



## Les nocions de temps i aspecte en els llibres de secundària: anàlisi i propostes

*The notions of tense and aspect in Secondary Education textbooks: analysis and proposals*

Isabel Crespí Riutort  
*Queen Mary University of London*

Ares Llop Naya  
*University of Cambridge*



### Resum

En aquest article analitzem l'aproximació a les categories de temps i d'aspecte als llibres de text de Llengua catalana i literatura per a l'educació secundària obligatòria. Concretament, revisem com se'n planteja la definició, la seqüenciació i l'enfocament de l'ensenyament-aprenentatge. Així mateix, la revisió d'aquests aspectes s'acompanya d'una sèrie d'observacions crítiques i propostes de millora que permeten tractar el temps i l'aspecte com a categories funcionals universals, a través de la reflexió significativa sobre el significat d'aquests termes i l'ús de les diferents formes del paradigma verbal des de l'òptica del discurs.

**Paraules clau:** Temps; Aspecte; Didàctica; Català; Llibres de text

### Abstract

In this paper we analyse the approach to the categories of tense and aspect in the textbooks used to teach Catalan language and literature in Secondary School. Specifically, we review the definition, the sequencing and the teaching-learning approach proposed to study these notions. Besides, in light of the review of these aspects, we make some critical observations and we put forward some proposals to treat tense and aspect as universal functional categories. The approach seeks a significant reflection about the meaning of these terms and the use of the different forms of the verbal paradigm according to the discourse.

**Keywords:** Tense; Aspect; Teaching; Catalan; Textbooks

## INTRODUCCIÓ

El verb és una de les categories lèxiques a la qual es fa més atenció durant les sessions de llengua i gramàtica a les aules d'educació secundària de Catalunya. La morfologia verbal, així com els usos, els significats i els complements verbals són un dels eixos principals de l'anàlisi gramatical a les aules d'ESO i, per tant, també, als llibres de text.

Entre els trets del verb que es descriuen als llibres de text, generalment es destaca el fet que el verb pot expressar valors de temps, aspecte, mode i veu. En aquest article ens centrem en les nocions de *temps* i *aspecte*. Específicament, l'objectiu principal d'aquesta investigació és analitzar com es planteja l'aproximació a les categories de *temps* i d'*aspecte* als llibres de text de Llengua catalana i literatura per a educació secundària obligatòria —és a dir: a través de quines nocions i de quins enfocaments didàctics, de quina seqüenciació de continguts, i de quines dinàmiques o tipologies d'activitats. D'acord amb les constatacions derivades de l'objectiu anterior, plantegem algunes idees i reflexions a l'entorn de l'enfocament de l'ensenyament-aprenentatge (E-A) d'aquestes nocions. Atès que es tracta de categories funcionals universals (vegeu per exemple Benveniste, 1966; Comrie, 1976 i 1989; Dahl, 2000), proposem, també, un seguit de tipologies d'activitats que permeten tractar la universalitat del temps i l'aspecte, concretament a través de la reflexió significativa sobre el significat d'aquests termes i l'ús de les diferents formes del paradigma verbal. Alhora, integrem aquestes activitats en un E-A de tipus comunicatiu, amb un interès marcat per connectar les nocions gramaticals amb la dimensió discursiva.

L'estructura de l'article és la següent: a l'apartat de «Marc teòric» s'exposa una panoràmica inicial sobre les categories de *temps* i *aspecte*, i sobre els diferents enfocaments de l'E-A de la gramàtica; a l'apartat «Metodologia» es descriu la metodologia que s'ha seguit per a desenvolupar aquest estudi; l'apartat d'«Anàlisi» recull un estudi del tractament del temps i de l'aspecte en una selecció representativa de llibres de text de llengua catalana i literatura —seguint les pautes i les aproximacions presentades al marc teòric; a l'apartat «Discussió i propostes» es presenten les observacions crítiques sobre l'anàlisi, que s'acompanyen d'una sèrie de propostes de millora; i, finalment, a l'últim apartat es recullen les conclusions de l'estudi.

## MARC TEÒRIC

En aquest apartat presentem les nocions bàsiques per a l'estudi de l'E-A dels conceptes de *temps* i *aspecte* a l'educació secundària. Així, inicialment ens concentrem en la presentació del temps i l'aspecte des del punt de vista lingüístic, com a categories universals. Dediquem la segona part del marc teòric a la dimensió didàctica i hi presentem una revisió succinta dels enfocaments d'E-A de la gramàtica. A partir d'aquestes nocions, a l'apartat d'anàlisi estudiem els manuals seleccionats per detectar les tendències transversals i particularitats dels diferents casos.

### El temps i l'aspecte com a universals lingüístics

Segons la *Gramàtica de la Llengua Catalana* (IEC, 2016, §24.3), el *temps* és la propietat gramatical que permet localitzar una situació, orientant-la al moment de l'acte de parla directament o indirectament. Així, es pot indicar si una situació és simultània, anterior o posterior a l'acte de parla. Ara bé, és important diferenciar bé entre *temps real*, *temps gramatical* i *temps verbal*. El *temps real*, com expliquen Comajoan-Colomé i Pérez Saldanya (2018, p.13), és «un continu infinit de moments que es pot quantificar [...] i que permet establir relacions d'anterioritat, simultaneïtat o posterioritat». D'altra banda, el *temps gramatical* és «la manera com es gramaticalitza en cada llengua la noció de temps real» (Comajoan-Colomé i Pérez Saldanya, 2018, p.20; traducció nostra). És a dir: és la manera com s'expressen gramaticalment les relacions d'anterioritat, simultaneïtat, i posterioritat en les diferents llengües. Així, el temps gramatical en català es relaciona amb morfemes determinats (com el *-va* de *cantava*, IEC, 2016, §9.4.4.1). Finalment, el *temps verbal* és el conjunt de formes flexives d'un verb que comparteixen els trets de temps, aspecte i mode. Per exemple, el *present*, l'*imperfet* i el *futur* són temps verbals.<sup>1</sup> Com veurem, aquesta distinció entre els diferents conceptes de *temps* és important en la nostra anàlisi, ja que sovint es barregen en els llibres de text.

Pel que fa al terme *aspecte*, pot remetre a tres conceptes diferents: a l'*aspecte lèxic*, a l'*aspecte gramatical* i a l'*aspecte perifràstic*. L'*aspecte lèxic*, també anomenat *Aktionsart* o modalitat d'acció, fa referència a les propietats lingüístiques dels predicats; concretament al seu caràcter dinàmic o estatiu (eventivitat), duratiu o no duratiu (duració) i culminatiu o no culminatiu (telicitat) (Vendler, 1967; Comrie, 1976; Verkuyl, 1989; Smith, 1997). Així, per exemple, un predicat com *saber*

---

<sup>1</sup> Aquest ús del terme *temps* és problemàtic perquè fa referència a un conjunt de formes del paradigma que, de fet, comparteixen trets de temps, aspecte i mode (Comajoan-Colomé i Pérez Saldanya 2018, p.14). Així, la marca flexiva que se sol associar al *temps* denominat pretèrit imperfect (el *-va* que mencionàvem), denota, en realitat, temps (pretèrit/passat), aspecte (imperfectiu) i mode (indicatiu).

(*francès*) és estatiu, duratiu i no culminatiu (atèlic) i, en canvi, un predicat com *trobar (les claus)* és eventiu, no duratiu i culminatiu (tèlic). Per tant, l'aspecte lèxic es relaciona amb les propietats internes dels predicats. D'altra banda, l'*aspecte gramatical* o *aspecte extern* es relaciona amb la temporalitat de la situació que es descriu, és a dir, és la manera com l'acció es desenvolupa en el temps (Verkuyl, 1993; Bertinetto, 2001; Arche, 2006 i 2014). En aquest sentit, una situació es pot presentar com a delimitada (perfectiva) o en curs de realització (imperfectiva). Per tant, l'aspecte extern és una propietat de les situacions o dels esdeveniments, no dels predicats. Com han notat diversos autors, sovint els dos tipus d'aspecte interaccionen, de manera que l'un condiona o afavoreix l'altre (Mourelatos, 1978; Kamp i Rohrer, 1983; Hinrichs, 1986). No obstant això, tot i que som conscients de la importància d'aquesta interacció, en aquest estudi ens centrem únicament en l'anàlisi de l'aspecte gramatical, perquè els llibres de text no fan cap menció a l'aspecte lèxic, ni recullen cap observació relacionada amb les propietats internes dels predicats (eventivitat, duració, telicitat).<sup>2</sup>

Finalment, l'*aspecte perifràstic* és l'aspecte que s'expressa en les perífrasis verbals aspectuals, que denoten les diferents fases de realització d'un predicat (inici, desenvolupament, acabament) o la seva repetició, interrupció, etc. (IEC, 2016, §24.8.5). En aquest cas, no revisarem l'aspecte perifràstic perquè, tot i que es tracta d'una línia de recerca interessant i estretament relacionada amb l'aspecte gramatical, va més enllà del contrast aspectual bàsic «perfectiu-imperfectiu» i fa que el ventall de matisos aspectuals a tractar esdevingui massa ampli i, en conseqüència, difícil d'analitzar acuradament en aquest estudi. Per tant, ens centrarem en l'estudi del temps i l'aspecte gramatical.

Pel que fa a l'estudi lingüístic, el que és interessant és que, a diferència d'altres categories funcionals, el temps i l'aspecte (gramaticals) són categories universals; totes les llengües tenen mecanismes per expressar aquestes nocions (Dahl, 2005; Binnick, 2012; Arche, 2014; Wiltschko, 2014). Ara bé, com ja assenyalava Comrie (1976), hi ha una gran variació pel que fa a les estratègies lingüístiques per gramaticalitzar el temps i l'aspecte. Per exemple: algunes llengües expressen temps i aspecte a través de la flexió del verb (com les llengües romàniques); altres llengües, a través de la flexió del substantiu (com el guaraní; Gregores i Suárez, 1967). Un altre mecanisme per expressar contrastos de temps o aspecte és l'ús d'auxiliars o perífrasis, com en anglès (p.e. per marcar el contrast aspectual perfectiu-imperfectiu

---

<sup>2</sup> Per tant, d'ara endavant i tret que s'indiqui el contrari, quan diguem *aspecte*, ens referirem sempre a 'aspecte gramatical'. Considerem, però, que un dels reptes de futur dels llibres de text és explorar l'interès pedagògic i la viabilitat d'incorporar l'aspecte lèxic i la interacció d'aquest amb l'aspecte gramatical.

en passat, l'imperfectiu, conegut com a *past continuous*, s'expressa mitjançant la perífrasi <verb *to be* + gerundi> : *I sang* equivaldria a *vaig cantar*, mentre que *I was singing*, equivaldria a *cantava*) (Bybee i Dahl, 1989).

## Enfocament de l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica

Al *Currículum d'educació secundària obligatòria* (Departament d'Educació, 2015) les nocions gramaticals apareixen al bloc de Coneixement de la llengua, addicional a les dimensions transversals. Les nocions específiques de *temps* i *aspecte* no es mencionen explícitament en les seccions d'aquest document corresponents a les assignatures de Llengua catalana i literatura, ni a les de Llengua castellana i literatura —al bloc de Coneixement de la llengua de llengües estrangeres sí que es presenta la seqüència a partir de la qual s'han de treballar els diferents temps verbals en aquest cas. De totes maneres, tenint en compte que el bloc de «Coneixement de la llengua» del currículum és un bloc de tipus transversal i instrumental (o «procedimental», en termes del Reial Decret 1105/2014), s'entén que el domini dels continguts gramaticals ha de permetre desenvolupar les altres competències i la capacitat de «saber utilitzar» i «saber incorporar» coneixements per discernir el perquè dels usos del llenguatge. En aquest sentit, és important analitzar quins enfocaments didàctics s'utilitzen als llibres de text per vehicular aquestes nocions. Per això, seguint la proposta de Comajoan-Colomé (2015) —que segueix la classificació de Llopis et al. (2012)—, a continuació, presentem succintament cinc enfocaments didàctics dels coneixements gramaticals: el taxonòmic, el formalista, el discursivofuncional, el cognitiu (amb un èmfasi especial en la representació gràfica del significat) i el processament de l'input.<sup>3</sup>

En primer lloc, l'enfocament taxonòmic es basa a explicar les nocions gramaticals a través de llistes de funcions o usos, sense entrar a explorar el significat en l'ús (p.e. el present d'indicatiu s'utilitza per fer referència a accions habituals).

En segon lloc, l'enfocament formalista dona un pes fonamental a l'associació d'elements gramaticals amb exponents lèxics; en el cas del temps i l'aspecte, es potencia l'associació de les formes verbals amb els marcadors temporals, de manera que es poden crear associacions unívokes errònies o esbiaixades (per

---

<sup>3</sup> Avisem el lector que l'estudi de Comajoan-Colomé (2015) se centra en l'anàlisi de l'ensenyament dels temps de passat en els manuals de català com a llengua estrangera i no com a L1. Destaquem, també que l'ús del terme *taxonòmic* no és estrictament coincident en aquest cas amb l'etiqueta de Comajoan-Colomé (que l'utilitza per referir-se als casos en què els aprenents reben llistes de funcions dels temps verbals —p.e. *imperfecte de descripció*—, sense conèixer el significat de les formes).

exemple: amb el connector *ahir* s'utilitza el passat perifràstic —quan, en realitat, la combinatòria amb formes de passat és molt més extensa).

Pel que fa a l'enfocament discursivofuncional, focalitza l'atenció en el significat de les formes gramaticals en el context d'ús (per exemple: usem el perifràstic per fer referència als fets fonamentals d'una narració, com a esdeveniments complets i acabats). Aquesta aproximació supera la rigidesa de les taxonomies i les associacions unidireccionals dels plantejaments anteriors, de manera que dota els alumnes d'eines per a un ús de la llengua orientat a la comunicació.

Quant a l'enfocament cognitiu, es considera que les estructures gramaticals són el producte del llenguatge, i que la gramàtica és una entitat en evolució, formada per un conjunt de rutines cognitives constituïdes, mantingudes i modificades per l'ús lingüístic (Langacker, 1987) o pel que Barlow i Kemmer (2000) anomenen *usage events* ('esdeveniments d'ús'). Per tant, doncs: totes les formes lingüístiques tenen un significat associat i si les canviem es produeix un canvi en el significat, i viceversa. Des d'un punt de vista didàctic, la gramàtica cognitiva (o operativa, en termes de Llopis García et al. 2012), aposta per facilitar regles operatives perquè l'aprenent associï formes i significat de manera fàcil i transparent.

En darrer lloc, analitzem també el reflex als llibres de text de la teoria del *processament de l'input* de VanPatten (1996), lligada a l'anomenat Focus en la Forma en el marc de l'E-A de base comunicativa. Es tracta d'un enfocament que defensa la instrucció en la comprensió efectiva de l'estímul (vegeu Long, 1991; Ellis, 2001; Nassaji, 2017, etc.) per tal d'«afectar» (modificar o reforçar) la manera com els aprenents van processant la informació rebuda (vegeu VanPatten, 1996). D'aquesta aproximació destaca la premissa que abans de demanar producció cal verificar que l'aprenent entén correctament l'estímul. Aconseguir això és, en definitiva, «ajudar els aprenents a desenvolupar l'habilitat d'expressar el significat de manera efectiva i correcta en comptes de mostrar simplement els seus coneixements de la llengua meta» (Nassaji, 2017, p.169).

## METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ

Per poder determinar quins són els llibres de text de llengua catalana més utilitzats a les aules de l'educació secundària, es va dissenyar un qüestionari que es va enviar a professors de català de diferents centres de Catalunya. En aquest qüestionari es demanava als docents que diguessin quin era el llibre de text que feien servir a l'assignatura de Llengua catalana i literatura, i que en detallessin el títol i l'editorial. Se'ls demanava, a més, que especifiquessin si feien servir el mateix llibre per a tots

els cursos o si feien servir llibres diferents —en aquest últim cas, quins. Un total de trenta-tres professors van contestar el qüestionari. Els llibres que es van repetir més en les respostes van ser els de les editorials Barcanova, Santillana, Teide, Cruïlla, Vicens Vives i SM —i, per això es van analitzar com a representació qualitativa dels materials que es fan servir a les aules d'ESO de Catalunya.

Es van revisar els llibres de 1r a 3r de l'ESO, i no el de 4t, ja que en aquest darrer curs la part gramatical se centra en l'anàlisi sintàctica i no es treballen les qüestions morfològiques ni d'ús dels temps verbals. Així, es van analitzar un total de divuit llibres (els llibres de tres cursos de les sis editorials diferents). Al text ens referim als manuals a través de l'abreviació del nom de l'editorial, seguida del curs de l'ESO en què s'utilitza (vegeu Taula 1).

Taula 1. Editorials i cursos

Nom de l'editorial	Abreviació i curs
Barcanova	Ba1, Ba2, Ba3
Santillana	Sa1, Sa2, Sa3
Teide	Te1, Te2, Te3
Cruïlla	Cru1, Cru2, Cru3
Vicens Vives	VV1, VV2, VV3
SM	SM1, SM2, SM3

La revisió del tractament del temps i l'aspecte als llibres analitzats es va fer a través d'una detecció dels punts dels diferents manuals en què es treballaven les nocions centrals de l'estudi. Un cop localitzats els apartats, se'n feia una lectura en profunditat i una anàlisi de les activitats proposades. Per tal de sistematitzar l'estudi, es van anar completant unes fitxes de registre en què es tenien en compte els aspectes següents:

1. Definició: quins conceptes de *temps* i *aspecte gramatical* es recullen, amb quin metallenguatge es defineixen i com s'il·lustren.
2. Seqüenciació, progressió i integració dels conceptes en el programa de cada curs; és a dir: en relació amb què i amb quina finalitat es treballen aquestes nocions.
3. Enfocament de l'ensenyament-aprenentatge: amb quin plantejament didàctic (seguint la classificació de Comajoan-Colomé, 2015) es planteja l'estudi del temps i l'aspecte, així com de les diverses formes del

paradigma, i com es reflecteixen aquestes aproximacions en les diferents estratègies didàctiques de les activitats dels diferents manuals.

L'anàlisi contrastiva de les dades recollides a través de la metodologia anterior va permetre plantejar de manera sintètica les tendències generals observades i les particularitats de cada manual.

## ANÀLISI DEL TRACTAMENT DEL TEMPS I DE L'ASPECTE ALS LLIBRES DE CATALÀ D'EDUCACIÓ SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

### Definició

L'estudi de les definicions dels conceptes gramaticals permet entendre quines nocions es presenten als aprenents i, alhora, quines són les paraules usades a l'aula i entre els aprenents per fer-hi referència (metallenguatge). Pel que fa a la definició dels conceptes de *temps* i *aspecte*, als llibres de text que s'han revisat per a aquest estudi, s'han identificat dues tendències generals. D'una banda, en deu dels divuit manuals s'aporta la definició explícita dels conceptes de *temps* i d'*aspecte* (Ba1, Sa1, Sa2, Sa3, Te1, Vv2, Cru1, Cru3, SM1, SM2). Per exemple, (1):

(1) El temps indica en quin moment es fa l'acció, en relació al moment en què es parla. Els fonamentals són passat, present i futur.

[VV2, p.12]

De l'altra banda, en alguns casos, quan es tracta el *temps* i l'*aspecte*, es presenta directament la classificació dels diferents tipus de temps o aspecte, però sense presentar-ne una definició explícita. Per exemple, en quatre llibres s'indica que el temps pot ser present, passat o futur, però no es defineix el concepte de *temps* (SM1, Cru1, Te1, VV1) i en tres llibres es classifica l'*aspecte* segons si és perfectiu o imperfectiu, de nou, sense definir el concepte d'*aspecte* (Te1, Cru3, SM3), com es mostra a (2):

(2) Aspecte. Els verbs poden ser imperfectius o perfectius:

- Imperfectius. Designen accions inacabades o que es repeteixen de manera habitual (present, imperfect).
- Perfectius. Designen situacions que han finalitzat (la resta).

[SM3, p.90]



Finalment, és important notar que en dos llibres del primer curs d'ESO no s'inclou l'aspecte entre els trets que expressa el verb (Cru1, VV1) i es parla, únicament, de persona, nombre, mode i temps.

## Seqüenciació

Pel que fa a la manera d'introduir *temps* i *aspecte* en un mateix llibre, en tots els manuals (excepte Sa<sup>4</sup>), observem una pauta general: s'introdueixen, primer, a les pàgines dedicades a l'anàlisi morfològica del verb i, després, es recuperen i s'exploren quan es parla de la conjugació verbal (pot ser en la mateixa unitat o en una unitat diferent, posterior). Per exemple, al tema 5 de Te1, primer s'analitza el verb des del punt de vista morfològic. Així, a l'apartat «3. Verbs», hi trobem el que s'indica a (3):

(3) Els verbs estan formats per:

- El lexema (o arrel) (...)
- Els morfemes gramaticals (o desinències), que són la part variable del verb i contenen informació gramatical sobre:
  - o persona: 1a, 2a, 3a
  - o nombre: singular o plural
  - o conjugació: 1a, 2a, 3a
  - o temps: present, passat o futur
  - o aspecte: perfectiu (acció acabada) o imperfectiu (acció en procés)
- Exemple: «esmorz – o»
  - o esmorz-: lexema
  - o -o: 1a persona, singular, 1a conjugació, present, indicatiu, imperfectiu

[Te1, p.111]

Una mica més endavant, a l'apartat «3.1. Conjugació» del mateix tema, es presenten les tres conjugacions verbals, i a l'apartat «3.2. Propietats» es defineixen els trets que caracteritzen els verbs i que permeten classificar els diferents temps verbals del paradigma. Entre aquests trets trobem, per exemple, l'aspecte, com a (4):

---

<sup>4</sup> En el cas de Santillana, l'anàlisi morfològica és posterior, s'introdueix a Sa3, mentre que a Sa1 ja es parla del temps en el paradigma verbal.

(4) L'aspecte indica si l'acció que expressa el verb és percebuda com a acabada o no. N'hi ha de dues menes:

- Perfectiu: Quan la idea que expressa el verb es considera acabada. Són perfectius els temps següents:
  - o Perfet: he aprovat
  - o Plusquamperfet: havia aprovat
- (...)

[Te1, p.115]

Per tant, el raonament lògic que es deriva de la seqüenciació proposada és que les formes que componen el paradigma verbal —és a dir els diferents temps verbals— es diferencien per la informació gramatical codificada en els morfemes de temps, aspecte i mode diferents. No s'explicita, però, la relació que aquesta informació té amb la tria de les formes des d'un punt de vista discursiu.

L'element que sí que varia segons els llibres és la manera d'introduir els diferents temps verbals al llarg dels llibres de Llengua catalana de l'ESO: p.e. introducció de tots els temps verbals del paradigma a la vegada (SM, Cru, Te); o introducció progressiva i diferenciada dels diferents temps verbals (Sa, Ba, VV). En aquest darrer cas, el criteri segons el qual es van introduint els diferents temps verbals varia segons el llibre —per modes verbals: indicatiu-subjuntiu-imperatiu (Sa); vs. distinció temps simples-compostos (Ba, VV). De tots els llibres revisats, només en un cas (Cru3) es fa una referència explícita a valors no prototípics del temps de present (però es presenten tots els usos de cop i únicament per a aquest temps, de manera que es podria entendre que la resta de temps no tenen valors no centrals).

### Enfocament de l'ensenyament-aprenentatge

Pel que fa als enfocaments de l'E-A de les nocions de *temps* i *aspecte*, l'anàlisi dels manuals de llengua catalana permet detectar unes tendències generals transversals. Aquestes coincidències no només es troben en l'ordre i la presentació de les nocions —com hem vist a la secció anterior—, sinó també en les activitats de treball i aprofundiment en els conceptes. Per exposar-les, com ja avançàvem, seguim la proposta de Comajoan-Colomé (2015). Com desenvolupem i il·lustrem a continuació, hem detectat, de manera imbricada i amb una incidència major o menor, tres dels enfocaments explicats al marc teòric: el taxonòmic, el formalista i el discursivo-funcional. Tant el plantejament cognitiu (amb un èmfasi especial en la

representació gràfica del significat) com el processament de l'input tenen un reflex molt limitat als llibres de text analitzats.

Com hem vist, als llibres es produeix un solapament de la noció de *temps* amb la de *temps verbal*, la qual cosa comporta que es presentin aproximacions ambigües a aquests conceptes. Quan es parla dels *temps verbals*, es parla de morfologia i es proposa una aproximació de tipus taxonòmic, centrada en la distinció entre temps simples i compostos (sense explicar els trets aspectuals subjacents en aquesta distinció); més endavant es demana l'aïllament dels morfemes de temps d'una forma (sovint sense especificar que aquells morfemes corresponen, també, a les marques d'aspecte i de mode). Aquest enfocament es relaciona directament amb el predomini d'exercicis taxonòmics, d'etiquetatge (tant de temps verbals com de morfemes), classificació, identificació de formes verbals (sense reflexió posterior), omplir buits, etc. (Camps i Ribas, 2017; Bosque i Gallego, 2016 i 2018; Bosque, 2018). De manera general, aquests tipus d'exercicis, tot i que són útils per aprendre la denominació dels temps verbals i per estudiar la conjugació, no fomenten la reflexió lingüística, ja que es queden en el que Bosque (2018, p.25) anomena «l'estadi terminològic».

L'enfocament taxonòmic o classificatori es repeteix, també, quan als llibres de text es demana de tractar de forma explícita el temps gramatical com a categoria gramatical *per se*. S'apel·la a nocions relacionades amb el temps real (passat, present i futur). En aquests casos, els aprenents reben llistes d'associacions dels temps verbals amb les nocions de *passat*, *present* i *futur*, però no arriben a abordar les relacions temporals que codifiquen les formes respecte d'un moment de parla específic (SM1, Sa2, VV1). D'aquesta manera, les nocions de *temps real* i *gramatical* queden barrejades, com es mostra a (5):

(5) Indica quins són els morfemes d'aquestes formes verbals i explica quin temps expressen: present, passat o futur.

[SM1, p.107]

A més, l'anàlisi dels materials revela la tendència —especialment en el plantejament dels exercicis de pràctica— de relacionar (directament o indirectament) *temps* i *aspecte* amb marcadors temporals (de maneres diferents, a: Ba1, Sa1, SM1). Es tracta de l'anomenat enfocament *formalista*. Aquesta aproximació, com exposen Reyes et al. (2012) i Comajoan-Colomé (2015), pot facilitar l'associació unívoca dels marcadors amb el temps extern, sense tenir en compte l'aspecte. Als manuals, aquesta associació es produeix de diferents maneres: amb una menció directa als apartats d'exposició teòrica (Ba1); amb exercicis amb frases amb buits per

omplir amb el que es presenta com «la forma correcta» del verb (se'n demana no més una quan, en moltes ocasions, les respostes poden ser més d'una, en funció del significat que es vulgui expressar) (SM1); amb frases amb marcadors temporals que s'han de completar amb una de les dues formes verbals facilitades (Sa1); amb propostes d'escriptura de textos en què l'associació de temps i marcadors ja ve donada a l'enunciat que cal continuar (Sa1). Vegeu-ne alguns exemples a (6) i (7):

(6) Tria la forma verbal adequada per a cada oració i justifica la teva resposta:

- Aquest matí *he menjat* / *vaig menjar* per esmorzar llet amb galetes.
- Quan tenia cinc anys *he tingut* / *vaig tenir* la varicel·la.
- (...)

[Sa1, p.137]

(7) Escriu un text breu en què expliquis què *vas fer* ahir des que vas sortir de classe fins a la nit i què *has fet* aquest matí abans d'anar a classe.

[Sa1, p.90]

Si bé és cert que aquests últims tipus d'exercicis es plantegen, en general, perquè només hi hagi una resposta correcta, no ho és menys que orienten l'alumne a entendre les associacions de temps i marcadors com a úniques, quan realment no sempre ho són.

Un altre dels plantejaments adoptats en l'ensenyament-aprenentatge del temps i de l'aspecte és l'anomenat enfocament *discursivofuncional*, que focalitza l'atenció a associar els temps verbals amb funcions discursives (per exemple: usem l'imperfet per fer referència als esdeveniments que contextualitzen una narració). Aquesta aproximació supera la rigidesa de les taxonomies i les associacions unidireccionals dels plantejaments anteriors, de manera que dota els alumnes d'eines per a un ús de la llengua orientat a la comunicació. L'anàlisi dels llibres fa evident que només un dels manuals (VV1, VV2) presenta la perspectiva discursiva.<sup>5</sup> No n'hi ha cap, però, que desgrani les característiques explicatives del funcionament del sistema temporal aspectual en relació amb les possibilitats expressives del discurs. De fet, a vegades, s'obvia el fet que en la resolució dels exercicis hi ha diferents possibilitats, cada una associada a un significat pragmàtic diferent. A més, sovint plantegen exercicis d'elaboració de textos escrits o orals en què es proposa una reflexió

<sup>5</sup> SM2 comenta breument la qüestió de la correlació de temps verbals en parlar de la cohesió textual, però no hi aprofundeix des del punt de vista de la contribució de les formes al significat del text.

sobre l'ús dels temps verbals en relació amb la cohesió en la correlació temporal dels textos, però no es fa una anàlisi dels encerts i errors en la producció, ni de la conceptualització de *temps* i *aspecte*; vegeu (8):

(8) Continua aquesta història vigilant d'emprar bé els temps verbals. ESCRIU VORA 10 LÍNIES:

*Quan vam arribar al refugi, una xica ens va explicar el que havia passat. Resulta que...*

[VV2, p.77]

Una versió més reflexiva de l'exercici anterior des de la perspectiva discursiva el trobem a (9), en què, indirectament, s'està presentant la connexió del *temps* i l'*aspecte* amb les funcions discursives i, específicament, amb els plans del discurs (vegeu l'anomenada *Hipòtesi del discurs* de Bardovi-Harlig, 1994).

(9) Assenyala els verbs del fragment següent i digues en quins dos temps verbals estan conjugats principalment. Després mira amb quin criteri es van alternant: per a què s'utilitza cadascun?

[VV1, p.136]

A (9) s'està vehiculant la idea que hi ha temps verbals que s'associen al primer pla i altres al segon pla (p.e. el passat perifràstic es refereix a accions acabades que constitueixen el primer pla d'un relat, mentre que l'imperfet constitueix el referent o contextualització d'una escena); vegeu Pérez Saldanya (2000). Ara bé, tornant a (9), si l'associació de temps verbals i funcions discursives es fa de manera implícita (com a SM3, dient únicament que «l'ús de la funció retrospectiva implica el canvi de les formes verbals de present a formes de passat», vegeu (10)), no es proporciona l'oportunitat perquè l'alumne reflexioni de quina forma específica el *temps* i l'*aspecte* són responsables dels canvis en el discurs.

(10) Tria un dels personatges i converteix-lo en protagonista. Narra l'acció usant la retrospectió.

[SM3, p.10]

Pel que fa a l'enfocament d'atenció al processament dels estímuls i a l'exploració del significat propugnada pel cognitivisme, l'anàlisi dels llibres ens permet veure que, encara que als manuals esmentats anteriorment es fa èmfasi en els contrastos descriptius (VV1, VV2), no s'arriba a l'abstracció sobre el funcionament del sistema lingüístic i a una veritable comprensió de l'estímul perquè l'aprenentatge es converteixi en significatiu i pugui ser aplicat, com hem especificat al marc teòric

que es persegueix amb aquest tipus d'enfocament. Per exemple, a (11) es treballa el contrast entre acció acabada i acció en desenvolupament, però no s'explora l'impacte discursiu ni en el significat de les tries gramaticals pel que fa a l'*aspecte*.

(11) Diques quins d'aquest temps expressen una acció acabada i quins altres, una acció en desenvolupament.

(a) 1. En Marc ja *ha berenat*. 2. Ara *estudia*.

(b) 1. A la tarda *feia* sol. 2. Al matí *havia plogut*.

[Ba1, p.213]

Encara des de la perspectiva de la gramàtica cognitiva, un altre aspecte interessant que hem analitzat als llibres de text és la representació gràfica de la realitat que codifiquen les nocions gramaticals estudiades. Aquest tipus de representació és una aposta característica de la gramàtica cognitiva per fer evident la conceptualització subjacent a les formes lingüístiques, per tal que l'aprenent pugui usar-les d'acord amb la seva intenció comunicativa (Arnold, 2000). Als llibres analitzats hem localitzat només la representació lineal del temps real (Ba1, p.212), però no les relacions establertes pel temps gramatical i les diferències en termes d'*aspecte*. De la mateixa manera, el significat dels usos bàsics dels temps verbals no es presenten de manera gràfica en cap dels materials analitzats.<sup>6</sup>

## DISCUSSIÓ I PROPOSTES

Atesa la importància del *temps* i de l'*aspecte* com a universals lingüístics, la conceptualització d'aquestes nocions representa una oportunitat i un repte per a l'E-A i, en el cas concret d'aquest estudi, per als llibres de text de l'ESO: entendre què signifiquen aquestes categories universals pot permetre als estudiants de passar de la simple identificació o etiquetatge dels paradigmes, a la reflexió, la comparació i la comprensió del significat de les formes que els componen, de manera que millorin la competència en el processament de les possibilitats expressives i en les habilitats productives en la seva L1 i llengües addicionals a través d'una actitud receptiva i indagadora. De fet, aquestes són precisament algunes de les competències que es destaquen al marc legal educatiu vigent. Per això, doncs, la proposta d'un ensenyament significatiu de les nocions de *temps* i *aspecte* és clarament viable.

<sup>6</sup> És interessant destacar, en aquest sentit, que aquest tipus de representacions gràfiques sí que apareixen en alguns manuals de català com a llengua estrangera, com ara *A punt* (2 i 3) (vegeu Vilagrasa, 2020).

## Sobre la definició

Pel que fa al *temps*, el problema general és que l'aproximació dels llibres de text barreja els tres conceptes que esmentàvem, *temps real*, *temps gramatical* i *temps verbal*, sense fer explícita la distinció entre els tres conceptes. En tots els manuals que s'han revisat, primer es diu que el temps és un tret del verb que s'expressa mitjançant un morfema específic (temps gramatical) i que aquest morfema permet ubicar l'acció en el passat, present o futur (temps real). Més endavant, es diu que el conjunt de formes verbals que comparteixen els trets de temps i aspecte conformen un temps específic (verbal), com ara el present o el passat perifràstic. Per tant, el terme *temps* s'associa a diferents conceptes (real, gramatical, verbal) sense fer explícita aquesta distinció.

Pel que fa al terme *aspecte*, succeeix una cosa similar. D'una banda, als llibres de text s'utilitza com un tret que —juntament amb el temps i el mode— el verb pot expressar a través de determinats morfemes verbals i que permet classificar les formes del paradigma, segons si expressen accions acabades o en progrés (aspecte gramatical). Així, l'*aspecte* apareix associat a les etiquetes que s'utilitzen per classificar les formes del paradigma —(pretèrit) *imperfet*, *perfet*, *plusquamperfet*. D'altra banda, el terme *aspecte* torna a sortir en l'estudi de les perífrasis verbals, aquesta vegada relacionat amb diferents fases del desenvolupament de l'acció (aspecte perifràstic). Per tant, de nou, s'utilitza el terme *aspecte* associat a dos conceptes diferents (gramatical i perifràstic), sense establir explícitament aquesta distinció.

La proposta alternativa que defensem consisteix a presentar i aprofundir en les nocions de manera més transparent i explicativa. Seguint Camps i Ribas (2017, p.22-23; traducció nostra), assumim que «l'aprenentatge formal de la gramàtica implica que els alumnes han d'elaborar conceptes abstractes sobre la llengua i el seu funcionament i integrar-los en un sistema que els doni sentit». Així, defensem que cal remarcar la importància del temps i l'aspecte com a categories universals i introduir la diferència entre les nocions conceptuals i les gramaticals. En el cas de *temps*, com ja apuntaven Comajoan-Colomé i Pérez Saldanya (2018), seria aconsellable introduir la diferència entre el que en anglès es codifica a través dels mots *time* i *tense*; és a dir: temps real i temps gramatical.

En el cas de la noció d'*aspecte*, es pot aplicar el mateix raonament sobre les diferents codificacions d'unes mateixes nocions lingüístiques: per tant, seria aconsellable diferenciar l'aspecte com a contrast conceptual entre acció acabada i acció en progrés, de les estratègies específiques que tenen les llengües de marcar gramaticalment aquest contrast. En aquest sentit, una eina explicativa molt útil podria

ser la comparació interlingüística, molt poc explorada als llibres. De fet, només els llibres de l'editorial Cruilla contenen un apartat de gramàtica comparada, al final de cada unitat, en el qual es promou la comparació interlingüística. Pel que fa a l'aproximació a *temps* i *aspecte*, encara que en algunes unitats es mencionen les llengües en què s'observen diferents mecanismes de codificació del temps i de l'aspecte, les activitats s'orienten a altres qüestions.

Addicionalment, per a una comprensió correcta de les nocions, el procés d'E-A ha de fer èmfasi en el fet que la conceptualització del temps i de l'aspecte que es presenta inicialment sigui transparent i es converteixi en significativa, perquè el procés d'abstracció i de generalització inicial permeti que, a la pràctica, hi hagi una connexió entre el concepte i els usos lingüístics, «sense obstacles per a la construcció d'un saber gramatical elaborat» (Casas-Deseures, 2017, p.77; traducció nostra). Per això la seqüenciació dels continguts resulta també molt important.

### Sobre la seqüenciació

Quant a les seqüenciacions de continguts, hem vist que són fragmentàries (amb una separació de morfologia i usos gramaticals) i, a vegades, desdibuixades i imprecises sense una connexió ben travada amb el discurs, la qual cosa dificulta que els aprenents puguin «desenvolupar l'habilitat d'expressar el significat de manera efectiva i correcta en lloc de mostrar simplement els seus coneixements de la llengua meta» (Nassaji, 2017, p.169), a través de conceptes gramaticals construïts de manera coherent (vegeu Ribas i Camps, 2017).

A més a més, paral·lelament cal explorar els usos del verb lligats a la comunicació i a l'estilística dels diferents valors dels temps verbals. D'acord amb Comajoan-Colomé i Pérez Saldanya (2018, p.126, traducció nostra), la dimensió discursiva permet anar «més enllà del concepte de temps i l'estructura de la frase» perquè «existeixen altres variables que influeixen tant o més que l'ús d'un adverbi o del temps en l'adquisició de certes formes». Per això, d'acord amb Zayas (2017, p.58) creiem que és necessari fer evident (i significatiu per als alumnes) el vincle entre l'organització semàntica dels enunciats i l'organització temporal dels esdeveniments. La dimensió discursiva no pot quedar desatesa. Per això, proposem que la seqüenciació ha de tenir en compte l'estudi de les formes no només com a propietats de les paraules (propietats morfològiques), sinó també de l'oració (propietats sintàctiques) i del discurs (vegeu Pérez Saldanya, 2017). Com postulava Zayas (2017, p.64; traducció nostra), aquesta seqüenciació ha de ser programada «per a la construcció de la noció a l'aula», a través d'uns criteris de gradació i progressió, i de manera que els alumnes aprenguin quines són les formes i els usos, i que els



relacionin amb les tipologies textuais i els gèneres que se'ls demana de produir en cada moment de la seva formació (Rodríguez Gonzalo, 2017).

De fet, en la línia defensada per la gramàtica cognitiva (Ruiz Campillo, 2014; Llopis-García, 2016), la progressió mencionada podria partir dels usos bàsics, centrals o prototípics dels temps verbals per introduir, posteriorment, els usos derivats o no prototípics. A través dels valors prototípics es presenta una xarxa de significats relacionats semànticament entorn a un significat central, del qual s'obté una quantitat d'informació rellevant amb un esforç cognitiu mínim (Cuenca i Hiltferty, 1999). Posteriorment, la consolidació del nivell avançat de domini de la llengua, específicament pel que fa a l'estilística, s'assoleix amb el maneig dels usos no prototípics dels verbs. En aquest procés, l'aprenent es fa conscient que, en determinats contextos i tipologies textuais, pot «jugar» amb els temps verbals, mantenint i alterant alguns dels trets gramaticals bàsics (per exemple de temps i d'aspecte) per presentar determinats valors pragmàtics i estilístics associats a altres temps —per exemple el present històric o l'imperfet narratiu (Pérez Saldanya, 2000, p.95)<sup>7</sup>.

### Sobre els enfocaments i les activitats

D'acord amb les constatacions dels apartats anteriors, plantegem treballar el temps i l'aspecte a l'aula de secundària a partir d'un enfocament i d'una tipologia d'activitats que permetin posar en pràctica les idees esmentades més amunt pel que fa a la definició, el metallenguatge i la seqüenciació. Cal aspirar a la pluridimensionalitat que propugnava Casas-Deseures (2017), per a qui qualsevol contingut gramatical ha d'estudiar-se des d'una perspectiva que integri les dimensions morfològica (forma), semàntica (significat), sintàctica (funció) i pragmàtica (ús); o de la perspectiva morfològica, semàntica, sintàctica, textual i discursiva de Zayas (2017).

L'eix vertebrador de la proposta que es presenta aquí és la reflexió lingüística, i es concreta en un seguit d'estratègies i dinàmiques que els docents poden incorporar en les seves seqüències didàctiques creades i també si segueixen els llibres de text analitzats. De fet, a la llarga, seria interessant d'incorporar, també, aquestes propostes als llibres de text. Les fonts i tipus de material amb què proposem treballar són (volgudament) diversos: exercicis creats *ad hoc*, exemples de corpus propis que puguin elaborar amb les produccions dels alumnes, parells mínims de corpus d'exemples d'aprenents de català i altres llengües estrangeres, etc. Aquesta diversitat és coherent amb l'aproximació que plantegem, que aposta per

---

<sup>7</sup> Com ja hem mostrat a l'apartat d'anàlisi, en un dels llibres (Cr3) es presenten els diferents valors del present però no es treballen de manera seqüenciada ni integrada en un enfocament discursiu.

cobrir els enfocaments didàctics de tipus més reflexiu —que hem vist que queden fora dels llibres de text analitzats— i que incorporin de manera equilibrada els següents aspectes: a) una reflexió acotada al nivell de la frase; b) una anàlisi de l'impacte de les tries gramaticals en la dimensió discursiva del llenguatge ; i c) una potenciació de les connexions adequades entre forma-significat pel que fa al temps i a l'aspecte en funció del tipus de discurs, de cara a una millora de les habilitats productives. Aquesta aproximació duu implícita una defensa de la preeminència del processament de l'input com a estratègia docent per tal d'extreure un domini lingüístic (*intake*) previ a la producció (*output*) per part dels aprenents.<sup>8</sup>

En aquest sentit, per consolidar el domini de les nocions gramaticals que apuntem, i que això tingui un efecte en la competència discursiva dels aprenents, com indiquen Llopis et al. (2012) i Pérez Saldanya (2000, p.93), és important completar l'aproximació descriptiva a les formes lingüístiques («sobre la base dels significats finals en un context discursiu i situacional») amb una aproximació explicativa de les nocions abstractes vinculades a les formes gramaticals. Nassaji (2017, p.169) defensa, en la línia de la teoria del processament de l'input de VanPatten (1996), que el processament de les formes lingüístiques permet «afectar» (modificar o reforçar) la manera com els aprenents van processant la informació rebuda.

Pel que fa al processament de l'input al nivell de la frase, proposem dissenyar activitats sobre els trets particulars del temps i de l'aspecte perquè els aprenents facin les connexions adequades entre forma i significat (Kermer, 2016). Per evitar confusions i falses associacions, cal acotar les explicacions i activitats basades en els enfocaments taxonòmic i formalista, que faciliten relacions unívokes, d'«atimització dels sabers gramaticals relacionats amb minicontextos» (Camps i Ribas, 2017, p.25, traducció nostra) i que no exploren la contribució de les formes al significat. És recomanable evitar dir o donar a entendre que el passat perifràstic s'utilitza amb el marcador *ahir*, o que l'imperfet és el temps de les descripcions de passat. En aquest sentit, una primera proposta per evitar les associacions unívokes és, com proposa Pérez Saldanya (2017), optar per exercicis amb expressions aspectuals que permetin una reflexió metalingüística sobre el ventall complet de les nocions que entren en joc quan s'utilitza un temps verbal o un altre. Una altra opció, com apunten Lee i VanPatten (1995) seria facilitar estímuls lingüístics sense marques temporals.

---

<sup>8</sup> Vegeu Van Patten (2010) i Shintani (2015) per a un estudi d'aquest tipus d'instrucció en l'ensenyament-aprenentatge del *temps* i l'*espai*.

Respecte al disseny d'activitats específiques acotades al nivell de la frase, proposem seguir la tipologia d'activitats de Bosque i Gallego (2016), que, com explica Bosque (2018, p.35), busca activar «la actitud inquisitiva o indagadora» dels aprenents, com a part essencial de l'activitat científica i humana. Les activitats proposades per Bosque i Gallego (2016) corresponen a: exercicis d'amplificació, de resposta ràpida, parells mínims, exercicis de seqüències ambigües, anàlisis inverses o anàlisi de seqüències agramaticals. Dels diferents models d'activitats llistades, aquí explorem les possibilitats dels dos tipus que permeten plantejar d'una manera més clara i intuïtiva la reflexió sobre el temps i l'aspecte.

El primer tipus d'activitat és l'anàlisi de parells mínims; dues seqüències que es diferencien en un únic factor. Poden ser de dos tipus: segons si les seqüències que s'analitzen són ambdues gramaticals o una és gramatical i l'altra no. Alguns exemples de parells mínims que servirien per treballar reflexivament el temps són aquells en què la tria dels temps verbals no depèn exclusivament dels marcadors temporals sinó del significat que es vol expressar (Lee i VanPatten, 1995; més exemples en català a Llop, 2018). Vegeu-ne un exemple a (12) (traduït de Comajoan-Colomé i Pérez Saldanya, 2018, p.36):<sup>9</sup>

(12) Explica les diferències entre les oracions d'(a) i (b).

(a) En aquella època la Laura va escriure una novel·la.

(b) En aquella època la Laura escrivia una novel·la.

El segon tipus d'activitat, il·lustrat a (13), serveix per treballar el temps i l'aspecte a través de l'anàlisi de seqüències agramaticals (de les produccions dels alumnes o creades *ad hoc*), i que permeten establir la generalització que explica per què no són ben formades (Bosque i Gallego, 2016, p.77) i, alhora, reflexionar sobre allò que l'estudiant ha dit/escrit (Comajoan-Colomé i Pérez Saldanya, 2018).

(13)

a. \*Ahir he comprat panellets.

b. \*Quan vaig ser petit, portava ulleres.

c. \*Aquest any va ploure molt.

---

<sup>9</sup> Fins i tot seria interessant plantejar parells mínims amb suport gràfic (relacionar seqüències amb les imatges corresponents), com es fa sovint a l'ensenyament de llengües estrangeres (com al manual *A punt* 2 i 3, vegeu Vilagrasa, 2020).

Per connectar l'escala de la frase amb el discurs, també seria interessant plantejar als estudiants si les oracions que, d'entrada, es consideren agramaticals, podrien ser gramaticals en algun context específic. Per exemple, l'oració de (13b) seria bona si la ubiquem en un relat en què el protagonista s'encongeix i es fa petit durant un determinat període de temps, en el qual és perseguit pel gat; vegeu (14). En el moment de l'acte de parla ja torna a ser gran i explica l'experiència viscuda. D'altra banda, l'oració de (13c) seria bona en un context en què es fa un ús del demostratiu *aquest* com a díctic contrastiu (*aquest any específicament i no un altre*, entès com a element d'un conjunt respecte del qual es fa la distinció).

(14) Quan **vaig ser** petit, el gat em va perseguir pel passadís com si fos un ratolí.

Aprofundint en el processament de les formes, també es poden discutir les oracions de via morta que apareixen a les produccions dels alumnes (*garden-path sentences*, Frazier, 1979): oracions que presenten una ambigüïtat formal que fa que la primera anàlisi que hi apliquem de manera intuïtiva arribi a un «punt mort» (vegeu 15a) i, per tant, s'hagin de repensar i reformular per aconseguir una transmissió de la informació més clara i directa, com a (15b).

(15)

a. La Maria ha acabat l'activitat que va començar **avui**.

b. (**Avui**) La Maria ha acabat (**avui**) l'activitat que va començar.

Altres exercicis que podrien completar la proposta des d'una perspectiva transversal de domini del llenguatge com a capacitat universal són les activitats de traducció i de comparació interlingüística per descobrir les estratègies de marcatge del temps i de l'aspecte. Per exemple (16) i (17):

(16) Com traduiries a l'anglès aquestes dues oracions per mantenir la diferència aspectual (acció inacabada - acció acabada)?<sup>10</sup>

(a) La Maria jugava amb en Pere (quan era petita).

(b) La Maria va jugar amb en Pere (ahir).

---

<sup>10</sup> En anglès només hi ha un temps verbal de passat (en aquest cas, *played*), que sovint codifica aspecte perfectiu. Com dèiem, quan es vol emfasitzar el valor imperfectiu d'una acció en passat, s'utilitza el *past continuous* (<verb *to be* + gerundi>) i, encara, si es vol remarcar que aquesta acció era un hàbit en el passat, s'utilitza l'estructura <*used to* + infinitiu>. La frase d'estudi d'aquesta activitat es podria plantejar, també, en anglès i demanar que els alumnes la traduïssin al català amb les formes o bé d'imperfet o bé de perifràstic (segons el significat que es vol expressar).

(17) Fixa't en aquestes oracions de l'italià i en la traducció. Després contesta la pregunta:

(a) Ieri *ho mangiato* una mela. ('Ahir vaig menjar una poma').

(b) Questa mattina *ho mangiato* una mela. ('Aquest matí he menjat una poma').

Pregunta: *Els temps verbals d'aquestes dues oracions es formen seguint el mateix esquema (<verb haver + participi>). Ara bé, les dues oracions situen l'acció en el mateix moment? Com ho has pogut saber?*

Tots aquests tipus d'activitats fomenten el processament i la reflexió de la llengua i afavoreixen una millor comprensió del temps i l'aspecte. Ara bé, aquestes activitats se centren en l'anàlisi i el contrast d'oracions i, com dèiem, és necessari revisar també l'impacte dels valors temporals i aspectuals en un context més ampli, això és, en el sentit que donen quan es formalitzen en el discurs (Rodríguez Gonzalo, 2011). Un bon exemple el trobem a (18), del llibre *A punt 3* (Vilagrassa, 2020, p.78), per a aprenents de català com a L2/LE. En una comprensió escrita s'integra l'estudi dels temps verbals d'acord amb la Hipòtesi del discurs de Bardovi Harlig (1994).

(18) Quin dels verbs marcats fan referència a les accions principals i quins a les circumstàncies de l'episodi?

*L'11 de novembre de 1979, a les onze de la nit, un avió que anava de Palma a les Canàries va fer un aterratge d'emergència a València perquè la tripulació de l'avió va veure uns punts vermells no identificats que es movien pel cel i que els perseguien d'una manera estranya. El pilot, que era un professional amb una llarga trajectòria, va reaccionar ràpidament per evitar el xoc contra aquells objectes voladors no identificats.*

Seguint Rodríguez Gonzalo (2011, p.81), un cop treballada la reflexió gramatical basada en els «coneixements conceptuals» —en el processament de les formes—, és fonamental aprofundir en els sabers procedimentals per assegurar la producció conscient per part dels mateixos aprenents. En aquest sentit, Rodríguez Gonzalo (2011) proposa treballar les formes verbals vinculades als usos discursius i a través d'«esferes temporals» amb un eix temporal específic, que determina l'ús de les formes lingüístiques, i respecte del qual es pot fer un «joc» de coherències amb els marcadors temporals. En aquest sentit, una aproximació esglaonada des de la frase al text, passant pel paràgraf, pot contribuir a acompanyar el procés de producció de manera efectiva i reeixida. Zayas (2017) aposta per l'exploració de les relacions temporals entre les formes verbals completant enunciats, reescriuint-los en funció de l'expressió de l'anterioritat o la posterioritat, resseguint les

diferents relacions temporals establertes en oracions subordinades en funció dels temps verbals, el pas de l'estil directe a l'indirecte, etc.

A més de l'aproximació progressiva al text, un dels components clau per assolir un ensenyament-aprenentatge reeixit és que les produccions dels aprenents impliquin un espai de diàleg sobre les tries lingüístiques i l'oportunitat de revisar interactivament les tries per tal d'esmenar-les en cas que sigui necessari (vegeu Casas-Deseures, 2017). Per exemple, en el procés d'elaboració d'una tasca de producció es poden recollir fragments conflictius dels textos dels aprenents, com el de (19) (corpus propi), per generar un debat sobre les tries i les esmenes:

(19) En aquest petit fragment [...] es fa referència a dues dones molt riques, les quals **havien arribat** on eren pel seu propi esforç, [...]; és a dir, dues dones que **han hagut** de lluitar per obtenir els seus propis propòsits.

## CONCLUSIONS

En aquest estudi hem fet una aproximació breu a l'ensenyament-aprenentatge de les nocions de *temps* i *aspecte* als llibres de text de Llengua catalana i literatura de l'educació secundària. Hem detectat la necessitat de facilitar definicions clares dels diferents conceptes de *temps* (real, gramatical, verbal) i *aspecte* (lèxic, gramatical, perifràstic). Els conceptes han de ser introduïts d'acord amb una seqüenciació pausada, que introdueixi els diferents temps verbals i els diferents usos, de manera que avanci progressivament dels usos prototípics als usos no prototípics de cada temps verbal, al mateix temps que avança la maduresa discursiva i el domini del recursos estilístics dels aprenents.

D'acord amb la diagnosi fruit de l'anàlisi dels enfocaments observats i les dinàmiques i activitats dels manuals, hem detectat la necessitat de fomentar la reflexió lingüística a l'aula, a través d'un ventall d'activitats que cobreixi les dimensions morfològica, semàntica, sintàctica i pragmàtica. En aquest sentit —i conscients de la importància de dur a terme un estudi empíric futur per a la validació de l'impacte de la proposta feta en la millora de les competències comunicatives dels alumnes—, hem considerat que seria efectiu seguir una tipologia d'activitats que, primer, introduïssin l'estudi del *temps* i l'*aspecte* a partir de la reflexió lingüística acotada al nivell de la frase (p.e. parells mínims, anàlisi de seqüències agramaticals); i que, posteriorment, passessin a l'anàlisi de l'efecte de les tries gramaticals en la dimensió discursiva de la llengua (p.e. coherència textual, plànols narratius), de manera que permetessin als aprenents establir les connexions adequades entre la forma i els significat del *temps* i l'*aspecte*. Paral·lelament, hem defensat la

importància de potenciar el processament de les formes lingüístiques com a pas previ per treballar en la producció lingüística dels aprenents. En definitiva, hem defensat que un bon domini de les nocions des del punt de vista gramatical pot revertir en l'ús discursiu; i viceversa: un bon domini de les possibilitats discursives pot ser un esperó també per al coneixement més aprofundit dels recursos gramaticals per part dels alumnes.

## REFERÈNCIES

- Arche, M. J. (2006). *Individuals in time: Tense, aspect, and the individual/stage distinction*. Amsterdam: John Benjamins.
- Arche, M. J. (2014). About the primitives of aspect across languages. *Natural Language & Linguistic Theory*, 32(3), 711-733. <https://doi.org/10.1007/s11049-014-9242-z>
- Arnold, J. (2000). Visualización: las imágenes mentales al servicio del aprendizaje de idiomas. Dins J. Arnold (Ed.), *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas* (p. 277-294). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bardovi-Harlig, K. (1994). Anecdote or Evidence? Evaluating Support for Hypotheses Concerning the Development of Tense and Aspect. Dins S. Gass, A. Cohen i E. Tarone (Eds.), *Research Methodology in Second Language Acquisition* (p. 41-60). Hillsdale: Erlbaum.
- Barlow, M. i Kemmer, S. (Eds.) (2000). *Usage-Based Models of Language*. Stanford: CSLI Publications.
- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Paris: Gallimard.
- Bertinetto, P. M. (2001). On a frequent misunderstanding in the temporal – aspectual domain: The ‘perfective – telic’ confusion. Dins C. Cecchetto, G. Chierchia i M. T. Guasti (Eds.), *Semantic Interfaces: Reference, Anaphora and Aspect* (p. 177-210). Stanford: CSLI.
- Binnick, R. I. (Ed.) (2012). *The Oxford handbook of tense and aspect*. Oxford: Oxford University Press.
- Bosque, I. (2015). Ejercicios de análisis sintáctico. Sus clases y su aprovechamiento didáctico. *Curs Aplicacions de la gramàtica a l'aula de Secundària i Batxillerat*, CLT-ICE, Barcelona, 29 de juny – 3 de juliol de 2015.
- Bosque, I. (2018). Qué debemos cambiar en la enseñanza de la gramática. *ReGroc: revista de gramática orientada a las competencias*, 1(1), 11-36. <https://doi.org/10.5565/rev/re-groc.12>
- Bosque, I. i Gallego, Á. (2016). La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática. RLA. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada Concepción*, 54(2), 63-83. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>
- Bybee, J.L. i Dahl, Ö. (1989). The creation of tense and aspect systems in the languages of the world. *Studies in Language*, 13(1), 51-103. <https://doi.org/10.1075/sl.13.1.03byb>
- Camps, A. i Ribas, T. (Coords.) (2017). *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basada en la actividad reflexiva*. Barcelona: Octaedro.
- Casas-Deseures, M. (2017). La construcción del conocimiento sobre los valores del presente en estudiantes de Primaria. Dins A. Camps i T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basada en la actividad reflexiva* (pp.67-91). Barcelona: Octaedro.

- Comajoan-Colomé, L. (2015). L'adquisició i l'ensenyament dels usos del passat: anàlisi de manuals de català com a segona llengua. *Zeitschrift für Katalanistik*, 28, 283–306.
- Comajoan-Colomé, L. i Pérez Saldanya, M. (2018). *Los tiempos verbales del español. Descripción del sistema y de su adquisición en segundas lenguas*. Barcelona: Ediciones Octaedro.
- Comrie, B. (1976). *Aspect: an introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press.
- Comrie, B. (1989). *Language Universals and Linguistic Typology*. Chicago: University of Chicago Press.
- Cuenca, M. J. i Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Dahl, Ö. (2000). The tense-aspect systems of European languages in a typological perspective. Dins Ö. Dahl (Ed.), *Tense and Aspect in the Languages of Europe*. Berlin & New York: Mouton de Gruyter.
- Dahl, Ö. (2005). Tense and aspect. Dins M. Haspelmath, M., M. S. Dryer, D. Gil i B. Comrie (Eds.), *The world atlas of language structures* (pp.266-281). Oxford: Oxford University Press.
- Departament d'Educació (2015). *Currículum d'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. <http://xtec.gencat.cat/ca/curriculum/eso/>
- Ellis, R. (2001). Introduction: Investigating form-focused instruction. *Language Learning*, 51, 1–46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.2001.tb00013.x>
- Frazier, L. (1979). *On Comprehending Sentences: Syntactic Parsing Strategies*. Indiana: Indiana University Linguistics Club.
- Greenberg, J. H. (1957). *Essays in linguistics*. Chicago: University of Chicago Press.
- Gregores, E. i Suárez, J.A. (1967). *A Description of Colloquial Guaraní*. The Hague: Mouton.
- Hinrichs, E. (1986). Temporal anaphora and discourses of English. *Linguistics and Philosophy*, 9, 63–82. <https://www.jstor.org/stable/25001232>
- IEC-Institut d'Estudis Catalans (2016). *Gramàtica de la Llengua Catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Kermer, F. (2016). *A cognitive grammar approach to teaching tense and aspect in the L2 context*. Cambridge: Cambridge Scholars.
- Kamp, H. i Rohrer, C. (1983). Tense in texts. Dins R. Bäerle, C. Schwarze, i A. von Stechow (Eds.), *Meaning, use, and interpretation of language* (p. 250–269). Berlin: de Gruyter.
- Langacker, R. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Lee, J. i VanPatten, B. (1995). *Making Communicative Language Teaching Happen*. Nova York: McGraw-Hill.
- Llop, A. (2018). *Aproximació a l'ensenyament-aprenentatge dels temps de passat en català des de la perspectiva de la lingüística cognitiva*. Tesina de màster, Universitat de Barcelona-Universitat Autònoma de Barcelona-Universitat de Vic- Universitat Central de Catalunya.
- Llopis-García, R. (2016). Using Cognitive Principles in Teaching Spanish L2 Grammar. *Hesperia. Anuario de filología hispánica*, XIX-2, 29–50.
- Llopis-García, R., Real J.M. i Ruiz Campillo, J.P. (2012). *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*. Madrid: Edinumen.
- Long, M. (1991). Focus on form: A design feature in language teaching methodology. Dins K. DeBot, R. Ginsberge i C. Kramersch (Eds.), *Foreign language research in cross-cultural perspective* (p. 39–52). Amsterdam: John Benjamins.



- Miquel, L. i Ortega, J. (2014). Actividades orientadas al aprendizaje explícito de recursos gramaticales en niveles avanzados de ELE. Dins A. Castañeda (Coord.), *Enseñanza de gramática avanzada de ELE. Criterios y recursos* (p. 89–178). Madrid: SGEL.
- Mourelatos, A.P. (1978). Events, Processes and States. *Linguistic and Philosophy*, 2, 415-434. <https://doi.org/10.1007/BF00149015>
- Nassaji, H. (2017). Com integrar un focus en la gramàtica a les classes comunicatives de llengua. *Caplletra*, 63, 65–188. <https://doi.org/10.7203/Caplletra.63.10398>
- Pérez Saldanya, M. (2000). Notes per a una estilística dels temps verbals. *Caplletra*, 29, 83–104. <https://ojs.uv.es/index.php/caplletra/article/view/4971/4805>
- Pérez Saldanya, M. (2017). La lingüística del verbo: el objeto de enseñanza desde las perspectivas morfosintáctica, semántica y pragmática. Dins A. Camps i T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basada en la actividad reflexiva* (pp. 32-50). Barcelona: Octaedro.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de secundaria obligatoria. Las relaciones entre conceptualización y uso lingüístico en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral: Universitat de València.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2017). ¿Para qué sirven los tiempos verbales del pasado? El conocimiento gramatical y el dominio expresivo en alumnos de Secundaria. Dins A. Camps i T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basada en la actividad reflexiva* (pp. 32-50). Barcelona: Octaedro.
- Ruiz Campillo, J.P. (2014). La lógica del espacio. Un mapa operativo del sistema verbal en español. *Journal of Spanish Language Teaching*, 1(1), 62–85. <https://doi.org/10.1080/23247797.2014.898518>
- Shintani, N. (2015). The effectiveness of processing instruction and production-based instruction on L2 grammar acquisition: A meta-analysis. *Applied Linguistics*, 36, 306–325. <https://doi.org/10.1093/applin/amu067>
- Smith, C. (1997). *The Parameter of Aspect*. Second edition. Dordrecht: Kluwer.
- VanPatten, B. (1996). *Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research*. Norwood, NJ: Ablex.
- VanPatten, B. (2010). Input processing in SLA. In B. VanPatten (Ed.), *Processing instruction. theory, research, and commentary* (pp. 5-31). New York: Routledge.
- Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. Ithaca: Cornell University Press.
- Verkuyl, H. J. (1989). Aspectual classes and aspectual composition. *Linguistics and Philosophy*, 12(1), 39–94. <https://www.jstor.org/stable/25001331>
- Verkuyl, H. J. (1993). *A Theory of Aspectuality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wiltschko, M. (2014). *The Universal Structure of Categories*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Zayas, F. (2017). El verbo: diferentes perspectivas de la reflexión gramatical. Dins A. Camps i T. Ribas (Coords.), *El verbo y su enseñanza. Hacia un modelo de enseñanza de la gramática basada en la actividad reflexiva* (pp. 51-64). Barcelona: Octaedro.

## ANNEX

### Llibres analitzats

- Bataller, F. et al. (2017). *Llengua i Literatura 3 ESO. Clau Construïm*. Barcelona: Cruïlla.
- Canals, M. M. et al. (2016). *Llengua catalana i literatura 2 ESO. Comunitat valenciana*. València: Vicens Vives.
- Canyelles, A. et al. (2017). *Llengua i Literatura 2 ESO. Clau Construïm*. Barcelona: Cruïlla.
- Castellà, J.M. et al. (2016). *Llengua i Literatura 1 ESO. Comunitat valenciana*. València: Vicens Vives.
- Castellà, J.M. et al. (2016). *Llengua i Literatura 3 ESO. Comunitat valenciana*. València: Vicens Vives.
- Clement, V. et al. (2017). *Llengua i Literatura 1 ESO Clau Construïm*. Barcelona: Cruïlla.
- Clement, V. et al. (2015). *Llengua i literatura 1 ESO. Arrels*. València: SM.
- Clement, V. et al. (2016). *Llengua i literatura 2 ESO. Arrels*. València: SM.
- Cot, N. et al. (2019). *Llengua catalana i Literatura 1 ESO / 2 ESO / 3 ESO*. Barcelona: Teide.
- Guerrero, J. et al. (2015). *Llengua i literatura 3 ESO. Arrels*. València: SM.
- Homs, L. i Rosell, J. (2018). *Llengua catalana 1 / 2 / 3*. Barcelona: Barcanova.
- Vilagrà, A. (2020). *A Punt (1, 2 i 3). Curs de català*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Vilanova, A. et al. (2015). *Llengua Catalana i Literatura. Sèrie Comunica*. Santillana del Mar: Santillana, Grupo Promotor.



### ISABEL CRESPI RIUTORT

Doctora en Ciència Cognitiva i Llenguatge (UAB). Actualment és professora de català a la Universitat Queen Mary de Londres i subdirectora del Centre for Catalan Studies d'aquesta universitat. Combina la docència amb l'organització d'activitats culturals i amb la recerca, tant en lingüística teòrica com en didàctica de la llengua catalana.

[i.crespi@qmul.ac.uk](mailto:i.crespi@qmul.ac.uk)  
<https://orcid.org/0000-0001-6625-3666>

### ARES LLOP NAYA

Doctora en Lingüística (UAB). Ha estat investigadora postdoctoral a Cardiff University, Universitat de Barcelona i, actualment, a Fitzwilliam College-University of Cambridge. És autora de llibres de text en llengua L1 i L2. La seva investigació actual se centra en la relació entre la lingüística i la pedagogia de l'ensenyament de llengües estrangeres.

[al2027@cam.ac.uk](mailto:al2027@cam.ac.uk)  
<https://orcid.org/0000-0003-4365-4947>



---

Crespí Riutort, I. & Llop Naya, A. (2021). Les nocions de temps i aspecte en els llibres de secundària: anàlisi i propostes. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 14(1), e1026. <https://doi.org/10.5565/rev/jtl3.1026>



Rebut / Recibido / Received / Reçu: 22-02-2021

Acceptat / Aceptado / Accepted / Accepté: 28-02-2021

<https://revistes.uab.cat/jtl3/>