

El tractament del mode verbal en els llibres de text

Carme Durán Rivas

Universitat Autònoma de Barcelona (GREAL), Barcelona, Espanya

(Article rebut el 08 de març de 2012; versió final rebuda el 26 d'abril de 2012)

L'article analitza com es planteja l'ensenyament de la gramàtica en llibres de text de llengua castellana i llengua catalana de la secundària obligatòria i se centra en el tractament del mode verbal, un contingut gramatical de gran complexitat epistemològica. Els resultats d'aquesta anàlisi mostren algunes dades que permeten reflexionar sobre la distància que s'observa entre els llibres de text analitzats i el que prescriu el marc curricular, tant pel que fa a la necessitat de partir d'una reflexió sobre el sistema lingüístic que reverteixi en una millora de les competències discursives dels estudiants, com pel que fa a un tractament integrat de les llengües.

Introducció

En aquest treball¹, descriurem i analitzarem el tractament que es fa del mode verbal en llibres de text de llengua castellana i llengua catalana de la secundària obligatòria per tal d'observar com és presentat un contingut gramatical d'una gran complexitat conceptual i com s'adequa a les prescripcions curriculars. No podem saber –o almenys no ha estat l'objectiu d'aquesta investigació– com s'ha fet servir el llibre de text a les aules, quin ús n'han fet professors i estudiants. La nostra experiència docent ens permet pensar que segurament se'n fa un ús desigual en funció del docent que el pot seguir de manera parcial o total en les seves classes: alguns professors poden seguir-lo al peu de la lletra com a full de ruta de la seva programació; d'altres, com apunta Johnsen (1986), l'utilitzaran com un material docent més, complementari d'altres materials².

Tanmateix, hem tingut en compte el pes que tenen els llibres de text com a materials curriculars a les aules de secundària i, sovint, com a única font didàctica (Grossmann, 1996; Ferrer i López, 1999; Ferrer, 2000 i 2001; Zayas i Rodríguez, 2003; Ferrer i Margallo, 2010) per considerar que una mirada atenta als llibres de text pot donar moltes pistes de com s'aborda realment l'ensenyament dels continguts gramaticals i quina és la visió de la gramàtica que se'n desprèn.

Antecedents

Partim d'alguns estudis recents en el nostre país i en l'àmbit francòfon que s'han centrat en el tractament dels continguts gramaticals en els llibres de text tant a primària

(Torralba, 2010; Petit, 2004), com a secundària (Coronas, 2008, 2010a i 2010b; Eguren i Fernández Soriano, 2006; Ferrer i Rodríguez Gonzalo, 2010; Guasch, 2010; Martínez, 2010; Ribas, 2010). Alguns d'ells presenten una anàlisi contrastiva de manuals escolars en diverses llengües (Ferrer i Rodríguez Gonzalo, 2010; Guasch, 2010; Ribas, 2010); d'altres se centren en l'anàlisi d'uns continguts gramaticals concrets en llibres de text d'una mateixa llengua, bé d'un mateix curs (Torralba, 2010; Eguren i Fernández Soriano, 2006; Coronas, 2008, 2010a i 2000b; Martínez, 2010), bé de cursos diferents (Petit, 2004); i d'altres focalitzen en el tipus d'activitats gramaticals que hi apareixen (Nadeau i Fisher, 2010; Milian, 2010).

D'aquestes investigacions, se'n desprèn que els llibres de text analitzats no responen a un criteri lingüístic clar –amb una teoria de referència única i explícita– ni tampoc a un criteri pedagògic coherent. Se centren en l'ús formal, escrit i idealitzat de la llengua, i no tenen en compte la variació. Tampoc s'hi aprecia una correspondència entre el currículum prescriptiu i els llibres analitzats. Fins i tot s'hi constaten divergències profundes com la manca d'un tractament integrat de les diverses llengües que s'estudien a l'educació obligatòria en el cas dels manuals que es fan servir a Catalunya, i la separació entre les activitats discursives i les activitats gramaticals. L'ensenyament de la gramàtica no es contextualitza en situacions de comunicació; no s'atén a l'ús ni s'hi fa relació.

D'altra banda, l'organització dels manuals en unitats molt compartimentades fragmenta l'objecte d'ensenyament i en fa difícil la sistematització. Els termes i conceptes són apresos de manera aïllada; es presenten els continguts de manera parcel·lada, sense relació entre ells. Les definicions de les nocions són imprecises, breus i insuficients i van acompanyades d'exemples descontextualitzats i artificials. També s'hi constata una disparitat de criteris en les definicions sense que se n'expliciti el motiu. El mètode d'aprenentatge és bàsicament deductiu: de l'explicació a l'exemple, i d'aquest a l'exercitació a partir de les activitats. Les activitats no demanen un raonament complet ni mobilitzen un engranatge de coneixements gramaticals. Solen ser activitats de baixa dificultat cognitiva, mecàniques i repetitives, que apel·len al coneixement implícit que l'alumne ja té sobre la llengua. No promouen la reflexió ni contribueixen a l'organització dels coneixements gramaticals.

En definitiva, aquests treballs mostren que els llibres de text analitzats no tenen en compte a) els resultats de les investigacions en didàctica que mostren la necessitat de

partir de la reflexió dels estudiants sobre el sistema lingüístic, i b) les pròpies prescripcions que vénen marcades pel marc curricular tant en aquesta línia com en la necessitat de planificar un ensenyament integrat i coherent de les llengües que s'aprenen en un mateix centre.

Anàlisi del llibre de text i resultats

L'objectiu de l'anàlisi és saber com s'atén a la complexitat epistemològica del mode verbal i observar com s'aborda la reflexió sobre la llengua, un dels objectius del currículum vigent. Tot i que el contingut gramatical de la recerca en què s'emmarca aquest treball se centra en el contrast entre el mode indicatiu i el subjuntiu en castellà, analitzarem també els manuals escolars de Llengua catalana per intentar copsar si hi ha previst algun tipus de plantejament contrastiu o si es poden detectar en els llibres de text de les dues llengües ambientals evidències d'una programació integrada.

Les preguntes prèvies que n'han guiat l'anàlisi són les següents: a) com és presentat el mode verbal?; b) es relaciona amb el concepte de modalitat?; c) com són les definicions?; d) quins criteris es fan servir per definir-lo?; e) com són els exemples? ; f) com són les activitats?; g) s'ajusta a les prescripcions curriculars?; h) hi ha diferències / coherència en el tractament del mode en català i en castellà?; i) s'hi detecta alguna progressió al llarg de la secundària?; j) quina és la visió de la gramàtica que se'n desprèn?

En la descripció i anàlisi, tindrem en compte l'organització del llibre, el pes de la gramàtica respecte de la resta d'apartats, les interrelacions amb les activitats discursives, l'estructura de l'apartat dedicat a la gramàtica, l'explicació didàctica i les definicions, els exemples i les activitats. Ens centrarem en les unitats en què apareix alguna referència al verb i/o al mode verbal i deixarem de banda altres aspectes que, tot i que aporten dades molt interessants per entendre la concepció de la gramàtica que hi ha al darrere, no responen als objectius d'aquesta investigació.

Els manuals analitzats³ tenen la mateixa estructura interna, nombre d'unitats, apartats i un nombre de pàgines similar per a cada apartat. Estan organitzats en tres blocs, formats per quatre unitats cadascun, les quals estan dividides –a la introducció es diu que estan “articulades”– en tres apartats. Al final de cada bloc hi ha un apartat de síntesi i d'avaluació, on es fa un breu repàs dels conceptes treballats i unes activitats d'avaluació que permetin aglutinar tots els aprenentatges. Al final del llibre, també hi ha

un apartat de *Proyectos/Projectes* i un *Apéndice/Appendix*. Aquesta estructura sembla respondre a la divisió trimestral del curs escolar.

En el primer apartat, *Ús i comunicació*, es treballen els aspectes discursius a partir d'un text inicial i es fa èmfasi en el treball sobre les diferents habilitats lingüístiques. El segon, el que s'agrupa sota l'epígraf *Estudi de la llengua*, està dedicat a l'estudi dels continguts gramaticals des de la perspectiva de la gramàtica de la frase. En la introducció del llibre es diu que en aquest apartat es “treballa de manera *sistemàtica*”⁴ la llengua: ortografia, morfologia, sintaxi i lèxic” Per últim, el tercer apartat està dedicat a la lectura d'un text literari, a partir de la qual es plantegen diverses activitats.

Una primera constatació és que als manuals es presenta la llengua de manera parcel·lada, amb una compartimentació clara que distingeix entre l'ús i la comunicació, l'estudi explícit del sistema lingüístic i la lectura literària –en correspondència als tres apartats en què es divideix cada unitat– i, per tant, no hi ha una veritable “articulació” com s'indica en la introducció del llibre. La gramàtica del text i la gramàtica de l'oració van per vies diferents. A tall d'exemple, a l'ICAST, a l'apartat *Ús i comunicació*, es parla de connectors temporals en els textos narratius i de l'ús d'alguns temps verbals per establir l'ordre temporal, però no es relaciona amb l'apartat *Estudi de la llengua* de la mateixa unitat, dedicat als determinants.

La lectura literària, per la seva banda, s'utilitza com a pretext per fer activitats en forma de miscel·lània (vocabulari, comprensió, expressió, gramàtica i ortografia) creant una falsa contextualització de les activitats perquè, encara que estiguin tímidament relacionades amb el text inicial, són exercicis deslligats els uns dels altres, sovint –en el cas de l'apartat dedicat a la gramàtica– destinats únicament a identificar categories o funcions que s'han treballat en la mateixa unitat. Es tracta d'activitats que comporten rutines mecàniques i repetitives (Camps, Guasch, Milian, i Ribas, 2005) que no semblen encaminades a aconseguir que els estudiants hi facin una transferència d'allò que han après de manera més explícita al llarg de la unitat.

La distribució és desigual segons l'apartat, com podem veure en els quadres 1 i 2, on es recull el nombre de pàgines que els manuals dediquen a cadascun dels apartats del primer bloc. S'hi pot constatar una major atenció a les activitats discursives: un 57% en els manuals de Llengua catalana i un 54% en el de Llengua castellana, en contraposició al que es dedica a l'*Estudi de la llengua*, el 24 i 27% respectivament, i a la *Lectura*, el 19%. L'espai que es dedica a l'estudi de la gramàtica no és regular; mentre

que a primer d'ESO és del 21% en ambdues llengües, aquest percentatge s'incrementa considerablement a tercer d'ESO, amb un 30% i un 34% del total en els manuals de llengua catalana i llengua castellana, respectivament.

Quadre 1. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en els llibres de text de llengua catalana

CAT Bloc I	<i>Ús i comunicació</i>				<i>Estudi de la llengua</i>				<i>Lectura</i>			
	1r	2n	3r	4t	1r	2n	3r	4t	1r	2n	3r	4t
1	12	12	12	12	4	6	8	6	4	4	4	4
2	10	12	12	16	4	4	6	6	4	4	4	4
3	12	14	12	16	4	4	6	6	4	4	4	4
4	10	12	10	14	4	4	6	6	4	4	4	4
Total	44	50	46	58	16	18	26	24	16	16	16	16
	58%	60%	52%	59%	21%	21%	30%	24%	21%	19%	18%	16%
Mitjana	57%				24%				19%			

Quadre 2. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en els llibres de text de llengua castellana

CAS Bloc I	<i>Uso y comunicación</i>				<i>Estudio de la lengua</i>				<i>Lectura</i>			
	1r	2n	3r	4t	1r	2n	3r	4t	1r	2n	3r	4t
1	10	14	10	12	4	4	8	6	4	4	4	4
2	10	12	10	12	4	6	8	6	4	4	4	4
3	12	10	12	12	4	6	6	6	4	4	4	4
4	12	10	10	12	4	6	8	6	4	4	4	4
Total	44	46	42	48	16	22	30	24	16	16	16	16
	58%	55%	48%	55%	21%	26%	34%	27%	21%	19%	18%	18%
Mitjana	54%				27%				19%			

L'estructura d'aquest apartat és similar en una llengua i en una altra: s'hi inclouen explicacions teòriques i definicions combinades amb exercicis. En els llibres de text de llengua castellana, a més, apareixen uns petits requadres laterals sota l'epígraf *No te pierdas* on s'afegeix alguna altra informació teòrica complementària. Tot i que sobrepassa les possibilitats d'aquesta investigació, seria interessant analitzar el tipus de disposició gràfica dels manuals i el paper de les imatges, i com es relacionen amb la parcel·lació en la manera de mostrar els continguts a què hem fet referència⁵.

En els llibres de català predomina un enfocament deductiu: una explicació teòrica seguida d'una activitat on exercitar el que s'ha explicat. En els de llengua castellana, en canvi, l'estructura respon a un plantejament aparentment inductiu: primer es situa a l'estudiant en el contingut gramatical que s'ha de treballar a partir del títol, després s'intenta un apropament inductiu a partir d'algunes oracions on apareixen exemples del contingut que es vol treballar i es planteja una activitat exploratòria que sembla tenir com a finalitat connectar amb els sabers previs dels estudiants. Ara bé, com veiem en l'exemple 1, apareix immediatament l'explicació teòrica –en la mateixa pàgina, en un requadre ombrejat, i amb les mateixes paraules–, de manera que els estudiants podran trobar la resposta ràpidament sense ni tan sols llegir l'enunciat. No es

tracta d'una activitat que realment en faci emergir els coneixements previs, que motiví a la reflexió o que despertí la consciència lingüística dels nois i les noies; al contrari, permet un gran automatisme i es pot resoldre sense ni tant sols entendre la noció a la qual es fa referència.

1. Fíjate en las palabras destacadas y di, en cada par de afirmaciones, cuál es cierta y cuál no lo es:

- a) Expresan cualidades de un nombre / Expresan acciones, estados y procesos.
- b) Tienen género y número / Tienen persona y número
- c) Se refieren al tiempo pasado, presente o futuro / Se refieren al espacio.
- d) Concuerdan con el sujeto de la oración / Concuerdan con un determinante.

El verbo es un tipo de palabra con las siguientes características:

- Expresa **acciones, estados o procesos**: viajar, estar, crecer...
- Expresa **tiempo** pasado, presente o futuro: Ayer salía. Hoy salgo. Mañana saldré.
- Es la palabra más importante del **predicado** de una oración, y **concuerda con el sujeto** en persona y número:

<u>Teresa</u>	<u>tiene un abrigo rojo</u>
Sujeto	Predicado

Figura 1. Exemple 1 (ICAS, p. 178: El verbo)

L'estudi de la llengua es dedica a l'estudi de l'oració, sobretot a la morfologia – primer i tercer– i a la sintaxi –segon i quart–, i en cap moment s'estableixen relacions entre apartats. És a dir, no hi ha prevista una transferència entre els continguts gramaticals que han d'ajudar a entendre com funciona el sistema de la llengua –per exemple els temps verbals del passat–, i l'ús que se'n fa a partir dels textos que es treballen a l'aula –per exemple, l'ús dels temps verbals del passat en els textos narratius. L'aproximació a les categories és bàsicament formal i descontextualitzada; s'ensenya una gramàtica que comença i acaba en ella mateixa i no es preveuen mecanismes perquè pugui revertir en la millora de les competències en lectura i escriptura dels aprenents.

Quant al contingut gramatical que ens interessa, el mode verbal, veurem com s'aborda, en quins cursos apareix, a partir de quins trets es defineix el mode, quins tipus d'exemples i d'activitats hi apareixen, quina progressió se'n fa al llarg dels quatre cursos de la secundària obligatòria; en definitiva, com s'aborda la complexitat d'aquesta categoria gramatical sobre la qual els estudiants ja tenen alguna referència perquè apareix al paradigma verbal que els nens i nenes estudien des de quart de primària.

El mode verbal en els manuals de Llengua castellana

El mode apareix lligat a la categoria verb i, per tant, es relaciona amb l'estudi de la morfologia i de la frase. En canvi, no es relaciona mai explícitament amb la modalitat,

que pertany a l'àmbit del discurs, com si fossin dos apartats de la gramàtica sense punts de connexió tot i les concomitàncies que hi ha entre les dues definicions. D'altra banda, la disseminació de la informació sobre el verb en diferents unitats dels llibres de text analitzats –i en general, la disseminació de la informació sobre les categories gramaticals– no ajuda a conceptualitzar la categoria en tota la seva complexitat, ni a entendre la noció del mode verbal més enllà de l'etiqueta que es posa a algunes formes verbals dintre del paradigma. Al llibre de primer, per exemple, la categoria verb apareix a les unitats 5, 9 i 10, de manera que l'estudiant hauria d'anar recuperant la informació donada d'una unitat a l'altra. La dificultat radica en què aquesta informació presenta algunes incoherències, com veurem tot seguit.

A la unitat 5 s'estudia l'estructura de les paraules (lexemes i morfemes) i es posen exemples de morfemes del nom i de morfemes verbals. D'aquests últims, s'indiquen el nombre, la persona verbal i el temps, i es deixen uns punts suspensius que indiquen a l'estudiant que n'hi ha més però que, de moment, no s'hi farà esment. Es deixen de banda, per tant, l'aspecte i el mode, com si fossin dos continguts gramaticals excessivament complexos per tractar-los en aquell moment. Ara bé, en el moment de posar-ne exemples, apareixen dues formes que només es diferencien en el mode (*canto* i *cante*). Com explicar –si és que hi ha prevista alguna explicació– què diferencia aquestes dues formes, si no es tracta ni del lexema ni de les desinències de persona, nombre o temps?

En canvi, en l'apartat de *Síntesis*, on es recull en dues pàgines allò que ha anat apareixent al llarg del segon bloc (unitats 5-8) sí que apareix el terme *mode verbal* com un dels morfemes verbals, tot i que no s'ha explicat abans i que no s'explicarà fins al cap de dues unitats (a la unitat 10, pàgina 196). És a dir, que apareix primer el terme que la definició. Aquest fet no és inusual en els llibres de text analitzats: en d'altres ocasions es fan servir termes de nocions que encara no s'han explicat per definir alguns conceptes com en el cas de la *proposició subordinada*, que apareix molt abans de l'explicació sobre oracions simples i compostes. Així doncs, la primera vegada que apareix el terme *mode* no ve acompanyat de cap explicació, com si es tractés d'una noció coneguda pels estudiants i integrada en els seus sabers sobre el verb.

L'estudi del verb torna a aparèixer a les unitats 9 i 10. En la unitat 9 es fa una descripció de la categoria verb a partir de criteris semàntics i formals, tot i que les activitats se centren només en els aspectes formals, la identificació de lexema i

desinències sense que aparegui en cap moment una reflexió sobre quins valors aporten. Les desinències es presenten amalgamades (*pens-ábamos*), es diu que aporten una informació gramatical (entén un estudiant de primer de l'ESO què es vol dir amb “informació gramatical”?) i es torna a fer referència a la persona, el nombre i el temps, com a exemple de desinències verbals. De nou, cap referència al mode verbal, tot i que en els exemples utilitzats torna a aparèixer l'alternança indicatiu-subjuntiu com únic tret distintiu entre dues formes verbals (*pierdo* i *pierda*).

Com ja hem vist més amunt, no és fins a la unitat 10, moment en què s'amplia el tema de les desinències verbals, quan apareix el mode com a contingut gramatical explícit. S'explica com una qüestió formal, sobretot morfològica, que té a veure amb la “peça” que hem afegit a l'arrel verbal, com si es tractés d'un joc de Lego, i no com un aspecte lingüístic que té a veure amb el significat, amb el context i amb l'ús.

Destaca el poc espai que es dedica al mode tenint en compte que es tracta d'una categoria gramatical difícil de conceptualitzar. En total, una línia a la pàgina 196 i un quart de la pàgina següent entre l'explicació teòrica i l'activitat prevista perquè els alumnes treballin aquest nou concepte. La informació que se'n pot extreure és la següent:

- a) és una desinència verbal que aporta informació de caràcter gramatical (criteri morfològic);
- b) indica l'actitud del parlant davant l'acció que expressa el verb (criteri semanticopragmàtic) i
- c) existeixen tres modes verbals (relacionats amb l'actitud que adopta el parlant): indicatiu, subjuntiu i imperatiu.

L'única activitat prevista sobre el mode no promou la reflexió. Es tracta d'una activitat basada en la identificació del verb i el reconeixement del mode verbal, molt automatitzada perquè té l'explicació just a sobre, amb la qual cosa els estudiants només han de comparar les estructures dels exemples per donar-hi una resposta. Alguns fins i tot estan encapçalats pels mateixos elements lèxics, com “ojalá”, de manera que sigui fàcil la identificació. Com assenyalen Nadeau i Fisher (2010, 2011), aquest tipus d'activitats no mobilitzen un engranatge de coneixements gramaticals en els estudiants i en limiten la capacitat cognitiva perquè no se'ls exigeix cap raonament; es com si – seguint la metàfora de Nadeau i Fisher (2010: 8)– es volgués desenvolupar la musculatura d'un atleta sense permetre-li de fer cap esforç. No deixa de ser una

paradoxa perquè, com veiem, s'introdueix un tema molt complex i molt abstracte i, en canvi, es tracta com si fos molt senzill: en comptes de pautar l'aprenentatge tenint en compte aquestes dificultats, es simplifiquen al màxim perquè els estudiants no s'hi hagin d'esforçar.

En aquesta mateixa línia de simplificar-la al màxim, l'explicació de cada mode és molt breu: amb l'indicatiu el parlant entén l'acció com a real; amb el subjuntiu, el parlant expressa desig, dubte o possibilitat, o bé dóna una ordre negativa; amb l'imperatiu, el parlant dóna una ordre afirmativa. Els exemples serveixen per ancorar l'explicació, però només se'n dóna un exemple de cada. Aquesta simplificació en els exemples, que no permet mostrar la diversitat ni la complexitat del concepte, és especialment perillosa perquè, com indica Coronas (2010b: 29) “fossiliza formes mecàniques de reconeixement gramatical que dificulten qualsevol procés posterior de reflexió metalingüística amb els alumnes”. Tot i que circumscriu el mode al verb, en canvi, a l'hora de posar els exemples i l'activitat, mostra la necessitat de remetre a altres elements del context lingüístic. Així en el cas del subjuntiu, l'actitud de desig ve donada més que pel mode, per la utilització de la interjecció “Ojalá”, que ja apareix en l'exemple, o el dubte a través de la locució adverbial “Tal vez”.

A més, al requadre anomenat “No te pierdas” es dóna un truc per reconèixer les formes en subjuntiu (“Una manera de reconocer cuándo un verbo está en subjuntivo es ponerle delante la palabra *quizá*”). Aquest truc és molt simplificador perquè deixa fora construccions com les ordres en negatiu i –tot i que pot ser útil en alguns casos– no és gaire eficaç per entendre com funciona el sistema de la llengua si no va acompanyat d'un raonament que permeti contextualitzar-lo. En aquest cas, està relacionat amb la concepció de la gramàtica que hi ha al darrere: una gramàtica formal que busca que l'estudiant reconegui i identifiqui correctament les formes, però que no es planteja que l'alumne en compregui el funcionament o que n'entengui els valors d'ús. Aquest procediment fomenta, per tant, els coneixements desorganitzats i una visió formalista de la llengua.

Podríem pensar que aquesta simplificació del tractament del mode es justifica pel fet que es tracta d'un primer curs. Ara bé, el tractament que se'n fa a tercer d'ESO no és molt diferent: repeteix el que ja s'ha explicat a primer –fins i tot amb exemples similars– i només s'hi afegeix un criteri sintàctic per primera vegada, ja que indica que el subjuntiu també s'utilitza en proposicions subordinades (tot i que no s'ha explicat

prèviament què són les proposicions, ni en què consisteix la coordinació i la subordinació). Fins i tot l'activitat que es proposa és molt semblant, com es pot apreciar en aquest quadre comparatiu (quadre 3):

Quadre 3. Quadre comparatiu del tractament del mode a 1CAS i 3CAS

	1CAS	3CAS
Definició, classificació i exemples	<p>Modo El modo verbal nos indica la actitud del hablante ante la acción que expresa el verbo. Existen tres modos verbales:</p> <ul style="list-style-type: none"> – Indicativo. El hablante entiende la acción como real. <i>Vendré a las tres.</i> – Subjuntivo. El hablante expresa deseo, duda o posibilidad, o bien da una orden negativa <i>¡Ojalá vengas a las tres! No vengas a las tres.</i> – Imperativo. El hablante da una orden afirmativa. <i>¡Ven a las tres!</i> 	<p>El modo verbal El modo indica la actitud del hablante ante la acción expresada por el verbo. En castellano existen tres modos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicativo. El hablante se refiere a un hecho como cierto o real: <i>Mañana saldré a las ocho.</i> • Subjuntivo. El hablante expresa dudas, deseos, posibilidades...: <i>Quizá mañana salga a las ocho.</i> También se utiliza el subjuntivo en proposiciones subordinadas: <i>Quiero que salgas a las ocho.</i> • Imperativo. El hablante transmite una orden o un ruego para intentar influir en uno o varios oyentes. Por ello sólo admite una segunda persona del singular o plural: <i>¡Sal (tú) ahora mismo!</i>
Informació adicional	<p>NO TE PIERDAS: Una manera de reconocer cuándo un verbo está en subjuntivo es ponerle delante la palabra <i>quizá</i>.</p>	<p>NO TE PIERDAS: Las órdenes negativas se expresan con el modo subjuntivo: <i>No te vayas.</i> El uso del infinitivo para dar órdenes es incorrecto: ¡Salir ahora! → ¡Salid ahora!</p>
Activitats	<p>Señala los verbos de estas oraciones y di en qué modo están:</p> <ol style="list-style-type: none"> ¡Sal ahora mismo! Tal vez no lo consiga ¡Acaba la oración! ¡Ojalá todo acabe bien! Se lo encontró en el cine Pronto le daré el cuaderno Cállate, por favor No digas nada 	<p>Indica el modo de los verbos de las siguientes oraciones:</p> <ol style="list-style-type: none"> Hoy iré al cine ¡Dame el estuche! Tal vez no le guste Volveremos mañana No le digas nada Tengo una entrada No vayas a la tienda ¡Busca el lápiz!

L'anàlisi del quadre anterior ens permet mostrar que no hi ha prevista una progressió en els continguts relacionats amb el mode verbal entre primer i tercer d'ESO: les definicions són gairebé idèntiques i, fins i tot, es fan servir exemples molt similars. L'ús de pocs exemples (un o màxim dos per a cada mode verbal) i tots ells molt prototícs no permet contrastar-ne les diferències, ni veure'n les dificultats.

D'altra banda, els criteris que s'utilitzen no són homogenis; sembla que cada criteri sigui autònom i que no tingui a veure amb els altres aspectes que ajuden a definir el mode verbal. Així a tercer ja apareixen els tres criteris que se solen utilitzar per definir el mode verbal: morfològic, que ve donat per la desinència verbal; sintàctic, que relaciona el mode subjuntiu amb alguns casos de subordinació, i semanticopragmàtic, que defineix el mode segons l'actitud del parlant. Ara bé, això que podria fer pensar en una mirada caleidoscòpica que permet observar l'objecte d'estudi des de diferents perspectives i mostrar la necessitat de tenir en compte els diferents nivells de la llengua per construir el concepte, no es veu reflectit després en el tipus d'activitat proposada.

L'activitat sobre el mode verbal ens permet copsar aquesta aparent contradicció i reforça la idea que cada criteri, en comptes de servir per crear la noció de mode, serveix per donar resposta a un tipus d'activitat. Així d'una banda hem vist que s'havia fet èmfasi en el mode com un aspecte formal del verb (i, per tant, l'objectiu de les activitats era saber separar lexema i morfemes gramaticals); en canvi, quan es tracta d'identificar a quin mode pertany, s'apel·la a la semàntica (l'alumne ha d'entendre quina és l'actitud del parlant en aquestes oracions). Aquests criteris no es plantegen com a complementaris; simplement serveixen per a coses diferents: identificar la forma serveix per separar el lexema dels morfemes; reconèixer-ne l'actitud del parlant serveix per identificar el mode verbal entre els tres possibles.

Els estudiants són exercitats a donar respostes “correctes” a partir d'una única dificultat, com ja assenyalava Milian (2010), però no a donar respostes raonades i argumentades sobre la noció que s'està treballant, ni tampoc a fonamentar-les a partir dels criteris que s'han donat per explicar-les. Amb aquest tipus de coneixements gramaticals, tan esmicolats que només serveixen per respondre una activitat que d'altra banda no respon a cap necessitat comunicativa, és lògic pensar que els estudiants no hi vegin cap relació possible entre el coneixement gramatical i els usos lingüístics. El sentit de saber de gramàtica se circumscriu, per tant, a saber solucionar les activitats proposades.

El mode verbal en els manuals de Llengua catalana

Els manuals de llengua catalana analitzats presenten uns continguts gramaticals i una distribució similars que els que es treballen en llengua castellana (quadre 4).

Quadre 4: Quadre comparatiu de l'índex de continguts gramaticals d'ICAS i ICAT

U.	ICAS	ICAT
1	Sonidos y letras Fonemas y grafías del castellano Los dígrafos Correspondencia entre fonemas y grafías Uso de las grafías x, q, k, z	So i grafia L'ortografia La fonètica
2	La sílaba Sílabas tónicas y átonas Clases de palabras según la sílaba tónica Diptongos y triptongos	Els sons vocàlics Sons vocàlics i àtons
3	La acentuación regular La tilde en diptongos y triptongos La tilde en los hiatos	Les grafies vocàliques El so de la vocal neutra El so de u
4	La acentuación diacrítica Monosílabo con acento diacrítico Interrogativos y exclamativos	Síl·laba i diftong El diftong
5	La estructura de las palabras Los monemas Lexemas y morfemas Tipos de morfemas	L'accentuació
6	El sustantivo Tipos de sustantivos	L'accent diacrític La dièresi
7	Los determinantes	L'oració
8	El adjetivo Tipos de adjetivo Los grados del adjetivo	L'estructura de la paraula
9	El verbo La forma de los verbos Las conjugaciones verbales Verbos regulares y verbos irregulares	Els determinants
10	Las desinencias verbales Persona y número Tiempo Modo Formas no personales del verbo	El substantiu i l'adjectiu La flexió nominal
11	Enunciado y oración La oración El sujeto El sujeto elíptico Las oraciones impersonales	El verb La flexió verbal La conjugació Verbs regulars i verbs irregulars
12	Clases de oraciones Modalidades oracionales Estructura de las oraciones	Els morfemes verbals La persona i el nombre El temps verbal El mode verbal

A la sensació de reiteració de continguts entre una llengua i una altra, s'hi afegeix el fet que no sempre s'expliquen de la mateixa manera. Així el mode es presenta com un dels morfemes verbals que “indica com entén l'emissor l'acció que expressa el verb” i s'hi afegeix que hi ha tres modes verbals (exemple 2):

- L'**indicatiu** indica que l'acció del verb és real: *Sortiré de seguida*
- El **subjuntiu** presenta l'acció com a hipotètica (com un desig, una possibilitat...): *Tant de bo sortís de seguida!*
- L'**imperatiu** expressa l'acció com una ordre: *Surt de seguida.*

Figura 2. Exemple 2 (ICAT, p. 236)

Ara la definició del mode indicatiu ja no fa referència a com entén l'emissor l'acció, sinó a si l'acció és real o no, definició que pot portar a confusió. Precisament, l'exemple que s'utilitza no s'ajusta a aquesta explicació, ja que es fa servir un futur que, per definició, no es pot considerar real perquè és un fet que no ha passat encara. L'explicació que es dóna sobre el subjuntiu tampoc ajuda gaire, en primer lloc perquè és una definició molt oberta (els punts suspensius indiquen altres possibilitats, però no es concreten) i, en segon lloc, perquè no contempla les ordres negatives que es construeixen en subjuntiu ("Surt", però "no surtis"). Segons la definició que es dóna de l'imperatiu ("expressa l'acció com una ordre"), aquesta última forma verbal també ho seria.

Les activitats, com en el cas dels llibres de text de Llengua castellana, posen l'èmfasi en qüestions formals (identificar lexemes i morfemes, analitzar morfològicament tot seguint un exemple, completar un text amb espais buits amb la forma verbal adequada, conjugar un verb, etc.) i en cap moment atenen a l'ús ni al context ni al significat, ni es posen en relació amb els textos treballats en la unitat. En el cas del català, hi ha un èmfasi més gran que en castellà d'assegurar-ne l'ortografia correcta per la qual cosa hi ha previstes moltes activitats que se centren en com escriure correctament les formes verbals.

Conclusions

El primer que constatem és que no hi ha una veritable transposició didàctica (Chevallard, 1997; Bronckart i Plazaola, 1998) dels continguts gramaticals que se centren en el verb i, més concretament, en el mode verbal, si per transposició didàctica entenem "el pas d'un contingut d'un determinat saber a una versió didàctica d'aquest objecte" (Dolz, Gagnon i Mosquera, 2009: 123), un procés complex i delicat que no tracta de *simplificar*, sinó d'*acomodar* els continguts a una situació educativa concreta, una reelaboració que doni significació als elements teòrics en un marc pedagògic (Coronas, 2008: 3).

En els llibres de text analitzats, l'*acomodació* consisteix a simplificar i reduir al màxim els coneixements sobre el verb i sobre el mode verbal que els alumnes hauran d'aprendre, tant en les explicacions i definicions com en els exemples i les activitats. No hi detectem que s'hagi fet un procés d'adequació que tingui en compte ni la dificultat de l'objecte d'aprenentatge ni la capacitat d'abstracció que requereix dels estudiants de

secundària que, segurament serà diferent de primer a quart tenint en compte les edats dels nois i les noies (dels 12 als 16 anys). Tant és així que gairebé no hi ha una progressió ni aprofundiment en els continguts treballats sobre el verb en general i sobre el mode verbal en concret durant els quatre anys de la secundària obligatòria, en què es repeteixen les mateixes explicacions i gairebé els mateixos exemples d'un apartat a un altre del llibre, d'un curs a l'altre i, fins i tot, d'una llengua a l'altra.

L'atenció que es dedica al mode verbal és mínima al llarg dels quatre cursos i no es relaciona explícitament amb la modalitat, com si fossin dos compartiments estancs. La definició de la noció es fonamenta sobretot en un criteri morfològic, segons el qual el mode és presentat bàsicament com una desinència verbal, i un criteri semanticopragmàtic, que permet distingir tres modes verbals (indicatiu, subjuntiu i imperatiu) segons l'actitud del parlant. A tercer d'ESO, s'hi afegeix un criteri sintàctic, però no es torna a utilitzar aquest criteri ni en les activitats ni en els apartats de síntesi. La diversitat de criteris es presenta com una enumeració d'aspectes aïllats que no entren en relació els uns amb els altres. Aquest aspecte, juntament amb la poca claredat de les definicions, les imprecisions, l'ús de nocions que encara no s'han explicat, la utilització de pocs exemples –sovint contradictoris o poc aclaridors– dificulta que els estudiants puguin construir una noció de mode que n'atengui a la complexitat.

Les activitats previstes, molt escasses, es limiten a assegurar un reconeixement formal de les desinències o a identificar el verb dintre del paradigma, i en cap cas preveuen una reflexió sobre la llengua o una manipulació que els permeti entendre'n el valor o contrastar els exemples amb els usos reals. Són activitats que defugen la complexitat tot centrant-se sempre en una única dificultat de manera que no hi hagi possibilitat de conflicte però tampoc de “descoberta”, molt allunyades de les recomanacions d'alguns autors (Camps, 2000, 2009; Chartrand, 2009; Nadeau i Fisher, 2010; Milian, 2010; Zayas, 2011; entre d'altres), els quals proposen activitats basades en la “manipulación, la reelaboración, la composición y la revisión reflexiva de textos para salvar la distancia que se abre entre el aprendizaje de contenidos gramaticales y el aprendizaje del uso de la lengua” (Zayas, 2011: 101).

En els manuals analitzats, en canvi, ni les explicacions teòriques ni les activitats demanen una resposta activa per part dels estudiants, els quals poden respondre a moltes de les activitats plantejades sense necessitat d'entendre la noció. Els nois i les noies aprenen a respondre a qüestions molt mecàniques que requereixen pocs esforços, la qual

cosa implica que desenvolupen poques competències i, alhora, apaga l'interès i la curiositat dels estudiants per aprendre.

El contrast entre el tractament de la categoria verb i, sobretot, del mode verbal en els llibres de text de Llengua catalana i de Llengua castellana mostra que, tot i pertànyer a la mateixa editorial, no hi ha una veritable programació conjunta dels continguts gramaticals. Són llengües que no es miren ni es tenen en compte: ni per coordinar la programació dels continguts –la qual cosa provoca que hi hagi moltes repeticions d'aspectes comuns, com és el cas del tractament del verb– ni per aprofitar-ne el coneixement per fer algun tipus de plantejament contrastiu entre una i l'altra. En el cas del mode verbal podria ser especialment interessant perquè en alguns casos, els usos són diferents i això podria obrir una via de reflexió molt rica⁶.

Per últim, els materials analitzats mostren que hi ha un salt entre el que prescriu el marc curricular i el que apareix en els llibres de text. D'una banda, no es parteix d'una programació conjunta tot i que el currículum aborda l'ensenyament de les llengües d'una manera integrada; d'una altra, l'estudi de la llengua –amb més pes del que apareix al currículum– no es basa en les relacions entre ús i reflexió sobre l'ús, i no es planteja com a eina que pugui millorar la competència comunicativa dels estudiants, sinó que precisament mostra una visió “gramaticalista” molt centrada en la forma, que precisament defuig el currículum vigent.

En definitiva, aquest estudi corrobora resultats d'investigacions anteriors: separació entre les activitats discursives i les activitats gramaticals; continguts gramaticals molt atomitzats, sense un fil que hi doni coherència i que permeti establir-hi relacions; imprecisió i simplicitat de les definicions i dels exemples; predomini d'un criteri formal en les definicions, sense atendre al significat, a l'ús o al context d'ús; plantejaments deductius orientats bàsicament a la identificació i al reconeixement de les categories; activitats molt mecàniques i repetitives que no preveuen la reflexió metalingüística amb els estudiants ni un raonament a partir de la pròpia experiència com a usuaris de la llengua; i sense coordinació entre llengües per tal de fer una programació integrada, tal com marca el currículum vigent.

Com a aportació final, l'anàlisi mostra també que no hi ha progressió en els continguts gramaticals treballats al llarg de la secundària obligatòria i que l'explicitació de la diversitat de criteris a l'hora de definir el mode verbal no assegura una mirada

polièdrica que en permeti entendre la complexitat si no va acompanyada d'altres estratègies que contribueixin a l'organització dels coneixements gramaticals.

Referències bibliogràfiques

- Bronckart, J.P., i Plazaola, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques*, 97-98, 35-58.
- Camps, A. (2000). Aprendre gramàtica. Dins A. Camps i M. Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula* (p. 101-117). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21(2), 199-213.
- Camps, A., Guasch, O., Milian, M., i Ribas, T. (coords.) (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona : Graó.
- Chartrand, (2009). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *La Grammaire au coeur du texte. Enseigner la grammaire nouvelle: pourquoi et comment? Québec Français*, número fora de sèrie, 34-38.
- Chevallard, Y. (1997): *La transposició didàctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Coronas, R. (2008). *Análisis comparativo y valorativo del contenido de enseñanza gramatical (coordinación sintáctica) en diez libros de texto de lengua castellana de tercer curso de ESO (edición 2007, LOE)*. Tesi de màster no publicada, Universitat Autònoma de Barcelona, Bellaterra.
- Coronas, R. (2010a). Las oraciones coordinadas en los libros de texto de lengua castellana. Dins T. Ribas (coord), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (p. 117-133). Barcelona: Graó.
- Coronas, R. (2010b). Anàlisi comparativa de la coordinació sintàctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 50, 27-40.
- Dolz, J.; Gagnon, R.; i Mosquera, S. (2009). La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción. *Didáctica. Lengua y Literatura*, 21, 117-141.
- Eguren, L., i Fernández Soriano, O. (2006). *La terminología gramatical*. Madrid: Gredos.
- Ferrer, M. (2000). Llibres de text i formació del professorat. Com incorporen els llibres els resultats de la recerca lingüística i didàctica. Dins A. Camps, I. Ríos, i M. Cambra, *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (p. 35-44) Barcelona: Graó.
- Ferrer, M. (2001). Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones. Dins A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (p. 209-223). Barcelona: Graó.
- Ferrer, M., i López, F. (1999). Llibres de text i concreció del currículum de llengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 19, 9-23.
- Ferrer, M., i Margallo, A.M. (2010). Llibres de text nous? *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 50, 5-8.
- Ferrer, M., i Rodríguez Gonzalo, C. (2010). La lingüística del texto en los manuales de la ESO. Dins Ribas, T. (coord), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (p. 97-116). Barcelona: Graó.
- Grossmann, F. (1996). Notes de lecture à propos de S. Chartrand (1995) Pour un Nouvel enseignement gramatical. *Repères*, 14, 220-225.

- Guasch, O. (2010). La noción de oración en libros de texto de catalán y de castellano. Dins T. Ribas (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (p. 77-95). Barcelona: Graó.
- Johnsen, E.B. (1996). *Libros de texto en el calidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Kress, G. (2004): Reading images: multimodality, Representation and New Media. Recuperat 6 de març de 2012, des de <http://www.knowledgerepresentation.org/BuildingTheFuture/Kress2/Kress2.html>
- Kress, G., i Van Leuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse*. Londres: Arnold.
- Kress, G., i Van Leuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge.
- Martínez, A. (2010). El tratamiento de la estructura del predicado en una muestra de libros de texto. Dins T. Ribas (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (p. 135-154). Barcelona: Graó.
- Milian, M. (2010). La gramàtica en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos? Dins T. Ribas (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (p. 155-172). Barcelona: Graó.
- Nadeau, M., i Fisher, C. (2010). Quels exercices pour quelles connaissances, implicites ou explicites. *Actes du colloque Grammaire en francophonie*. Toulouse, 16-18 février 2010.
- Nadeau, M., i Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature Vol. 4(4)*, 1-31.
- Petit, G. (2004). La représentation du verbe dans les manuels de français pour le primaire. Dins C. Vaguer i B. Lavieu (dir.), *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique* (p. 51-78). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Ribas, T. (2010). Aprender sobre el verbo en cuatro lenguas. Análisis de la noción de verbo en cuatro manuales de lenguas distintas de 3º de ESO. Dins T. Ribas (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (p. 55-75). Barcelona: Graó.
- Torralba, M. (2010). El tractament dels conceptes gramaticals en un llibre de text de sisè de primària. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 50, 41-56.
- Zayas, F. (2011). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. Dins U. Ruiz (coord.), *Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (pp. 91-106). Barcelona: Graó.
- Zayas, F., i Rodríguez, C. (2003). Los libros de texto en los tiempos de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 25-30.

¹ Aquesta recerca forma part d'una tesi en curs sobre l'activitat metalingüística dels estudiants de secundària a partir de l'alternança modal entre indicatiu i subjuntiu dirigida per Anna Camps i Teresa Ribas, i s'emmarca en la línia d'investigació que duu a terme el grup GREAL (Grup de Recerca sobre l'Ensenyament i l'Aprenentatge de Llengües) del Departament de Didàctica de la Llengua i de la Literatura de la Universitat Autònoma de Barcelona sobre ensenyament de la gramàtica.

² Johnsen (1996) estableix una classificació per als diversos usos que els docents poden donar al llibre de text (per ampliar aquest punt, vegeu-ne una síntesi a Coronas, 2008).

³ Els llibres de text analitzats, tots ells de la mateixa editorial, són els que estaven fent servir els estudiants que han estat subjectes de la mostra. Per tal de guardar-ne l'anonimat, hem suprimit les referències a l'editorial. Els codis que farem servir per fer-hi referència són el curs (1, 2, 3 o 4) i CAS/CAT per als manual de llengua castellana i llengua catalana, respectivament. Per exemple, 1CAS correspon al manual de 1r d'ESO de Llengua Castellana i Literatura.

⁴ La cursiva és nostra.

⁵ Per aprofundir en aquest punt, vegeu Kress (2004), i Kress i Van Leuwen (2001, 2006).

⁶ Pensem en exemples com el següent: *Quan vindràs, ja no ho trobaràs*. Aquesta forma, que en català es possible construir amb present de subjuntiu o amb futur d'indicatiu (*Quan vinguis, ja no ho trobaràs*), en castellà no és possible. La diferència entre les dues possibilitats en català radica en el fet que el subjuntiu introdueix un matís més hipotètic a nivell semàntic.

Referència de l'autora:

Carme Durán Rivas és llicenciada en Filologia Hispànica (UB) i té el títol de Màster en Didàctica de la Llengua i la Literatura (UAB). És professora de Llengua i literatura a l'Institut Obert de Catalunya (IOC). Les seves principals àrees de recerca són la reflexió metalingüística i la didàctica de la gramàtica, i l'ús de les noves tecnologies en l'ensenyament i aprenentatge de la llengua i la literatura, sobre les quals ha fet diverses publicacions. Pertany al grup GREAL (Grup de Recerca en Ensenyament i Aprenentatge de Llengües). A més del seu treball acadèmic, ha estat formadora del professorat del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya i professora associada de la Universitat Autònoma de Barcelona (Espanya). Ha col·laborat amb el Ministeri Espanyol d'Educació i Cultura en la creació de recursos didàctics i amb el Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya en l'elaboració dels currículums vigents per a l'ESO i el Batxillerat. Actualment està realitzant la tesi doctoral sota la direcció de la Dra. Anna Camps i la Dra. Teresa Ribas.

Email: carme.duran@uab.cat

Per citar aquest article:

Durán Rivas, C. (2012). El tractament del mode verbal en els llibres de text. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 25-42.