

# La coma en les dislocacions i les focalitzacions en llengua catalana i llengua castellana

Seqüència didàctica per treballar la puntuació i l'estructura informativa dels enunciats catalans i castellans a l'aula d'ESO i Batxillerat

Gemma Pimenta Soto

Maristes La Immaculada  
g.pimenta@maristes.com



Rebut: 06-07-2023  
Acceptat: 07-09-2023

## Resum

En un article recent, Xavier Villalba adverteix que algunes de les errades de puntuació freqüents en català són causades per una mala comprensió de l'estructura gramatical de la llengua pròpia (i no tant per un dèficit en l'assimilació de la norma, com es pressuposa sovint). Es fixa en les vacil·lacions en l'ús de la coma en els casos en què hi ha dislocacions o focalitzacions i conclou que, tot i que la norma és poc sistemàtica i imprecisa en molts punts, molts dels usos no normatius en la llengua escrita no poden explicar-se per aquesta causa, ja que es reproduïxen també allà on la norma és clara i unívoca. Amb la intenció de millorar la comprensió gramatical d'aquestes estructures, Villalba proposa una sèrie d'orientacions per a l'elaboració de materials didàctics

## Abstract

In a recent article, Xavier Villalba warns that some of the frequent punctuation errors in Catalan are caused by a poor understanding of the grammatical structure of the native language (and not so much by a deficit in the assimilation of the norm, as often presupposes). It focuses on the hesitations in the use of the comma in cases where there are dislocations or focalizations and concludes that, although the norm is unsystematic and imprecise in many points, many of the non-normative uses in the language written cannot be explained for this reason, since they are also reproduced where the rule is clear and unequivocal. With the intention of improving the grammatical understanding of these structures, Villalba proposes a series of guidelines for the development of didactic materials intended to work on this

destinats a treballar aquest fenomen en l'ensenyament secundari, fonamentades en la reflexió metagramatical de l'alumnat basada en la seva pròpia competència lingüística i comunicativa. A partir de la seva proposta, hem dissenyat una seqüència didàctica adaptada a la realitat de les aules de secundària catalanes, que treballa, a més, les interferències lingüístiques i les diferències normatives entre català i castellà.

phenomenon in secondary education, based on the students' metagrammatical reflection based on their own linguistic and communicative competence. Based on your proposal, we have designed a didactic sequence adapted to the reality of Catalan secondary school classrooms, which also considers linguistic interference and the regulatory differences between Catalan and Spanish.

**Mots clau:** puntuació; coma; tema; focus; dislocació; focalització.

**Keywords:** punctuation; comma; topic; focus; dislocation; focalization.

## Índex

- |   |   |
|---|---|
| <p>1. Aprendre gramàtica i escriure bé: la qüestió de si, per què i per a què ensenyar gramàtica a l'aula de secundària</p> <p>2. El problema de les comes, de les normes vagues, de les presumpcions tàcites i dels usos desviats</p> <p>3. La coma en les construccions dislocades i focalitzades</p> <p>4. La proposta de Villalba: orientacions per a la transposició</p> | <p>didàctica de continguts lingüístics adaptats a l'aula de secundària</p> <p>5. Valoració de la proposta i pautes per al disseny d'una seqüència didàctica sobre les funcions informatives i l'ús de la coma en l'ensenyament secundari</p> <p>6. Seqüència didàctica: «Estructura informativa i ús de la coma en català i en castellà»</p> <p>Referències</p> |
|---|---|

### 1. Aprendre gramàtica i escriure bé: la qüestió de si, per què i per a què ensenyar gramàtica a l'aula de secundària

El debat sobre la pertinència d'ensenyar gramàtica a l'ESO i el batxillerat acaba desembocant, sovint, en la qüestió utilitarista: saber gramàtica serveix per escriure millor?

La reflexió metagramatical explícita té un valor intrínsec i genuí, en la mesura que ens ajuda a comprendre com funcionem quan parlem i comprenem enunciats lingüístics. Però *pot* tenir també un valor subsidiari: el d'ajudar a comprendre si i per què un enunciat —propi o aliè— és agramatical, incorrecte o inadequat i, consegüentment, el de possibilitar-ne la correcció.

Un dels problemes recurrents en la formació de l'expressió escrita en l'ensenyament secundari és la gestió de la revisió i correcció dels textos escrits: com es fa (per part de la docent), com es rep (per part de l'estudiant) i quines conseqüències té (en la prevenció d'errades en les noves produccions escrites). Sovint, la majoria de les errades ortogràfiques i morfològiques, i una part de les errades lèxiques, es poden marcar de manera clara, concisa i unívoca sobre el text, assenyalant l'element puntual a què afecten, i es poden corregir sistemàticament:

ho pot fer la docent, reescrivint l'opció correcta en el text, o ho pot fer l'estudiant, consultant la referència normativa oportuna. Però hi ha altres casos en què el marcatge, la correcció i l'explicació de l'errada (i de la seva correcció) són més complicats, perquè no afecten una unitat concreta i puntual (una grafia, un morfema, un mot, o fins i tot una oració), sinó la correlació entre seqüències majors. És el cas, per exemple, de fenòmens relatius a la pragmàtica discursiva, que transcendeixen l'ordre de la paraula o l'enunciat aïllats. En aquests casos, és difícil trobar marques que puguin ser interpretades clarament i unívocament, i alhora, esdevé més complexa la remissió al principi que explica l'errada i, per tant, la seva correcció potencial.

Entre les errades d'aquesta mena, les relatives a la puntuació i, més concretament a l'ús de les comes, són habituals.

En aquests casos, en la fase de revisió dels textos escrits, la competència metagramatical de l'alumnat és crucial. És necessària per comprendre les marques de revisió de la docent, per comprendre el fenomen lingüístic implicat en l'errada, per saber on i com cercar la manera de corregir-la, per entendre les explicacions i/o la norma que li permetrà esmenar-la, i per poder-la aplicar. Només d'aquesta manera l'error podrà esdevenir una oportunitat d'aprenentatge, i la revisió i la correcció del text serviran per incorporar la norma i evitar reproduir l'errada en les produccions ulteriors.

## **2. El problema de les comes, de les normes vagues, de les presumpcions tàcites i dels usos desviats**

En un article recent, Xavier Villalba mostra preocupació per la recurrència d'errors de puntuació fonamentats en una mala comprensió dels fenòmens relatius a la gramàtica catalana, especialment perquè detecta un nombre creixent d'errades d'aquest tipus en contextos en què la correcció normativa dels escrits és prioritària, com ara en la literatura editada en català o en textos administratius i institucionals.

En efecte, els errors relatius a la puntuació són un dels aspectes més problemàtics de la regulació de la llengua escrita. Un dels problemes recorrents amb què es troben escriptors, aprenents i docents de llengua a l'hora de determinar els criteris per puntuar un text és que, un cop dominada la puntuació bàsica, i a diferència del que s'esdevé amb altres fenòmens de caire ortogràfic, no hi ha un criteri simple, rigorós i exhaustiu a què puguin remetre's de manera sistemàtica per aplicar-la sempre, en qualsevol casuística, amb garanties. I això afecta especialment les comes:

sovint l'ús dels signes de puntuació és molt difícil de delimitar i encara més de regular, especialment si parlem de trets d'estil o de la intenció del parlant. I el signe que més ho demostra és, sens dubte, la coma, que tots els autors destaquen com el més versàtil i polifacètic i, doncs, el més complex d'aplicar. (Villalba, *idem*: 3)

Aquesta «dificultat» intrínseca a l'ús de la coma s'explica generalment per dos factors: en primer lloc, per la idea —errònia— que atribueix una correlació directa entre la coma gràfica i la pausa (o variant) prosòdica en la llengua parlada; i, en segon lloc, per l'absència d'una norma exhaustiva, clara i unívoca que en permeti l'aplicació sistemàtica. Villalba n'afegeix un tercer: el dèficit generalitzat en la comprensió de l'estructura gramatical de la llengua pròpia.

## 2.1. Coma i prosòdia

La idea que atribueix una correlació directa entre coma i prosòdia ha estat impugnada per diverses obres i autors de referència, que la consideren un prejudici erroni interioritzat per la majoria d'escriptors, alimentat per les inèrcies forjades durant la formació primerenca en l'expressió escrita en els nivells escolars inicials i que suposa un llast per a l'escriptura en la mesura que no només afavoreix usos incorrectes de la puntuació sinó que, a més, obstaculitza l'adequada comprensió de l'estructura gramatical de la llengua.<sup>1</sup> Aquestes obres i autors adverteixen que, contràriament a aquesta idea, la puntuació respon fonamentalment a criteris gramaticals i pragmàtics, i que només secundàriament *pot* tenir un correlat prosòdic.

Per tant, la primera tasca que cal entomar a l'hora de treballar l'ús de la coma, sobretot en la formació de l'expressió escrita en l'ensenyament secundari, és la deconstrucció d'aquest prejudici i la incorporació sistemàtica de criteris gramaticals i pragmàtics en la reflexió sobre els usos de la puntuació.

## 2.2. Imprecisió de la norma

Un cop hem assumit que les determinacions sobre l'ús correcte de la coma cal cercar-les en criteris sintàctics i pragmàtics, cal preguntar-nos quins són aquests criteris i quines són les disposicions normatives que hi hem d'aplicar. És en aquest punt en què es manifesta un dels aspectes més controvertits de l'assumpte, que desarma ensenyants i desorienta escriptors (Villalba, 2023: 8): la norma no ofereix una solució objectiva, sistemàtica i exhaustiva, i queda, en molts aspectes, penjada en la **vaguetat** [A], relegada a l'**arbitrarietat** [B], o relativitzada en l'**opcionalitat** [C]:

Notem que en la llengua escrita s'usa una coma entre el constituent dislocat a la dreta i la resta de l'oració (No en parlarem mai més, d'això!), mentre que la coma és **optativa** en els dislocats a l'esquerra [C] i **generalment s'evita** [B] si es tracta de **constituents poc complexos** [A] (D'això no en parlarem mai més). (Institut d'Estudis Catalans, 2016: 1230) [les negretes i els claudàtors són nostres]

---

<sup>1</sup> En aquest punt, Villalba cita en el seu article fonts com el blog de llengua de Neus Nogué i la *Nueva gramática de la lengua española* de la RAE, com a exemples que «aquesta visió tradicional [la que atribueix una correlació directa entre coma i prosòdia] ja és clarament minoritària» (Villalba, 2023: 3). Aquestes referències contrasten, però, amb altres obres de reconegut prestigi, com és el cas del *Manual d'Estil*, obra de referència per a l'IEC (Ros, 2019) en la regulació de la puntuació en català, reeditada recentment en format digital: «La coma és el signe de puntuació d'ús més complex, però també el que s'utilitza més. **Com a descripció general es pot dir que representa una pausa en el discurs oral que no atura del tot la fonació del discurs, si bé en principi separa grups fònics.** De vegades té un ús sintàcticament obligatori, i d'altres és més subjectiu i arbitrari; és a dir, depèn de l'estil de l'autor/a, segons que tingui una escriptura que reproduïx una entonació més dinàmica o més sincopada». (Mestres *et al.*, VII, § 2) [la negreta és nostra]

Això provoca dubtes legítims entre escriptors i dificultats raonables entre docents, que desemboquen, sovint, en malentesos, confusions i desviacions en els usos, que és justament el que es tracta d'evitar.<sup>2</sup>

### 2.3. Incomprensió de l'estructura de l'enunciat

En la seva anàlisi, però, que se centra en l'ús de la coma en els casos restringits de les dislocacions i les focalitzacions, Villalba relativitza la correlació entre la imprecisió de la norma i les vacil·lacions en l'escriptura, i assegura que el problema, en aquests casos, té més a veure amb les carències en la comprensió del fenomen lingüístic que no pas en un dèficit en la norma que el regula. Insisteix que, tot i que és cert que en aquests casos la norma, com hem vist, és en alguns punts vaga i asistemàtica, les errades es reproduïxen també (i sobretot) en els casos en què la norma sí que és clara i unívoca, com ara pel que es refereix a l'obligatorietat de la coma en les dislocacions a la dreta en català.

De fet, en rigor Villalba no s'hi refereix com a «errades», sinó com a «desviacions del criteri» de puntuació (*ídem*: 8). És a dir, atribueix la divergència entre «norma» i «ús» a una interpretació alternativa del criteri que regula la presència de coma en les construccions dislocades, tot suggerint que no es tracta d'una violació arbitrària de la normativa, sinó de l'assumpció *tàcita* per part de les escriptors que les construccions d'aquesta mena, en efecte, no han de dur coma (o, al menys, no de manera obligatòria).

[...] el que vull destacar és que el problema no és necessàriament la dificultat o l'ambigüïtat de la norma. Ens ho demostra el fet que trobem nombroses *desviacions del criteri* fins i tot en els casos categòrics, com ara l'obligatorietat de la coma en les dislocacions a la dreta. [...] Com podem veure, **el problema no és necessàriament la dificultat d'aplicació de la norma, que és ben clara, sinó la mala comprensió de l'estructura informativa del català** (Villalba, 2013: 8-10) [les negretes són nostres]

## 3. La coma en les construccions dislocades i focalitzades

Villalba inicia el seu article titllant el cas que l'ocupa de «paradoxal». Es refereix al fet que, tot i que la intenció (justificada, necessària, legítima) de lingüistes i docents és la de deconstruir entre les escriptors el prejudici que vincula puntuació i prosòdia, la puntuació en les construccions dislocades i focalitzades és un cas paradigmàtic en què sí que hi ha aquesta vinculació: en aquest tipus de construccions sí que hi ha una correlació entre coma i entonació.

Les dislocacions i les focalitzacions són fenòmens motivats per causes pragmàtiques relacionades amb l'estructura informativa de l'enunciat: es manifesten en el moviment d'algunes seqüències enunciatives, que es desplacen a les posicions perifèriques (davant o darrere, o esquerra o dreta en l'escriptura) de

---

<sup>2</sup> De fet, Villalba demostra que les pròpies obres de referència, en els exemples que ofereixen, fan un ús asistemàtic de la norma que elles mateixes prescriuen, o bé que proposen casos que manifesten usos dels quals la norma no en fa esment. (Villalba, 2023: 5-6)

l'enunciat, i que tenen implicacions sintàctiques (alteració de l'ordre no marcat de l'oració), prosòdiques (alteració de la corba no marcada de l'entonació) i ortotipogràfiques (presència de la coma en alguns contextos, coincidents amb el marcatge tonal).

La comprensió metagramatical d'aquest fenomen implica l'assumpció d'algunes disposicions elementals<sup>3</sup>:

- En català i en castellà, l'ordre no marcat de l'oració és SVO (subjecte — verb — objecte).
- L'ordre no marcat de l'oració pot patir alteracions en la realització dels enunciats.
- L'alteració de l'ordre no marcat pot estar causada per desplaçaments interns, o bé per desplaçaments perifèrics, motivats per requeriments pragmàtics (com ara els relacionats amb la funció informativa de l'enunciat en un context enunciatiu donat).
- L'estructura informativa de l'enunciat fa referència a la relació entre la informació preassumida (allò de què es tracta, o TEMA) i la informació de nova incorporació (allò que es diu sobre el tema, o FOCUS<sup>4</sup>).<sup>5</sup>
- L'ordre no marcat de l'estructura informativa de l'oració és TEMA→FOCUS (tenint en compte que el tema és elidible i que la focalització pot ser progressiva). Per tant, *típicament*, l'element que apareix més a l'esquerra adopta el rol de tema, i l'element que apareix més a la dreta adopta el rol de focus, en l'ordre no marcat.
- Aquests elements es poden desplaçar a posicions perifèriques (fora dels espais reservats a les posicions típiques de l'oració en l'ordre no marcat). Aquests desplaçaments marquen alteracions en l'assignació dels rols informatius (tema, focus), de diversa mena: inversions, emfasitzacions, matisacions.

Tal com hem assenyalat més amunt i com remarca amb insistència Villalba, aquests fenòmens tenen conseqüències prosòdiques, sintàctiques i ortotipogràfiques.

Pel que fa a les marques **prosòdiques**, són espontànies en la llengua oral i, per tant, la norma té poca transcendència prescriptiva (és fonamentalment

<sup>3</sup> Per la naturalesa d'aquest treball, la recensió que fem en aquest apartat no és exhaustiva, atès l'interès de recollir només aquells aspectes essencials per a la comprensió general del fenomen i els trets principals de la norma, i la selecció i la presentació de la informació s'ha fet pensant que aquest article va destinat principalment a docents que cerquen una aproximació generalista al cas per a la seva transposició didàctica en els nivells de l'ensenyament secundari.

<sup>4</sup> Fem servir les nocions de TEMA i FOCUS, alternativament a les de TEMA i REMA, perquè tot i que la bibliografia emprà uns i altres, i en molts casos reserva «focus» per a una funció específica del «rema», ens sembla que en aquest nivell no cal fer aquesta distinció específica i que la noció de «focus» pot resultar més intuïtivament accessible a l'alumnat.

<sup>5</sup> En altres paraules, “tema” fa referència a la part de l'enunciat que es refereix a la informació compartida entre enunciadora i enunciatària; i “focus” fa referència a la informació nova aportada per l'enunciadora i que es pressuposa que l'enunciatària no comparteix abans de ser enunciat.

descriptiva, en la mesura en què les codifica). En català, es marca una entonació ascendent en les dislocacions a l'esquerra en modalitat declarativa (GIEC 104; 1231): *De llimones no en vull* (GIEC, 104); *Aquest documental l'he vist alguna vegada* (GIEC, 1231); mentre que l'element dislocat a la dreta «forma un grup entonatiu independent i és prosòdicament feble, és a dir, no presenta cap prominència prosòdica i es realitza en una tonalitat molt baixa.» (GIEC 103): *No en vull, de llimones* (GIEC, 103); *L'he vist alguna vegada, aquest documental* (GIEC, 1231); i en les focalitzacions «s'empra una entonació d'èmfasi contrastiu» (GIEC, 104), caracteritzada per «un accent tonal alt i molt emfàtic», seguit d'una forta baixada entonativa. (GIEC, 1236-1238): *A BADALONA, volen anar a viure* (GIEC, 1236-1238).

Pel que fa a les afeccions **sintàctiques**, a més de l'alteració de l'ordre, causada pels desplaçaments perifèrics, cal esmentar un segon fenomen sintàctic implicat, que afecta les dislocacions, però no les focalitzacions. Es tracta de la reduplicació pronominal: la presència de pronoms de represa en la posició que li correspon al pronom en l'estructura interna de l'enunciat, sempre que la llengua disposi d'un pronom específic per a tal finalitat.

Així, per exemple, en català i en castellà hi ha pronom de represa del CD en construccions dislocades a esquerra i a dreta, com ara: *De llimones no en vull* (GIEC, 104), o *L'he vist alguna vegada, aquest documental* (GIEC, 1231); però no n'hi ha en els casos en què la llengua no compta amb pronoms específics per desenvolupar la funció sintàctica de l'element dislocat, com és el cas dels subjectes definits: *No em saluden mai, aquests veïns* (GIEC, 1233); ni en els complements de règim verbal en castellà: *De fútbol no pienso hablar contigo* (RAE, 756), tot i que sí en català: *De fútbol no en penso parlar, amb tu*. I tampoc hi ha pronoms de represa en les focalitzacions, en cap cas, ni en castellà ni en català: *ESO MISMO UNAS BUENAS VACACIONES necesito yo*; *UNES BONES VACANCES, necessito jo*. Notem, a més, amb aquests darrers exemples, una altra inversió sintàctica que afecta l'ordre no marcat de l'oració i col·loca el subjecte en posició postverbal: l'apuntem, però no hi aprofundirem, en aquest treball.

I, en tercer lloc, les dislocacions i focalitzacions tenen també implicacions **ortotipogràfiques**, i és aquí on el decalatge entre la norma i l'ús és més agreujat, i les diferències normatives entre la llengua catalana i la llengua castellana són més significatives.

En català, la norma *general* indica que: les focalitzacions que impliquen desplaçament (sempre a l'esquerra), i les dislocacions a la dreta cal marcar-les sempre amb una coma; mentre que en les dislocacions a l'esquerra, la coma és «optativa» i «generalment s'evita si es tracta d'elements poc complexos» (GIEC, 1230), si bé Villalba, en el seu article, —a més d'assenyalar la vaguetat del darrer criteri— hi afegeix que, tot i que la norma no ho mencioni explícitament, en tots els exemples proposats per la GIEC «els dislocats [també a l'esquerra] se separen sempre amb una coma quan el mode oracional no és declaratiu» (Villalba, *ídem*: 4): *La Sandra, com ha crescut!*; *Els representants, amb qui parlaran?* (GIEC, 1233).

En castellà, en canvi, la norma estableix una diferència fonamental respecte del català. Com en català, la coma és opcional en les dislocacions a l'esquerra, tal com assenyala la *Nueva gramática de la lengua española* en els exemples amb què il·lustra el cas (RAE, 754-758) i el *Diccionario panhispánico de dudas* en l'entrada dedicada a la «Coma» en la seva versió digital:

[...] cuando el elemento anticipado **simplemente expresa el tema del que se va a decir algo, la coma es opcional**: *De dinero, no hablamos nunca / De dinero no hablamos nunca; Carne, no suelo comer mucha / Carne no suelo comer mucha; A los chicos, les sienta bien el deporte / A los chicos les sienta bien el deporte.* (DPD <https://www.rae.es/dpd/coma>) [les negretes són nostres]

Pel que fa a les dislocacions a la dreta, en castellà són molt poc freqüents — molt menys que en català—, però, com en català, la coma en aquests casos «resulta fundamental» (Real Academia Española, 2019: 756).

Si bé la diferència més significativa entre ambdues llengües és que en castellà les focalitzacions no es marquen amb una coma, mentre que en català sí:

No se escribe coma entre el verbo y el atributo, el complemento directo, el complemento indirecto, el complemento de régimen o el complemento agente. Cuando estos complementos anticipan su aparición, **no debe escribirse coma cuando la intención es destacar o enfatizar el elemento anticipado**: *Vergüenza debería darte; Muy contento estás tú.* (DPD <https://www.rae.es/dpd/coma>) [les negretes són nostres]

#### 4. La proposta de Villalba: orientacions per a la transposició didàctica de continguts lingüístics adaptats a l'aula de secundària

Des de la seva posició com a lingüista, Villalba ofereix una sèrie d'orientacions per a l'elaboració de materials didàctics destinats a treballar la comprensió de l'estructura informativa dels enunciats a l'aula de secundària i, amb això, establir bases sòlides per a la puntuació dels textos escrits en català. Parteix d'una perspectiva reflexiva, competencial i molt pràctica, orientada a promoure, integrar i sistematitzar la reflexió metagramatical conscient en l'alumnat, perquè pugui aplicar-la després durant els processos d'escriptura i revisió situats.

La seva proposta s'articula al voltant de tres principis fonamentals: a) el tractament tridimensional del fenomen, en consonància amb els tres nivells lingüístics que s'hi impliquen (prosòdia, sintaxi, puntuació); b) la presentació contextualitzada<sup>6</sup> dels enunciats en un entorn discursiu concret, en consonància amb la naturalesa pragmàtica del fenomen; i c) la gradació estratègicament progressiva dels materials, en funció del grau de complexitat de la reflexió requerida en cada moment del procés cognitiu i de la naturalesa intercondicionada del fenomen abordat.

D'acord amb aquests tres principis rectors, Villalba posa les bases per articular una proposta didàctica basada en una *metodologia eficient*, uns *continguts clau*, una sèrie d'*enunciats significatius* i la seva disposició en una *estructura estratègica* que permeti evidenciar la lògica subjacent al fenomen treballat, per tal que pugui ser fàcilment deduïda de manera autònoma per part de l'alumnat.

<sup>6</sup> Sempre que el context sigui necessari per determinar la distribució de les funcions informatives.



El que proposa Villalba és, doncs, partir d'enunciats molt senzills però molt significatius, a partir dels quals l'alumnat pugui *extreure'n deductivament* les normes que els regeixen, tot contrastant-los amb la seva pròpia competència lingüística com a parlants, i contrastant-los també amb la resta de casos significatius que es presenten estratègicament disposats per de promoure'n la comparativa diferencial. D'aquesta manera, és l'alumnat qui *dedueix metareflexivament* les unitats implicades en els continguts clau que es volen tractar: les funcions informatives (TEMA, FOCUS), la distinció explícita entre tres nivells lingüístics implicats (prosòdia, sintaxi, puntuació), i la dialèctica entre l'ús de la llengua i la norma que el regula.

Aquesta estructuració dels continguts en (i) funció informativa, (ii) realització sintàctica i (iii) puntuació ens pot ajudar a tenir una millor comprensió dels fenòmens que estudiem, però també a veure'n les semblances i diferències. Per exemple, en el cas de la focalització i la dislocació a l'esquerra podem treballar els aspectes sintàctics habituals (presència de pronom feble, inversió, concurrència amb interrogatius), però si situem una i altra construcció en el seu context d'ús habitual podrem **fer més evident la diferent funció informativa** que codifiquen una i altra i, de retruc, afavorir la puntuació correcta. (Villalba, 2023: 13) [les negretes són nostres]

Es tracta, doncs, d'un enfocament eminentment competencial, en què la competència general que es desenvolupa és la metacognició aplicada a la llengua, i, de retruc, s'afinen altres competències específiques, com ara les relatives a la revisió i correcció de textos escrits en què intervenen casos de dislocacions i focalitzacions en la llengua pròpia de l'alumnat.

## **5. Valoració de la proposta i pautes per al disseny d'una seqüència didàctica sobre les funcions informatives i l'ús de la coma en l'ensenyament secundari**

Com hem vist, Villalba promou una reflexió graduada i enfocada a la vessant pragmàtica, en què l'estudiant prengui consciència dels mecanismes lingüístics que codifiquen les funcions informatives a partir de la metareflexió viva, fent explícitament conscients els processos implícits en la descodificació automàtica que fa dels enunciats en la seva pròpia llengua en l'ús quotidià.

Per garantir l'èxit d'una proposta com aquesta, cal tenir en compte que el criteri que ha de guiar la selecció i presentació dels materials ha de ser la finalitat d'assegurar que la metareflexió es va desenvolupant de manera sòlida, exhaustiva i progressiva. L'objectiu, hi insistim, és que l'estudiant fonamenti teòricament els mecanismes que ja hi operen de manera espontània, en la mesura que comprèn i emet adequadament enunciats catalans i castellans en l'ús natural de la llengua.

Per tant, aquests seran els criteris amb què seleccionarem i disposarem els materials didàctics de la nostra seqüència didàctica: la progressió graduada, la pertinència dirigida i la màxima significativitat. Han de ser pertinents per dirigir l'atenció de l'estudiant a l'aspecte concret del fenomen que interessa assenyalar en cada cas, i significatius per il·luminar l'evidència teòrica que els explica, i cal

presentar-los de manera que la reflexió esdevingui progressivament més complexa, assegurant la plena comprensió de cada nivell de la progressió, per tal que el coneixement quedi ben fonamentat, ben codificat i ben assimilat (requisits per a l'aplicació posterior en usos teòricament descontextualitzats).

Aquests principis estan en plena consonància amb les tesis constructivistes d'Ausubel, i el que en didàctica s'anomena *aprenentatge significatiu*. Ausubel (1976, 2002), en una proposta ja clàssica per a l'escola constructivista, defineix l'aprenentatge significatiu com aquell que és capaç de constituir una experiència en què l'aprenent *troba* la significativitat intrínseca dels continguts nous (és a dir, que els concep com a aprenentatges amb significat i sentit intrínsec) i alhora els *dona* significativitat psicològica (és a dir, que els incorpora a la seva estructura epistemològica, atorgant-los una posició en el conjunt de sabers de què disposa) i que té, a més a més, una transcendència en la praxi efectiva (l'aprenent li atribueix una funcionalitat pragmàtica en el conjunt de destreses de què és capaç). I les condicions perquè s'esdevingui l'aprenentatge significatiu es troben, justament, en el fet que els inputs que rep l'aprenent es vinculen a una xarxa epistemològica prèvia, és a dir, que connecten o ressonen amb coneixements previs ben assentats, i és en virtut d'aquesta connexió que té lloc la dotació de sentit i significativitat. Per la naturalesa del seu objecte d'estudi, la lingüística és una disciplina privilegiada per il·lustrar les tesis de l'*aprenentatge significatiu*, tal com ho ha sabut veure la didàctica de la llengua contemporània, tant si es fan ressò explícit de les tesis d'Ausubel, com si no. Per tant, aquest és el marc epistemològic, pedagògic i metodològic en què s'inscriu la nostra proposta didàctica.

D'altra banda, a les consideracions de Villalba, que són les que fonamenten aquesta proposta, hi afegim dues consideracions més. Tenen a veure amb la delimitació de l'objecte d'estudi i estan motivades per l'experiència quotidiana i actual com a docent de Llengua (catalana i castellana) en les aules de secundària catalanes, i la recurrència de dos «problemes» endèmics entre el nostre alumnat. El primer «problema» és relatiu a la condició bilingüe de les nostres estudiants, i les interferències lingüístiques que aquesta condició comporta, especialment en l'etapa formativa, en què s'està incorporant la norma i s'està consolidant l'ús d'ambdues llengües. El segon problema és relatiu al grau de competència metagramatical ja assolida per part de l'alumnat al qual va dirigida la proposta. En el nostre cas, la seqüència s'ha aplicat entre alumnes de 4t d'ESO, el recorregut metagramatical dels quals és limitat, i pràcticament nul pel que fa a la reflexió sobre l'estructura informativa dels enunciats. És per això que, tenint en compte que l'objectiu «utilitari»<sup>7</sup> de la proposta (garantir la comprensió general del fenomen per tal d'entendre i, per tant, poder aplicar amb rigor la normativa relativa a la coma en aquest tipus de construccions) hem desestimat una part (menor) dels continguts proposats per Villalba.<sup>8</sup>

Dèiem que aquestes consideracions tenen a veure amb la delimitació de l'objecte d'estudi i, en efecte, suposen, respectivament, una ampliació i una reducció dels continguts proposats. Una ampliació, en la mesura que, als casos de

<sup>7</sup> Recordem que la reflexió metalingüística, a més del seu valor utilitari, té el valor intrínsec que constitueix la seva condició metareflexiva.

<sup>8</sup> Aquests continguts podrien abordar-se en seqüències posteriors, un cop el fenomen general estigui ben assimilat.

l'ús i de la norma de la llengua catalana, s'hi afegixen, a més (i des d'una perspectiva comparatista), casos d'ús i de norma de la llengua castellana. I una reducció, en la mesura que el grau d'aprofundiment sobre el fenomen lingüístic estudiat es limitarà, respecte dels materials proposats per Villalba, perquè es privilegia la consolidació de la comprensió del fenomen general que implica l'ús de la coma, i no s'abordan les reflexions sobre les limitacions estructurals que presenten aquest tipus de construccions, com ara el requisit de proximitat per a la recuperació anafòrica de l'element dislocat.

## **6. Seqüència didàctica: «Estructura informativa i ús de la coma en català i en castellà»**

La seqüència didàctica<sup>9</sup> (SD) que es presenta a continuació està dissenyada per als cursos de 4t d'ESO o 1r de batxillerat. En el curs 2022-2023, ha estat aplicada en tres grups de 4t d'ESO d'una escola privada concertada de l'Eixample Dret de Barcelona, en tres sessions, d'una hora cadascuna, de l'assignatura de Llengua castellana i literatura.

En coherència amb la proposta de Villalba, s'ha partit d'una metodologia fonamentada en l'Aprenentatge Basat en Problemes (conegut també per les seves sigles "ABP", tot i que cal tenir en compte que no s'ha de confondre amb la metodologia pedagògica parcialment homònima "Aprenentatge Basat en Projectes", amb qui comparteix sigles). El punt de partida és, doncs, el plantejament d'una sèrie d'enunciats vinculats en un mateix context pragmàtic (en forma de pregunta-resposta i/o diàleg) que es presenta sense explicitar-ne l'objectiu i amb una sola consigna molt simple: determinar-ne l'acceptabilitat. Aquesta presentació "salvatge" té com a objectiu mobilitzar de manera genuïna la consciència lingüística de l'alumnat, aconseguint que es dirigeixi espontàniament vers el focus que ens interessa senyalar: d'aquesta manera, l'accés a la qüestió que es planteja és viu i respon a un moviment autèntic de l'aprenent, cosa que n'assegura la *significativitat*. La presentació es fa en gran grup (dirigida a tota la classe), amb l'objectiu que els judicis espontanis sobre els enunciats proposats siguin immediatament contrastats i debatuts, cosa que permet demostrar que, tot i no haver tractat teòricament el fenomen lingüístic que es planteja, les estudiants, en la mesura que són parlants nadiues de la llengua, poden emetre judicis positius consensuats sobre la seva pròpia competència comunicativa, independentment dels seus coneixements teòrics explícits sobre gramàtica.

A partir d'aquí, es desplega la SD, que combina la presentació de casos per a la reflexió directa i mediata de l'alumnat, amb episodis dedicats a l'exposició magistral per part de la docent, espais per a l'exercitació pràctica, moments reservats per a la presa guiada d'apuntes i activitats de síntesi al final; i proposa exemples i exercicis en català i en castellà, ja que, com hem explicat, un dels aspectes que volem treballar és el domini simultani de les dues normes i evitar les interferències entre l'una i l'altra, per a la qual cosa considerem necessari fer explícita la comparació entre ambdues. A més, inclou la lectura d'una fitxa de

---

<sup>9</sup> Per a la consideració de la «Seqüència didàctica» com a bastida pedagògica en l'ensenyament de la gramàtica, vid. Camps i Zayas (2006)

*l'Optimot* i *Diccionario panhispánico de dudas*), per tal que l'alumnat conegui, usi i es familiaritzi amb les fonts especialitzades destinades al gran públic.

Per a cadascuna de les seccions, s'hi inclou una petita presentació, amb informació clau relativa a l'estratègia docent, el material, la descripció de cada activitat i els objectius que es proposa. A continuació, en l'apartat «Desenvolupament», s'ofereix una guia per al seguiment detallat de l'aplicació de la SD a l'aula, que inclou tant les consignes clau relatives a la dinàmica docent com els exemples i exercicis que en sustenten el seguiment per part de l'alumnat.

Tenint en compte els objectius i el nivell acadèmic del grup d'alumnes a qui va destinada la proposta, s'ha plantejat un tractament generalista del fenomen lingüístic implicat, amb la intenció de garantir-ne la comprensió general i facilitar la reflexió aplicada en els casos més regulars. Ni el plantejament de la proposta ni aquest informe tenen, doncs, un afany d'exhaustivitat quant al tractament del fenomen lingüístic sobre el qual tracten.

Al final d'aquest document, s'hi aporten tres documents annexos, corresponents a les tres fitxes de treball amb què comptarà l'alumnat.

## A. Introducció

- Participació de l'alumnat: en gran grup
- Material: Fitxa 1, cas 1 i cas 2
- Descripció: plantejament (descontextualitzat, sense cap explicació prèvia) de casos, en què es presenta un enunciat a manera de pregunta, i diversos enunciats a manera de resposta; l'alumnat ha d'emetre judicis espontanis sobre l'acceptabilitat<sup>10</sup> d'aquests enunciats, en el context donat.
- Objectius:
  - a) Que l'alumnat dedueixi, a partir de l'exposició a casos versemblants i de la seva pròpia competència lingüística i comunicativa, el problema lingüístic que es planteja (la dimensió pragmàtica implicada en l'estructura informativa dels enunciats, la determinació del context dialèctic, el vincle entre l'ordre dels constituents i els pressupòsits comunicatius...), tot i que, de moment, no pugui explicitar-lo.
  - b) Que l'alumna adverteixi que sap com opera la seva llengua, encara que «no sàpiga que ho sap», i encara que no pugui enunciar explícitament amb rigor les regles gramaticals que ho expliquen.
- Desenvolupament:
  - a) Presentació del cas  
Sense cap explicació prèvia, es reparteix la FITXA 1<sup>11</sup> a cada alumna.  
La docent demana a l'alumnat que es fixin en el «Cas 1»

<sup>10</sup> Judicis que emet la parlant com a parlant de la llengua, fonamentats en la seva intuïció i en la seva competència, formulats espontàniament, sense intervenció del coneixement tècnic, metagramatical i explícit sobre el funcionament de la llengua.

<sup>11</sup> *vid.* Annex.

**Cas 1**

- (1) ¿Dónde está María?  
 (2) En el patio.  
 (3) María está en el patio.  
 (4) #En el patio está María.  
 (5) EN EL PATIO está María. [y no en el aula]

- La docent llegeix (1) i (2) en veu alta.
- La docent demana a l'alumnat que, de manera espontània, indiquin si (2) els sembla «acceptable» o «no acceptable», en aquest context, (2) com a resposta a (1).
- La docent llegeix (1) i (3) en veu alta.
- La docent demana a l'alumnat que, de manera espontània, indiquin si la resposta (3) els sembla «acceptable» o «no acceptable»<sup>12</sup>.
- El procediment es repeteix successivament: la docent formula (1) seguit de (4) i demana el judici de l'alumnat; i després formula (1) seguit de (5) i torna a demanar el judici d'acceptabilitat de l'alumnat.
- *Presumiblement, hi ha acord a l'hora d'emetre els judicis d'acceptabilitat. És possible també que hi hagi consideracions, per part de l'alumnat, sobre l'entonació amb què s'ha formulat (5): en aquest punt, cal explicar que la **versaleta indica una entonació emfàtica**, i exemplificar-la.*

Es repeteix el mateix procediment, ara amb el «Cas 2»: la docent llegeix l'enunciat (6) i les seves respostes (7), (8), (9) i (10).<sup>13</sup>

**Cas 2**

- (6) ¿Quién está en el patio?  
 (7) María.  
 (8) En el patio está María.  
 (9) #María está en el patio.  
 (10) MARÍA está en el patio. [y no Juana]

**B. Reflexió i primeres hipòtesis**

- La docent planteja una sèrie de preguntes a l'alumnat, que respon espontàniament:
  - a) Per què (4) no és «acceptable»? (*La docent deixa uns moments perquè l'alumnat respongui. Tot seguit, pregunta:*)
  - b) És agramatical? (*L'alumnat respon que no*).
  - c) Què indica el símbol #? (*L'alumnat intenta formular la resposta. Presumiblement, respon de manera vacil·lant. La docent l'anima a*

<sup>12</sup> Si l'alumnat no està familiaritzat amb aquesta terminologia, es recomana fer servir altres termes més intuïtius, com ara «bo», o «dolent», tot i que no siguin canònics ni rigorosos. Recordem que, en aquesta fase de l'exercici, l'objectiu és que l'alumnat manifesti espontàniament allò que «viu» com a parlant de la llengua.

<sup>13</sup> Alternativament, la docent pot demanar que sigui ara l'alumnat qui llegeixi, en veu alta, els enunciats del «Cas 2» (o bé tots —preguntes i respostes—, o bé només les rèpliques).

*formular la resposta de la manera més clara, concisa i rigorosa possible. Presumiblement, l'alumnat adverteix que «sap» la resposta, però no «sap formular-la» de manera prou clara, concisa i rigorosa.*

- d) Per què (4) no és acceptable i (8) sí que és acceptable?
- e) *Presumiblement, l'alumnat planteja una resposta que es pot resumir amb la fórmula «pel context», o aproximada.*
- f) *La docent assenyala pertinència de la referència al «context enunciatiu», i el fet que, efectivament, per determinar l'acceptabilitat de l'enunciat, cal tenir en compte el context enunciatiu en què es formula: no n'hi ha prou a considerar l'enunciat independent.*
- g) Quina diferència hi ha, concretament, pel que fa al «context», entre el «Cas 1» i el «Cas 2»? (*Presumiblement, respon que la diferència rau en «la pregunta»*).
- h) Quina és la diferència que hi ha entre una pregunta (1) i una altra (6)?
- i) *Presumiblement, l'alumnat formula una resposta aproximada a: «Allò que sabem / Allò que no sabem»*

### **C. Plantejament del problema**

- Participació de l'alumnat: individual
- Material: Fitxa 2, Taula 1
- Descripció: La docent enuncia, en veu alta, cadascun dels cinc punts que es presenten a continuació, a manera de síntesi de les deduccions a què l'alumnat ha arribat conjuntament en la secció anterior. És important que la docent insisteixi que els enunciats que ella exposa són només formulacions sintètiques d'allò que prèviament ja ha exposat l'alumnat mateix, per tal que l'alumnat sigui molt conscient que aquesta informació ha sorgit de les seves pròpies reflexions (i que, per tant, es tracta d'informació que, d'alguna manera, ell ja tenia, i no de dades proporcionades unilateralment per la docent). Considerem que és molt important explicitar aquestes consideracions a l'alumnat reiteradament, al llarg de tota la SD.
- Objectius:
  - a) Que, després de l'exposició als casos i l'emissió de judicis espontanis, l'alumnat prengui consciència explícita dels aspectes essencials del fenomen tractat, és a dir, que, després d'haver-ne fet, amb l'ajuda de la professora, l'anàlisi, en faci ara, també amb ajuda docent, la síntesi.
  - b) Que l'alumnat aprengui a exposar els aspectes essencials del fenomen, aïllant-los, reduint-los a unitats mínimes, i exposant-los de manera clara, concisa i rigorosa, a manera de síntesi.
- *Desenvolupament:*
  - a) La docent enuncia, en veu alta, els punts següents. Després d'enunciar cada punt, l'alumnat ha de manifestar si ha entès o no aquest punt, i ha de redactar-lo en la TAULA 1 de la FITXA 2 («Apunts»), servint-se, si escau, dels elements de suport pertinents.

- Hi ha enunciats que són «acceptables» en alguns contextos però no són «acceptables» en altres contextos, encara que siguin gramaticals<sup>14</sup>.
- Hi ha enunciats gramaticals que són «**no acceptables**».
- Consensem que usem el símbol <#> per indicar que un enunciat és inadequat, tot i que no sigui agramatical (recordem que per a l'agramaticalitat reservem el símbol <\*>).
- L'adequació d'un enunciat depèn del **context informatiu**.
- El context informatiu, en aquests casos, té a veure amb la dialèctica entre «allò que ja se sap o es pressuposa» i la «informació nova» que incorpora l'enunciat.

#### **D. Formulació del problema, presentació de conceptes clau i terminologia específica**

- Participació de l'alumnat: per parelles o grups de tres
- Material: Fitxa 2, Taula 2; Fitxa 1, Exercici 1.
- Descripció: Presentació de les nocions de TEMA i FOCUS, amb explicació i exemplificació, i exercicis de consolidació (identificació dels elements que desenvolupen els rols de TEMA i FOCUS en un enunciat donat).
- Objectius:
  - a) Assignar la terminologia específica i una definició teòrica als fenòmens lingüístics que havien advertit intuïtivament, per tal de sistematitzar-los, formular-los amb rigor metagramatical i *consolidar-los*.
- Desenvolupament:
  - a) Exposició de la docent, que inclou la referència als continguts següents, ampliats amb els aclariments oportuns:
    - Com hem vist el context discursiu determina l'acceptabilitat d'alguns enunciats.
    - En ocasions, aquest context té a veure amb les **funcions informatives** del segment i l'**estructura informativa** de l'enunciat.
    - En Lingüística, les nocions de **FOCUS i TEMA**<sup>15</sup> fan referència al següent:
 

FOCUS: informació nova, que la parlant pressuposa que l'oient no coneix; allò que es diu sobre el tema.

<sup>14</sup> Si l'alumnat no està familiaritzat amb aquesta noció («gramatical»), se'n poden fer servir altres que la parafrasegin de manera aproximada però que connectin amb la intuïció lingüística de les participants, com ara «enunciat ben format». En qualsevol cas, és positiu que l'alumnat domini la noció de «gramaticalitat» per tal que al final d'aquesta SD domini la distinció entre «gramaticalitat» i «acceptabilitat». De fet, aquest és un dels objectius secundaris de la SD.

<sup>15</sup> *Vid.* nota 4.

- (3) María está en el patio.  
 (5) EN EL PATIO está María. [y no en el aula]  
 (8) En el patio está María.  
 (10) MARÍA está en el patio. [y no Juana]

TEMA: allò de què es parla, informació pressuposada, compartida per l'oient; «ens assenyala on hem d'afegir la informació que vehicula el focus» (Villalba, 2023: 11)

- (3) María está en el patio.  
 (5) EN EL PATIO está María. [y no en el aula]  
 (8) En el patio está María.  
 (10) MARÍA está en el patio. [y no Juana]

b) Consignació per part de l'alumnat a la TAULA 2 de la FITXA 2.

### E. Exercicis de consolidació

- Participació de l'alumnat: per parelles o grups de tres
- Material: Fitxa 1, Exercici 1.
- Descripció: (vid. enunciat)
- Objectius:
- Consolidar la terminologia específica i confeccionar definició teòrica dels fenòmens lingüístics que havien advertit intuïtivament, per tal de sistematitzar-los, formular-los amb rigor metagramatical i integrar-los.
- Desenvolupament:

#### EXERCICI 1

Tenint en compte el que sabem sobre els rols informatius, i basant-vos en la vostra intuïció com a parlants, subratlleu el segment que desenvolupa el rol de TEMA (si n'hi ha) i el segment que desenvolupa el rol de FOCUS en els enunciats següents. De moment, no cal que ho fonamenteu amb raons metagramaticals explícites. Tingueu en compte que el TEMA es pot elidir (per tant, en alguns enunciats pot no aparèixer explícitament)

#### Cas 3

- (11) ¿Qué ha traído Marta?  
 (12) Marta ha traído los helados.  
 (13) ¿Los helados? ¡No! LAS GALLETAS ha traído.  
 (14) ¡Te lo dije! LAS GALLETAS ha traído Marta, y no los helados.  
 (15) ¡Ah! Las ha traído Marta, las galletas.  
 (16) Sí: Las galletas las ha traído Marta y los helados los ha traído Ester.

#### Cas 4

- (17) ¿Qui ha portat les galetes?  
 (18) Les galetes les ha portat l'Ester.  
 (19) L'Ester? No! LA MARTA, les ha portades.  
 (20) T'ho vaig dir! LA MARTA, ha portat les galetes, i no l'Ester!  
 (21) Ah! Les ha portat la Marta, les galetes.  
 (22) Sí: la Marta ha portat les galetes i l'Ester ha portat els gelats.



## Cas 5

- (23) Tengo que entregar una carta y un cheque.  
 (24) La carta, llévala a Correos.  
 (25) Muy bien: el cheque lo llevo a Correos.  
 (26) ¡No! LA CARTA lleva a Correos.  
 (27) ¿Y qué hago con el cheque?  
 (28) Ya lo llevaré yo al banco, el cheque.

- Correcció de l'exercici.  
 Comuna, guiada per la professora, amb la participació de tot el grup.

**F. Les marques sintàctiques, prosòdiques i ortotipogràfiques.**

- Participació de l'alumnat: individual; per parelles o grups de tres
- Material: Fitxa 1; Fitxa 2, taula 3.
- Descripció: Reflexió metagramatical conjunta, síntesi facilitada per la docent, i consignació d'apunts per part de l'alumnat, sobre les implicacions i manifestacions del fenomen en l'efectuació de l'enunciat (aproximació general).
- Objectius:
- Que l'alumnat adverteixi, deductivament, a partir d'un grau de reflexió una mica més atent i especialitzat que el requerit en les seccions anteriors, la manera com el fenomen estudiat es manifesta en la realització efectiva de l'enunciat.
- Que l'alumnat adverteixi, deductivament, la naturalesa diferenciada de les tres dimensions de l'enunciat en què es manifesta el fenomen: sintaxi, prosòdia i ortotipografia.
- Desenvolupament:
  - a) Reflexió metagramatical sobre l'exercici anterior, guiada per la docent, que formula la pregunta següent:  
 En els enunciats dels exercicis anteriors, com podem saber què és TEMA i què és FOCUS, en un enunciat donat? (*Respostes espontànies de l'alumnat, que presumiblement faran referència a l'ordre, l'entonació i, potser, a la presència de comes*)
  - b) Síntesi, enunciada per la docent, que planteja la pregunta següent i acompanya el procés deductiu per tal de determinar la diferència entre les tres dimensions implicades:
    - Quines són les marques que es manifesten en l'enunciat?
    - Ordre (sintaxi): alteració de l'ordre no marcat de l'oració.<sup>16</sup>

<sup>16</sup> Pel que fa a la sintaxi, a més de l'alteració de l'ordre, es dona també la duplicació pronominal. No la comentarem aquí, si l'alumnat no l'adverteix per si sol. L'objectiu prioritari en aquesta secció és comprendre la diversa naturalesa de les tres dimensions a què afecta el fenomen. La duplicació pronominal requereix una reflexió específica, que s'efectuarà més endavant.

- Entonació (prosòdia): pronunciació emfàtica.
  - Coma (puntuació): en alguns casos, presència de comes.
- c) Síntesi, consignada per l'alumnat, individualment, en l'apartat corresponent (TAULA 3) de la FITXA 2 (l'alumnat anota, al costat de cadascuna dels conceptes proposats -sintaxi, prosòdia, puntuació- la manera com cadascuna d'aquesta tres dimensions es manifesta en els enunciats afectats pel fenomen estudiat, d'acord amb el que la professora ha exposat en el punt anterior).

### G. Marques prosòdiques: pronunciació emfàtica

- La docent va assenyalant persones del grup a l'atzar, i els demana que llegeixin els enunciats en veu alta. La resta, han de determinar-ne el TEMA i el FOCUS i explicar com ho han determinat.

#### Cas 1

- (1) ¿Dónde está María?
- (2) En el patio.
- (3) María está en el patio.
- (4) #En el patio está María.
- (5) EN EL PATIO está María. [y no en el aula]

#### Cas 2

- (6) ¿Quién está en el patio?
- (7) María.
- (8) En el patio está María.
- (9) #María está en el patio.
- (10) MARÍA está en el patio. [y no Juana]

- Exposició magistral de la docent:  
 Fixeu-vos en la diferència entre (3) i (10). Fixeu-vos en la diferència entre (5) i (8). Als elements en versaleta els correspon una entonació especial. Això és el que en aquest document hem volgut assenyalar amb la versaleta, tot i que, com sabem, en l'escriptura convencional no podem fer servir aquesta marca, i no tenim cap altra marca que ens permeti distingir entre \*(4) i (5), o entre \*(9) i (10). Aquest element, marcat amb una entonació especial, que a més es mou de dreta a esquerra en (5) i (10), aporta un matís informatiu diferent respecte de (3) i (8). En ambdós casos es tracta del focus, però els casos (5) i (10) manifesten un matís de «contrast» respecte d'algun altre element, que pot aparèixer explícit o no en l'enunciat. Aquesta funció, en què el FOCUS es marca amb una entonació especial per indicar aquest contrast (i sovint, a més, es mou a la perifèria esquerra de l'enunciat) s'anomena **focus contrastiu**, per distingir-lo del focus no marcat. Se'n diu contrastiu, òbviament, perquè, com acabem de comentar, serveix per marcar el contrast amb un altre element, explícit o no, que es descarta (i que en els exemples proposats es marca entre claudàtors). L'exemple i exercici pot repetir-se, combinar-se o alternar-se a partir de la reflexió sobre els Casos 3, 4, 5.

## Cas 1

- (1) ¿Dónde está María?
- (2) En el patio.
- (3) María está en el patio.
- (4) #En el patio está María.
- (5) **En el patio** está María. [y no en el aula]

## Cas 2

- (6) ¿Quién está en el patio?
- (7) María.
- (8) En el patio está María.
- (9) #María está en el patio.
- (10) **María** está en el patio. [y no Juana]

## H. Sintaxi: alteració de l'ordre

- Reflexió guiada per la docent, amb exposició magistral.

Fixeu-vos en aquests enunciats:

- a) (3) María está en el patio. (*cf.* cas 1)
  - b) (8) En el patio está María. (*cf.* cas 2)
  - c) Marta ha traído los helados. (*cf.* cas 3)
  - d) Las galletas las ha traído Marta. (*cf.* cas 3)
  - e) Lleva la carta a Correos. (*cf.* cas 5)
  - f) La carta llévala a Correos. (*cf.* Cas 5)
- Assenyaleu el FOCUS i el TEMA de cada enunciat, tenint en compte el context informatiu en què apareixen en el cas al qual pertanyen<sup>17</sup>.
  - Quins enunciats us semblen «més neutres»? (Presumiblement, responen a), c) e)).
  - És així perquè segueixen l'ordre no marcat de l'oració (en llengües com el català i el castellà): SVO, subjecte → verb → objecte<sup>18</sup>.
  - En la resta de casos, hi ha una alteració de l'ordre no marcat, produïda com a conseqüència del desplaçament d'un element de l'oració, motivada per raons relacionades amb l'estructura informativa de l'enunciat.
  - Quin rol desenvolupen els elements que s'han desplaçat, en cada cas: focus o tema?
  - Fixeu-vos que, en els casos en què es conserva l'ordre no marcat, la seqüència és sempre [tema → focus]. És a dir, que els temes sempre apareixen (si apareixen, perquè es poden elidir) a l'esquerra, mentre que els focus apareixen a la dreta. Per tant, si es manté l'ordre no marcat de l'oració, normalment els subjectes es corresponen amb el TEMA i els complements es corresponen amb el FOCUS.

<sup>17</sup> Una variant d'aquest exercici consisteix a proposar una pregunta adequada per a cadascun d'aquests enunciats (entesos, doncs, com a respostes d'un diàleg).

<sup>18</sup> Si no s'ha treballat prèviament l'ordre no marcat, caldrà fer els aclariments oportuns. No ens hi detenim aquí, perquè no és l'objecte d'aquesta SD.

- Però de vegades, per necessitats pragmàtiques (és a dir, tenint en compte la dialèctica informativa de l'intercanvi comunicatiu), interessa marcar un subjecte com a FOCUS, o un complement com a TEMA.
- Aleshores cal deixar alguna marca en l'enunciat per tal que no s'associï el subjecte amb el tema i el complement amb el focus, que és el que passa si no hi deixem cap marca.
- Aquestes marques, com heu vist abans, poden tenir a veure amb l'entonació, amb les comes o amb l'ordre en què apareixen els elements de l'enunciat.
- Pel que fa a l'ordre, es tracta, com heu assenyalat, de desplaçaments que afecten al segment de l'enunciat que volem destacar com a TEMA o com a FOCUS.
- Observeu ara els casos següents, fixant-vos en l'ordre d'aparició de FOCUS i el TEMA

## Cas 5

- (23) Tengo que entregar una carta y un cheque.  
 (24) La carta, llévala a Correos. T, F  
 (25) Muy bien: el cheque lo llevo a Correos. T, F  
 (26) ¡No! LA CARTA lleva a Correos. F, T  
 (27) ¿Y qué hago con el cheque?  
 (28) Ya lo llevaré yo al banco, el cheque. F, T

## Cas 6

- (29) Qui ha portat les magdalenes? F, T  
 (30) Les magdalenes no ho sé, però les galetes segur que les ha portades la Maria. T, F  
 (31) Així la Joana, ha portat les galetes? T, F  
 (32) No, LA MARIA ha portat les galetes. F, T  
 [(33) #No, la Maria ha portat les galetes. T, F]  
 (34) Ha portat els gelats, la Joana. F, T  
 (35) Ah, d'acord: i, la Maria, ha portat les galetes. T, F  
 (36) Així, què ha portat la Joana? F, T  
 (37) La Joana ha portat els gelats. T, F

- Tenint en compte l'ordre no marcat de l'estructura informativa (tema → rema) i l'ordre no marcat de l'estructura de l'oració (SVO), determineu quin és l'element (tema o focus) que s'ha desplaçat, en cada cas, i si ho ha fet movent-se a la dreta (al final de l'enunciat) o a l'esquerra (al començament de l'enunciat).
- Anomenem DISLOCACIONS els moviments del TEMA, a dreta o esquerra de l'enunciat.
- Anomenem FOCALITZACIONS als moviments del FOCUS, a l'esquerra de l'enunciat.

## EXERCICI 2

Per parelles o grups de tres, componeu diversos diàlegs en què apareguin

adequadament els enunciats següents (només els que són gramaticals). Per a cada exercici, podeu generar diàlegs diversos, independents (no cal que tots els enunciats apareguin a la mateixa conversa). Indiqueu, en cada cas, si es tracta de TEMA (T), FOCUS (F), DISLOCACIÓ (D) o FOCALITZACIÓ (F').

- Ejemplo (ejercicio resuelto)
  - Enunciados
    - *Lleva la carta a Correos*
    - *La carta, llévala a Correos*
    - *LA CARTA lleva a Correos.*
    - *Lleva a Correos la carta*
    - *Llévala a Correos, la carta*
    - *\*Lleva a Correos, la carta*
  - Diálogo
    - *Por favor, lleva la carta a Correos.*
    - *No es solo una carta: tengo que entregar una carta y un cheque.*
    - *La carta, llévala a Correos.*
    - *De acuerdo: el cheque lo llevo a Correos.*
    - *¡No! LA CARTA lleva a Correos.*
- Ejercicio 2.1.
  - Enunciados
    - *Yo siempre le echo un chorrito de limón a la mayonesa.*
    - *Yo siempre le echo un chorrito de limón, a la mayonesa.*
    - *A la mayonesa yo siempre le hecho un chorrito de limón.*
    - *A LA MAYONESA yo siempre le hecho un chorrito de limón.*
    - *Un chorrito de limón, se lo hecho yo siempre a la mayonesa.*
    - *Un chorrito de limón echo yo siempre a la mayonesa.*
  - Diálogo
- Ejercicio 2.2.
  - Enunciados
    - *Pon la fruta en la nevera.*
    - *Ponla en la nevera, la fruta.*
    - *\*Ponla en la nevera la fruta.*
    - *Pon en la nevera la fruta.*
    - *\*Pon en la nevera, la fruta.*
    - *La fruta ponla en la nevera.*
    - *La fruta, ponla en la nevera.*
    - *\*La fruta pon en la nevera.*
    - *LA FRUTA pon en la nevera.*
  - Diálogo

## I. La coma

*De moment, fem notar només que en alguns casos hi ha una coma. Anunciem que en la propera secció treballarem aquest aspecte.*

## J. Característiques específiques de les dislocacions i les focalitzacions

- Participació de l'alumnat: per parelles o grups de tres
- Material: Fitxa 1, Fitxa 2, Annex 3: Fitxa 7673/8 de l'Optimot; Entrada «Coma» del *Diccionario panhispánico de dudas* (vid. Annex 3)
- Descripció: Observació d'enunciats i reconeixement de funcions informatives; identificació dels factors, de naturalesa diversa, en què es manifesta el fenomen; abstracció de regularitats per a la seva generalització; coneixement i reconeixement de la norma; comparació entre l'ús i la norma catalana i castellana; sistematització de les característiques i normes específiques de les dislocacions i focalitzacions, en català i en castellà, i de les seves similituds, coincidències i contrastos; lectura de fonts especialitzades; confecció d'apunts.
- Objectius:
  - a) Que l'alumnat plantegi hipòtesis i formuli regles mitjançant la generalització teòrica a partir de casos particulars.
  - b) Que, a partir de l'observació i la reflexió metagramatical autònoma, guiada i apuntalada per les fonts especialitzada, l'alumnat compregui i sistematitzi els trets d'ús i normatius que afecten *les construccions focalitzades i tematitzades*.
- *Desenvolupament*:
  - a) Reflexió guiada per part de la docent

Fixeu-vos en els enunciats següents. Indiqueu, en cada cas, si es tracta de dislocació a l'esquerra (DE), dislocació a la dreta (DD) o focalització (F').

### Cas 7

- (29) Vaig llegir aquest llibre a l'escola  
 (30) Aquest llibre el vaig llegir a l'escola  
 (31) Aquest llibre, el vaig llegir a l'escola  
 (32) \*Aquest llibre vaig llegir a l'escola  
 (33) Aquest llibre, vaig llegir a l'escola  
 (34) AQUEST LLIBRE, vaig llegir a l'escola  
 (35) \*AQUEST LLIBRE, el vaig llegir a l'escola  
 (36) \*AQUEST LLIBRE vaig llegir a l'escola  
 (37) \*Vaig llegir a l'escola, aquest llibre  
 (38) El vaig llegir a l'escola, aquest llibre  
 (39) Leí este libro en la escuela  
 (40) Este libro lo leí en la escuela  
 (41) Este libro, lo leí en la escuela  
 (42) \*Este libro leí en la escuela  
 (43) Este libro, leí en la escuela  
 (44) ESTE LIBRO leí en la escuela  
 (45) \*ESTE LIBRO lo leí en la escuela  
 (46) \*ESTE LIBRO, leí en la escuela  
 (47) \*Leí en la escuela, este libro  
 (48) Lo leí en la escuela, este libro

- (49) *Mai més tornarem a parlar de l'error que vam cometre*  
 (50) *\*Mai més tornarem a parlar, de l'error que vam cometre*  
 (51) *Mai més en tornarem a parlar, de l'error que vam cometre*  
 (52) *\*De l'error que vam cometre mai més tornarem a parlar*  
 (53) *\*De l'error que vam cometre, mai més tornarem a parlar*  
 (54) *De l'error que vam cometre mai més en tornarem a parlar*  
 (55) *De l'error que vam cometre, mai més en tornarem a parlar*  
 (56) *DE L'ERROR QUE VAM COMETRE, mai més tornarem a parlar*  
 (57) *DE L'ERROR QUE VAM COMETRE, mai més en tornarem a parlar*  
 (58) *\*DE L'ERROR QUE VAM COMETRE mai més tornarem a parlar*  
 (59) *Nunca más volveremos a hablar del error que cometimos*  
 (60) *Nunca más volveremos a hablar, del error que cometimos*  
 (61) *Del error que cometimos nunca más volveremos a hablar*  
 (62) *Del error que cometimos, nunca más volveremos a hablar*  
 (63) *DEL ERROR QUE COMETIMOS nunca más volveremos a hablar*  
 (64) *\*DEL ERROR QUE COMETIMOS, nunca más volveremos a hablar*

### K. Pel que fa a l'ordre

- Rellegiu els enunciats gramaticals de la sèrie, posant especial atenció a l'ORDRE en què apareixen els diversos elements. Tenint en compte que l'ordre no marcat de l'oració és SVO i l'ordre no marcat de l'estructura informativa és tema → rema, determineu les condicions que imposen les dislocacions i les focalitzacions als seus desplaçaments. A partir de l'observació d'aquests casos (i dels anteriors), formuleu una hipòtesi que us permeti omplir la tercera columna («ordre») de la TAULA 4 de la FITXA 2, i anoteu-la en l'apartat corresponent («hipòtesi ordre»).
- Correcció
  - a) Focalitzacions
    - Castellà: sempre a la perifèria esquerra
    - Català: sempre a la perifèria esquerra
  - b) Dislocacions
    - Castellà: a la perifèria esquerra o a la perifèria dreta
    - Català: a la perifèria esquerra o a la perifèria dreta<sup>19</sup>

### L. Pel que fa al pronom

#### EXERCICI 3

<sup>19</sup> Les dislocacions a la dreta són rares en castellà, però especialment habituals en català, en relació amb altres llengües. En català aporten matís de negació de les expectatives (Villalba i Mayol, 2013, *apud* Villalba, 2023: 11): d'aquesta funció, se'n diu rerefons.

Rellegiu tots els enunciats anteriors (29-64), també els que duen la marca d'agramaticalitat (\*), posant especial atenció a la presència o absència de pronom feble en l'estructura oracional bàsica. A partir de l'observació d'aquests casos, deduiu la regla que regeix la presència o absència de pronom de represa, formuleu-la i ompliu la quarta columna («pronom») de la TAULA 4 de la FITXA 2, i anoteu-la en l'apartat corresponent («hipòtesi pronom»).

- Correcció
  - a) Focalitzacions
    - Castellà: no hi ha duplicació pronominal
    - Català: no hi ha duplicació pronominal
  - b) Dislocacions
    - Castellà: hi ha duplicació pronominal (sempre que existeixi un pronom per a la funció sintàctica que desenvolupa l'element)
    - Català: hi ha duplicació pronominal (sempre, excepte en els casos de subjecte<sup>20</sup>)

### M. Pel que fa a la coma

#### EXERCICI 4

A partir de l'observació reflexiva d'aquests casos, formuleu la regla que explica la presència o absència de comes en les dislocacions i les focalitzacions, segons les normes catalana i castellana. Corroboreu la vostra hipòtesi consultant la fitxa 7673/8 de l'Optimot i l'entrada "Coma" del Diccionario panhispánico de dudas, i consigneu la norma a la cinquena columna («coma») de la TAULA 4 de la FITXA 2.

- Correcció
  - a) Focalitzacions
    - Castellà: mai porten coma
    - Català: sempre porten coma
  - b) Dislocacions
    - Castellà
      - Dislocacions a l'esquerra: la coma és opcional (encara que hi hagi duplicació pronominal)
      - Dislocacions a la dreta: la coma és obligatòria
    - Català
      - Dislocacions a l'esquerra: la coma és opcional (encara que hi hagi duplicació pronominal)
      - Dislocacions a la dreta, la coma és obligatòria

<sup>20</sup> Tret dels subjectes interns, com a ara els subjectes dels verbs inacusatius, dels verbs psicològics o dels verbs de necessitat.



## N. Exercicis de síntesi

### EXERCICI 5

Componeu almenys cinc versions de cadascun d'aquests enunciats, fent variar les funcions informatives (TEMA, FOCUS) que desenvolupa cada element en cadascun. Si cal, genereu el context discursiu adequat. Després, subratlleu l'element desplaçat i indiqueu si es tracta de TEMA (T) o de FOCUS (F) i el tipus de moviment: dislocació a l'esquerra (DE), dislocació a la dreta (DD) o focalització (F'). No oblideu posar-hi els pronoms pertinents i les comes necessàries.

- a) jo no poso pa a les mandonguilles

*Ejemplo:*

*Jo no hi poso pa, a les mandonguilles. (T) (DD)*

*A les mandonguilles, jo no hi poso pa. (T) (DE)*

*No poso pa a les mandonguilles, jo. (T) (DD)*

*A LES MANDONGUILLES, no poso pa (al púding, sí que n'hi poso) (F) (F')*

*JO no poso pa a les mandonguilles (la Tània sí que n'hi posa) (F) (F')*

- b) nosaltres encara no hem anat a la platja aquest any  
 c) es veuen ben pocs cotxes de la teva empresa (cf. GIEC, p. 1232)  
 d) de seguida t'acostumes a la bona vida (cf. GIEC, p. 1232)  
 e) he ballat dos txa-txa-txas amb la directora de l'acadèmia (cf. GIEC, p. 1234)  
 f) totavíia no he comprado los libros del curso que viene  
 g) veo a tu hermana en el mercado todos lunes

### EXERCICI 6

Observeu l'enunciat següent (57) i responeu les qüestions que es plantegen a continuació:

*“La proposta que ens va fer arribar l'empresa, sembla que està avalada pels sindicats.”*

- a) Assenyaleu el TEMA, el FOCUS i el tipus de moviment.  
 b) Admet altres interpretacions?  
 c) Determineu-les funcions ara, tenint en compte aquests contextos.  
 – Com veus la proposta de l'empresa? Prosperarà?  
*La proposta que ens va fer arribar l'empresa, sembla que està avalada pels sindicats.*  
 – La proposta de la Generalitat, sembla que està avalada pels sindicats  
*La proposta que ens va fer arribar l'empresa, sembla que està avalada pels sindicats.*  
 d) S'ha desfet l'ambigüitat? Per què?  
 e) Enuncieu-ho amb rigor metagramatical i empreant la terminologia específica.

## EXERCICI 7

Corregiu els textos següents, afegint-hi les comes oportunes<sup>21</sup>:

- h) ANTÒNIA (al XEIXA): I aquest que no **ho** volia **que ho sapiguéssim!**
- i) PEPA: Doncs hi anirem, **hi** anirem **al casament**, mal que tots se rebentin.
- j) JOSEP: Doncs l'ermità, que no pensa mal, va dir a l'amo que coneixia un minyó que és pastor, i que no s'havia mogut mai de la vora dels moltons allà pels camins de les Punxales, i que era un tros de pa. Al sentir-ho l'amo va esclafir a riure, perquè ja **el** coneixia **an aquell beneit de pastor**.
- k) NURI: Jo ja fa temps que **ho** sabia **que la Marta ho deia que era de l'hereu Sebastià**, sinó que no ho entenia aleshores, ves.
- l) Que no se **n**'ha adonat **que aquesta camisa és de seda?**
- m) Naturalment, els vells i els malalts fan nosa. Però deixem-ho córrer; ja **ho sé que no es pot exigir agraïment de ningú**, i dels fills menys encara.
- n) — Si ella tenia alguna cosa, segur que no ho havia amagat en aquests mobles -digué Rufus-. Ja en pots estar segur, company; massa que **n**'he regirat **de llocs d'aquests** per equivocar-me.
- o) No me'n recordo **d'aquest penjador**.
- p) «Hm... a casa de Rasumikhin —forfollejà de cop i volta del tot assossegat, com si hagués arribat a una solució definitiva—, naturalment que **hi** aniré **a casa de Rasumikhin...**; però no pas ara...»
- q) Li dius al cap que no **hi** aniré **a treballar** (tos). Crec que no em trobe bé (tos). **Hi** aniré **al metge** (més tos). -Sí, ja me'n recorde **de la reunió amb el director general**, però (tos forçada) què vols que faça?
- r) Joc de sensibilització: 'Què **en** saps **de les migracions i els desplaçaments forçosos?**'
- s) Test. Què **en** saps **de Merkel?**
- t) I a la residència on vius, ho tens tot ben adaptat? On **la** tens **la residència?**
- u) En fi, llibreter, admir i envej el teu ofici. On **la** tens **la llibreria?**

## EXERCICI 8

Al llarg d'aquesta Unitat Didàctica ens hem trobat amb diversos enunciats agramaticals. Cerqueu-los, rellegiu-los amb atenció i expliqueu, un per un, quina és la causa de la seva agramaticalitat.

## Referències

- Ausubel, David P. (1976): *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- Ausubel, David P. (2002): *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós.

<sup>21</sup> Casos extrets de la proposta de Villalba (Villalba, 2023)

- Bosque, Ignacio y Gallego, Ángel (2016): "La aplicación de la gramática en el aula. Recursos didácticos clásicos y modernos para la enseñanza de la gramática", *Revista de Lingüística teórica y aplicada*, 54(2), pp. 63-83.  
<https://doi.org/10.4067/S0718-48832016000200004>
- Camps, Anna y Zayas, Felipe (coords.) (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática. Serie Didáctica de la Lengua y la Literatura*. Barcelona: Graó.
- Institut d'Estudis Catalans (2016): *Gramàtica de la llengua catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Institut d'Estudis Catalans (2016): *Gramàtica essencial de la llengua catalana*. En línia: <https://geiec.iec.cat/inici>
- Real Academia Española y ASALE (2010): *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Academia Española y ASALE (2019): *Glosario de términos gramaticales*. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca.
- Real Academia Española y ASALE (2023): *Diccionario panhispánico de dudas*, 2.<sup>a</sup> ed. En línia: <https://www.rae.es/dpd>
- Mestres, Josep M.; Costa, Joan; Oliva, Mireia i Fité, Ricard (2019): *Manual d'estil. La redacció i edició de textos*. Barcelona: EUMO. En línia: <https://estil.llocs.iec.cat>
- Villalba, Xavier (2023): "La puntuació i l'estructura informativa", *ReGrOC*, 6.
- Villalba, Xavier i Mayol, Laia (2013): "Right-dislocation in Catalan: Tails, Polarity and Activation", *International Review of Pragmatics*, 5(1), pp. 87-117.  
<https://doi.org/10.1163/18773109-13050104>

**ANNEXOS**

(fitxes per a l'alumnat)

Fitxa 1. Exemplari i Exercicis. Full de seguiment per a tota la SD.

Fitxa 2. Apunts. Proporciona una bastida per ajudar l'alumnat a prendre apunts de manera endreçada, pertinentment esquematitzada, i visualment organitzada.

Annex 3. Fitxa 7673/8 de l'*Optimot*. Entrada «Coma» del *Diccionario panhispánico de dudas*.

**FITXA 1****Exemplari i exercicis****ESTRUCTURA INFORMATIVA I PERIFÈRIA ORACIONAL**

Cas 1

- (1) ¿Dónde está María?
- (2) En el patio.
- (3) María está en el patio.
- (4) #En el patio está María.
- (5) EN EL PATIO está María. [y no en el aula]

Cas 2

- (6) ¿Quién está en el patio?
- (7) María.
- (8) En el patio está María.
- (9) #María está en el patio.
- (10) MARÍA está en el patio. [y no Juana]

**EXERCICI 1**

Tenint en compte el que sabem sobre els rols informatius, i basant-vos en la vostra intuïció com a parlants, subratlleu el segment que desenvolupa el rol de TEMA (si n'hi ha) i el segment que desenvolupa el rol de FOCUS en els enunciats següents. De moment, no cal que ho fonamenteu amb raons metagramaticals explícites. Tingueu en compte que el TEMA es pot elidir (per tant, en alguns enunciats pot no aparèixer explícitament)

Cas 3

- (11) ¿Qué ha traído Marta?
- (12) Marta ha traído los helados.
- (13) ¿Los helados? ¡No! LAS GALLETAS ha traído.

- (14) ¡Te lo dije! LAS GALLETAS ha traído Marta, y no los helados.  
 (15) ¡Ah! Las ha traído Marta, las galletas.  
 (16) Sí: Las galletas las ha traído Marta y los helados los ha traído Ester.

## Cas 4

- (17) ¿Qui ha portat les galetes?  
 (18) Les galetes les ha portat l'Ester.  
 (19) L'Ester? No! LA MARTA, les ha portades.  
 (20) T'ho vaig dir! LA MARTA, ha portat les galetes, i no l'Ester!  
 (21) Ah! Les ha portat la Marta, les galetes.  
 (22) Sí: la Marta ha portat les galetes i l'Ester ha portat els gelats.

## Cas 5

- (23) Tengo que entregar una carta y un cheque.  
 (24) La carta, llévala a Correos.  
 (25) Muy bien: el cheque lo llevo a Correos.  
 (26) ¡No! LA CARTA lleva a Correos.  
 (27) ¿Y qué hago con el cheque?  
 (28) Ya lo llevaré yo al banco, el cheque.

## Cas 6

- (29) Qui ha portat les magdalenes? F, T  
 (30) Les magdalenes no ho sé, però les galetes segur que les ha portades la Maria. T, F  
 (31) Així la Joana, ha portat les galetes? T, F  
 (32) No, LA MARIA ha portat les galetes. F, T  
 (33) #No, la Maria ha portat les galetes. T, F  
 (34) Ha portat els gelats, la Joana. F, T  
 (35) Ah, d'acord: i la Maria, ha portat les galetes. T, F  
 (36) Així, què ha portat la Joana?  
 (37) La Joana ha portat els gelats. T, F

## EXERCICI 2

Per parelles o grups de tres, compeueu diversos diàlegs en què apareguin adequadament els enunciats següents (només els que són gramaticals). Per a cada exercici, podeu generar diàlegs diversos, independents (no cal que tots els enunciats apareguin a la mateixa conversa). Indiqueu, en cada cas, si es tracta de TEMA (T), FOCUS (F), DISLOCACIÓ (D) o FOCALITZACIÓ (F').

- *Ejemplo (ejercicio resuelto)*
- *Enunciados*
- Lleva la carta a Correos*
- La carta, llévala a Correos*
- LA CARTA lleva a Correos.*
- Lleva a Correos la carta*
- Llévala a Correos, la carta*
- \*Lleva a Correos, la carta*

- *Diálogo*  
*A: Por favor, lleva la carta a Correos.*  
*B: No es solo una carta: tengo que entregar una carta y un cheque.*  
*A: La carta, llévala a Correos.*  
*B: De acuerdo: el cheque lo llevo a Correos.*  
*A: ¡No! LA CARTA lleva a Correos.*

## Ejercicio 2.1.

- Enunciados  
 Yo siempre le echo un chorrito de limón a la mayonesa.  
 Yo siempre le echo un chorrito de limón, a la mayonesa.  
 A la mayonesa yo siempre le hecho un chorrito de limón.  
 A LA MAYONESA yo siempre le hecho un chorrito de limón.  
 Un chorrito de limón, se lo hecho yo siempre a la mayonesa.  
 Un chorrito de limón echo yo siempre a la mayonesa.
- Diálogo

## Ejercicio 2.2.

- Enunciados  
 Pon la fruta en la nevera.  
 Ponla en la nevera, la fruta.  
 \*Ponla en la nevera la fruta.  
 Pon en la nevera la fruta.  
 \*Pon en la nevera, la fruta.  
 La fruta ponla en la nevera.  
 La fruta, ponla en la nevera.  
 \*La fruta pon en la nevera.  
 LA FRUTA pon en la nevera.
- Diálogo

## Cas 7

- (29) Vaig llegir aquest llibre a l'escola
- (30) Aquest llibre el vaig llegir a l'escola
- (31) Aquest llibre, el vaig llegir a l'escola
- (32) \*Aquest llibre vaig llegir a l'escola
- (33) Aquest llibre, vaig llegir a l'escola
- (34) AQUEST LLIBRE, vaig llegir a l'escola

- (35) \*AQUEST LLIBRE, el vaig llegir a l'escola
- (36) \*AQUEST LLIBRE vaig llegir a l'escola
- (37) \*Vaig llegir a l'escola, aquest llibre
- (38) El vaig llegir a l'escola, aquest llibre
- (39) Leí este libro en la escuela
- (40) Este libro lo leí en la escuela
- (41) Este libro, lo leí en la escuela
- (42) \*Este libro leí en la escuela
- (43) Este libro, leí en la escuela
- (44) ESTE LIBRO leí en la escuela
- (45) \*ESTE LIBRO lo leí en la escuela
- (46) \*ESTE LIBRO, leí en la escuela
- (47) \*Leí en la escuela, este libro
- (48) Lo leí en la escuela, este libro

#### Cas 8

- (49) *Mai més tornarem a parlar de l'error que vam cometre*
- (50) \**Mai més tornarem a parlar, de l'error que vam cometre*
- (51) *Mai més en tornarem a parlar, de l'error que vam cometre*
- (52) \**De l'error que vam cometre mai més tornarem a parlar*
- (53) \**De l'error que vam cometre, mai més tornarem a parlar*
- (54) *De l'error que vam cometre mai més en tornarem a parlar*
- (55) *De l'error que vam cometre, mai més en tornarem a parlar*
- (56) *DE L'ERROR QUE VAM COMETRE, mai més tornarem a parlar*
- (57) *DE L'ERROR QUE VAM COMETRE, mai més en tornarem a parlar*
- (58) \**DE L'ERROR QUE VAM COMETRE mai més tornarem a parlar*
- (59) Nunca más volveremos a hablar del error que cometimos
- (60) Nunca más volveremos a hablar, del error que cometimos
- (61) Del error que cometimos nunca más volveremos a hablar
- (62) Del error que cometimos, nunca más volveremos a hablar
- (63) DEL ERROR QUE COMETIMOS nunca más volveremos a hablar
- (64) \*DEL ERROR QUE COMETIMOS, nunca más volveremos a hablar

#### EXERCICI 3

Rellegiu tots els enunciats anteriors (29-60), també els que duen la marca d'agramaticalitat (\*), posant especial atenció a la presència o absència de pronom feble en l'estructura oracional bàsica. A partir de l'observació d'aquests casos, deduiu la regla que regeix la presència o absència de pronom de represa, formuleu-la i ompliu la quarta columna («pronom») de la TAULA 4 de la FITXA 2, i anoteu-la en l'apartat corresponent («hipòtesi pronom»).

## EXERCICI 4

A partir de l'observació reflexiva d'aquests casos, formuleu la regla que explica la presència o absència de comes en les dislocacions i les focalitzacions, segons les normes catalana i castellana. Corroboreu la vostra hipòtesi consultant la fitxa 7673/8 de l'Optimot i l'entrada "Coma" del Diccionario panhispánico de dudas, i consigneu la norma a la cinquena columna («coma») de la TAULA 4 de la FITXA 2.

## EXERCICI 5

Componeu almenys cinc versions de cadascun d'aquests enunciats, fent variar les funcions informatives (TEMA, FOCUS) que desenvolupa cada element en cadascun. Si cal, genereu el context discursiu adequat. Després, subratlleu l'element desplaçat i indiqueu si es tracta de TEMA (T) o de FOCUS (F) i el tipus de moviment: dislocació a l'esquerra (DE), dislocació a la dreta (DD) o focalització (F'). No oblideu posar-hi els pronoms pertinents i les comes necessàries.

- Jo no poso pa a les mandonguilles

*Ejemplo:*

*Jo no hi poso pa, a les mandonguilles. (T) (DD)*

*A les mandonguilles, jo no hi poso pa. (T) (DE)*

*No poso pa a les mandonguilles, jo. (T) (DD)*

*A LES MANDONGUILLES, no poso pa (al púding, sí que n'hi poso) (F)(F')*

*JO no poso pa a les mandonguilles (la Tània sí que n'hi posa) (F) (F')*

- nosaltres encara no hem anat a la platja aquest any
- es veuen ben pocs cotxes de la teva empresa (cf. GIEC, p. 1232)
- de seguida t'acostumes a la bona vida (cf. GIEC, p. 1232)
- he ballat dos txa-txa-txas amb la directora de l'acadèmia (cf. GIEC, p. 1234)
- todavía no he comprado los libros del curso que viene
- veo a tu hermana en el mercado todos lunes

## EXERCICI 6

Observeu l'enunciat següent i responeu les qüestions que es plantegen a continuació

“La proposta que ens va fer arribar l'empresa, sembla que està avalada pels sindicats.”

- a) Assenyaleu el TEMA, el FOCUS i el tipus de moviment.
- b) Admet altres interpretacions?



- c) Determineu-les funcions ara, tenint en compte aquests contextos:
- Com veus la proposta de l'empresa? Prosperarà?  
*La proposta que ens va fer arribar l'empresa, sembla que està avalada pels sindicats.*
  - La proposta de la Generalitat, sembla que està avalada pels sindicat  
*La proposta que ens va fer arribar l'empresa, sembla que està avalada pels sindicats.*
- d) S'ha desfet l'ambigüitat? Per què?
- e) Enuncieu-ho amb rigor metagramatical i empreant la terminologia específica.

### EXERCICI 7

Corregiu els textos següents, afegint-hi les comes oportunes<sup>22</sup>:

- a) ANTÒNIA (al XEIXA): I aquest que no **ho** volia **que ho sapiguéssim!**
- b) PEPA: Doncs hi anirem, **hi** anirem **al casament**, mal que tots se rebentin.
- c) JOSEP: Doncs l'ermità, que no pensa mal, va dir a l'amo que coneixia un minyó que és pastor, i que no s'havia mogut mai de la vora dels moltons allà pels camins de les Punxales, i que era un tros de pa. Al sentir-ho l'amo va esclafir a riure, perquè ja **el** coneixia **an aquell beneit de pastor**.
- d) NURI: Jo ja fa temps que **ho** sabia **que la Marta ho deia que era de l'hereu Sebastià**, sinó que no ho entenia aleshores, ves.
- e) Que no se **n**'ha adonat **que aquesta camisa és de seda?**
- f) Naturalment, els vells i els malalts fan nosa. Però deixem-ho córrer; ja **ho sé que no es pot exigir agraïment de ningú**, i dels fills menys encara.
- g) —Si ella tenia alguna cosa, segur que no ho havia amagat en aquests mobles - digué Rufus-. Ja en pots estar segur, company; massa que **n**'he regirat **de llocs d'aquests** per equivocar-me.
- h) No me'**n** recordo **d'aquest penjador**.
- i) «Hm... a casa de Rasumikhin —forfollejà de cop i volta del tot assossegat, com si hagués arribat a una solució definitiva—, naturalment que **hi** aniré **a casa de Rasumikhin...**; però no pas ara...»
- j) Li dius al cap que no **hi** aniré **a treballar** (tos). Crec que no em trobe bé (tos). **Hi** aniré **al metge** (més tos). -Sí, ja me'**n** recorde **de la reunió amb el director general**, però (tos forçada) què vols que faça?
- k) Joc de sensibilització: 'Què **en** saps **de les migracions i els desplaçaments forçosos?**'

<sup>22</sup>Casos extrets de la proposta de Villalba (Villalba, 2023)

l) Test. Què **en saps de Merkel**?

m) I a la residència on vius, ho tens tot ben adaptat? On **la tens la residència**?

n) En fi, llibreter, admir i envej el teu ofici. On **la tens la llibreria**?

### EXERCICI 8

Al llarg d'aquesta Seqüència Didàctica ens hem trobat amb diversos enunciats agramaticals. Cerqueu-los, rellegiu-los amb atenció i expliqueu, un per un, quina és la causa de la seva agramaticalitat.

### FITXA 2

#### Esquema per a la presa d'apunts

#### ESTRUCTURA INFORMATIVA I PERIFÈRIA ORACIONAL

1. Plantejament del problema. Anàlisi i síntesi dels aspectes essencials del fenomen.

1	
2	
3	
4	
5	

2. Tema / Focus

Tema	(1) ¿Dónde está María? (3) <u>María está en el patio.</u> (5) <u>EN EL PATIO</u> está María. (6) ¿Quién está en el patio? (8) En el patio está <u>María.</u> (10) <u>MARÍA</u> está en el patio. [y no Juana]
Focus	(1) ¿Dónde está María? (3) <u>María está en el patio.</u> (5) <u>EN EL PATIO</u> está María. (6) ¿Quién está en el patio? (8) En el patio está <u>María.</u> (10) <u>MARÍA</u> está en el patio. [y no Juana]

3. Triple dimensió del fenomen

Sintaxi	
Prosòdia	
Ortotipografia	

## 4. Dislocacions i focalitzacions: marques

Hipòtesi 1: ordre	
Hipòtesi 2: pronom	
Hipòtesi 3: coma	
Hipòtesi 4: èmfasi	

		ordre	pronom	coma	Èmfasi contrastiu (sí/no)
Dislocacions	Català				
	Castellà				
Focalitzacions	Català				
	Castellà				

## ANNEX 3

## Optimot

Fitxa 7673/8

Darrera versió: 22.02.2022

## Títol

- Ordre dels elements en la frase
- Complementos desplaçats i represa pronominal
- *Els papers ja he dut al despatx o Els papers ja els he dut al despatx?*

## Resposta

- De vegades dins d'una oració es pot desplaçar un element respecte del lloc que ocupa habitualment, tenint en compte que en català primer sol anar el subjecte, després el verb i a continuació els complementos del verb. Segons la naturalesa d'aquest element desplaçat, caldrà reprendre'l o no amb un pronom feble:

1. En les dislocacions: és a dir, quan es desplaça cap a la dreta o l'esquerra un element que aporta informació coneguda, es reprèn aquest element amb un pronom feble quan la pronominalització és possible. Per exemple:

*Els papers ja els he dut al despatx.*

*Hi aniré, a Montserrat.*

Cal tenir en compte que quan la dislocació és cap a la dreta, sempre es marca gràficament amb una coma; en canvi, quan és a l'esquerra l'ús de la coma és opcional, tot i que se sol evitar si aquest element desplaçat és poc complex. Per exemple:

*No te n'explicaré cap més, d'acudit.*

*De melons madurs ja no se'n troben.*

*De melons madurs procedents del poble on havia nascut el teu avi, ja no se'n troben.*

2. En les focalitzacions: és a dir, quan per destacar un element que aporta informació nova, s'anteposa a la resta de l'oració, no hi ha cap pronom de represa, excepte si l'element focalitzat és un pronom personal de primera o segona persona que fa de complement directe o indirecte. També hi pot aparèixer quan és de tercera persona. Per exemple:

*En Joan, he vist, i no l'Anna.*

*A tu, t'ho vol preguntar.*

*A ell, cal donar-li la raó (o bé A ell, cal donar la raó).*

Cal tenir en compte que gràficament aquestes focalitzacions es marquen sempre amb una coma. Per exemple:

*Les mongetes, m'agraden; ja t'ho he dit abans.*

«Coma», *Diccionario panhispánico de dudas*

3.2. No se escribe coma entre el verbo y el atributo, el complemento directo, el complemento indirecto, el complemento de régimen o el complemento agente. Cuando estos complementos anticipan su aparición, no debe escribirse coma cuando la intención es destacar o enfatizar el elemento anticipado: *Vergüenza debería darte; Muy contento estás tú*. Sin embargo, cuando el elemento anticipado simplemente expresa el tema del que se va a decir algo, la coma es opcional: *De dinero, no hablamos nunca / De dinero no hablamos nunca; Carne, no suelo comer mucha / Carne no suelo comer mucha; A los chicos, les sienta bien el deporte / A los chicos les sienta bien el deporte*. La presencia de la coma en estos casos es más conveniente cuanto más largo es el fragmento anticipado: *La costumbre de hacer regalos a los niños cuando terminan las clases, nunca la hemos seguido en mi casa*.