LA CONSTRUCCIÓ DEL CONEIXEMENT GRAMATICAL EN APRENENTS D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA I SECUNDÀRIA: ALGUNES APROXIMACIONS A L'APRENENTATGE DEL VERB

THE CONSTRUCTION OF GRAMMATICAL KNOWLEDGE BY STUDENTS OF PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION: SOME APPROACHES TO THE LEARNING OF THE VERB

Mariona Casas-Deseures
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya
mariona.casas@uvic.cat

Carme Durán
Universitat Autònoma de Barcelona
cduran4@gmail.com

Xavier Fontich
Universitat Autònoma de Barcelona
xavier.fontich@uab.cat

Resum: El verb és una de les categories que una gramàtica escolar ha d'abordar necessàriament, tant pel que fa al coneixement de la noció i de la seva relació amb altres categories, com per la funció fonamental que pren en l'escriptura. En aquest article presentem tres recerques que descriuen el procés d'aprenentatge que els alumnes de primària i de secundària segueixen a l'hora d'aprendre continguts vinculats amb el verb: el temps del present, el mode verbal i la complementació verbal. Aquests treballs mostren quines estratègies desenvolupen els aprenents i quins obstacles han d'afrontar per desenvolupar un raonament gramatical. Dels estudis es desprèn que determinades intervencions didàctiques (basades en la interacció, entre iguals i amb el suport del docent i l'escriptura) afavoreixen el desenvolupament d'activitat metalingüística i que aquesta activitat pot ajudar a connectar el saber gramatical amb els usos lingüístics.

Paraules clau: ensenyament-aprenentatge de la gramàtica, verb, reflexió metalingüística, interacció verbal.

Caplletra 63 (Tardor, 2017), pp. 111-138. ISSN 0214-8188, ISSN versió electrònica 2386-7159
Rebut: 22/06/2016. Acceptat: 24/03/2017. DOI: 10.7203/Caplletra.63.10396

Abstract: The verb is one of the categories that a school grammar must necessarily face, not only in terms of the knowledge of the concept and the relationship with other categories, but also in terms of the role it plays in writing. In this paper we present three studies that describe the construction of grammatical knowledge by students of primary and secondary education when they learn contents related to the verb: the present tense, the verbal mood, and verbal complementation. Results from the three studies show how learners develop strategies and what obstacles they have to face in order to develop grammatical reasoning. They also show the value of interaction (on peers or with the teacher and writing) to promote the development of metalinguistic activity at school in order to connect grammar rules and language use.

Key words: teaching and learning grammar, the verb, metalinguistic reflection, verbal interaction.

1. PUNT DE PARTIDA I MARC TEÒRIC

En aquest article presentem tres recerques centrades en la construcció del coneixement gramatical en alumnes de primària i de secundària a Catalunya que reflexionen sobre tres nocions vinculades amb el verb des de tres nivells diferents d'articulació del llenguatge: el temps del present (Casas 2012), el mode verbal (Durán 2013) i la complementació verbal (Fontich 2010). Les tres investigacions parteixen de l'assumpció segons la qual generar i explorar l'activitat metalingüística dels alumnes ens pot donar pistes per acompanyar-los millor en el procés de construcció dels sabers gramaticals. Aquesta assumpció és a la base del model per ensenyar gramàtica desenvolupat al llarg dels darrers anys per diverses recerques que defensen que el coneixement gramatical no és un requisit per implicar els alumnes en tasques d'observació i manipulació lingüística, sinó que la mateixa activitat metalingüística generada pels alumnes en el desenvolupament d'aquestes tasques esdevé la font d'aquest coneixement gramatical (Camps 2014; Camps & Zayas 2006; Milian 2014; Ribas *et al*. 2014). En aquest sentit, les tres recerques presenten la interacció verbal (en parelles o en petit grup) com a via per registrar, promoure i enriquir la construcció del coneixement gramatical per part dels aprenents (Vygotsky 1986; Mercer 1997), camí poc explorat en les pràctiques habituals d'aula, tant a l'educació primària com secundària.

Tot i que els currículums d'educació primària i secundària[1] de Catalunya inclouen el verb com a objecte d'ensenyament, aquesta noció hi té una presència poc

1. Decret 142/2007, vigent fins al 2015, i Decret 119/2015 (educació primària); i Decret 143/2007, vigent fins al 2015, i Decret 187/2015 (educació secundària).

rellevant, centrada sobretot en continguts morfològics, de manera que la transposició didàctica del verb a les aules pràcticament no atén la relació entre les formes i el seus usos. Amb tot, es tracta d'una categoria important, tant pel que fa al coneixement de la noció i de la seva relació amb altres categories, com per la funció fonamental que pren en la construcció del text. Justament, des del punt de vista lingüístic, el verb és una categoria que presenta una notable complexitat, tant des d'una perspectiva morfosintàctica com semanticopragmàtica (Badia 1994; Solà 2002). Malgrat que les gramàtiques descriptives representen aquesta categoria des de la triple dimensió morfològica, sintàctica i semàntica, la construcció del coneixement sobre el verb —des d'una perspectiva didàctica— se sol reduir a l'àmbit formal, en un intent de simplificar-ne la noció (Petit 2005). En aquest marc, les tres recerques exploren i proposen nous camins per consolidar l'ensenyament-aprenentatge del verb tant des del punt de vista metodològic com dels continguts lingüístics que s'hi vinculen.

Diversos estudis sobre els conceptes gramaticals dels estudiants de primària i secundària en ensenyament de la L1 mostren la dificultat per construir un saber gramatical coherent i destaquen la necessitat d'aprofundir en els obstacles amb què els aprenents es troben (Myhill 2000; Fisher 1996 i 2004; Camps 2000, Guasch 2013). Per exemple, un dels primers treballs (Kilcher-Hagedorn *et al.* 1987), amb alumnes de primària francòfons, va mostrar que els coneixements gramaticals són un conglomerat d'elements diversos i poc generalitzables, en què els criteris usats per identificar un element no es mantenen en el context d'una altra tasca. I estudis posteriors van corroborar aquestes conclusions: Myhill (2000) destaca, a més, que algunes concepcions errònies sobre els conceptes gramaticals tenen l'origen en definicions simplificades dels llibres de text, la presentació atomitzada dels continguts i les activitats d'aplicació mecànica de regles, i suggereix que això es deu, en part, a les llacunes de les gramàtiques analítiques (descriptives o normatives). D'altra banda, Fisher (2004) parla d'obstacles metodològics i de dificultats conceptuals procedents de la utilització del llenguatge emprat pels alumnes per descriure el mateix llenguatge.

Coincidint amb aquestes observacions, Camps (2000 i 2014) subratlla la necessitat d'explorar els problemes relacionats amb l'estructura del coneixement gramatical i assenyala tres nivells d'obstacles: (1) la separació que l'escola fa entre frase i discurs, que Charolles & Combettes (2004) atribueixen a la separació entre retòrica i gramàtica en la tradició d'estudis lingüístics i que, segons Camps, dificultaria l'elaboració d'un marc teòric coherent per a la gramàtica pedagògica; (2) la complexitat, tant per als alumnes com per als professors, de la multifuncionalitat de les formes gramaticals (per exemple, el pronom i les funcions diverses que realitza en els plans del discurs, del text i de l'oració); i (3) el coneixement gramatical espontani que, sense guiatge, pot

ser un obstacle per progressar en la construcció elaborada dels conceptes gramaticals (Brucart 2000), un fenomen observat en relació amb l'adjectiu (com a qualitat del substantiu, Fisher 1996) o el subjecte (com a primer element de l'oració, Gonzalvo & Camps 2003). En aquest sentit, Milian & Camps (2006) analitzen una conversa sobre el temps verbal entre una docent i els seus alumnes en un context natural i destaquen les dificultats per superar nivells baixos d'abstracció, com també la necessitat d'acompanyar els estudiants en els processos de conceptualització (Barth 2001).

Recerques més concretes sobre l'ensenyament del verb corroboren la complexitat d'aquesta categoria gramatical com a objecte didàctic (Fontich 2006; Durán 2009; Rodríguez Gonzalo 2011; Torralba 2012). El treball de Durán (2009), per exemple, mostra que la noció de verb que els estudiants tenen en acabar la secundària obligatòria està construïda a partir de criteris diversos de procedència molt heterogènia, els quals s'han anat superposant sense cap sistematització. Precisament, en aquesta línia, alguns autors han reclamat que el verb s'abordi des d'una perspectiva pluridimensional, integrant les dimensions morfològica, semàntica, sintàctica i pragmàtica de la noció de verb (Gomila & Ulma 2014; Roubaud & Sautot 2014; Gourdet 2010).

A partir d'aquests estudis previs, en aquest article es presenten tres investigacions recents centrades en l'ensenyament-aprenentatge del verb a l'educació obligatòria des de tres vessants diferents: el temps, el mode i la complementació verbals. En tots tres casos l'objectiu és explorar l'activitat metalingüística dels alumnes a partir de la interacció, en parella o en petit grup, amb l'objectiu de posar en relleu quins processos cognitius segueixen els participants en relació amb la construcció del coneixement sobre aquesta noció gramatical.

2. METODOLOGIA

Des del punt de vista metodològic, les tres recerques tenen com a denominador comú, des d'un enfocament interpretatiu qualitatiu i observacional, el disseny d'uns dispositius d'intervenció que, tot i que presenten procediments d'anàlisi diferents, es basen en la interacció com a motor de reflexió metalingüística i de reelaboració dels coneixements previs (Ribas *et al.* 2014).Totes tres, a més, parteixen de l'ús lingüístic dels estudiants (Camps *et al.* 2005), subscrivint un dels pilars de la lingüística cognitiva, segons el qual l'observació i l'anàlisi del sistema de la llengua no parteixen d'un model ideal, sinó de situacions lingüístiques reals (Cuenca & Hilferty 1999). També es caracteritzen perquè activen els coneixements previs dels aprenents (Chartrand

2003) i plantegen una problematització de la llengua, és a dir, parteixen de la premissa que problematitzar és una eina que permet elaborar saber (Giordan 1996; Bosque 1980 i 1994; Barth 2001; Nadeau & Fisher 2006). En aquest sentit, els tres dispositius didàctics, d'acord amb les particularitats de la interacció per parlar sobre gramàtica (Milian 2005: 26) col·loquen els estudiants «davant de situacions, d'observacions, de problemes interessants que els interroguin i que mobilitzin les seves ganes de descobrir el funcionament dels elements objecte d'anàlisi».

La taula 1 detalla les principals característiques de les tres investigacions que es presenten:

Taula 1. Característiques metodològiques de les tres recerques

Recerca	Tipus d'intervenció	Focus	Etapa / Edat	Dinàmica	Dades
Casas (2012)	Seminatural	Temps del present	Primària (11-12 anys)	Parelles	Orals
Durán (2013)	Seminatural	Mode verbal	Secundària (12-16 anys)	Petit grup	Escrites
Fontich (2010)	Natural	Complementació	Secundària (15-16 anys)	Petit grup	Orals

Pel que fa al tipus d'intervenció que constitueix la font de les dades de la recerca, anomenem *seminaturals* les intervencions de Casas i Durán perquè si bé se situen en el context escolar, en tots dos casos estan conduïdes per les investigadores (fora i dins de la classe de llengua respectivament); anomenem *natural* la intervenció de Fontich perquè és una intervenció d'aula pròpiament organitzada com una seqüència didàctica de gramàtica segons el model exposat a Camps *et al.* (2005) i Milian (2014).

La transcripció de les dades orals es va regir pels criteris establerts en els treballs del GREAL, Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge de les Llengües (Guasch & Ribas 2013). Es basen en la transliteració ortogràfica i la referència a trets bàsics de la interacció (per exemple, la llargària d'algunes pauses), posant el focus d'interès en el contingut i sense entrar a detallar aspectes de caràcter prosòdic o gestual. L'anàlisi i categorització tant de les dades orals com de les escrites s'inspira en l'anomenada *grounded theory* (Strauss & Corbin 2002) i es basa en l'elaboració de xarxes sistèmiques (Bliss *et al.* 1983), que permeten sistematitzar les respostes a partir dels paràmetres de la tasca proposada. Aquestes respostes s'interpreten a la llum dels plantejaments teòrics que guien cada recerca.

3. EL RECONEIXEMENT DEL VALOR RETROSPECTIU DEL PRESENT PER PART D'ALUMNES D'EDUCACIÓ PRIMÀRIA

La primera recerca és un estudi de cas que explora com construeixen el coneixement sobre els valors del present 86 alumnes de 6è curs de primària (11-12 anys, català L1 o L2) de tres escoles d'educació primària de Catalunya. La investigació desplega una intervenció didàctica oral en llengua catalana, en parelles i conduïda per la investigadora, en què l'objecte d'anàlisi és pròpiament la interacció verbal generada en les 43 converses enregistrades. En aquest article es presenten els resultats a partir de la conversa sobre la frase següent: *El 1969 l'home arriba a la Lluna*, en què el temps verbal del present expressa el valor retrospectiu. En aquesta frase es posa de manifest la no coincidència entre el temps de l'enunciat —temps de l'esdeveniment— i el temps de l'enunciació —temps de la parla— (Reichenbach 1947). El temps de l'enunciat s'expressa a través d'un modificador temporal (*el 1969*), mentre que el temps de l'enunciació, mitjançant el temps verbal del present (*arriba*).

Des del punt de vista lingüístic, s'assumeix que el temps es relaciona amb la manera com es percep la relació entre el temps dels *esdeveniments codificats lingüísticament* i el temps de la *producció lingüística*. Aquesta recerca, doncs, parteix de la complexitat del verb en tant que categoria que estructura l'expressió del temps a través del sistema de temps verbals. Aquest sistema permet situar els esdeveniments prenent com a referència el moment de l'enunciació, però les relacions i els significats temporals que el verb pot arribar a expressar són múltiples. De fet, totes les gramàtiques descriuen tant el valor prototípic com els valors perifèrics dels temps verbals. En el cas del present, la *Gramàtica del català contemporani* (Pérez Saldanya 2002) assenyala que el present com a temps bàsic indica «simultaneïtat respecte al moment de l'acte de parla o respecte a un període de temps que inclou l'acte de parla» (2618). Quant als usos derivats, afegeix que justament perquè el present és el temps menys marcat del sistema verbal, pot funcionar amb «un caràcter extensiu i assolir el valor dels temps marcats» (2619), com el retrospectiu, però també el prospectiu, l'habitual o l'atemporal.

Pel que fa al sistema de temps verbals, a l'educació primària l'escola s'ha centrat sobretot en continguts morfològics i en la distinció temporal bàsica (passat-present-futur), i ha atès poc la relació entre les formes verbals i els seus usos. En el cas del present, no es construeix coneixement sobre els usos que s'associen a aquest temps verbal, sinó que s'indueix els alumnes a identificar unívocament el temps verbal del present amb el valor de simultaneïtat amb l'acte de parla (valor nuclear o prototípic), en contrast amb el passat i el futur, fet que els impedeix reconèixer altres usos que també expressa el present (valors perifèrics), com el valor retrospectiu.

Les 43 converses generades es van enregistrar en àudio, transcriure, segmentar en episodis i categoritzar en funció de les següents preguntes d'investigació: 1) Quin coneixement tenen els alumnes sobre el valor retrospectiu del present? 2) Quin tipus d'estratègies usen per descobrir aquest valor? 3) Com construeixen el coneixement sobre aquest valor? i 4) Quina relació s'estableix entre l'ús i el coneixement d'aquest valor?

3.1 Estratègies per construir el coneixement sobre el valor retrospectiu

Per donar compte dels coneixements que les parelles manifesten i de la seva capacitat de reflexió metalingüística, es parteix dels treballs psicolingüístics de Klein (2009) i Tartas (2009). Klein sosté que les llengües han desenvolupat almenys sis dispositius per ancorar el temps: tres tenen a veure amb la categoria gramatical del verb (són el temps del verb, l'aspecte morfològic i l'aspecte lèxic) i els altres tres són els modificadors temporals, les partícules temporals i els principis del discurs. D'altra banda, Tartas considera que els infants construeixen les nocions temporals a través de paràmetres experiencials, intuïtius i de coneixement del món, d'acord amb el seu desenvolupament cognitiu.

En aquesta recerca emergeixen tres dels recursos destacats per Klein i Tartas: el temps del verb, els modificadors temporals i l'experiència o coneixement del món. Aquests tres dispositius serveixen per categoritzar les estratègies que els alumnes usen per ancorar temporalment la frase, que definim de la manera següent:

a) *Estratègia morfològica*: interpretació del valor temporal del verb a partir de la morfologia verbal.
b) *Estratègia semàntica*: interpretació del valor temporal del verb a partir de la informació semàntica del modificador temporal.
c) *Estratègia de coneixement del món o experiencial*: interpretació del valor temporal del verb en funció del coneixement del món o experiencial de les parelles.

Tot seguit es mostra un exemple d'ús de cada estratègia. Pel que fa a la primera estratègia, la majoria de les parelles recorren a l'estratègia morfològica per ancorar temporalment la frase, és a dir, resolen que la frase s'ancora al moment de l'enunciació fixant-se en la presència del verb en present:[2]

2. Els criteris de transcripció usats en aquest article són: número (torn en el cos de la transcripció), inicial (inicial de l'alumne; I és la inicial de la investigadora en els fragments 1-4), '...' (fragment objecte de reflexió), XXX (fragment no comprensible), :: (allargament), | (pausa menor de 3 segons), (x) (segons de pausa).

Fragment 1: estratègia morfològica (parella 35)

1. J: ((llegeix la frase)) 'El 1969 l'home arriba a la Lluna'
2. I: Quan passa? Quan passa això que diu la frase?
3. M: Ara | Present | Perquè si no diria *va arribar* (3) O si no *arribarà*

En aquest fragment es posa en relleu la identificació del present amb el valor de simultaneïtat, en contrast amb el passat i amb el futur, és a dir, apel·lant a la distinció temporal bàsica.

L'estratègia semàntica és el segon recurs al qual recorren les parelles. En aquest cas, l'atenció es fixa en el modificador temporal:

Fragment 2: estratègia semàntica (parella 36)

1. P: ((llegeix) 'El 1969 l'home arriba a la Lluna'
2. I: Quan passa això?
3. M i P: El 1969
4. I: I això quan és?
5. M: Mm:: abans (3) Bueno::
6. P: Al passat
7. M: Sí::passat
8. I: D'acord | Hi ha verb en aquesta frase?
9. M: *Arriba*
10. I: D'acord | I *arriba* què és?
11. P: Un verb
12. I: D'acord és un verb | Però quan passa aquest verb?
13. M: (4) Abans
14. P: (3) Al 1969

En el fragment 2, la parella s'ancora al modificador temporal *el 1969*, de manera que ubica la frase al passat, és a dir, interpreta que l'enunciat es refereix a un esdeveniment del passat sense reconèixer explícitament el temps verbal. En aquest exemple es prioritza la informació semàntica per sobre de la morfològica.

Finalment, la tercera estratègia a la qual recorren les parelles és la de coneixement experiencial i del món, que il·lustrem amb l'exemple següent:

Fragment 3: estratègia de coneixement del món i experiencial (parella 21)

1. A: (llegeix)) 'El 1969 l'home arriba a la Lluna'
2. I: Molt bé | Quan passa, això?
3. A: A::: Anys enrere:: perquè::
4. I: Quan passa?

5. J: Quan encara no havia nascut la meva mare:: i ja havia nascut la meva iaia
6. I: Ah, caram | Molt bé | Però com ho sabeu | que això va passar llavors?
7. J: Perquè ho explica a les revistes

Al fragment 3, una alumna ancora la data entre dos intervals: el naixement de la seva àvia i el de la seva mare, mentre que l'altra fa emergir un coneixement del món en relació amb el significat de la frase (torn 7). La primera part del fragment il·lustra una interpretació del modificador temporal (*el 1969*) a partir de dates conegudes, les quals serveixen per organitzar el temps cronològic (localitzadors vinculats a l'experiència dels alumnes).

Recapitulant, l'exploració del coneixement que les parelles tenen sobre el valor retrospectiu del present mostra que, *a priori*, les parelles no reconeixen el valor retrospectiu, perquè associen el present al seu valor prototípic. Respecte a les estratègies que fan sevir per descobrir el valor retrospectiu, de les observacions registrades es desprèn que les parelles usen l'estratègia morfològica, seguida de la semàntica i de la de coneixement del món i experiencial. Ara bé, quina d'aquestes estratègies els ajuda a construir el coneixement sobre el valor retrospectiu?

3.2 la interacció com a estratègia per promoure la reflexió metalingüística

La construcció del coneixement sobre el valor retrospectiu del present implica superar el conflicte cognitiu plantejat a les parelles, és a dir, resoldre la incompatibilitat entre la informació morfològica (reconeixement del temps verbal) i la informació semanticopragmàtica (significat dels modificadors temporals). El primer tipus de coneixement (fruit de l'estratègia morfològica) sorgeix de l'aprenentatge escolar, mentre que el segon (estratègia semàntica) està més vinculat als processos d'adquisició lingüística. En tot cas, el coneixement del paradigma verbal per part de les parelles (estrictament des d'un punt de vista morfològic, no dels usos que s'hi associen) és l'element que provoca el conflicte: com hem vist al fragment 1, la parella identifica *arriba* com a forma verbal que expressa present, és a dir, prioritza la informació gramatical en detriment de la informació semàntica, probablement perquè es fixa en la forma verbal sense tenir en compte la resta d'elements lingüístics que també aporten informació temporal (Klein 2009). Així doncs, l'estratègia escolar, que construeix el coneixement dels temps verbals sobretot des d'un punt de vista morfològic, sembla que no esdevé útil per superar l'obstacle a què s'han d'afrontar les parelles. En altres

paraules, ancorar-se únicament a l'estratègia morfològica els impedeix descobrir el valor retrospectiu del present. El coneixement morfològic de què disposen els alumnes és un tipus de coneixement massa cenyit a la forma verbal (no els ajuda a pensar en els usos que pot desplegar la forma), de manera que els impedeix avançar cap a la interpretació del temps del verb d'acord amb el temps de l'enunciat, l'ancoratge del qual s'ha de cercar en altres marcadors temporals.

En canvi, recórrer a les estratègies semàntica i de coneixement del món permet a les parelles explorar un ancoratge temporal que no es correspon amb la simultaneïtat que expressa el valor prototípic del present. Aquestes estratègies, doncs, es postulen com un bon punt de partida per començar a construir el coneixement sobre el present, però esdevenen insuficients, perquè tot i que parteixen de l'ús, estan massa deslligades de les formes lingüístiques (són estratègies que no els ajuden a comprendre que els usos que exploren s'expressen a través d'una mateixa forma, com s'ha vist al fragment 2; en canvi, al fragment 3, ni tan sols hi ha al·lusió a la formal verbal). Així doncs, per respondre la pregunta sobre la relació que s'estableix entre l'ús i el coneixement del valor retrospectiu del present, es mostra un exemple en què al final del dispositiu didàctic un alumne fa una reflexió que sembla que li permet reconèixer aquest valor:

Fragment 4: desenvolupament d'activitat metalingüística (parella 25, final de la conversa)

44. M: Això vol dir que :: si tu dius::: si dius un verb en present:: també podria ser:: depèn de les altres paraules que hi hagi a la frase:: podria ser | passat present i també futur?
45. I: Doncs això que dius és molt interessant | Sí que podria ser no? Què t'ho fa pensar això?
46. M: Perquè com hem vist a la frase:: aquí diu el verb en present:: però:: però | en veritat vol dir passat::

Al fragment 4, l'alumne M planteja una hipòtesi en relació amb el coneixement que ha anat construint al llarg de la conversa. Amb el que l'estudiant verbalitza, sembla que és capaç de connectar la forma del verb (morfològicament el temps verbal del present) amb un valor més enllà del prototípic (el valor retrospectiu, en el cas de la frase sobre la qual ha reflexionat).

Aquest darrer exemple posa en relleu fins a quin punt la interacció desenvolupada al llarg del dispositiu didàctic de la recerca ha afavorit la generació d'activitat metalingüística, que ha permès relacionar la forma verbal del present amb els usos que aquesta forma pot expressar. D'aquesta recerca es pot desprendre, doncs, que promoure situacions en què els alumnes parlin sobre un contingut lingüístic concret pot ser un bon punt de partida per construir un coneixement elaborat sobre aquest contingut.

4. LA CONCEPTUALITZACIÓ DEL MODE VERBAL I ELS VALORS DEL SUBJUNTIU PER PART D'ESTUDIANTS D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

La segona investigació (Durán 2013) es pregunta per la noció de mode verbal que elaboren els estudiants de la secundària obligatòria (53 alumnes de primer, tercer i quart d'ESO, d'entre 12 i 16 anys, d'un institut de la província de Barcelona) a partir d'una activitat de contrast entre oracions que té com a objectiu fer emergir els coneixements previs que els estudiants tenen sobre aquest contingut gramatical, i explora el paper que té l'activitat metalingüística en la conceptualització de les nocions gramaticals. La recerca analitza com els estudiants raonen sobre algunes característiques del subjuntiu en contrast amb l'indicatiu, tot partint de la hipòtesi que el contrast entre oracions farà emergir l'activitat metalingüística i possibilitarà una major comprensió de la selecció modal. Els resultats mostren com interpreten els valors que aporta el mode verbal, però també les dificultats amb què es troben per apropiar-se d'una noció d'una gran complexitat epistemològica, tot i que es tracta d'un contingut que ja apareix en l'últim cicle de l'educació primària.

La complexitat de la noció del mode verbal té a veure, en primer lloc, amb la pròpia morfologia del verb, ja que el mode apareix fusionat amb els morfemes de temps i aspecte; en segon lloc, amb aspectes semanticopragmàtics, com els diversos valors que aporta el subjuntiu en contrast amb l'indicatiu, i, per últim, amb les estretes relacions entre la categoria gramatical de mode verbal i la noció de modalitat o, dit d'una altra manera, entre un contingut que s'emmarca en l'àmbit de la gramàtica de l'oració i un altre que pertany a la gramàtica del text o del discurs, amb una relació directa amb els actes de parla i amb la presència de la subjectivitat en el discurs. Aquesta complexitat ha estat abordada a bastament des de la lingüística i, en canvi, es tracta d'una noció que passa molt desapercebuda a les aules de secundària.

L'activitat que els estudiants duen a terme en petit grup consisteix a comparar quatre parelles d'oracions en llengua castellana en què només canvia el mode verbal i a recollir aquesta reflexió per escrit. El corpus d'oracions seleccionades respon en cada cas a una casuística lingüística diferent, tant pel que fa a les estructures sintàctiques com pel que fa als valors del subjuntiu en cada una d'elles:

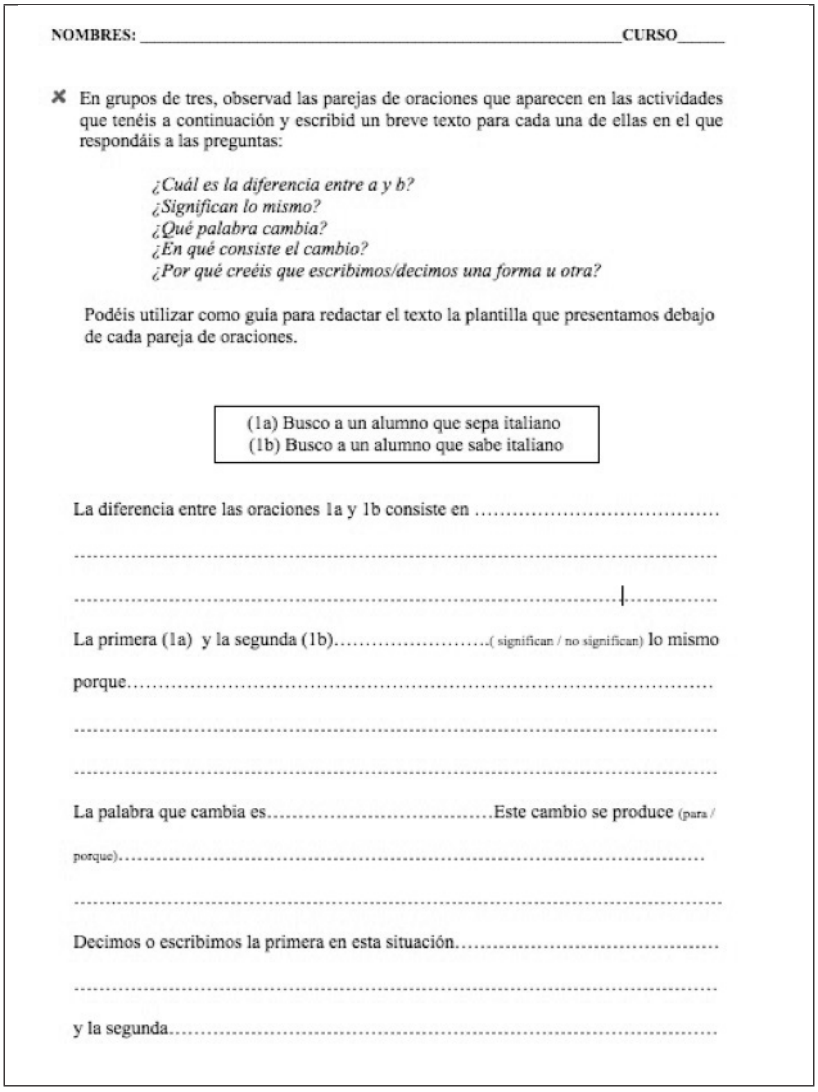
(1a) Busco a un alumno que *sepa* italiano.
(1b) Busco a un alumno que *sabe* italiano.

(2a) Aunque *cueste* caro me lo voy a comprar.
(2b) Aunque *cuesta* caro me lo voy a comprar.

(3a) *Quisiera* una barra de pan.
(3b) *Quiero* una barra de pan.

(4a) Quiero que me lo *cuentes.*
(4b) *Quiero que me lo *cuentas.*

Aquest dispositiu segueix el model de Bosque (1980, 1994), segons el qual el contrast entre oracions planteja un *problema* —en el sentit de repte, però també en el d'exercici o prova que permet exercitar-se en un determinat camp del saber— que els estudiants han d'abordar necessàriament des de la reflexió. El contrast es concep, per tant, com una eina de reflexió i d'acompanyament en el camí cap a l'abstracció (Barth 2001). La discussió es guia a través d'unes preguntes que acompanyen el raonament i d'una pauta (figura 1) a partir de la qual els alumnes han d'elaborar un text escrit conjunt en què expliquen les diferències que detecten entre els enunciats. En definitiva, es tracta d'una tasca metalingüística d'escriptura guiada en grup que parteix de la competència lingüística dels estudiants (Chartrand 2003) i que promou la interacció oral com a eina de reflexió i d'aprenentatge (Vygotsky 1986).



NOMBRES: _____CURSO_____

✖ En grupos de tres, observad las parejas de oraciones que aparecen en las actividades que tenéis a continuación y escribid un breve texto para cada una de ellas en el que respondáis a las preguntas:

¿Cuál es la diferencia entre a y b?
¿Significan lo mismo?
¿Qué palabra cambia?
¿En qué consiste el cambio?
¿Por qué creéis que escribimos/decimos una forma u otra?

Podéis utilizar como guía para redactar el texto la plantilla que presentamos debajo de cada pareja de oraciones.

(1a) Busco a un alumno que sepa italiano
(1b) Busco a un alumno que sabe italiano

La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en .....

.....

.....

La primera (1a) y la segunda (1b).....(significan / no significan) lo mismo

porque.....

.....

.....

La palabra que cambia es.....Este cambio se produce (para / porque).....

.....

Decimos o escribimos la primera en esta situación.....

.....

y la segunda.....

Figura 1. Full d'activitats per comentar el contrast d'oracions en indicatiu i subjuntiu per escrit

Els resultats de l'anàlisi dels textos produïts pels estudiants mostren dades d'interès que resumim a continuació sobre els coneixements implicats en la conceptualització del mode verbal i sobre l'activitat metalingüística que duen a terme els estudiants.

4.1 Del significat a la forma lingüística i de l'ús a la conceptualització

La tasca de contrast entre oracions es mostra com una activitat fonamentalment de comprensió dels enunciats davant dels quals els estudiants fan servir estratègies diverses i mostren una perspectiva holística i contextualitzada que atén a nivells de llengua diferents. En un primer moment, la majoria dels estudiants s'aproximen a les oracions a través del significat i només en un segon moment observen la forma que pren aquest significat. Relacionen l'estructura gramatical amb el context social i discursiu en què s'imaginen l'enunciat i recreen un context en què les oracions són possibles. Es tracta d'una perspectiva eminentment pragmàtica, ja que inicialment focalitzen en la manera com el context influeix en la interpretació del significat, i només a partir d'aquest moment miren la llengua com a objecte d'anàlisi i intenten justificar la diferència entre els dos enunciats.

Per exemple, al fragment 5 es posa en relleu com un dels grup de quart d'ESO fixa un context determinat per poder abordar les oracions 3a i 3b:

> *Fragment 5: Justificació de la diferència entre els enunciats 3a i 3b (grup 4D)*
> «Decimos o escribimos la primera en esta situación cuando estás en la tienda y pides la barra de pan y la segunda la utilizaríamos para lo mismo que en la primera».

Per interpretar les oracions remeten a la seva pròpia experiència i al seu coneixement del món i consideren que (3a) i (3b) són enunciats característics d'una situació comunicativa com la d'anar a comprar pa, tot i que es tracta d'oracions descontextualitzades que podrien tenir interpretacions diferents en un altre context (l'expressió d'un desig, per exemple). Prenen en consideració els factors lingüístics i els factors extralingüístics que condicionen l'ús del llenguatge (Luquet 2004) i perceben el mode adequadament com una marca d'informació pragmàtica que reflecteix la intenció del parlant i que n'orienta la interpretació (Ahern 2004).

A grans trets, les oracions proposades no presenten dificultats d'interpretació per a la majoria dels estudiants, els quals aconsegueixen captar matisos que les diferencien, alguns d'ells molt subtils, com en el cas de les oracions 2a i 2b. En l'exemple següent, observem que els participants capten que l'alternança modal té a veure amb la posició del parlant davant dels fets que enuncia i no amb una situació objectiva diferent:

Fragment 6: Justificació de la diferència entre els enunciats 2a i 2b (grup 4B)

«La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en que en la 2a no sabes el precio y en la 2 supuestamente sabes el precio».

Només un petit nombre d'estudiants no és capaç d'observar diferències entre aquestes oracions. Precisament els dos grups d'alumnes que no hi troben diferències no es distancien del contingut proposicional i no contextualitzen els enunciats:

Fragment 7: Justificació de la diferència entre els enunciats 1a i 1b (grup 2B)

«La primera (1a) y la segunda (1b) oración [significan] lo mismo porque se trata del mismo verbo y cambia la conjugación verbal. La palabra que cambia es *sepa* y *sabe*».

Aquests resultats semblen mostrar que partir de l'ús i del coneixement que els estudiants tenen de la llengua com a usuaris és un pas necessari per activar la reflexió metalingüística. De fet, els participants mostren que necessiten partir del significat per poder observar la llengua com a objecte d'estudi i, només en un segon moment, paren atenció a aspectes formals. Ara bé, aquesta estratègia d'atendre el significat semanticopragmàtic, tot i que és necessària, no és suficient per desencadenar la reflexió activa sobre el fenomen de la selecció modal si no va acompanyada d'altres estratègies que permetin la integració de criteris diferents, ja que el context pragmàtic és tan poderós que en ocasions fa oblidar la forma lingüística.

És el cas d'aquests estudiants de primer d'educació secundària que fan referència a elements lingüístics inexistents en les oracions (un tractament de *vostè*), però possibles en una situació formal com la imaginada, que permet enunciats amb un marcat valor de cortesia:

Fragment 8: Justificació de la diferència entre els enunciats 3a i 3b (grup 1B)

«La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en que la oración 3a habla de usted y la oración 3b no».

Aquesta estratègia de remetre en primer lloc als usos també es pot observar en els cas del contrast entre (4a) *Quiero que me lo cuentes* i (4b) **Quiero que me lo cuentas*. Davant d'una oració agramatical, els estudiants apel·len a l'ús, al seu coneixement implícit del funcionament de la llengua com a usuaris competents, i només després intenten una aproximació més analítica.

Fragment 9: Justificació de la diferència entre els enunciats 4a i 4b (grup 1D)
«[...] en la frase la palabras *cuentas* no encaja con las demás».

Ara bé, el pas d'una consciència d'usuari (que els diu què pot ser i què no) a una consciència gramatical (en què cal analitzar-ne el motiu) es mostra dificultós per als estudiants i deixa evidències de les llacunes i de la fragilitat dels seus coneixements gramaticals, com s'ha vist al fragment 9, on s'entreveuen les dificultats per argumentar la agramaticalitat de la segona oració per raons sintàctiques i la manca d'un metallenguatge adequat per referir-s'hi.

4.2 La noció de mode verbal que emergeix dels textos

En general, els participants observen valors de la selecció modal que tenen a veure amb múltiples criteris i amb nivells de llengua diferents. Aquesta multiplicitat de criteris mostra una mirada rica i calidoscòpica davant la complexitat del contingut gramatical que estan analitzant. Fan referència a aspectes fonològics o gràfics, morfològics, sintàctics, semàntics o pragmàtics per justificar l'alternança modal, cosa que ens permet inferir que els estudiants aborden aquesta alternança des de perspectives diverses i complementàries. Ara bé, aquests criteris no van acompanyats d'una organització dels coneixements gramaticals que els permeti entendre les relacions que s'hi estableixen, sinó que els fan servir de manera acumulativa i no crítica, i presenten un domini metalingüístic molt baix, amb coneixements molt superficials que no els permeten una reflexió elaborada.

A grans trets, aquests alumnes mostren poca capacitat de reflexió sobre la forma que vehicula el contingut dels textos, capacitat que sembla limitada per la poca solidesa dels seus coneixements declaratius sobre la llengua, en general, i sobre el verb i el mode verbal, en particular. Es tracta d'un fet paradoxal: tot i que l'escola fa un èmfasi especial en l'aspecte formal en l'ensenyament i l'aprenentatge del verb, els estudiants no sembla que s'hagin apropiat d'uns coneixements que els permetin relacionar el significat amb l'ús, ni que els ajudin en la comprensió de la noció. Les respostes mostren que no han construït una noció que els permeti entendre les característiques del sistema modal, ni tan sols s'han apropiat d'una etiqueta per anomenar-lo, ja que no apareixen mai termes com *indicatiu*, *subjuntiu* o *mode verbal* per justificar la diferència entre les oracions. La noció apareix integrada amb les categories gramaticals de temps i aspecte sota el paraigua d'un concepte més ampli, el de *temps verbal*:

Fragment 10: Justificació de la diferència entre els enunciats 3a i 3b (grup 1A)

«La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en que *quisiera* es futuro y *quiere* [está] en presente. [...] Este cambio se produce para cambiar el tiempo verbal».

En canvi, com a usuaris lingüísticament competents són capaços de reconèixer diversos valors —alguns d'ells molts subtils— de la selecció modal, com el tret no específic, no assertiu i no actual que, d'altra banda, són valors que coincideixen amb els que molts lingüistes atribueixen al subjuntiu. També són capaços d'adonar-se de l'obligatorietat sintàctica en el cas d'algunes construccions i del marcat valor de cortesia d'algunes formes en subjuntiu. Alguns dels criteris com la referència a la modalitat ens permeten inferir que estableixen una relació directa entre mode i modalitat.

En definitiva, la tasca de contrast entre oracions es mostra com una activitat eficaç per promoure l'activitat metalingüística dels estudiants al voltant de la selecció modal, ja que els obliga a desautomatitzar la mirada sobre els enunciats i a reflexionar sobre el valor del mode en funció dels contextos sintàctics i discursius. D'altra banda, mostra també les dificultats de conceptualització d'una noció, el mode verbal, que s'introdueix a l'educació primària però que no sembla que s'hagi consolidat al llarg de l'educació obligatòria.

5. REFLEXIÓ METALINGÜÍSTICA SOBRE LA COMPLEMENTACIÓ VERBAL PER PART D'ALUMNES D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA

La tercera recerca explora el raonament d'uns alumnes de tres cursos d'ESO (un grup de 2n curs de 30 alumnes, un grup de 3r curs de 30 i un de 4t curs de 25) d'un centre escolar d'una ciutat propera a Barcelona. Aquests alumnes resolen les activitats en grups reduïts (de dos a cinc alumnes) sobre la noció de complementació verbal.

L'objectiu de la intervenció era treballar la noció de complementació verbal, segons la qual les necessitats lexicosemàntiques del verb, així com les intencions del parlant, orienten l'aparició o no de determinats complements verbals (Combettes 2007). Com ja destaquen les recerques presentades en els apartats anteriors, l'escola tendeix a abordar els fenòmens oracionals prioritzant aspectes descriptius i formals, i infravalorant la rellevància dels aspectes semàntics i pragmàtics i el recurs a la intuïció lingüística (Brucart 2000). Aquesta intervenció tenia per objectiu que els alumnes es remetessin a aspectes morfosintàctics, semàntics i pragmàtics, i partia de la idea segons la qual els alumnes poden treballar conjuntament (manipulant dades lingüístiques i discutint sobre les possibilitats de determinats usos) si compten amb algun tipus

de recurs que els ajudi a implicar-se en la tasca. El recurs que es va proposar, ideat pel mateix professor-investigador, va ser un gràfic on calia classificar els verbs que apareixien en les oracions i els textos proporcionats pel docent. Es van proporcionar als alumnes 10 exemples, en què els verbs poden aparèixer o no amb complement directe (CD) o complement indirecte (CI):

(1) Li han robat [un quadre]$_{CD}$
(2) [M']$_{CI}$ han enviat aquelles fotos
(3) Està llegint [un llibre de por]$_{CD}$
(4) Viu [la vida]$_{CD}$!
(5) [Li]$_{CI}$ agraden les novel·les de por.
(6) Aquelles fotos [m']$_{CI}$ han molestat.
(7) [Li]$_{CI}$ toca el grup de 2n-B.
(8) En Pere ja no beu.
(9) [Hi]$_{i}$ creus, [en les meves possibilitats]$_{i\ complement\ preposicional}$?
(10) No [en]$_{j}$ parla mai, [de política] $_{j\ complement\ preposicional}$

A la tasca proposada, el terme de CI subsumeix diversos valors, com ara el datiu possessiu (frase 1), el benefactor (frase 2) o l'experimentador (frase 5). Els alumnes havien de classificar els verbs en un quadre de doble entrada, com s'il·lustra a la taula 2. Aquesta classificació no apel·la al comportament prototípic[3] dels verbs que es classifiquen, sinó al seu comportament en les oracions en què apareixen (per exemple, els verbs de les frases 8, 9 i 10, classificats al darrer requadre).

Taula 2. Classificació dels verbs segons si porten CD o CI

	+CD	**-CD**
+CI	(1) robar (2) enviar	(5) agradar (6) molestar (7) tocar
-CI	(3) llegir (4) viure	(8) beure (9) creure (10) parlar

Es parteix de la base que la tasca de classificació facilitarà dos recursos per al raonament (acceptant-ne les limitacions; vegeu Brucart 2000): la comparació entre

3. Per a la noció de prototipus, vegeu Cuenca & Hilferty (1999).

verbs de comportament similar i la intuïció lingüística. Així mateix, la tasca assumeix que observar determinats comportaments no prototípics (per exemple, pronoms amb valor no habitual o complementació que obeeix a raons pragmàtiques) pot intensificar la reflexió metalingüística. Els usos prototípics es troben molt fortament instal·lats en les explicacions dels llibres de text (Coronas 2014) i les explicacions del docent (Fontich & Giralt 2014), que implícitament assumeixen que les construccions no prototípiques s'haurien de deixar per a nivells més avançats i que és millor insistir en els aspectes sistemàtics, ja que les regularitats aporten seguretat a l'aprenent. Però diversos estudis mostren que el recurs al comportament prototípic pot derivar en una fossilització del saber; quan això passa és molt difícil de matisar o enriquir els coneixements adquirits fins i tot després d'anys d'instrucció (Gonzalvo & Camps 2003; Notario 2001). Aquests treballs suggereixen que és l'excessiu èmfasi en els comportaments gramaticals prototípics el que explica en part les dificultats que tenen els alumnes quan han de recórrer al saber gramatical en situacions d'ús de la llengua. En aquest sentit, pedagògicament allò no prototípic o que es desvia del que és habitual pot ser desencadenant de discussió i d'interrogants i, per tant, d'activitat metalingüística.

5.1 Anàlisi de quatre fragments sobre la complementació verbal

Tot seguit presentem quatre fragments breus en què alumnes treballant en petit grup a la classe de llengua parlen i intenten resoldre la tasca de classificació proposada. Al fragment 11, les alumnes exploren una frase proporcionada pel professor: «M'han molestat aquelles fotos». El verb *molestar* és un verb peculiar en català (i castellà), ja que en un dels seus usos l'experimentador apareix no com a CD en una estructura transitiva típica, sinó com a CI amb el subjecte posposat (Bel 2002).

Fragment 11 (Grup I, 3r d'ESO)

1. G.: 'li tremolen les cames', això és com 'li tremolen les cames', la 'ema' [en referència al pronom de datiu apostrofat de 'M'han molestat aquelles fotos'] és el que fa funció:: de complement indirecte, i 'aquelles fotos' fa funció de subjecte, perquè si canvies el verb 'm'ha molestat' canvia també 'm'ha molestat aquella foto'
2. C.: la 'ema' XXX
3. G.: no, la 'ema' és del complement indirecte, és com el 'li' de 'li tremolen les cames', quart quadrant

Una de les alumnes estableix una analogia entre *molestar* i *tremolar*, cosa que li permet observar a través de la distribució complementària que el clític de primera persona es pot intercanviar per *li* (una marca sempre de datiu), i a través de la concordança identifica l'element posposat com a subjecte, classificant correctament el verb. Podríem considerar que més que un diàleg és un exemple de «pensament en veu alta», una de les formes en què es presenta el raonament dels alumnes quan treballen cooperativament (Mercer 1997). Però la comparació entre aquests verbs presenta un petit decalatge: el datiu de *molestar* expressa experimentador i el de *tremolar* és un datiu possessiu (de possessió inalienable, Fontich 2004). A més d'expressar valors diferents, en tots dos casos es tracta d'usos no prototípics. Com veiem, però, això no ha impedit el raonament adequat de l'alumna, que sembla que troba en el contrast amb un verb semblant un ajut per al seu raonament.

Això no és el que passa al fragment 12, en què les alumnes han de determinar si el verb *robar* es pot usar amb CD i CI. Una alumna proposa un exemple adequat, però ella mateixa després de rumiar-hi una estona (pausa llarga) ho posa en dubte:

Fragment 12 (Grup II, 3r d'ESO)

1. M.: i aquest no hi pot anar perquè :: 'va robar un quadre : al Pere' :::::
2. C.: no, 'ella va robar un quadre'
3. M.: ::::: no sona bé
4. C.: 'a la casa:: del Joan'
5. A.: home sonar bé sí que sona bé :: aviam pot ser : 'va robar'

Es tracta d'una situació contradictòria, ja que l'exemple no només ha estat proposat per ella mateixa, sinó que és acceptat encertadament per la seva companya, després de dues propostes per explorar si el verb pot funcionar sense CI. L'explicació d'aquest bloqueig pot trobar-se en el datiu possessiu subcategoritzat pel verb *robar*. A diferència del que passa al fragment 11, en què els usos no prototípics de datiu no constitueixen un entrebanc per a l'analogia entre *molestar* i *tremolar*, sembla que en aquest cas impedeix la correcta identificació del comportament verbal. Aquest fet contradiu en certa manera una de les assumpcions de la tasca de classificació, segons la qual la tasca pot ajudar a raonar sobre els comportaments no prototípics.

Això és el que veiem al fragment 13, en què la tasca classificatòria porta a explorar com un verb intransitiu pot dur un CD:

Fragment 13 (Grup III, 2n d'ESO)

1. P.: sí però és que és una xorrada dir 'què vius? | la vida'

2. J.: i::? | *pero es una frase* [en castellà]
3. P.: '*¿qué vives? la vida*' [en castellà]
4. R.: però pots dir una altra cosa que la vida
5. D.: no::.: | 'jo visc el món?'
6. J.: '*yo vivo* el fútbol' [en castellà]
7. D.: ::: sí
8. F.: 'jo visc el bàsquet'
9. D.: aniria a més complement directe |

El fragment 13 prové d'un diàleg en què un alumne ha proposat un comportament transitiu per al verb *viure*. Aquesta possibilitat és descartada per l'alumne P i el seu company discrepa, encara que sense desenvolupar cap mena de raonament. L'alumne P es manté en la seva posició i repeteix la prova de la pregunta com si posés sobre la taula l'absurditat que pren un ús transitiu de *viure.* Podríem interpretar que en aquest intercanvi inicial hi ha una certa ressonància amb una informació treballada a l'aula: el fet que els verbs intransitius poden comportar-se com a transitius si el complement els és proper semànticament. L'exemple que el DIEC2 dóna a *viure* com a verb transitiu («Viure una vida tranquil·la») respon a aquesta idea. Tot i que el substantiu *vida* és adequat, l'alumne R desencalla, encertadament, el raonament, suggerint de buscar un altre complement, una idea recollida i ampliada pels seus companys amb els sintagmes «el fútbol» i «el bàsquet». L'alumne D (torns 5, 7 i 9) es manté obert al raonament proposat, i si bé inicialment llança una proposta contraargumentativa, després de rumiar-hi considera el raonament plausible i classifica el verb *viure* en l'apartat amb complement directe. A diferència del fragment 12, l'ús no prototípic no impedeix als alumnes desenvolupar un diàleg força cooperatiu.

Mentre que aquests alumnes han pogut remetre's encertadament a la seva intuïció lingüística en relació amb usos possibles del verb *viure*, al fragment 14 podem observar la dificultat de portar a terme una reflexió intuïtiva centrada en els usos dels pronoms. Es tracta d'alumnes de llengua familiar castellana que no tenen al seu repertori pronominal els pronoms de complement preposicional (CP):

Fragment 14 (Grup V, 2n d'ESO)

1. D.: eeeeeh, el complement, el complement preposicional és el que té, va precedit d'una preposició, 'parlaven, de política' :: de és una preposició, llavors 'de política' és el complement preposicional
2. R.: i és això, ja està
3. D.: me'n recordo que també es podia substituir-lo per un pronom, que era 'tots la parlaven' ooo, algo així, era ::: tu te'n recordes?

4. R.: no
5. D.: 'creu en Déu', segons diu 'en creu' :: seria com :: com un pronom :: el pot substituir

Inicialment, l'alumne D identifica el CP a través d'una marca ben visible, la preposició. Quan intenta ampliar el raonament cap a la pronominalització s'entrebanca i això suggereix que aquests alumnes requereixin un acompanyament especial més enllà del recurs al material de consulta i a la informació que hagin pogut memoritzar.

Aquesta selecció d'observacions que hem presentat suggereix que la tasca de classificació ha desencadenat raonament metalingüístic, portant els alumnes a confiar en la seva intuïció com a parlants i en el contrast amb altres verbs. Suggereixen també que els casos no prototípics (per exemple, *tremolar*, *molestar* o *viure*) no impedeixen el raonament, ja sigui per la via del contrast amb un verb model, ja sigui per la via de buscar possibles contextos per a un verb intransitiu amb ús transitiu.

Tanmateix, aquesta tasca de classificació posa al descobert alguns obstacles (Fisher 1996, 2004). Sembla que la intuïció pot no desencadenar automàticament una reflexió raonada per motius diferents: el fragment 12 suggereix que la dificultat es pot trobar en la impossibilitat d'equiparar el CI amb un ús que no sigui el que habitualment es treballa a l'escola: el de benefactor (admetent que no sabem si aquest era el valor que les alumnes tenien a la ment); en canvi, al fragment 14, el problema es troba en la impossibilitat de remetre's a un determinat pronom probablement inexistent en el subsistema pronominal d'aquests alumnes.

En resum, ja sigui per desenvolupar el recurs a estratègies vàlides, ja sigui per posar al descobert problemes diversos, la recerca mostra el rendiment didàctic d'una tasca relativament senzilla com la presentada, i suggereix que l'activitat metalingüística pot ser la font del saber gramatical.

6. CONCLUSIONS I IMPLICACIONS DIDÀCTIQUES

Els tres treballs que s'han presentat succintament han fet palesos alguns dels processos que segueixen els alumnes de primària i secundària en relació amb la construcció del coneixement sobre determinats continguts del verb, que afecten tres àmbits diferents: l'expressió del temps, l'expressió del mode i l'expressió de la complementació. Tot i que es tracta d'investigacions en què tant els objectius com els procediments d'anàlisi són diferents (taula 1), el denominador comú és el disseny d'uns dispositius d'intervenció que promouen la interacció verbal i l'activitat metalingüística a través de l'observació, la classificació o el contrast. En tots tres casos s'indica l'evident capacitat

de raonament per part dels aprenents, uns resultats observats també en altres treballs semblants (per exemple, Fisher & Nadeau 2003), que confirmen els beneficis de la interacció en l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica, en tant que estratègia que promou operacions cognitives com les desenvolupades en les tres recerques.

Els tres treballs han permès conèixer com es produeix la construcció del coneixement gramatical dels alumnes, i han posat en relleu algunes de les estratègies que segueixen els aprenents per resoldre les tasques, o bé la capacitat que tenen per evocar i usar coneixements previs. En aquest sentit, Nadeau & Fisher (2006) consideren que «l'apprentissage constitue ainsi une transformation des représentations initiales et successives des apprenants» (55). Els alumnes, davant les tasques proposades, apel·len a la forma, a la funció o al significat dels continguts verbals que s'analitzen (encara que sigui des d'un pla de vegades força intuïtiu) i aquesta evidència indica que la interacció permet fer emergir el que, en termes vygotskyans, coneixem com a *conceptes espontanis* (Vygotsky 1986). A partir d'aquests conceptes, la mediació de l'adult pot ajudar l'aprenent en el procés d'abstracció i de sistematització del coneixement gramatical.

En els treballs també s'ha posat de manifest el paper que exerceix el *conflicte cognitiu*, que si bé en alguns moments pot provocar bloqueig en l'aprenent, en d'altres obre la possibilitat de discutir sobre els enunciats i avançar en la construcció del saber gramatical. D'aquestes investigacions es desprèn la necessitat d'explorar els obstacles amb què es troben els aprenents, com ara la fragilitat dels coneixements declaratius, la manca d'un metallenguatge apropiat per referir-se als fenòmens que detecten o la pròpia dificultat cognitiva d'una activitat de reflexió a la qual no sembla que estiguin acostumats.

En aquest sentit, la transposició didàctica dels continguts gramaticals no hauria de consistir en una translació a l'aula de models de referència simplificats, ja que, d'acord amb estudis precedents sobre els conceptes gramaticals dels aprenents (vegeu apartat 1), aquesta simplificació pot impedir la construcció gradual del coneixement sobre els conceptes susceptibles de ser apresos. Segons Bronckart & Plazaola (2000), cal entendre la transposició com «una nova solidarització dels sabers de referència» (50), assumint la complexitat de l'objecte d'estudi i tenint en compte les estratègies que els aprenents posen en marxa per construir un coneixement determinat. Aquesta posició recorda la distinció que fa Dewey (1980) entre l'ordre lògic del coneixement (el de la ciència) i l'ordre psicològic (el de l'aprenent).

Per acabar, en aquest article s'ha situat en primer pla la necessària atenció al procés de construcció del coneixement i la seva relació amb els continguts d'aprenentatge. Si bé és indefugible la importància dels continguts d'aprenentatge, aquests continguts

no poden deslligar-se dels processos que els faran possibles. Aquesta idea sustenta la necessitat de posar el focus de la recerca en l'activitat metalingüística. En paraules de Dewey (1980), «the quality of mental process, not the production of correct answers, is the measure of educative growth» (183). Atendre els processos d'aprenentatge ens permetrà conèixer millor les dificultats que es presenten durant aquest camí i poder arbitrar mesures d'acompanyament més adequades.

Les tres recerques que s'han presentat confirmen la necessitat de replantejar l'ensenyament-aprenentatge del verb a l'educació obligatòria, amb l'objectiu de seleccionar, seqüenciar i concretar els continguts que els escolars han d'anar construint al llarg de les dues etapes educatives (primària i secundària). En definitiva, s'aposta per promoure la reflexió metalingüística a l'aula de llengua mitjançant estratègies de raonament gramatical coherent per establir un pont entre els coneixements d'ús i els sabers declaratius.

Mariona Casas-Deseures
Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya
mariona.casas@uvic.cat
ORCID 0000-0002-3992-5540

Carme Durán
Universitat Autònoma de Barcelona
cduran4@gmail.com
ORCID 0000-0003-2357-1124

Xavier Fontich
Universitat Autònoma de Barcelona
xavier.fontich@uab.cat
ORCID 0000-0003-1095-1363

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

Ahern, A. (2004) *El subjuntivo: significado e inferencia. Un análisis basado en la Teoría de la Relevancia*, UNED. [Tesi doctoral no publicada.]

Badia, T. (1994) «Lexicologia i models lingüístics: les teories lingüístiques i el lèxic», *Caplletra*, 17, pp. 15-46.

Barth, B.-M. (2001) *L'apprentissage de l'abstraction*, París, Retz.

Bel, A. (2002) «Les funcions sintàctiques», dins Joan Solà (dir.), Maria Rosa Lloret, Joan Mascaró & Manuel Pérez Saldanya, *Gramàtica del català contemporani*, vol. II, Barcelona, Empúries, pp. 1100-1170.

Bliss, J., M. Monk & J. Ogborn (1983) «Qualitative data analysis for educational research», dins *Guide to uses of systemic networks*, Londres, CroomHelm.

Bosque, I. (1980) *Problemas de morfosintaxis: ejercicios de gramática española para estudiantes universitarios*, Madrid, Universidad Complutense.

— (1994) *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación*, Madrid, Arco Libros.

Bronckart, J.-P. & I. Plazaola (2000) «La transposició didàctica. Història i perspectives d'una problemàtica fundacional», dins A. Camps & M. Ferrer (eds.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, pp. 39-63.

Brucart, J. M. (2000) «L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari», dins J. Macià & J. Solà (eds.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*, Barcelona, Graó, pp. 163-229.

Camps, A. (2000) «Aprendre gramàtica», dins A. Camps & M. Ferrer (eds.), *Gramàtica a l'aula*, Barcelona, Graó, pp. 101-118.

— (2014) «Metalinguistic activity in Language learning», dins T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (eds.), *Grammar at school: Metalinguistic activity in language education*, Brussel·les, Peter Lang, pp. 23-40.

Camps, A., coord., O. Guash, M. Milian & T. Ribas (2005) *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*, Barcelona, Graó.

Camps, A. & F. Zayas, coords. (2006) *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*, Barcelona, Graó.

Casas, M. (2012) *La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l'educació primària*. [Tesi doctoral no publicada, UAB. En línia: http://hdl.handle.net/10803/98339; consulta: abril de 2016.]

Charolles, M. & B. Combettes (2004) «De la frase al discurs: ruptura i continuïtat», *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 33, pp. 79-105.

Chartrand, S. G. (2003) «Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe», *Québec français*, 129, pp. 73-76.

Combettes, B. (2007) *Pour une sémantique grammatical de la grammaire: propositions didactiques*, Mont-real, Les Éditions Logiques.

Coronas, R. (2014) «Evaluative analysis of the instructional approach to studying syntactic coordination in ten secondary school textbooks», dins T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (coords.), *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education*, Brussel·les, Peter Lang, pp. 75-110.

Cuenca, M. J. & J. Hilferty (1999) *Introducción a la lingüística cognitiva*, Barcelona, Ariel.

Decret 119/2015, de 23 de juny, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària.

Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. *Currículum: educació primària*, Servei d'Ordenació Curricular, juny 2009.

Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (ESO).

Decret 187/2015, de 25 d'agost, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria (ESO).

Dewey, J. (1980) *Democracy and education*, Londres, Southern Illinois University.

Durán, C. (2009) «Representacions gramaticals i activitat metalingüística dels alumnes de secundària: la categoria verb», *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 1, pp. 86-105. [En línia: http://ojs.uab.cat/index.php/jtl3/issue/view/5/showToc1; consulta: abril de 2016.]

— (2013) *Els valors del subjuntiu. Un estudi de cas sobre l'activitat metalingüística dels estudiants de secundària a partir del contrast modal*. [Tesi doctoral no publicada, UAB. En línia: http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/129184/cdr1de1.pdf?sequence=1; consulta: abril de 2016.]

Fisher, C. (1996) «Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif», dins S. Chantrand (ed.), *Pour un nouvelenseignement de la grammaire*, Ais de Provença, Publications de l'Université de Provence, pp. 315-340.

— (2004) «La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire», dins C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Ais de Provença, Publications de l'Université de Provence, pp. 383-393.

Fisher, C. & M. Nadeau (2003) «Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement», *Québec français*, 129, pp. 54-57.

Fontich, A. (2004) «La possessió inalienable i l'anàfora corporal», *Llengua i literatura*, 15, pp. 277-332.

Fontich, X. (2006) *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona, Horsori Editorial.

— (2010) *La construcció del saber metalingüístic*. [Tesi doctoral no publicada, UAB. En línia: http://www.tdx.cat/handle/10803/4684; consulta: abril de 2016.]

Fontich, X. & M. Giralt (2014) «Gramàtica i escriptura a sisè de primària: El complement del nom», *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, 64, pp. 45-53.

Giordan, A. (1996) «¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes», *Investigación en la escuela*, 28, pp. 7-22.

Gomila, C. & D. Ulma, dirs. (2014) *Le verbe en toute complexité: acquisition, transversalité et apprentissage*, París, L'Harmattan.

Gonzalvo, L. & A. Camps (2003) «Le concept grammatical sujet chez les élèves de secondaire: caractéristiques et évolution», dins *Actes du Colloque Construction des connaissances et langage dans les disciplines d'enseignement* (CD-ROM), Bordeus, IUFM d'Aquitaine-Université de Bordeaux 2.

Gourdet, P. (2010) «L'enseignement du verbe à l'école élémentaire: caractérisation linguistique et application didactique», *Cahiers de l'ED*, 139, pp. 17-34.

Guasch, O. (2013) «Interlinguistic Reflection on Teaching and Learning Languages», dins J. Arnau (ed.), *Reviving Catalan at school: challenges and instructional approaches*, Bristol, Multilingual Matters, pp. 136-157.

Guasch, O. & T. Ribas (2013) «La entrevista en la investigación cualitativa en la didáctica de la lengua», *Cultura y Educación*, 25(4), pp. 483-488.

Kilcher-Hagedorn, H., C. Othenin-Girard & G. de Weck (1987) *Le savoir grammatical des élèves*, Berna, Peter Lang.

Klein, W. (2009) «How time is encoded», dins W. Klein & P. Li (eds.), *The expression of time*, Berlín / Nova York, Mouton de Gruyter, pp. 39-81.

Luquet, G. (2004) *La teoría de los modos en la descripción del verbo español*, Madrid, Arcos Libros.

Mercer, N. (1997) *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*, Barcelona, Paidós.

Milian, M. (2005) «Parlar per fer gramàtica», *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 37, pp. 11-30.

— (2014) «Working on grammar at school», dins T. Ribas, X. Fontich & O. Guasch (eds.), *Grammar at school: Metalinguistic activity in language education*, Brusselles, Peter Lang, pp. 41-74.

Milian, M. & A. Camps (2006) «El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática», dins A. Camps (coord.), *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua y la literatura*, Barcelona, Graó, pp. 25-53.

Myhill, D. (2000) «Misconceptions and difficulties in the acquisition of metalinguistic knowledge», *Language and Education*, 14 (3), pp. 151-163.

Nadeau, M. & C. Fischer (2006) *La grammaire nouvelle: La comprendre et l'enseigner*, Mont-real, Gaëtan Morin.

Notario, G. (2001) «Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto», dins A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión: investigaciones en didáctica de la lengua*, Barcelona, Graó, pp. 181-194.

Pérez Saldanya, M. (2002) «Les relacions temporals i aspectuals», dins Joan Solà (dir.), Maria Rosa Lloret, Joan Mascaró & Manuel Pérez Saldanya, *Gramàtica del català contemporani*, vol. II, Barcelona, Empúries, pp. 2571-2664

Petit, G. (2005) «La représentation du verbe dans les manuels de français pour le primaire», dins C. Vaguer & D. Leeman (eds.), *Le verbe dans tous ses états*, Namur, Presses universitaires de Namur, pp. 51-78.

Reichenbach, H. (1947) *Elements of symbolic logic*, Nova York, MacMillan & Co.

Ribas, T., X. Fontich & O. Guasch, coords. (2014) *Grammar at school: Research on metalinguistic activity in language education*, Brussel·les, Peter Lang.

Rodríguez Gonzalo, C. (2011) *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de ESO. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática.* [Tesi doctoral no publicada, UV. En línia: http://hdl.handle.net/ 10803/81311; consulta: abril de 2016.]

Roubaud, M. & J. Sautot, dirs. (2014) *Le verbe en friche. Approches linguistiques et didactiques*, Brussel·les, Peter Lang.

Solà, J., dir. (2002) *Gramàtica del català contemporani*, Barcelona, Empúries.

Strauss, A. & J. Corbin (2002) *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Bogotà, Universidad de Antioquia.

Tartas, V. (2009) *La construction du temps social par l'enfant*, Berna, Peter Lang.

Torralba, M. (2012) *La comprensió dels temps verbals a primària*. [Tesi doctoral no publicada, UAB. En línia: http://www.tdx.cat/handle/10803/117021; consulta: abril de 2016.]

Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language*, Cambridge, MIT Press.