquests infants. Escriitura dels noms per tanteig, dit en d'altres paraules, podem considerar aquesta escriptura en una etapa presil·làbica en la qual existeixen coneixements perceptius de les formes de les grafies a nivell de traç, inici de l'alternança gràfica de les grafies sense fer-ne la segmentació fonològica. Aquestes dades ens permeten deduir que fins que no s'inicia la segmentació de la pauta sonora i s'associa el so convencional de la grafia no es comença a avançar en la interpretació de l'escriptura, encara que com hem vist la Mariona va molt més avançada en la producció gràfica que en la segmentació fonogràfica. Hem pogut constatar que en les primeres etapes escriuen noms emprant coneixements perceptius, l'extensió de la unitat gràfica és semblant a l'extensió del seu propi nom. Sembla ser que la llargada del propi nom els serveix com a mesura per les distintes produccions d'escriitura. Així mateix, la forma consonàntica de la mateixa unitat gràfica. Es veu que en començar la fase sil·làbica intervenen coneixements metalingüístics, ja que poden realitzar les primeres segmentacions vocàliques i posteriorment les consonàntiques.

Pel que fa als distints tipus de grafies experimenten els diferents tipus de grafies: totes de pal, totes les grafies del tipus anomenat lletra lligada, majúscula grafia inicial d'impremta i fan servir la minúscula en les grafies que encara no han automatitzat els distints bucles d'algunes grafies. Alguns expliciten la norma convencional de l'ús de la majúscula en els noms de persona i en aplicar-la la perden i, per últim, alguns expliciten la norma convencional i són capaços d'aplicar-la en l'escriitura dels noms personals .

### 5.5.2. Anàlisi de les frases

Les frases produïdes segons el conte escoltat van ser agrupades en quatre categories d'anàlisi, segons si fan un ús apropiat de la majúscula en les dues funcions: distintiva i demarcativa, si ometen les majúscules, si oscil·len en l'ús de la majúscula, si fan un ús apropiat del punt final com a marca gràfica d'acabament de frase i si ometen el punt final de tancament de la frase. Aquesta anàlisi es veu reflectida en l'apartat 5.6.2.1. Tot seguit, avancem la definició de les categories de les convencions gràfiques en l'escriptura de frases

Considerem ús apropiat de la majúscula i del punt en els casos en què la primera paraula té la grafia inicial en majúscula i la paraula posterior de la frase va seguida de la marca gràfica de punt. Exemple: *L'Anna salta a peu coix*.

Considerem ús apropiat de la majúscula en els noms propis en els casos que la primera grafia del nom està traçada en majúscula i està seguida de grafies en minúscula com en el cas de *Josep*.

Considerem ús apropiat de la coma en els casos que distintes marques del repertori infantil són utilitzades per separar els noms personals en una enumeració de noms propis personals com en el cas de "*La mestra passa llista Blanca, Rosa, Manel, / i Oriol*".

Considerem omissió de la majúscula en els casos en què la grafia inicial de la primera paraula de la frase és escrita en minúscula com la resta de grafies com en el cas de "*la Rosa es va tornar invisible*".

Considerem omissió de les marques gràfiques (coma i punt) en els casos en què els infants participants no les fan servir en les seves produccions.

Considerem oscil·lació en l'ús de la majúscula en els noms propis en els casos que escriuen uns noms personals en majúscula i d'altres en minúscula com en el cas de *Rosa, Manel, Oriol i olga*.

Considerem ús apropiat de l'apòstrof els casos en què l'apòstrof marca l'elisió de la vocal amb una coma volada, deixant l'espai en blanc corresponent, i alhora uneix l'article de presentació amb el nom propi personal el qual la primera grafia és una vocal com en el cas: *l'Aleix*.

Considerem omissió de l'apòstrof els casos en què hi ha presència de l'elisió vocàlica de l'article, però l'article de presentació està unit o separat amb el nom

personal sense el corresponent espai en blanc com en els casos de “*lolga*” i de “*el Aleix*”.

Considerem oscil·lació de l’apòstrof els casos en què hi ha presència de l’elisió de la marca gràfica, la coma volada (‘) sense deixar l’espai en blanc que correspon a la vocal elidida com en el cas de “*l’arc*”.

Considerem ús inapropiat de l’apòstrof els casos en què hi ha presència de la marca gràfica, la coma volada (‘) sense correspondre-hi com en el cas de “*A’L tomàs*”.

Considerem ús apropiat de la segmentació els casos en què les paraules gràfiques estan delimitades per l’espai en blanc corresponent i cada grafia està segmentada amb la pauta fonològica i relacionada amb la grafia corresponent com en el cas de “*platja*”. Així mateix, en el cas de pertocar-hi apòstrof fan ús de la coma volada en el lloc de la vocal elidida com en el cas de “*l’+àvia*”.

Considerem hiposegmentació quan una paraula o dues està o estan agrupades a una altra sense deixar l’espai en blanc corresponent a cadascuna d’elles com en el cas de “*esdellalba*” (pronom+verb+nom propi personal) formant un encadenament de grafies.

Considerem hipersegmentació quan una paraula gràfica esta dividida en unitats menors com en el cas de “*a na*” en lloc de “*anar*”.

#### 5.5.2.1. Anàlisi quantitativa de les unitats textuais: les frases

La freqüència d’ús de la majúscula en els noms propis i en començament de la paraula inicial de frase, també el punt i final que delimita la fras, i també l’ús de l’apòstrof i el tipus de segmentació, tots aquests usos queden reflectits en el quadre següent. Es tracta de 15 produccions escrites corresponents als nivells escolars de 3r. d’Educació Infantil i 1r. de Cicle Inicial.

QUADRE n.º.23: Ús de les majúscules i signes de puntuació en la unitat textual, la frase.

	Ús apropiat	Omissió	Oscil.lació	Ús inapropiat
Noms propis	2	13	2	0
Majúscula f.d.	2	13	0	0
Punt final	1	13	0	0
Comes	2	11	1	0
Apòstrof	10	8	2	1
Segmentació Convencional	82%			

Hiposegmen.		15%		
Hipersegment.			3%	

En el recompte de l'ús dels aspectes gràfics veiem que la columna de l'ús apropiat té el mateix nombre d'ocurrències en la majúscula en les dues funcions: distintiva i demarcativa. La columna de l'omissió sobresurt, ostensiblement, ja que la majoria dels participants no fa ús de les majúscules, la columna de l'oscil·lació només succeix amb els noms propis i amb la coma i no hi ha cap ocurrència en la categoria d'ús inadequat. Pel que fa a l'ús de l'apòstrof es dona en 10 casos, l'omissió en 8 casos l'oscil·lació es dona en un cas, així com l'ús inadequat també es dona, únicament, en un cas.

a) Ús apropiat de la majúscula, de la coma i del punt

Podem observar que l'ús apropiat de la majúscula en funció demarcativa té un mínim exponent de dos dels 15 participants. Així mateix, l'ús de la majúscula en funció distintiva en noms presenta el mateix nombre de respostes dos de 15 participants, els signes de puntuació podem constatar en el quadre que dos usen les comes i un el punt final. S'aprecia un inici de l'ús de les marques convencionals (majúscula i marques gràfiques (coma i punt final de frase) que tenen en comú l'absència fonològica. Presentem la producció espontània de la Roser 5 anys i 8 mesos qui usa la majúscula en les dues funcions, però en un dels noms emprà la forma de la grafia minúscula cursiva en una dimensió notable com es pot apreciar en l'exemple nº. 18.

*Passar llista Manel pol Laura  
Pita Rosa*

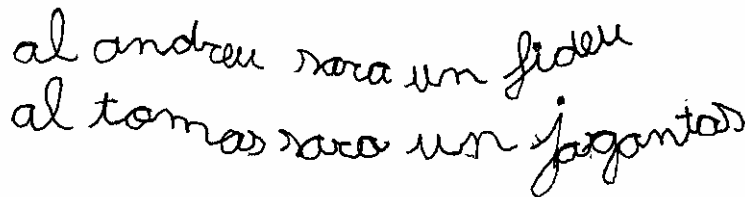
Exemple nº. 18: Producció d'una nena de 1r. de Cicle Inicial, en la qual usa la majúscula en funció demarcativa i distintiva.

*l'alva la profesora anmentas pasaba llista  
Mior, maria, el Josep i el pol.*

Exemple nº 19: Producció d'una nena de 2n. de Cicle Inicial, en la qual usa la majúscula en funció distintiva i la coma després de cada nom i la conjunció i per enllaçar l'últim nom.

## b) Omissió de l'ús de la majúscula, del punt i de la coma

L'omissió de la majúscula i de les marques gràfiques (punt i coma) és la resposta dominant en l'escriptura de frases. A la sistematització de la norma convencional dels usos de les majúscules en les dues funcions: demarcativa i distintiva cal afegir-hi les dificultats de traç d'algunes de les grafies, fet que ja hem mencionat anteriorment. Alguns dels participants encara no dominen prou el traç de totes les grafies en lletra lligada, ja que havien iniciat l'aprenentatge del traç de les majúscules de tipus cursiva aquell mateix trimestre. Un dels participants explica: "La lletra de Josep no me'n recordo com es fa". Constatem que l'ús de la majúscula requereix la coincidència d'haver comprès i automatitzat la norma convencional, així com la forma del traç de les distintes grafies del tipus de grafia lligada, dita també cursiva.



al andreu xora un fideu  
al tomas xora un jagantós



andreu sorolla coras

Exemple nº. 20: Produccions d'un nen de 1r. Cicle Inicial en les quals no empra ni la majúscula ni les marques gràfiques (signes de puntuació).

Pel que fa a l'ús de les marques gràfiques, un dels participants va fer una marca gràfica diferent. El nen traçà una ratlleta curta i horitzontal per separar els noms. La funció de la marca gràfica separar els noms d'una enumeració fou convencional, la variant de la marca gràfica es troba en la forma, ja que aquest participant va fer servir la mateixa marca gràfica que usa per separar l'enumeració dels nombres (números). De fet, l'operació d'enumeració de noms i de nombres és la mateixa, es tracta d'una seriació en què cada element conserva la seva identitat numèrica o denominativa, per tant, el nen sembla fer una interpretació correcta de l'enumeració sense fer coincidir les marques gràfiques de cada sistema notacional.



Que la professora creia que la nena se havia tornat invítila

laura - marc - blanca - josep - rosa

Exemple nº 21: Producció d'un nen de 1r. Cicle Inicial, en el qual empra una marca gràfica del sistema notacional aritmètic.

e) Oscil·lació de l'ús de la majúscula

Els participants que fan un ús oscil·latiu de la majúscula comencen aplicant la norma convencional de la majúscula als noms personals però no la recorden en tots els noms propis personals tant si els escriuen en el context d'un llistat de noms com hem vist anteriorment en la figura nº 12 o els escriuen en el context d'una frase també fent el llistat dels noms personals. Ens fixem en la grafia inicial dels noms, observem que la minúscula de tomàs correspon a una grafia alta que els nens solen interpretar com a majúscula com es constata en la tasca de reconeixement en l'apartat 5.4.3.2

Tres nens casirvan parrun ascas  
 Olga  
 tumas  
 marce

Exemple nº 22: Producció d'una frase d'un nen de 1r. Cicle Inicial en la qual hi ha oscil·lació de l'ús de la majúscula en els noms propis personals.

d) Ús inapropiat de la majúscula i del punt

Una de les participants de 6 anys i 6 mesos va fer un ús inapropiat de la majúscula, com podem veure en l'exemple nº 28, la nena escriu autobús en

majúscula. Recordem que autobús és un dels noms interpretat com a nom propi, doncs, en les explicacions infantils, autobús és el nom de l'autobús, també és el nom d'un cotxe o d'un autocar i, finalment, és el nom d'un vehicle. Cap dels participants utilitza el punt de forma inapropiada en la frase.

a) Ús apropiat de l'apòstrof

En l'ús de l'apòstrof en els noms personals que comencen per vocal forta com en el cas d'Aleix i d'Olga precedits de l'article de presentació es donen quatre tipus de resposta. En l'ús apropiat alguns dels participants usen l'apòstrof deixant la separació de l'espai en blanc que correspon a la vocal elidida i en el seu lloc marquen la coma volada i escriuen el nom personal en minúscula.

*l'olga un maniqui l'andreu bolia se  
fidel en tomas un gegantas i en  
l'arc de sant marti. marti*

Exemple nº 23: Producció d'un nen de 2n. nivell escolar de Cicle Inicial en què s'observa l'ús de l'apòstrof convencional.

b) Omissió de l'apòstrof

Alguns dels participants de 1r. i 2n. ometen l'apòstrof i, en aquest cas, l'article de presentació queda unit al nom personal formant una sola unitat gràfica, fet que comporta una hiposegmentació com podem veure en un seguit de frases.

*la rosa va pujar amb un ultubus es van truba una  
colla de merecs lolga sera la meste l'andreu un  
fideu la flora sara un manici en tomas un xantas*

Exemple nº 24: Producció d'un nen de 2n. nivell de Cicle Inicial en la qual l'article de presentació està unit al nom personal.

### 3) Oscil·lació de l'apòstrof

En alguns dels participants es dona el cas que usen l'apòstrof sense deixar l'espai en blanc que correspon a la vocal elidida i tracen l'enllaç de la *ela* de l'article de presentació amb la vocal del nom següent, ja sigui nom propi personal o nom comú, i en el lloc que hauria d'haver-hi l'espai en blanc, els infants participants tracen la coma volada de l'apòstrof corresponent sense deixar-hi l'espai en blanc.

*l'andreu sara un fidel*

*al marti sara l'arc da sanmarti*

Exemple n°. 25: Producció d'una nena de 2n. nivell de Cicle Inicial en què l'ús de l'apòstrof és apropiat en uns noms i oscil·la en d'altres.

#### d) Ús inapropiat de l'apòstrof

Alguns dels participants empren l'apòstrof sense deixar espai en blanc per a la vocal elidida ni el col·loquen en el lloc en què l'haurien de posar, coincidint que el nom personal comença en vocal i va precedit de l'article de presentació, produint-se la hiposegmentació com es pot veure en l'exemple n°. 19. En la producció d'una nena de 7 anys i 6 mesos qui marca dues comes volades en el mateix sintagma nominal.

#### a) Ús de la segmentació convencional

La majoria dels participants escriuen les paraules de les frases, deixant els espais en blanc corresponent a cada unitat gràfica, tant si són noms personals com paraules d'altres categories.

Quan van visitar  
la aria clara

Exemple n°. 26: Producció d'un nen de 3r nivell d'Educació Infantil en què la segmentació convencional es dona en les sis paraules de la frase.

b) Ús d'hiposegmentació

La hiposegmentació es dona principalment en els casos en què els nens no usen l'apòstrof i aglutinen l'article de presentació sense la vocal corresponent de marca de gènere: la -a si l'article de presentació és femení i la e- si és masculí, en el nom personal que comença en vocal. En l'exemple de producció que mostrem, el Víctor uneix l'article amb el nom personal femení Olga fent l'elisió de la vocal de l'article de presentació i també uneix l'article indefinit una amb el nom mestra que comença per grafia consonàntica, fet que el duu a no fer cap elisió vocàlica. El fet que coincideix en els dos sintagmes gràfics és la unitat gràfica resultant, composta de l'article més el nom.

l'olga seta unamestra

Exemple n°. 27: Producció d'un nen de 1r. nivell de Cicle Inicial en què aglutina l'article de presentació amb el nom personal i el determinant indefinit amb el nom comú.

c) Ús de la hipersegmentació

Els participants en aquesta recerca no han segmentat en unitats gràfiques inferiors els noms personals, però si que han fet aquest tipus de segmentació en d'altres paraules. L'Emma, la nena que produeix la frase, *la Rosa va a na a la para de autuvus*. Detectem que fa dos tipus d'hipersegmentació "a na" en què la a del verb pren la forma de la preposició i, per tant, podria entrar en el repertori de paraules

segmentades que domina la nena, l'altre cas para de, la última síl·laba de la paraula coincideix fonològicament amb la preposició *de* que hauria d'haver escrit a continuació. De fet, observem que escriu la preposició *de* en comptes de la tercera síl·laba de para -da, la nena escriu de i tatxa una grafia abans de continuar escrivint la darrera paraula autovus. Això ens indica que el repertori de segmentació sil·làbica de la unitat gràfica “parada” presenta alternança de consonants en cada síl·laba. Es veu que és el context sintàctic el que presenta la dificultat, doncs, en relacionar parada +de, la nena deu trobar una mena de redundància sil·làbica i opta per escriure'n una sola vegada la “da” sense adonar-se que parada queda reduïda a para.

*La Rosa va a no a la para de Autovus.*

Exemple nº 28: Producció d'una nena de 1r. nivell de Cicle Inicial en què podem observar una mostra d'hipersegmentació.

En resum, hem constatat que l'ús de la majúscula es troba en una fase inicial en l'escriptura de noms personals als 5-6 anys. La tendència general dels nens i de les nenes de 6-7 anys en escriure una frase és l'omissió, gairebé, generalitzada de la majúscula en el primer mot inicial, també continuen ometent la majúscula d'alguns noms personals i les comes en l'enumeració dels noms personals i, finalment, es constata també l'oblit de marcar l'acabament de frase amb el punt final. Com va explicitar una nena de set anys: “*T'has d'enrecordar d'escriure la primera paraula en majúscula i de parar quan escrius un nom*”. Aquesta explicitació ens permet interpretar que l'escriptura de les grafies en minúscula té un automatisme en els nens i nenes de set anys que encara no tenen en les majúscules, és a dir, cal que equilibrin la rapidesa assolida en el traç en un tipus de grafies (les minúscules) amb les altres (les majúscules) per aconseguir el mateix automatisme a nivell de traç primer i d'ús normatiu, posteriorment.

Pel que fa a les marques gràfiques hem constatat que la segmentació de les unitats gràfiques deixant els espais en blancs entre paraules és necessària per poder usar l'apòstrof, també hem constatat que els noms propis personals no produeixen hipersegmentació, de fet, són una unitat textual fàcil de delimitar per la majoria dels participants en aquesta recerca.

### **5.5.3. Anàlisi de la producció de textos**

Els textos produïts espontaniament foren analitzats segons cinc categories: ús apropiat de les majúscules en les dues funcions: distintiva i demarcativa, ommissió de les majúscules, oscil·lació de les majúscules, ús apropiat del punt com a marca gràfica d'acabament de frase i d'acabament de text.

### 5.5.3.1. Definició de les categories d'anàlisi

Considerem ús apropiat de la majúscula en els casos en què els participants escriuen la grafia inicial en majúscula del nom personal i de la primera paraula del text després de punt i seguit i de punt i a part.

Considerem ús apropiat de l'ús de marques gràfiques (coma, punt intern i final, dos punts per introduir una enumeració i apòstrof) quan corresponen amb l'ús normatiu: coma per l'enumeració de noms personals i de frases, el punt intern marcant l'acabament de frase i paràgraf, i el punt final marcant l'acabament del text.

Considerem omissió dels usos de les majúscules en funció demarcativa i distintiva i de les marques gràfiques esmentades quan es troben absents de les produccions infantils.

Considerem oscil·lació en la majúscula inicial dels noms propis quan escriuen noms propis amb i sense majúscula, el mateix nom personal està escrit amb i sense majúscula.

Considerem oscil·lació en l'ús de l'apòstrof quan el marquen sense deixar l'espai en blanc entre l'article de presentació i el nom propi personal com en el cas de *l'arc*, fet que podria confondre's amb l'accent gràfic de síl·laba tònica en nens més grans, però no és el cas nostre.

Considerem segmentació convencional de les paraules gràfiques quan els participants deixen els espais en blanc en els dos costats de la unitat gràfica, també són capaços d'emprar l'apòstrof en els casos requerits.

Considerem hiposegmentació quan la segmentació d'una unitat gràfica tendeix a unir-se a una altra com en el cas de "esvan vanya ala platja". (En els dos casos es dona la unió de dues paraules de distintives categories: en primer cas el pronom es unit a la forma verbal *van* i en el segon cas la preposició *a* + l'article *la*, determinant definit d'un sintagma nominal que té la funció d'indicar-nos el lloc on van ).

Considerem hipersegmentació quan la segmentació d'una unitat gràfica es separa en unitats inferiors a ella com en el cas de *invi sible*, en comptes de ser una unitat gràfica està dividida en dues unitats gràfiques.

## 5.5.3.2. Anàlisi quantitativa de l'ús dels aspectes gràfics en un text espontani

La freqüència d'ús de les majúscules en les dues funcions demarcatives (inici de text, de frase i paràgraf) i les distintives o portadores de dada semàntica (Cassany: 2000), així com els signes de puntuació: punt intern (seguit i punt i a part), el punt final, les comes, l'apòstrof i els distintins tipus de segmentació: hiposegmentació i hipersegmentació de les paraules queden reflectits en el quadre següent.

QUADRE n°. 24: Ús de les majúscules i signes de puntuació en un text espontani.

	Ús apropiat	Omissió	Oscil·lació	Ús inapropiat
Noms propis	13	4	5	3
Majúscula f. d	16	9	0	0
Majúscula f.d. Interior del text	5	3	0	0
Punt final	15	10	1	1
Punt intern	7	14	0	5
Dos punts	1	5	1	0
Comes	5	8	0	1
Apòstrof	15	40	1	1
Segmentació convencional	93%			
Hiposegmenta.		6%		
Hipersegment.			1%	

En el recompte dels resultats observem que l'ús apropiat i l'oscil·lació de la majúscula en els noms propis augmenta i també augmenta l'ús de la majúscula en inici de text. Respecte a la marca de punt: sobresurt el punt final de text sobre el punt intern de text. La majúscula en inici de text fou emprada per 16 i omesa per 9. En canvi, la majúscula en inici de paraula seguint el punt intertextual fou emprada per 5 i omesa per 3. L'ús apropiat dels dos punts està registrat en un dels participants, omès per 5 i un ús oscil·latori en un altre dels participants. L'ús de la coma presenta un ús apropiat per 5 dels participants, és omesa per 8 i té un ús inapropiat per un dels participants.

Pel que fa a l'ús de l'apòstrof en 15 casos apareix l'ús apropiat, sobresurt l'omissió, doncs, en 40 casos no se'n fa ús. Això dona lloc a alguns casos d'hiposegmentació tot i que aquest tipus de segmentació també té altres causes. La segmentació apropiada de les unitats gràfiques correspon a un 93% de les paraules dels 25 textos i, per últim, destacar que la hipersegmentació té, únicament, un 1% de presència en els textos d'aquests infants. Els tres tipus de segmentació es donen en els tres nivells escolars, tot i que la hipersegmentació apareix a 1r. nivell de Cicle Inicial.

### 5.5.3.3. Anàlisi qualitativa

#### a) Ús apropiat de la majúscula

La majoria de noms propis són noms personals i reben l'escriptura pròpia d'aquesta classe de noms. Observem que augmenta considerablement el nombre de noms propis en majúscula, de 2 en el quadre de la frase passem a 13 en el text, per tant, s'incrementa els que fan un ús apropiat de la majúscula en els noms propis personals. A més a més, 5 dels participants en fan un ús vacil·lant, és a dir, un cop l'han escrit amb majúscula i un altre, l'han escrit en minúscula.

la Rosa ha anar al carrer arago  
es ha troba tres garmans. l'aleg Oriol i el  
Josep

Exemple n°. 29: Producció d'un text d'una nena de 1r. Cicle Inicial en el qual es constata l'ús de la majúscula en els noms propis.

#### b) Omissió de la majúscula

Els motius d'omissió de la majúscula pot donar-se en distintes distribucions de la part del text i per diferents motius. Un d'ells, la majúscula en funció demarcativa: la majúscula de la primera paraula d'inici de text i la majúscula de la primera paraula de la frase que segueix al punt i seguit. Si ens preguntem quan els infants escriuen majúscules veurem que requereix emprar la grafia del tipus cursiva o



l·ligada, amb d'altres paraules, cal que hagin deixat enrera l'escriptura únicament en grafia d'impresca o dita també de pal, especialment, en vocabulari infantil. Això ho podem constatar en el cas següent: una de les participants de 3r. d'Educació Infantil (5,8 anys) escriu el text amb lletra de pal segons denominació de la nena i de la mestra. Les paraules presenten un contíuum distribuït en línies horitzontals.

Es nota la segmentació de les paraules "grosso modo," ja que es poden interpretar sense gaires dificultats, doncs, domina la segmentació fonogràfica fonemagrafia. Tot i així, podem observar un text on predomina la hiposegmentació, no hi ha l'espai en blanc ben delimitat a banda i banda de les distintes unitats gràfiques. Les dues últimes paraules del text són noms personals, els va escriure en lletra lligada a demanda de l'adult. En el primer nom totes les grafies són del mateix mòdul (minúscules) i el segon nom també l'escriu fent servir la lletra lligada però la grafia inicial és una majúscula del tipus d'impresca, fet que ens indica que encara no traça les majúscules del tipus de la grafia lligada.

VLANCA I ROSA SOCACI LA MESTRA  
 VA DI SI ASTA MALALTA VE CANO  
 QIAJI PASAT RES  
 nlanca i rosa

Exemple nº 30: Producció d'un text espontani d'una nena de (5:8 anys) de 3r. d'Educació Infantil, en el qual es manifesta l'absència de majúscules per la manca d'oposició minúscula/majúscula.

## c) Ús inapropiat vers ús apropiat de les majúscules en les dues funcions

Ara, deixarem sentir la veu dels participants amb la intenció de comprendre millor quins elements de l'aspecte gràfic s'hi interfereixen entre les majúscules distintives i les demarcatives i, alhora, observar quines dificultats tenen els infants. La funció demarcativa i la funció distintiva de les majúscules es neutralitzen o s'encavalquen, és a dir, en fer-ne ús de les primeres obliden emprar les segones. Com explicità una nena de 8 anys, "*Començo escrivint la primera paraula en majúscula i quan ve un nom (referint-se a un nom personal) m'aturo per fer la majúscula*". Aquesta nena començava a automatitzar l'ús de la majúscula, coincideixen les seves paraules amb l'ús apropiat de les majúscules en les dues funcions.

Exemple nº 31: Producció d'un text d'una nena de 2n. Cicle Inicial de 7-8 anys en el qual hi ha predomini d'ús de les majúscules en les dues funcions.

Una altra participant (7 anys) explicità: "*Havia de posar "la" en majúscula i "Rosa" en minúscula, no pot haver-hi una majúscula una altra vegada en la primera línia*". Continua parlant la mateixa nena i digué: "*En el conte he vist*

*noms seguits que tenien la majúscula, aleshores també puc posar Rosa en majúscula*". Aquesta nena va interactuar amb el text llegit i amb el diàleg amb l'adult. Per això, va modificar el coneixement previ que s'havia format de la interacció amb d'altres textos (propis i d'autor/a).

Una altra nena de (6:8 anys) explicita que la primera paraula dels contes s'escriuen amb majúscula, en el seu relat ella no escriu la majúscula, en ser preguntada: "Com s'escriu la primera paraula del conte? – digué: *"No l'he escrit amb majúscula perquè la majúscula ja ha passat"*. La nena continua explicant: *"És com si aquest conte fos un tros d'un altre conte per això no escric la majúscula"*. Recordem que estem analitzant una producció que dimana de la reescriptura d'un altre text. La nena explicita: *"S'escriu majúscula quan comença tot el text"*. Ella ha escrit una part del text, per tant, el coneixement que una part d'un text és un altre text és un coneixement del qual també han d'apropiar-se per fer ús de la majúscula en començament de qualsevol text independentment de l'extensió i de la provenença de l'altre text. De fet, cal construir el coneixement textual que, en iniciar un relat o text del tipus que sigui la primera paraula s'escriu amb majúscula.

Pel que fa a les dificultats de traç de les majúscules de tipus anomenat cursiva i lligada, han estat explicitades per alguns dels participants dels dos nivells escolars de Cicle Inicial. Un dels participants de segon (7 anys) van comentar: *"No he escrit Josep amb majúscula perquè no la sé fer"*. Un altre digué: *"Ja ser fer la d'Imar"*, referint-se a la majúscula del seu propi nom. Un altre comenta després d'escriure Rita: *"Em costa fer la rodoneta de la "R" de Rita he de practicar més"*. Com expressen aquests nens, l'angulació d'algunes grafies de la lletra lligada els resulta difícil de traçar. Aquesta dificultat de traç hem pogut constatar que alguns dels participants la resolen interrelacionant grafies majúscules d'impremta amb les grafies lligades, d'altres empenen els dos tipus de grafies de forma independent i es troben amb les dificultats grafomotores que hem sentit. Això, probablement, pot fer que els nens que tenen dificultat de traç s'apropiïn més tard de l'ús de les majúscules.

#### d) Ús inapropiat de majúscules

Tenim tan sols dues mostres d'ús inapropiat de majúscules. Aquestes es manifesten en els dos casos amb els noms propis personals que comencen amb grafia vocàlica, en fer ús de l'apòstrof en la forma convencional, dubten i no saben si han d'escriure amb majúscula l'article de presentació o el nom personal. Per això, escriuen l'article de presentació amb majúscula i el nom amb minúscula.

En incorporar una marca gràfica (l'apòstrof) de l'elisió d'una vocal, cal una reorganització del lloc que ocupa la majúscula en el sintagma, ja que existeix un canvi notable en la segmentació de l'article de presentació del nom personal. Podem interpretar aquest dubte com una part del procés en què la nena s'està fixant en les majúscules en funció demarcativa, doncs, el determinant en posició inicial de frase s'escriu en majúscula.

L'olga sera una mestra l'Andreu un fideu  
Tomàs un gegants i en Martí l'arc de Sant  
Martí

Exemple nº 32: Producció d'una nena de 2n. de Cicle Inicial (7:9 anys) en la qual l'article de presentació del nom personal ocupa el lloc d'inici de text.

a) Ús apropiat i omisió de l'apòstrof

En un text titulat "Als amics" un nen de 2n. nivell de Cicle Inicial fa un ús apropiat de l'apòstrof amb el nom Albert, escriu l'Albert dues vegades de la forma convencional, però aquest mateix nen, el Miquel, no fa servir l'apòstrof per al nom personal Oriol. D'entrada, sembla el mateix cas en què la vocal de l'article de presentació s'elideix davant d'un nom que la primera grafia és una vocal, però si observem el context sintàctic del primer nom, Oriol, véiem que Oriol segueix al verb trobar que regeix la preposició a, el nen fa la mateixa operació d'elidir la vocal de l'article, però l'uneix a la preposició a i forma "al", forma del repertori de la llengua escrita, fet que ja no li permet emprar l'apòstrof, el text del nen: "Cuan la Rosa va truva al Oriol". Quan en Miquel torna a escriure Oriol precedit de l'article de presentació, no elideix la vocal de l'article com havia fet abans. Suposem que té el record recent d'haver-lo escrit amb una vocal i això fa que tingui un tipus de producció:convencional per al nom de l'Albert i vacil·lant per a l'altre nom Oriol.

Als amics

Cuan la Rosa va truaa al Oriol, l'Albert, i en Josep els  
va convidada als casa via truvat i ben juga molt be.  
pilota a la corda i a la xaranga.

L'Albert i le Oriol su van para molt be jugar a la pilot  
i a la corda.

Miquel Puig Agera.

Exemple nº. 33: Producció d'un nen de 2n. nivell de Cicle Inicial en què figura l'ús i l'omissió de l'apòstrof.

#### b) Hiposegmentació

La segmentació de les distintes unitats gràfiques en un text narratiu d'una nena de segon, observem que es detecten tres tipus d'hiposegmentació: 1) formes verbals, 2) mot monosil·làbic vocàlic: preposició a, conjunció i, i 3) l'article de presentació que precedeix un determinant.

Pel que fa a les formes verbals fa quatre tipus d'unions: a) uneix la forma auxiliar van del verb anar + anar infinitiu de present del verb anar que formen el pretèrit perfet van anar, la nena escriu *vanana*, b) pronoms: el pronom *es* del verb pronominal banyar-se l'uneix també amb la forma auxiliar van, escriu *esvan vanya*, escriu la Cristina, i el segon pronom és un pronom feble el qual té la forma *els* que

la nena escriu “*casdeian*” uneix la conjunció que més la forma pronominal és aglutinat al verb. Detectem la dificultat d’escriure la conjunció que la simplifica el en *ca*, elideix la vocal *e* del pronom i li queda –s ja tenim el mot grafiat *cas* (que es) que l’uneix amb el verb. En el tercer cas d’unir el pronom al verb: “*Alsvan rannya*”, la nena uneix el pronom feble *els* amb la forma auxiliar del verb *van*, i en l’últim cas de pronom, uneix la conjunció que més l’adverbi ja amb el pronom es més la forma auxiliar *ha* del verb *haver*, la nena escriu *jasa*.

Quant a la preposició *a* de direcció, apareix dues vegades unida al determinant *la*, la nena escriu *ala platja*, la conjunció copulativa *i* consta una vegada unida a l’article de presentació *la*, la nena escriu *ila*. Així mateix, l’omissió de l’apòstrof de l’article de presentació dels noms personals que precedeixen els determinants *altra* per distingir les mares. La Cristina escriu *lalta Anna. I laltra Alicia*. Observem que la Cristina té una tendència a unir les paraules monosil·làbiques a d’altres paraules. En la majoria d’aquestes paraules la vocal *a* i la *e* pertany a la síl·laba àtona i, a més a més, predomina el context sintàctic dels pronoms clítics dels verbs pronominals i els pronoms febles que precedeixen el verb.

Un dia vanana una colla da nens i nenas  
 ala platja. I asvan ranya ala platja  
 eran al Marti, la Rosa, ila Anna,  
 van vindras las sevas mamas  
 casdeian una Elara i lalta Anna.  
 i laltra Alicia. I asvan rannya  
 i conta cuntat jasa carat.

Exemple nº 34: Producció d’una nena de 2n. nivell de Cicle Inicial en què figuren agrupacions de paraules, aparentment, com a unitats gràfiques.

## e) Ús inapropiat vers ús apropiat del punt

A la pregunta quan poses el punt? Els participants (6-7 anys) han explicat les respostes següents: “*Quan està tot ple de lletres*”. (Assenyalant la línia plena de lletres). Aquesta nena va definir la frase tenint en compte elements quantitius: línia o fila plena de grafies. Els participants que donen aquesta resposta posen el punt al final de cada línia, independentment, si la frase conclou en la línia assenyalada o acaba en la línia següent.

Sembla ser que fan una correspondència entre línia plena de grafies amb frase. Es tracta d'una correspondència d'un-a-un. Possiblement, podem interpretar que les parts són les “lletres” i el tot, la frase entesa, en aquests casos, com la línia plena de lletres. Per aquesta nena, les frases són allò que escriu, és a dir, les grafies unides formant una unitat gràfica líneal en la qual hi ha diferents unitats gràfiques que uneix en una unitat suprasedgmental que finalitza en acabar la línia. La nena marca el final de cadascuna amb un punt i en el cas que l'última paraula de la línia se li desprèn alguna grafia per manca d'espai, traça el punt a la línia següent, però amb el benentès que hauria d'estar en la línia anterior ja que seguia la paraula inacabada i sense considerar-ne el sentit de la línia.

Exemple nº 35: Producció d'un text espontani d'una nena de 1r. Cicle Inicial de (6:11 anys) en el qual els punts plens són la marca gràfica del final de línia.

Seguim amb les explicacions dels participants, respostes a la pregunta: quan poses punt? Alguns dels participants (6 anys) responen: *“Quan ve la majúscula”*. *“Quan fico la majúscula després”*. *“Quan acaba la paraula”*. (Assenyalant la última paraula de la frase). *“Després de l’última paraula es posa el punt”*. *“Depèn de les paraules”*. Tots aquests participants es fixen en els elements perifèrics del llinard de la frase. Els dos primers fan referència a l’inici de la frase següent, la majúscula de la paraula que inicia la frase següent, sembla ser que la segmentació de la frase està en funció de la següent. En canvi la tercera i quarta resposta són nens que es fixen en l’acabament de la frase, la segmentació de la unitat textual de la frase està delimitada en ella mateixa. A més a més, aquest dos participants usen el terme paraula, es veu que tenen més recursos metalingüístics. L’última resposta és d’una nena que no va emprar ni el punt intertextual ni el final. *“Depèn de les paraules”* és un criteri molt ampli que no li ofereix un punt de referència per començar a usar el punt.

Una altra participant de 8 anys digué: *“La professora posa punts, jo quan faig un conte no sé quan he de posar un punt, però el signe de pregunta sí, si que sé quan faig una pregunta”*. En el text escrit per aquesta nena no va fer cap pregunta i no va posar cap punt. La seva explicació va correspondre amb la seva resposta gràfica. Ella va explicar que encara no comprenia la puntuació i, per tant, els punts varen ser absents de la seva narració.

Alguns dels participants varen llegir el text en acabar-lo d’escriure amb la finalitat de cercar on havien de posar els signes de puntuació. Alguns van posar punt al final de la línia i d’altres cercaven la pausa, llegien en veu alta fent una entonació semblant a la de l’adult, però diferent i posaven algun punt intern de text. Alguns varen coincidir amb l’enunciat de la frase, però d’altres no la van trobar i varen posar el punt sense correspondre a la unitat textual de la frase. Els nens i nenes que van posar punts interns, alguns es van adonar que la paraula següent s’escriu en majúscula i la van rectificar en una de les frases i en d’altres no com es pot comprovar en l’exemple n.º.37.

En general, la majoria dels participants que han fet ús del punt intern o final de text l’han marcat amb la forma convencional. Tan sols dos dels participants han emprat un repertori distint. Un d’ells va fer una ratlleta curta horitzontal en comptes del punt rodó. Un altre va traçar una ratlla horitzontal curteta de 2 cm en lloc del punt final, alhora que digué: *“Ja està!”* L’explicació del nen complementa la marca gràfica, potser no estava prou segur d’haver emprat la marca apropiada i se’n va voler assegurar mitjançant l’afirmació contundent de ja està!



La Rosa es va tornar invisible i van  
 va na veure i li va apareixer una aspa a lacer lu que  
 va daritxa entre tota la vida. I al pal li va passar  
 lu mateix que la Rosa i am lo dos aspas lasers  
 van lluitar ellis. I mingual va veure mall mes

Exemple nº 36: Producció textual d'un nen de 2n. Cicle Inicial, en què usa una marca pròpia per indicar el punt final del text.

Ara bé, els participants que han cercat el significat en el moment de puntuar el text, expliciten: "Cada vegada que explico una cosa és una frase". Tot i ser certa aquesta asseveració, no els proporciona un criteri segur, perquè un relat és l'explicació d'una història meravellosa o realista que pot ser considerada una cosa quan la lògica infantil considera la història com un tot. Més endavant, els infants poden considerar el relat de la història separat o estructurat en diverses frases que al seu torn són l'explicació d'una cosa com diuen les nenes i els nens participants en aquesta recerca. Ens sembla que l'explicitació esmentada s'apropa a l'organització de sintàctica (una cosa pot ser una frase, l'estructura sintàctica formada pel sintagma nominal i els sintagma verbal ) i implica la noció de semàntica (la cosa explicada) alhora.

## a) Ús dels dos punts i de la coma

La marca gràfica dels dos punts (:) per introduir una enumeració de noms personals que completa el sentit de la frase: “*La mestra estava passant llista: Pol, Nuria, Rosa, i Manel*” ha estat emprada per tan sols dos dels participants de 2n. nivell de Cicle Inicial. El Pau marca els dos punts en la introducció de l’enumeració i l’Ainoa en aquest lloc marca un punt i seguit i tanca l’enumeració dels noms amb els dos punts. El Pau i l’Ainoa coincideixen en separar els noms amb la coma, marcant la unicitat de cadascun dels noms personals, també coincideixen en emprar la conjunció i per enllaçar el penúltim nom personal amb l’últim nom, però el Pau empra la coma i la conjunció. En canvi, l’Ainoa només fa l’enllaç amb la conjunció. Reproduïm els dos textos.

La mestre estava passant llista. Pol,  
 Nuria, Rosa, i Manel, i va dir la Rosa  
 si soc jo, que esta malalta suposue  
 que no sigui res greu. i la Rosa  
 es va durmar conta que s’havia  
 turnat invisibla, a las ores va sortir  
 corrents de la classe i sen va  
 anar a agazar l’autobus. alla  
 va trovar una colla de nens <sup>Alla</sup>

Exemple nº. 37: Producció d’un text d’un nen de 2n. nivell de Cicle Inicial, en què figuren els dos punts i la coma usats de la forma convencional.

Els seus germans la van envensar i van tornar  
 a l'escola. Enrigola tot just van arivar quant  
 estaven passant llista. Manel, Rita, Pol, Marc i  
 Rosa: La Rosa va sortir de la classe. I ser  
 va anar a casa. I tania molta gana.  
 I es va fer dos nucatats I va cada ven tipa.

Ainoa Pons Martínez.

Exemple nº 38: Producció d'una nena de 2n. nivell de Cicle Inicial en què figuren els dos punts en tancar l'enumeració dels noms personals.

L'estructura del conte tradicional està dividida en les tres parts de començament, nus i desenllaç no està present en cap de les produccions narratives, però en un dels textos es pot constatar una manera inicial de relació entre les frases que el formen.

A la pregunta quan poses el punt, una nena explicita: “*Quan acabes d’explicar una cosa i en vas a explicar una altra i quan s’acaba l’aventura*”. Continua dient: “*Sempre se m’oblida*”. Aquesta nena es refereix a dos tipus de punt: el punt intertextual i el punt final. A més a més, augmenta la informació que havien donat els altres participants, el punt i seguit no es posa únicament en acabar una frase aïllada, sinó que es posa en frases que estan relacionades unes amb les altres. La nena comenta l’inici de la propera explicació, per tant, s’està referint al punt i seguit. Aquesta nena ja comença a tenir en compte les parts del text. En referir-se al punt d’acabar l’aventura, ens està dient que el tot també té la mateixa marca gràfica que les parts. Aquesta participant ens mostra que, en albirar una mera estructuració del text en frases, fa créixer la puntuació interna del text.

En resum, la majúscula requereix la regularitat cal·ligràfica de totes les grafies que formen l’alfabet del sistema notacional. L’ús de la majúscula comença en els noms personals, quan els infants ja escriuen en grafia lligada, perquè, mentre escriuen en lletra d’impresca, no poden fer la distinció entre els dos tipus de grafia: minúscula i majúscula. Més tard, incorporen la majúscula en funció demarcativa d’inici de text, la qual cosa els fa oscil·lar l’ús de la majúscula en els noms propis, com hem vist en l’exemple nº.18. Més tard, poden emprar l’ús de la majúscula en les dues funcions: demarcativa i distintiva. En alguns dels participants sembla ser que l’ús de la majúscula en inici de text produeix l’oblit en l’ús de la majúscula en els noms personals, és a dir, l’inici d’un nou ús de la majúscula en funció demarcativa produeix un oblit d’escriure els noms personals sense majúscula. En altres participants, l’ús de l’apòstrof els tornar a fer tentines i es tornen a preguntar on s’escriu la majúscula, fent un ús inapropiat de la majúscula. Creiem que la comprensió de les dues funcions de les majúscules se superposen en introduir l’ús de la majúscula d’inici de text. Això, probablement, requereix un reequilibri de les dues funcions de les majúscules.

Pel que fa a l’ús del punt han de construir primer el coneixement de frase de forma intuïtiva, és a dir, organitzar-les adequadament en llengua parlada i en llengua escrita. També sembla ser que l’ús de la coma requereix haver construït la noció de paraula d’una mateixa classe i per usar-la en una enumeració (conservi la seva unitat) necessita la marca gràfica de la coma per entendre que formen part del mateix conjunt, en aquest cas, el conjunt són els noms dels nens i nenes d’un llistat.

#### 5.6.3.4. Conclusions

Les dues funcions de les majúscules tenen una lògica distinta que es correspon a unes convencions culturals del sistema gràfic. Els aprenents han de desenvolupar les dues lògiques. Com hem vist, comença a desenvolupar-se primer la lògica de l'ús de les majúscules en funció distintiva (5-6 anys). La lògica de la majúscula en funció demarcativa implica reconèixer la negació de la primera, en d'altres paraules, aquesta paraula no és un nom de persona. A més a més, implica reconèixer el límit de la frase l'inici i l'acabament, tant la majúscula com els signes de puntuació (punt intern i coma tenen en comú la manca de realització sonora. Per això costa més fer-los visibles tant en la fase de reconeixement com en la d'ús. A aquestes edats (5-7 anys). L'ús dels signes del punt i la coma necessita una comprensió de l'organització sintàctica de la frase que deu passar pel reconeixement, la interpretació semàntica sintàctica del text escrit per usar-los, possiblement, cal coordinar el reconeixement d'un pensament, així com la interpretació semàntica. d'aquest pensament per arribar a delimitar la frase.

## **5.6. COMPONENTS DE LA CATEGORIA DE NOM PROPI: COM CATEGORITZEN ELS INFANTS?**

Els dos autors que han estudiat els inicis de la categorització Hall (1991) i Macnamara (1986) coincideixen en afirmar que l'inici de la categorització s'inicia des del mateix instant que els infants denominen l'objecte o la persona i es va desenvolupant segons el procés evolutiu de cada infant. Segons aquests autors això succeeix tant amb el nom propi com amb el nom comú. Tenint com a punt de partença que el procés evolutiu de categorització del nom propi ja està desenvolupant-se, ens preguntem si tots els components que formen la categoria gramatical de nom propi estan desenvolupats o es desenvolupen de la mateixa manera, és a dir, en el mateix grau.

### **5.6.1. Setena tasca**

#### **H) Reconeixement de components de la categoria de nom propi**

La categoria gramatical de nom propi està formada per una sèrie de components que en la seva totalitat formen la categoria de nom propi. A continuació els exposem en el mateix ordre que són presentats en el quadre quantitatiu.

Explorem onze dels components que formen la categoria gramatical de nom propi:

- 1) La designació que s'inicia com un deíctic, és a dir, el nom propi personal mostra la persona i l'assenyala com si fos un deíctic Lyons (1986). Més endavant el nom propi personal acomplirà la funció d'anomenar i d'identificar.
- 2) El nom propi pot tenir diferents posseïdors el nom personal Mercé podrà ser aplicat a diferents persones, però cadascuna conserva la seva individualitat Xa, Xb, Xc,....,
- 3) El referent lingüístic/semàntic del nom propi personal és present en el context comunicatiu.
- 4) La permanència i l'estabilitat del nom propi personal vol dir que, generalment, el nom que ens posen en néixer serà per sempre.
- 5) Dos noms propis designen una mateixa persona com en el cas del nom de pila i l'hipocorístic.
- 6) L'arbitrarietat del nom personal com l'arbitrarietat del signe lingüístic no existeix cap mena de lligam entre el significat (la forma fònica) i el significat.
- 7) Les funcions que pot fer el nom propi personal per a què serveix segons els infants.
- 8) La singularitat del nom propi personal que té la funció d'especificar i de distingir un membre de la classe dels altres membres de la mateixa classe com en el cas d'anomenar Carme només contestarà la persona que se'n digui.
- 9) La relació de simetria s'estableix en considerar que el nom x en relació al nom y, es igual que el nom y està en relació amb el nom x.
- 10) Pel que fa als límits entre el nom propi i el nom comú volíem saber qui i que pot tenir nom segons els participants en aquesta recerca, ja que la possibilitat que tot el que ens envolta tingui un nom també deu ser un procés d'apropiació que podem veure en els estudis d'adquisició de vocabulari. (Quan una criatura no sap el nom de l'objecte que vol anomenar, sol fer-ne una descripció). La meva neboda Blanca (2:8 anys no sap com es diuen les rajoles, descriu el que veu: "*Al terra hi ha quadrats junts*"). Valgui aquest exemple per considerar que el vocabulari infantil es desenvolupa constantment. Per tant, els components nominals també es construeixen evolutivament.

- 11) Pot l'adjectiu trapella ser un nom propi personal, advertim que trapella és un adjectiu que sol correspondre a la manera de ser de la persona a qui se li atorga la qualitat de trapella.

#### 5.6.1.1. Definició de les categories d'anàlisi

Com les respostes dels infants ens donen la pauta per avaluar els distins components conceptuals del nom propi. A continuació descrivim com hem considerat cadascun dels esmentats components que componen el nom propi personal.

Considerem designació en els casos en què els participants indiquen que el nom personal assenyala el titella.

Considerem que els Nps tenen diferents posseïdors quan poden reconèixer que existeixen diferents persones amb el mateix nom.

Considerem que reconeixen el nom personal Mercè com a referent quan reconeixen que el titella contestarà en sentir el seu nom.

Considerem que reconeixen la permanència i l'estabilitat quan consideren que el nom personal és permanent, es diran sempre el mateix nom.

Considerem que reconeixen la doble denominació del Np quan consideren que una persona pot ser anomenada pel nom de pila i per un diminutiu d'aquest com en el cas de Mercè, Merxé i d'Eulàlia, Laia.

Considerem que reconeixen l'arbitrarietat del nom personal quan admeten que els podien haver posat qualsevol altre nom personal, posant o sense posar exemples.

Considerem que reconeixen les funcions del nom personal anomenar i identificar, principalment, quan expliciten que el nom propi personal pot servir per a les funcions esmentades.

Considerem que reconeixen la individualització del nom personal quan admeten que dues germanes o dos germans no poden dir-se el mateix nom.

Considerem que reconeixen la relació de simetria quan admeten que una frase en que el nom de la classe x és igual al nom personal y com en el cas de La Laia és aquesta nena, aquesta nena és la Laia.

Considerem que reconeixen el límits entre el nom propi i el nom comú quan consideren que formiga i cadira poden tenir nom.

Considerem que reconeixen que l'adjectiu trapella pot ser un nom quan admeten que la titella pot rebre el nom de Trapella.

A partir de les produccions orals dels participants, compilem totes les respostes en tres categories d'anàlisi: correcte, incorrecte i d'altres alternatives, segons si fan una explicació adequada o inadequada a cada component conceptual del nom propi i si no fan cap tipus d'explicitació del component conceptual del nom propi. A continuació, presentem els dos tipus d'anàlisi dels components de la categoria gramatical de nom propi gramatical, tant la quantitativa com la qualitativa.

#### 5.6.1.2. Anàlisi quantitativa

Presentem els resultats de l'anàlisi, dels components de la categoria de nom propi, en tres categories segons la resposta afirmativa o negativa i d'altres comentaris, realitzats pels participants, en el quadre següent.

QUADRE n°. 25: Nombre de respostes emeses per a cada categoria sense la intervenció de l'adult. (3r. d'Educació Infantil, 1r. i 2n. de Cicle Inicial)

COMPONENTS	<i>Resposta afirmativa</i>			Resposta negativa			Altres		
	3r.E.I. n= 18	1r. n=22	2n. n=20	3r. E.I. n=18	1r. n=22	2n. n=20	3r.E.I. n=18	1r. n=22	2n. n=20
Designació	18	22	20	0	0	0	0	0	0
Diferent posseïdor	7	15	19	11	7	1	0	0	0
Referent	12/6	22	20	0	0	0	0	0	0
Permanència estabilitat	18	22	19	0	0	1	0	0	0
Dos N/Ps designen un mateix subjecte	12	18	19	5	0	1		0	0
Arbitrarietat	12	16	20	5	1	0	1	3	0
Funció anomenar	3	6	15	0	0	0	0	4	0
Identificar	11	14	5	0	0	0	5	0	0
Conèixer	1	4	0	0	0	0	0	0	0
Diferenciar			3			0			0



S/individualització	5	16	12	0	0	0	0	0	8
Relació de simetria	10	3/7	15	8	6	5	3	8	0
Límits NP/nc	2/8	7	10	8	9	10	0	0	0
Adjectiu/NP	5	9	11	9	13	9	0	3	0
							4	2	0

En el recompte de les dades observem que els components que tenen menys reconeixements correcte són el nom propi pot tenir diferents posseïdors la singularitat i la individualització, els límits ente el nom propi i nom comú, un adjectiu pot ser un nom propi. En les respostes afirmatives del referent en el

numerador consten els que han fet la relació del nom Mercè amb un sol titella i en el denominador, els que han fet la relació del nom amb els dos titelles; i en les respostes afirmatives dels límits NP/nc, en el numerador consten els que han explicitat que una formiga pot tenir un nom propi i en el denominador, els que han explicitat que el nom de la formiga és formiga.

### 5.6.1.3. Anàlisi quantitativa i qualitativa

Presentem una anàlisi global quantitativa i qualitativa dels resultats per a cadascun dels components conceptuals de la categoria de nom propi.

#### a) Designació

La resposta, a la pregunta: “A qui assenyala quan diu Mercè?” ha estat unànime d’indicar amb el dit o amb la mà el titella que tenien més a prop. Sembla que estableixen una relació de proximitat entre el nom, Mercè, i el titella que està més a prop. És una relació d’un-a-un, el nom aparella el titella (el referent) amb el nom (Mercè).

#### b) Els NPs poden tenir diferents posseïdors

A la pregunta formulada en grau de progressió quantitativa: es poden dir les dues titelles el mateix nom, i les tres i si fossin quatre? Ha estat contestada

afirmativament per onze dels participants, els quals van admetre que els titelles es podien dir el mateix nom, després d'haver-los fet recordar els nens de la classe que es deien Marc, de seguida, mencionaven el Marc Batet, el Marc Puig, el Marc Pla, nom personal igual més primer cognom.

Sembla que l'entitat nominal esta aglutinada amb el cognom, formant un tot com si es tractessin de noms diferents a causa del cognom, no perquè distints nens es poden dir el mateix nom, tot i fer-los relacionar la pregunta amb l'experiència de l'aula, set dels participants no van admetre que els dos titelles es podien dir el mateix nom. En canvi, els que admetien que els dos titelles es podien dir el mateix nom, també admetien que els tres titelles es podien dir Mercè; tres dels participants van admetre que si fossin quatre també es podrien dir Mercè. Això, vol dir que cada nen i nena ens mostra el seu nivell d'apropiació del component d'extensió per poder considerar que els noms propis personals tenen diferents posseïdors.

### c) Referent

A la pregunta quan diu Mercè qui vindrà dels dos titelles? Dotze dels participants expliciten que vindrà un dels dos titelles i sis van explicitar que vindran els dos titelles. En analitzar les respostes observem que les respostes presenten una variabilitat de respostes que giren a l'entorn de dos eixos de coneixement: el cognitiu i el perceptiu.

El participant que explicita: *“Si no diu el cognom vindran les “dos” (cognitiva)*. Els que donen aquesta justificació accepten que un mateix nom pot tenir diferents referents. Cal que el cognom acompanyi el nom de la Mercè, sinó poden venir tots els titelles que es diguin Mercè. Però aquells participants que expliciten: *“Vindrà la que està més a prop”*. L'explicitació està feta en termes de coneixement perceptiu relacionat amb la distància. Aquesta justificació ens indica que, únicament, admet un nom propi per a cada referent. És una relació d'un-a –un. Es veu que estableixen la relació d'un terme singular amb un terme individual.

A la menció de quan dic Mercè qui vindrà? *“Vindrà una de les titelles”* aquesta fou una de les respostes més mencionades; la relació d'un nom associat a cada referent, un titella nena. Aquests participants feien una correspondència biunívoca, a cada element, en aquest cas, a cada referent li fan correspondre un nom. Això queda corroborat en la justificació següent: *“Perquè vinguin les “dos” has de dir Mercè, Mercè”*. Aquesta apreciació d'anomenar dues vegades el nom, continua essent una correspondència biunívoca: a cada titella li correspon un nom i només un com en la designació.

En resum, el nom propi personal del titella Mercé posa en relació el significant fònic emès per la persona adulta amb un únic titella. Els participants que han explicitat coneixements perceptius de distància i de quantitat. En canvi, el participant que ha explicitat coneixements cognitius admet que la denominació verbal d'un sol nom propi personal pot tenir dues posseïdores distintes.

#### d) Estabilitat i permanència

A la pregunta t'agradaria dir-te un altre nom? Tots els participants tingueren la resposta: El nom és escollit pels pares, no es pot canviar, consideren que es diran sempre el nom que tenen. Això ens mostra que el component de l'estabilitat i de la permanència es troba entre els primers components de la categoria gramatical de nom propi personal.

#### e) Dos NPs designen un mateix subjecte

En el component de la doble denominació, dos noms propis personals designen un mateix subjecte, dotze respostes són afirmatives, sis negatives i un no contesta. Si el nom personal és més curtet, Xavi per Xavier o està dins del diminutiu com Mercenetes. Si vol dir el mateix admeten la possibilitat que un nom tingui diminutiu, si no s'assembla no admeten la possibilitat que pugui ser una denominació del mateix nom. Admeten que una nena que es diu Mercè també pugui dir-se Mercenetes, però no admeten que una nena que es diu Eulàlia es digui Laia.

Podem adonar-nos que el diminutiu del segon nom personal està format de forma diferent, el primer és un cas de derivació amb el sufix -eta i el segon és un cas d'eliminació de la part inicial del nom Eulàlia i la part restant lalia rep una transformació fònica de la penúltima síl·laba amb la qual cosa queda el diminutiu Laia que és dissemblant del nom. Cap dels participants d'aquest grup han admès que Laia pugui ser el diminutiu del nom Eulàlia.

#### f) Arbitrarietat

A la pregunta: et podien haver posat un altre nom? Tretze participants admeten la possibilitat que els podien haver posat un altre nom, però cinc dels participants no admeten de cap de les maneres la possibilitat que els haguessin pogut posar un altre nom. Les dades revelen que el procés evolutiu de l'arbitrarietat del nom propi personal s'inicia abans que la del nom comú.

## g) Funcions del nom propi personal

Les dades revelen que onze participants consideren que el nom serveix per anomenar i identificar, una de les participants és molt explícita: “*Em vam posar el nom per saber com dir-me, si no tingués nom no sabia si em parlaven a mi o una altra nena, i com em dirien, eh?* ” Aquesta nena es refereix a la funció d’identificar considerant-se ella com a receptora. En canvi, la funció d’identificar fou mencionada per un nen amb les paraules següents: “*Per saber qui sóc*”. Aquest nen, possiblement, reconeix la funció d’identificar des de la doble vessant; el seu nom serveix per saber qui és ell i en funció dels altres, dit amb d’altres paraules, el nom serveix perquè les altres persones el puguin identificar com primer cada participant es va identificar amb el seu nom. El nen que va explicitar perquè em reconeixin, possiblement, també és un tipus d’identificació des de la perspectiva de les altres persones.

## h) Límits entre el nom propi i el nom comú

A la pregunta qui té nom? Tots els participants responen afirmativament: “*Tothom té nom*” . “*No hi ha ningú sense nom*”. Tant la pregunta com la resposta es refereix a les persones. Volíem explorar quin tipus de referent pot tenir un nom propi per als infants? Per això preguntàvem si els bebès, les formigues i les cadires tenen nom? Tots varen respondre afirmativament que els bebès tenien nom. En canvi, en passar a les formigues, dos participants admeten la possibilitat de posar un nom propi a una formiga – “*com a les pel·lícules*”- diuen; sis participants diuen que les formigues es diuen formigues i vuit participants diuen que les formigues no tenen nom. En canvi, cap dels participants va admetre la possibilitat que la cadira pogués tenir nom propi, set participants diuen que el nom de la cadira és cadira i onze diuen que la cadira no posseeix nom. Les dades revelen que la categoria de nom comú està, possiblement, en el procés evolutiu de la complexa organització de la jerarquia de classes, és a dir, deuen estar apropiant-se de la classe del nom cadira, probablement, quan tinguin la classe ben elaborada podran reconèixer que cadira és el nom de la cadira.

## i) Singularitat i individualització

Per identificar l’aspecte del component de la singularitat i la individualització els plantejàvem la següent situació- pregunta: imagina’t que tens un germà o una germana que es diu com tu. Què passaria quan us cridessin? Com podries solucionar-ho? Cinc dels participants van cercar una solució que els va conduir al canvi de nom o al de cognom. Tres participants varen intentar trobar una solució sense aconseguir tenir èxit, doncs, la solució verbalitzada no els conduïa al canvi

de nom: “*Podríem jugar sempre els dos junts*” – va dir un dels participants. Vuit dels participants no va trobar cap possible solució a la situació plantejada.

Reproduïm un fragment d'un dels diàlegs, la Nerea ( 5:6 anys) en el qual podem constatar que aquesta nena no pot canviar el referent, per fer l'extensió que requereix la individualització

E: - Imagina't que tens una germana i es diu com tu, què passaria quan us cridessin?

N : - Contestaríem les dues.

E: - Com podries solucionar-ho?

N: - La mare s'hauria d'apropar i dir-me el que volia.

És ben palès que aquest diàleg mostra que la nena pot fer l'extensió del referent, la seva germana i ella es poden dir el mateix nom, però no pot proposar que la seva germana es digui un altre nom. Això vol dir que l'apropiació de la singularitat i la individualització del nom propi requereix un coneixement cognitiu i, per això, cal estar superant la fase perceptiva o haver-la superat. La solució explicitada per la Nerea és de coneixement perceptiu: “*La mare s'hauria d'apropar*”. Es refereix a eliminar la distància entre la seva mare i ella, si la mare s'apropa a ella, la germana no sentirà el nom i s'evitarà la confusió. Això ens demostra que tots els components cognitius, primer són coneixements perceptius.

La singularitat del nom propi a aquesta edat es troba en fase d'inici, doncs, apareix explicitat tan sols en cinc dels participants. Els participants, que no trobaren una solució o no digueren res, interpretem que encara no poden fer el canvi de nom, és a dir, el nom o referent que requereix la individualització del nom propi, doncs, un nen de 4,10 anys es va posar a plorar en plantejar-li l'esmentada situació. Segons ell: “*Em quedaré sense nom si el meu germà es diu igual*”. Les paraules d'aquest nen demostren que, probablement, l'extensió del referent encara està centrada en ell mateix i, per tant, l'extensió té la relació d'un únic subjecte, el mateix nen. La singularitat del nom propi, probablement, estigui relacionat amb l'extensió del nom, anteriorment, existeix la Mercè1, la Mercè2, la Mercè3, ... Per això, el nen pensa que es quedarà sense el seu propi nom.

## j) Un adjectiu pot ser un nom propi?

Com el titella es vol canviar el nom, preguntem si es pot dir Trapella de nom? Les respostes foren 5 afirmatives, 9 negatives i 4 d'altres alternatives. En la categoria afirmativa expliciten: “*Si la titella és trapella es pot dir Trapella de nom*”; un dels participants comenta: “*Si es pinta la llengua i fa entremeliadures, es pot dir Trapella de nom*”. Sembla ser que accepten l'adjectiu com a nom propi, sempre que aquest esdevingui com a resultat de les característiques de la conducta del titella.

En la categoria negativa sobresurt una de les justificacions donades: “*No, jo en conec molts*”. Aquesta nena no admet que “*Trapella*” sigui un nom perquè ella (interpretem) coneix molts nens i nenes que són trapelles i no se'n diuen. Aquesta nena relaciona el coneixement de la seva experiència per explicitar el perquè considera que “*Trapella*” no pot ser un nom, la qual cosa ens mostra que la nena diferencia entre la manera de ser pròpia de l'adjectiu i el nom personal que no prové de la manera de ser, sinó que el nom personal és totalment arbitrari. Els altres varen explicitar: “*Trapella no és un nom*”.

En la categoria d'altres hem agrupat els que no van fer cap comentari al respecte, doncs, no podem deduir que opinaven al respecte. Probablement, aquests infants estan més a prop d'aquells participants que n'admeten la possibilitat per la característica de la seva conducta, o potser, no passen per aquesta fase i en aquests moments no poden explicitar una resposta a la pregunta si trapella pot ser el nom del titella.

## k) Relació de simetria

Arribats a la última pregunta: “Aquesta nena és la Trapella, la Trapella és aquesta nena, vol dir el mateix? Deu dels participants responen que vol dir el mateix i vuit varen contestar que això no vol dir el mateix. A alguns dels participants varen haver de repetir varies vegades la pregunta, aquesta variable no ha estat considerada. La comprensió de la relació de simetria implica una transitivitat de les posicions nominals, que es pot interpretar que la resposta negativa està guiada pel coneixement perceptiu i el canvi de posició de la frase vol dir, per aquests participants la frase en relació simètrica no vol dir el mateix.

#### 5.6.1.4. Conclusions

En general, hem trobat que tots els components de la categoria gramatical de nom propi no tenen el mateix procés evolutiu. El coneixement, estrictament perceptiu sembla que determina els components d'un nom propi pot tenir diferents posseïdors, la singularitat i individualització així com les relacions de simetria. Constatem uns aspectes molt més assolits que d'altres: els aspectes més assolits de la categoria de nom propi són la designació, la referència, la identitat, la permanència i estabilitat i la funció d'anomenar, considerada com una necessitat per alguns dels participants. En canvi, els noms propis tenen diferents posseïdors, el canvi de referent, dos noms propis designen una mateixa persona, l'arbitrarietat, la relació de simetria i les funcions de singularitzar i d'individualitzar són components que tenen un procés evolutiu més lent (posterior) en la majoria d'infants entrevistats d'aquestes edats (5-6 anys) perquè requereixen un coneixement cognitiu i, potser, en alguns casos de descentració.

#### 5.6.2. Resultats de l'anàlisi de la tasca setena a 1r. Cicle Inicial

##### G) Reconeixement de components de la categoria de nom propi

##### 5.6.2.1. Anàlisi quantitativa

Presentem les dades obtingudes dels components de la categoria de nom propi en el quadre següent.

QUADRE n°. 26: Nombre de respostes emeses per cada categoria sense la intervenció de l'adult. (1r. de Cicle Inicial).

COMPONENTS	Resposta afirmativa	Resposta negativa	Altres
Designació	22	0	0
Diferent posseïdor	15	7	0
Referent	22	0	0
Permanència/estab	22	0	0
Dos NPs designen un mateix subjecte	18	0	0
Arbitrarietat	16	1	3
Funció anomenar	6	0	4
Identificar	14	0	0
S/individualització	16	0	0
Relació de simetria	3/7	0	8

Límits NP/nc	7	6	0
Adjectiu/NP		9	3
		13	2

En el recompte de les dades observem tres tipus de reconeixement sense dubtar, amb alguns dubtes i amb molts dubtes: 1) els components que no ofereixen cap dubte de reconeixement són la designació, el referent, la permanència i l'estabilitat; 2) els components que ofereixen dubtes en el seu reconeixement són la doble denominació: dos noms propis designen un mateix subjecte, l'arbitrarietat del nom personal (signe lingüístic), les funcions del nom propi, dos noms propis poden tenir un mateix posseïdor; i 3) els components que ofereixen més dubtes de reconeixement són la funció d'identificar, els límits entre el nom comú i el nom propi i, finalment, la consideració si l'adjectiu trapella pot ser un nom propi.

#### 5.6.2.2. Anàlisi quantitativa i qualitativa

Comentem els dos tipus de resultats quantitius i qualitius en el mateix comentari, alhora que justifiquem les explicacions dels participants.

##### a) Designació

La resposta a la pregunta: “ A qui assenyala quan diu Mercè?” Ha estat unànime d'indicar amb el dit o amb la mà (deícticament) el titella que tenien més a prop. Aquests infants estableixen una relació d'un-a-un, el nom propi personal Mercè relaciona el titella amb el nom.

##### b) Els NPs poden tenir diferents posseïdors

Els 22 participants admeten que un Np pot tenir diferents posseïdors, però 15 han explicat, sense la intervenció de l'adult, que és possible el coneixement de persones amb el mateix nom, però amb alguna restricció. La resposta ha emergit de forma espontània. Un dels participants menciona: “*Si no són amigues, poden*



*dir-se el mateix nom*”, un altre participant, en sentir la pregunta respon: “*Sí, la meva tieta i la meva iaia també es diuen Mercè*”. Una altra participant explicita:

“*Jo sé quan diuen Maria al Pans and Company que no sóc jo, (la nena es diu Maria)- continua- hi ha moltes Maries al món*”. Alguns dels participants s’han fixat que les mares d’altres companys de l’escola i la seva mare tenen el mateix nom. En canvi, els altres set participants han requerit la intervenció de l’adult per arribar a l’explicitació que un nom propi pot tenir diferents posseïdors. Aquest component queda superat per tots els participants en el grup de segon.

### c) Referent

Algunes de les respostes també es poden agrupar a l’entorn de dues categories: cognitiva (*Vindrà la que es diu Mercè de cognom*) i perceptiva: “*Vindrà la que estigui més a prop*”. Sembla ser que el primer ja pot fer el canvi de referent però el segon tipus de resposta estableixen una correspondència d’un a-un.

A la pregunta quan crida Mercè qui vindrà? Nou dels participants expliciten que vindran els dos titelles, un d’aquests participants digué: “*Si crida Mercè, Mercè vindrà la que es diu Mercè de cognom*”, però els altres 13 participants contestaren: “*Si diu Mercè, Mercè vindran les dos*”. Aquests 13 participants fan el mateix tipus de correspondència biunívoca que els de 3r. d’Educació Infantil.

### d) Estabilitat i permanència

Tots els participants explicitaren que el nom personal no es pot canviar, el nom és escollit pels pares i no es pot canviar. Tot i que, uns quants dels participants estan assabentats de la nova legislació envers els noms personals. Ells saben que si no els agrada el seu nom, quan siguin grans se’l podran canviar, alguns dels participants estan assabentats que poden sorgir conflictes en els registres civils en

ser inscrits i que la solució, en algunes ocasions, passa pel canvi de nom. Va donar-se un cas en una de les classes de primer i els nens i les nenes en parlen amb molt d’interès. Aquest coneixement del canvi de legislació no va aparèixer en el grup de 3r. d’Educació Infantil.

### e) Dos Nps designen un mateix subjecte

En aquest component: dos noms propis designen un mateix subjecte, 18 responen afirmativament, expliciten: “*Si és més curtet, jo em dic Daniel i alguns em diuen Dani*”; d’altres participants expliciten: “*Si vol dir el mateix sí que pot dir-se un altre nom*”. El canvi de codi fou explicitat per un altre nen: “*A l’altra classe hi ha*

*dos Carles, per diferenciar-los a un li diem Carles, i a l'altre, Carlos. Un dels participants no sabia si això podia passar i tres varen tenir dubtes.*

Hem pogut constatar que quan la forma fònica del nom personal difereix, ostensiblement, com en el cas d'Eulàlia que té com a diminutiu Laia, nom del qual també els varen preguntar i només tres dels participants acceptaren que podia ser el mateix nom explicitant: *“si vol dir el mateix, si que pot ésser el mateix nom”*. Interpretem que si poden fer una correspondència  $x=z$  (*Daniel=Dani*) perquè estan segurs que té el mateix sentit, accepten que és el mateix nom. Però, en el segon cas, *Eulàlia = Laia*, tot i que la correspondència és la mateixa encara no la poden fer per la manca de semblança fonètica i de coneixement previ sobre la formació genuïna de diminutius catalans. En l'actualitat, estan de moda el primer tipus de diminutius, per això, possiblement, la majoria dels participants els reconeix.

#### f) Arbitrarietat

Divuit participants afirmaren que els seus pares podien haver escollit un altre nom. Un dels participants explicita: *“Sí, quan va néixer el meu germà el pare volia Joan i la mare, Marc, ho van fer a sorts”*. Els altres quatre participants manifestaren dubtes abans d'afirmar que, potser, els pares podien haver escollit un altre nom. En conjunt, les dades revelen que l'arbitrarietat del nom propi personal és un component de la categoria de nom propi conegut pels infants de 1r. de Cicle Inicial.

#### g) Funcions del NP

Setze dels participants expliciten que el nom serveix per anomenar “perquè em cridin”, i sis per identificar “per saber qui sóc”. Sembla que les explicitacions revelen que s'inicia el desglossament de les funcions i aquestes comencen a tenir un tipus de correspondència d'un-a-un.

#### h) Límits entre el nom propi i el nom comú

Tots els participants responen afirmativament a la pregunta: Qui té nom? (pregunta que fa referència a les persones) *“Tothom té nom”*, *“No hi ha ningú sense nom”*. Els que tenen més imaginació s'han remuntat a la Prehistòria per trobar algú sense nom, *“Potser, aquelles persones que vivien en coves no tenien nom”*. Un altre participant va suposar: *“Potser, els primers indis de les tribus no tenien nom”*. Tot i això, aquests participants també admeten que, en l'actualitat, tothom té nom.

Quin tipus de referent pot tenir un nom propi per als infants? Per poder observar-lo preguntàvem: Que et sembla els bebès, les formigues i les cadires tenen nom? Tots varen respondre afirmativament que els bebès tenen nom. En canvi, al passar la pregunta a les formigues les explicitacions són diverses: tres diuen que poden tenir nom com a la pel·lícula “Bichos”. Reproduïm el diàleg del nen:

Nen: “ Les formigues entre elles tenen nom, se’ls inventen”.

Adult: Inventa-te’n un, vols?

Nen: Formigueta.

Podem inferir de les paraules d’aquest nen que trasllada el coneixement d’un costum de la seva comunitat humana a una comunitat animal. El possible raonament del nen fou el següent: les persones “*s’inventen noms*” doncs, les formigues també poden inventar-se noms entre elles.

Cinc dels participants varen explicitar: “*Les formigues no tenen nom a no ser que el seu nom sigui formiga*”. Els altres 13 participants explicitaren: “*les formigues no tenen nom*”. En preguntar si les cadires tenen nom, un dels participants explicita: “*Les cadires són de fusta, jo no sé si és el nom*” (referint-se al material). L’aparició de la menció del material de l’objecte el porta a qüestionar-se si el nom és el material o si el nom és l’objecte.

Continuem comentant les explicitacions donades per al límit de NP/Nc. Cap dels participants va admetre la possibilitat que una cadira pugui tenir nom propi. Set dels participants expliciten: “*Les cadires no, o potser, cadires és el seu nom*” i nou diuen: “*Les cadires no tenen nom*”. La variabilitat de les respostes revela, la possibilitat, que el procés iniciat amb els tres participants que s’han fixat amb el nom de les formigues de la pel·lícula estigui per iniciar-se amb els altres nens i nenes, potser, perquè la categoria gramatical de nom comú també està en procés de formació i, probablement, també pot ser un element indicatiu que l’organització de la terminologia metalingüística (nom) requereix l’ostensió, l’acció de mostrar.

#### i) Singularitat i individualització

Recordem que, en aquest aspecte, els plantejàvem la situació-pregunta: Imagina’t que tens un germà o una germana que es diu com tu. Què passaria quan us cridessin? Com podries solucionar-ho? Quinze dels participants van cercar una solució que els va conduir al canvi de nom o al canvi d’ordre dels cognoms per no dir-se igual que el germà. Els altres set, també, trobaren solucions però estan

relacionades amb l'adjectivació, els diminutius, i, potser la identificació, en són exemples: “*Jo seria l'Albert gran, i ell l'Albert petit*” aplica adjectius; “*Jo seria la Maria i ella la Marieta*”, fa servir un diminutiu, “*Jo seria la Sara 1, i ella la Sara 2*”, aquesta nena fa servir números diferents per fer una individualització i poder diferenciar-se entre elles.

Els participants de 1r. de Cicle Inicial troben la solució de la individualització del nom propi personal i generen una diversitat de respostes que mostren l'evolució dels seus coneixements lingüístics. Ens fixem que aquests participants empenen el verb ser en el temps condicional simple (seria), l'ús d'aquesta forma verbal, probablement, permet la descentració i es poden posar en el lloc de l'altre germà o germana.

#### j) Un adjectiu pot ser un nom propi?

La pregunta d'aquest aspecte era: “Es pot dir el titella Trapella de nom?” Set dels participants responen afirmativament, dos dels participants expliciten: “*Si volen els pares*”. Com el nom és escollit pels pares. Quatre dels participants expliciten: “*Si ella vol*”. Un únic participant de resposta afirmativa explicita: “*Si la titella és trapella es pot dir Trapella de nom*” comentat en el grup de 3r. d'Educació Infantil. Observem que en aquest grup de nens i nenes disminueix aquest tipus de resposta.

Tretze dels participants expliciten que trapella no és cap nom. Un d'ells explicita: “*Es diu als nens que fan coses mal fetes – afegeix-: “entremeliadures*”. En la categoria d'altres respostes hem fet constar els dos participants que no van fer cap mena de comentari al respecte com havien fet tres participants de 3r. d'Educació Infantil.

#### k) Relació de simetria

Arribats a la última pregunta: “Aquesta nena és la Trapella, la Trapella és aquesta nena, vol dir el mateix? Setze dels participants expliciten que vol dir el mateix,” és igual dit al revés “, “igual”. Sis dels participants expliciten que no vol dir el mateix. Per a aquests nens el canvi d'ordre de l'enunciat implica un canvi de significat, podríem dir que emeten una resposta perceptiva, és a dir, les mateixes paraules canviades d'ordre canvien el significat de la frase. En canvi, els altres participants poden adonar-se que existeix un canvi de posició de les paraules sense canviar el significat de la frase.

### 5.6.2.3. Conclusions

En l'anàlisi del resultat, hem pogut constatar que els participants de primer tenen més recursos lèxics per reconèixer els components conceptuals de la categoria gramatical de nom propi personal que els de 3r. d'Educació Infantil. Així mateix, també els poden connectar i relacionar amb els noms personals d'altres escenaris propers de la seva realitat més coneguda i familiar. Això, possiblement, ha estat possible perquè els infants participants han transformat i elaborat el coneixement envers l'extensió de referents del nom propi i el canvi de referent.

Es constata que uns components estan molt més assolits que d'altres respecte al grup anterior, sobretot, destaca el nom propi pot tenir diferents posseïdors, el canvi de referent, dos noms propis designen un mateix subjecte, però queden components a desenvolupar. Sembla que les funcions de singularitzar i d'individualitzar tenen un procés evolutiu més lent i complex que incideix amb la identificació i la denominació perceptiva. Probablement, la relació de simetria, els límits entre el nom comú i el nom propi, quins referents poden tenir nom propi es troba en procés d'iniciació d'apropiació a aquestes edats (6-7 anys).

### 5.6.3. Tasca setena

H) Reconeixement de components de la categoria de nom propi

#### 5.6.3.1. Anàlisi quantitativa

Presentem les dades obtingudes dels components de la categoria de nom propi en el quadre següent:

QUADRE n°. 27: Nombre de respostes emeses per cada categoria sense la intervenció de l'adult. (2n. de Cicle Inicial)

COMPONENTS	Resposta afirmativa	Resposta negativa	Altres
Designació	20	0	0
Diferent posseïdor	19	1	0
Referent	20	0	0
Permanència/estab	19	1	0
Dos NPs designen un mateix subjecte	19	1	0
Arbitrarietat	20	0	0

Funcions:			
Anomenar	15	0	0
Diferènciar	3	0	0
Identificar	5	0	0
Límits NP/nc	10	10	0
S/individualització	12	0	8
Adjectiu/NP	11	9	0
Relació de simetria	15	5	0

En el recompte de les respostes constatem que els components que no ofereixen dubte de reconeixement són la designació, un nom propi pot tenir diferents posseïdors, la permanència i estabilitat del nom propi, dos noms propis designen un mateix subjecte i l'arbitrarietat del nom propi. En canvi, les funcions, els límits entre les dues categories nominals, la individualització, un adjectiu pot ser un nom propi i la relació de simetria són els components que ofereixen alguns dubtes .

#### 5.6.3.2. Anàlisi quantitativa i qualitativa

Comentem els dos tipus de resultats quantitius i qualitius en el mateix apartat; ahora que presentem les explicacions dels participants.

##### a) Designació

La resposta a la pregunta: A qui assenyala quan diu Mercè? Ha estat unànime en indicar amb el dit o amb la mà (deícticament) el titella que tenien més a prop. Una de les participants explicita: *“Em sembla que una perquè hauria de dir: Mercè, tu també vine”*. Aquesta explicació té més matisos que els dels altres participants, en complementar Mercè, amb l'enunciat deíctic *“ tu també vine”* elimina l'ambigüitat que pot suggerir si només menciona Mercè.

##### b) Els Nps poden tenir diferents posseïdors

Els 20 participants admeten que un Np pot tenir diferents posseïdors, però 19 han explicitat la resposta sense la intervenció de l'adult. Sis dels participants fan la mateixa explicació: *“Poden tenir el nom igual, però el cognom no”*. Un altre participant explicita: *“N'hi ha més del mateix nom”*. En canvi, l'altre participant ha necessitat l'ajut de l'adult per explicitar la resposta que un nom propi (Mercè) pot tenir diferents posseïdores. Ens adonem que els dos tipus de resposta està feta manifestant el coneixement cognitiu i expressen l'extensió del referent, és a dir, els diferents posseïdores, doncs, anteriorment existeix la Mercè 1, la Mercè 2, la

Mercè 3 ... Això ens porta a advertir que els trets semàntics de Mercè són: (+humà, +animat i +femella) els quals formen les distintes classes de noms femenins (nena, senyora, dona, tieta, àvia) als quals pot aplicar-se Mercè, segons els infants participants.

#### c) Referent

A la pregunta, quan crida Mercè qui vindrà? Vuit dels participants expliciten que vindran els dos titelles, un d'ells explicita: "*Si no diu el cognom, vindran les dos Mercès*". Els altres 12 participants expliciten: "*Ha de dir Mercè, Mercè perquè vinguin les dues*", aquests participants fan el mateix tipus de correspondència biunívoca que els de 3r. d'Educació Infantil i els de primer de Cicle Inicial. Els nens que tenen present el cognom s'adonen que, en dir un nom personal, poden contestar les persones que se'n diguin.

#### d) Estabilitat i permanència

Tots els participants explicitaren que el nom personal no es pot canviar; només en alguns casos si hi ha algun problema. (A la classe hi havia un nen que havia tingut problemes en el Registre Civil i li havien canviat el nom). Això ens demostra que l'experiència forma part del coneixement. D'una banda, el nom personal no es pot canviar. La gran majoria de persones conegudes es diuen sempre el mateix nom. Això els fa reconèixer l'estabilitat i la permanència del nom propi. De l'altra banda, havia hagut la incidència d'un nen de la classe que havia tingut problemes en el llibre de família i els companys i companyes recullen el fet com excepcional.

#### e) Dos Nps designen un mateix subjecte

En aquest aspecte 19 participants responen afirmativament, expliciten: "*Sí, si el nom és més curtet, jo em dic Jenifer i alguns em diuen Jeni*"; altres participants expliciten: "*Si vol dir el mateix si que és el mateix nom*". El canvi de codi fou explicitat per una nena, "*el meu cosí es diu Ignacio i nosaltres li diem Ignasi*". Una de les participants contesta negativament. En les explicacions sobresurten les que expressen la necessitat que els dos noms tinguin el mateix significat, la qual cosa vol dir que accepten la doble denominació perquè ja han començat a reconèixer, probablement, paraules sinònimes (amb significat semblant).

#### f) Arbitrarietat

Tots els 20 participants estigueren d'acord, en afirmar que els seus pares podien haver escollit un altre nom. Se superen els dubtes que presentaven alguns

participants dels dos nivells anteriors. Aquests participants saben la manera com els pares van fer l'elecció del seu nom i la dels seus germans i germanes.

#### g) Funcions del NP

Quinze dels participants expliciten que el nom serveix per anomenar, una de les participants: “ *El nom serveix perquè em cridin, sinó em dirien nena i vindrien totes les nenes*”, tres, per diferenciar i cinc, per identificar. Una de les participants és molt explícita: “*Per cridar-me si em diguessin vine, i hi hagués molta gent, vindrien els que haguessin vist (fa el gest amb la mà), però si tinguessin nom i haguessin dos Martas, dirien Marta Renom i Marta Armengol i així ja està*”. La participant explícita dues funcions del nom anomenar (cridar) i identificar (els que veïessin el gest). Tres dels participants expliciten: “*El nom és per diferenciar per saber a qui criden*”. També es refereixen a les funcions d'identificar i anomenar. Sembla que a aquesta edat (7-8 anys) comença l'inici del procés evolutiu que el nom propi pot tenir més d'una funció, doncs, uns quants participants expliciten que el nom propi personal té dues funcions.

#### h) Límits entre el nom propi i el nom comú

Tots els/les participants responen afirmativament a la pregunta, qui té nom? Una de les participants explícita: “*Tothom i totes les coses té nom*”, però la mateixa participant digué: “*Les cadires no tenen nom*”. Amb aquesta afirmació negava la resposta anterior que totes les coses del món tenen nom, entenem que es referia al nom comú. La meitat dels participants, les deu respostes afirmatives, explícita que les formigues tenen com a nom formiga i que les cadires tenen com a nom cadira. En canvi, les deu respostes negatives es refereixen a les formigues o a les cadires no tenen nom. Cal aclarir que un dels participants digué: “*les formigues no tenen nom i les cadires es diuen cadira*”.

Reproduïm el fragment d'un diàleg per observar què passa amb la denominació dels noms comuns.

E- Els bebès tenen nom?

N- Sí, quan neixen.

E- Les formigues tenen nom?

N- No



E- I les cadires? N- Sí, cadira, llavors formiga també és el nom de les formigues.

Observem que, possiblement, la categoria de nom comú no està desenvolupada plenament en parlar-ne amb aquests nens i nenes. Sembla que, en reconèixer cadira com a nom, pot fer extensiu la reflexió que formiga també és un nom. Cap dels participants va admetre la possibilitat que les cadires o les formigues poguessin tenir nom propi. En aquest grup, observem que preval la denominació realista de l'objecte i de l'insecte i cap d'ells esmenta com a possible el nom singular de la ficció.

#### i) Singularitat i individualització

Recordem que, en aquest aspecte els plantejàvem la situació-pregunta: “Imagina't que tens un germà o una germana que es diu com tu. Què passaria quan diguessin el nom? Com podries solucionar-ho?” Nou dels participants van cercar la solució del canvi de nom personal. Tres dels participants troben com a solució el canvi d'ordre dels cognoms, cinc trobaren com a solució la distinció mitjançant els diminutius, dos dels participants troben la solució aplicant adjectius com a elements de distinció i deíctics alhora. Reproduïm l'explicitació d'una nena: “*La mare podria dir: “ Vine, tu, també podria dir Carla gran, Carla petita o aquesta i l' altra”*”. Un altre dels participant explicita: “*Ens distingiríem per dues coses per la mida i pel cognom*”. Continua “*posaria al darrera el cognom Fabrés (que era el primer) i també posariem la mida 152, m'aprenc el número que medeixo i vaig cap allà, i si diuen Carlos 22 hi va el més petit*”. Aquests dos últims participants empren dos criteris: la nena adjectius i deíctics; i el nen, canvi d'ordre del cognom. Els nens i nenes d'aquest nivell escolar troben la solució de la individualització del nom personals i alguns d'ells proposen dos o més possibilitats, la qual cosa implica que el procés d'apropiació de la singularitat i la individualització del nom propi està bastant desenvolupat.

En resum, la singularitat i individualització del nom propi, els participants la fan pel canvi d'un nom personal, canvi d'ordre dels cognoms, diminutius, adjectius, deíctics i adjectius qualificatius de dimensió, fet que ens mostra que tenen més coneixements lingüístics que els altres dos nivells escolars.

#### j) Un adjectiu pot ser un nom propi?

La pregunta d'aquest component era: “Es pot dir el titella Trapella de nom?” Onze dels participants responen afirmativament i vuit, negativament. Primer considerem les respostes afirmatives. En aquesta categoria les justificacions donades foren diverses; amb la finalitat d'analitzar els motius infantils, reproduïm algunes de les

explicitacions: *“Es pot dir Trapella de nom perquè “Trapella” també és un nom”*. Aquesta nena no menciona el significat de l’adjectiu, únicament, l’aspecte denominatiu de l’adjectiu com succeeix amb els noms propis personals, és a dir, al nom de Josep cap participant ha explicitat característiques inherents al portador, ja que està buit de significat semàntic i és en el context que l’adquireix, en canvi l’adjectiu trapella denota una manera de ser com hem mencionat anteriorment.

Una altra participant explicita el significat sense precisar-lo: *“Es pot dir “Trapella” perquè “Trapella” també és una paraula i “Trapella” significa alguna cosa”*. Aquesta nena explicita que el nom personal és una paraula i també té significat, accepta l’adjectiu com a nom perquè, segons ella, reuneix aquests dos components, paraula i significat. Fixem-nos que les paraules tenen significat pels components semàntics, i segons la nena Trapella vol dir X amb la qual cosa li dóna un valor denominatiu amb significat anterior al context.

Una altra categoria d’explicitacions són les que consideren que el nom prové de les característiques del titella *“ Si fa coses que no ha de fer alshores es podrà dir “Trapella””*. *“Es podria dir “Trapella” si fos trapella”*. *“Sí, es podria dir “Trapella” perquè és molt trapella en voler canviar-se el nom”*. Aquests tres participants expliciten amb claredat que el nom personal pot procedir de la manera de ser del titella.

A continuació passem a comentar les categories negatives; l’explicitació d’un dels participants: *“ No, trapella vol dir que fas entremeliadures”* ens fa interpretar que, en la mesura que el significat predomina amb autonomia del subjecte a qui s’aplica, probablement, sorgeix la diferència de categories entre el nom ( allò que és) i l’adjectiu qualitatiu (allò com ets o és). Un altre participant explicita: *“ No se’n pot dir, trapella no és un nom”*. Aquesta explicitació implica que la nena només accepta com a nom personal el que és (el nom).

En resum, la distinció entre les dues categories la nominal i l’adjectival ha estat explicitada per la denominació, el terme de paraula i el significat entre el que és i el que ets (com ets). Tots els que consideren que “Trapella” no pot ser un nom fan la distinció entre les dues categories. En canvi, entre els que consideren que “Trapella” pot ser un nom, alguns fan la distinció entre les dues categories: la nominal i l’adjectival; i uns quants encara no la fan perquè expliciten que el nom personal prové o pot provenir de la manera de ser del titella.

### k) Relació de simetria

A aquest aspecte 15 dels participants respongueren afirmativament, el sentit de la frase era el mateix i cinc contestaren negativament, no vol dir el mateix. La proporció és manté com a primer nivell. Els motius, probablement, són els mateixos, per això remetent a la interpretació feta en el primer nivell escolar.

#### 5.6.3.3. Conclusions

En general, observem que tots els participants de segon tenen aspectes conceptuals de la categoria de nom propi bastant més desenvolupats que els de primer. Destaquen els aspectes componencials següents: els Nps poden tenir diferents posseïdors, el canvi de referent ja no ofereix cap mena de dubte, ni l'arbitrarietat del propi nom, ni la funció d'identificar, a més a més, de la funció d'anomenar, alguns accepten que un adjectiu pot ser un nom propi. Probablement, l'augment del domini del reconeixement conceptual està relacionat en l'elaboració de l'extensió del nom propi, en el canvi de referent, en l'adquisició de la categoria de l'adjectiu i en l'ampliació de repertori per expressar-se mitjançant vocabulari de distintes categories entre elles: el domini dels temps verbals i matisos del lèxic més desenvolupats com és la derivació lèxica.

El fet que el nom propi pot sorgir de la manera de ser del subjecte no desapareix del tot, veiem que es manté en alguns dels participants. Els límits entre el nom comú i el nom propi sembla que està en fase de la reorganització de classes. Això són dos aspectes a remarcar. Podem assegurar que la majoria de participants entrevistats tenen els aspectes conceptuals del nom propi bastant assolits, tot i que romanen alguns components en una evolució de desenvolupament més lenta. Es constata un procés d'apropiació dels components conceptuals de la categoria gramatical de nom propi personal a diferents ritmes.

El domini dels distintes components de la categoria de nom personal anticipen que no semblen justificades les dificultats que hem trobat en l'ús de les majúscules en els noms propis personals, sinó que aquestes tenen d'altres motius que són independents de la conceptualització de la categoria de nom propi personal.



