

# **LA COMPRENSIÓ DELS TEMPS**

## **VERBALS A PRIMÀRIA**

Estudi descriptiu dels coneixements dels alumnes de quart  
i sisè sobre el verb com a codificador temporal

### **TESI DOCTORAL**

Mireia Torralba Roselló

### **Directors**

Dra. Anna Camps Mundó

Dr. Oriol Guasch Boyé



Departament de Didàctica de la Llengua i la  
Literatura i de les Ciències Socials

Bellaterra, 2012



*Al Miguel  
la Clara  
l'Helena  
i el Bernat*



## **Agraïments**

El treball que aquí presento no hauria estat possible sense la implicació de moltes persones a les quals vull fer arribar el meu més sincer agraïment.

Agreixo a Anna Camps i a Oriol Guasch la seva tasca en la direcció de la meva tesi; la seva orientació i els seus comentaris han estat imprescindibles.

Agraeixo també el suport i comentaris als membres del grup GREAL, especialment a Teresa Ribas, Marta Milian, Maria Rosa Gil, Mariona Casas, Xavier Fontich, Carme Duran, Carme Rodríguez, Jordi Pérez, per escoltar-me i interessar-se en els avenços del treball.

Agraeixo l'interès a participar als alumnes de les escoles, els principals protagonistes de la recerca. A M. Carme Bosc i Sheila Mayola la seva confiança en obrir-me les portes dels centres on treballen i oferir-me la possibilitat de treballar amb els alumnes.

A Valentí Martínez i Imma Ubierno, les facilitats en la meva dedicació professional i la comprensió en la meva tasca diària mentre he fet aquest treball.

A Gemma Perramon, la paciència a explicar-me aspectes dels temps verbals en francès.

A Marissa Trullàs, les esmenes i comentaris en el tractament de les dades i la seva interpretació estadística amb el sistema de processament de la informació SPSS.

A Francesc Roma, les explicacions i recomanacions en l'ús del Sistema de processament qualitatiu ATLAS.ti.

A Ester Valle, Núria Vera, Núria Oriol, Beatriz Nueno, entre d'altres,  
pels ànims en els moments difícils i de desànim.

Al Miguel, la Clara, l'Helena i el Bernat, per totes les estones robades.

	<b>Índex</b>
Introducció	13
<b>Part I Marc de la investigació, referents teòrics i antecedents</b>	
1. La temporalitat lingüística	21
1.1. La complexitat de la temporalitat lingüística	21
1.1.1. El verb, element central en l'estructura temporal de l'enunciat	24
1.1.2. La temporalitat lingüística de l'enunciat, un fenomen complex per a l'ensenyament de la llengua	25
2. Els elements lingüístics per codificar el temps	27
2.1. El temps	30
2.2. L'aspecte	34
2.3. La fusió de temps, aspecte: Els temps verbals	36
2.3.1. El valor temporal inherent dels temps verbals	37
2.3.2. El valor aspectual inherent dels temps verbals	39
2.3.3. El valor en referència a la distància temporal dels temps verbals	39
2.3.4. Usos bàsics i usos derivats dels temps verbals	40
2.3.5. La correlació temporal	42
2.4. Les perífrasis verbals	43
2.5. La modalitat de l'acció	46
2.6. Els modificadors temporals	49
2.7. La combinació dels elements en la temporalitat lingüística	52
2.7.1. La interacció dels elements dins del predicat verbal	52
2.7.2. La interacció dels elements del predicat verbal amb els modificadors temporals	53
3. Els conceptes gramaticals dels escolars	57
3.1. Introducció	57

3.2. El coneixement gramatical	59
3.2.1. Les categories gramaticals	62
3.3. El coneixement gramatical en construcció	75
3.3.1. Els conceptes de l'alumne i els conceptes de la Instrucció	75
3.3.2. La conceptualització	76
3.3.3. El paper del llenguatge en la conceptualització dels propis elements lingüístics	79
3.3.4. Els límits en la conceptualització	82
3.4. La recerca sobre els coneixements gramaticals dels alumnes	84
3.5. Obstacles en la conceptualització gramatical	87
3.6. Els estudis sobre la reflexió metalingüística sobre el verb i els temps verbals	88
3.6.1. En l'àmbit francòfon	88
3.6.2. En l'àmbit llatinoamericà	101
3.6.3. En l'àmbit espanyol	104
4. La transposició didàctica	111
4.1. El currículum de primària	111
4.2. Les gramàtiques per ensenyar	116
4.2.1. La noció de verb	117
4.2.2. La descripció dels temps verbals	119
4.3. Els conceptes gramaticals als llibres de text	123
4.3.1. L'apartat de gramàtica	123
4.3.2. Els requadres "fixa-t'hi"	124
5. Objectius i metodologia	129
5.1. Objectius	130
5.2. Metodologia general	132
5.2.1. Disseny de la recerca	133



5.2.2. El context de la recerca	136
<b>PART II Presentació i anàlisi de dades</b>	
6. Els llibres de text de 4t, 5è i 6è 95	141
6.1. Introducció	141
6.2. Descripció general	142
6.3. Els continguts	144
6.3.1. Caracterització de les explicacions sobre el verb	149
6.3.2. Caracterització de les explicacions sobre els temps verbals	152
6.4. Les activitats	156
6.4.1. Caracterització de les activitats dedicades al verb	158
6.4.2. Caracterització de les activitats dedicades als temps verbals	164
6.4.3. Reflexions sobre les activitats tipus 1	167
6.4.4. Reflexions sobre les activitats tipus 2	167
6.5. La relació o correspondència entre els Continguts i les activitats	170
6.6. Els temps verbals. Una visió de conjunt sobre continguts i activitats	171
7. Els exercicis escrits	179
7.1. Metodologia de la recollida	179
7.1.1. La consigna	181
7.1.2. Els enunciats	182
7.1.3. El procés de la recollida	186
7.2. Metodologia d'anàlisi	186
7.2.1. Objectius	187
7.2.2. El procés: definició de variables directes i indirectes	187
7.3. Resultats i comentaris	192
7.3.1. Resultats i comentaris del conjunt de l'exercici	193

7.3.2. Resultats i comentaris als enunciats de característiques temporals similars	195
7.4. Consideracions que es desprenen de l'anàlisi	205
7.4.1. Els coneixements de quart i els coneixements de sisè	205
7.4.2. La possible influència de les explicacions i els exercicis dels materials escolars	210
8. Les entrevistes	215
8.1. L'entrevista semiestructurada	215
8.2. El rol de l'entrevistador	216
8.3. Objectius de l'anàlisi	219
8.4. L'anàlisi	220
8.4.1. Etapa 1	220
8.4.2. Etapa 2	227
8.5. Resultats i comentaris	227
8.5.1. Resultats quantitatius	227
8.5.2. Resultats qualitius i comentaris	229
8.6. Consideracions que es desprenen de l'anàlisi	253
8.6.1. Els coneixements de quart i sisè curs	254
8.6.2. La possible influència de les explicacions i els exercicis dels materials escolars	257
9. Conclusions finals	261
9.1. Els coneixements dels alumnes	262
9.1.1 Els coneixements sobre la temporalitat lingüística	263
9.1.2 Els coneixements sobre el verb i els temps verbals	270
9.1.3 Els coneixements dels alumnes de quart i de sisè	274
9.2. Les relacions entre les característiques dels materials escolars i les característiques dels coneixements dels alumnes.	278
9.2.1 Les relacions entre els continguts i	

els coneixements	279
9.2.2 Les relacions entre les activitats i els coneixements	282
9.3. La verbalització	284
10. Referències bibliogràfiques	289

## **ANNEXOS**

Annex I (llibres de text)	301
a. Taula continguts de primària.	
b. Taula 1. Textos sobre el verb i els temps verbals. Ed. Castellnou.	
c. Taula 2. Textos sobre el verb i els temps verbals. Ed. Teide.	
d. Taula 3. Activitats sobre el verb. Ed. Castellnou.	
e. Taula 4. Activitats sobre el verb. Ed. Teide.	
f. Taula 5. Activitats sobre els temps verbals. Ed. Castellnou.	
g. Taula 6. Activitats sobre els temps verbals. Ed. Teide.	
h. Taula 7. Relacions de nocions-activitats. Ed. Castellnou.	
i. Taula 8. Relacions de nocions-activitats. Ed. Teide.	
j. Taula 9. Continguts i activitats per cursos. Ed. Castellnou.	
 Annex II (exercicis)	 320
a. Llistat i descripció resultats SPSS	
 Annex III (les entrevistes)	 348
a. Definició i delimitació de les categories	
 Annex IV (en CD)	
Exercicis escrits alumnes (1-132)	
Transcripcions de les 24 entrevistes	
Dades Atlas ti	
Textos Castellnou	
Textos Teide	



## **Introducció**

El treball que teniu a les vostres mans s'inscriu en l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge de la gramàtica. És un estudi que s'adhereix a la línia de treball que el grup de recerca Greal<sup>1</sup> està duent a terme sobre l'ensenyament reflexiu de la gramàtica. Compartim la convicció que cal un ensenyament explícit d'aquesta matèria per a la construcció d'un coneixement lingüístic sobre la llengua com a objecte i per guiar l'alumne en els usos formals i més elaborats, però ens qüestionem la manera com s'ha de dur a terme aquest ensenyament. L'interrogant no és, doncs, si cal ensenyar gramàtica sinó com traslladar els coneixements lingüístics dels teòrics perquè aquests coneixements siguin significatius i operin en l'ús lingüístic. L'assumpció dels plantejaments constructivistes a partir dels quals l'aprenentatge significatiu es produeix quan l'alumne estableix relacions entre els coneixements adquirits i els coneixements nous desperten l'interès per esbrinar quines característiques tenen els coneixements gramaticals construïts pels alumnes i de quina manera poden establir relacions amb els coneixements objecte d'instrucció. Com altres treballs (Notario, 2001; Macià, 2007; Rodríguez, 2007; Duran, 2007, 2008) que podem considerar antecedents del nostre, en aquest treball també s'exploren els coneixements construïts pels alumnes però en aquest cas concretament sobre el verb i els temps verbals en les primeres edats. L'origen del meu interès per l'ensenyament de la gramàtica és el resultat de la confluència de dues experiències professionals diferents però complementàries: l'experiència com a docent universitària sempre amb assignatures relacionades amb la llengua i el llenguatge

---

<sup>1</sup> Grup de Recerca en Ensenyament i aprenentatge de la llengua. Les línies de treball del grup, que es desenvolupen en el marc de diversos projectes finançats i que han donat lloc a moltes publicacions, treballs de recerca de màster i de llicències d'estudi, i també a tesis doctorals, estan relacionades amb l'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua escrita i de la gramàtica, i amb els processos de reflexió que aquests àmbits d'ensenyament i d'aprenentatge generen.

i l'experiència en la intervenció logopèdica amb pacients de diferents edats afectats per alteracions lingüístiques.

La docència d'assignatures de lingüística general i lingüística aplicada em van portar a descobrir que els alumnes arribaven a la universitat amb uns coneixements gramaticals poc consolidats. Vaig comprovar que a pesar dels anys d'ensenyament gramatical obligatori els nois i noies no entenien nocions gramaticals fonamentals i que a més mostraven una actitud de recel i desinterès envers aquestes. En general percebia una gran dificultat per parlar sobre la llengua, per prendre la llengua com a objecte. La sorpresa inicial es va convertir llavors en un interès per renovar la pròpia metodologia docent, per aprendre a ensenyar gramàtica, volia conèixer les raons d'aquell desinterès i descobrir de quina manera podria tornar a despertar la curiositat dels alumnes sobre els fenòmens lingüístics.

En segon lloc, el meu interès per l'ensenyament de la gramàtica es va originar en la dedicació professional de la logopèdia. No hi ha dubte que en qualsevol intervenció logopèdica es produeix una situació d'ensenyament aprenentatge. Podem parlar d'una reeducació, d'una rehabilitació o d'una estimulació, però sempre es dona la situació en què el pacient ha d'aprendre o reaprendre i el logopeda exerceix el rol d'expert o formador. El logopeda treballa sovint a partir de la propiocepció i la consciència del dèficit i quan les alteracions són lingüístiques el treball sobre l'ús lingüístic i els coneixements lingüístics del pacient són fonamentals. Els pacients, com totes les persones, tenen un coneixement gramatical interioritzat que es fa evident quan parlen de les seves dificultats. Els coneixements es manifesten, per exemple, quan el nen o la nena expressa que no sap pronunciar un so concret i sap identificar en quines posicions es troba aquest so, o bé quan l'adult amb una lesió adquirida reconeix que té dificultats només en l'evocació de paraules de tipus funció. Aquesta explicitació proporciona al pacient i al terapeuta elements per a la identificació i delimitació de les característiques de la dificultat i són,

a més a més, fonamentals en el disseny del tipus de tractament que cal seguir. La intervenció se centra sempre en l'actuació lingüística i comunicativa del pacient i molt sovint, sobretot en aquells casos en què la comprensió lingüística està preservada, és de gran ajuda la referència explícita a nocions gramaticals fonamentals. Vist així, conflueixen dos interessos comuns entre l'ensenyament de la gramàtica i la intervenció logopèdica: l'interès pel coneixement lingüístic construït i l'aplicació dels coneixements gramaticals per millorar, operar sobre la pròpia actuació lingüística.

Les raons de l'interès per l'ensenyament gramatical a les primeres edats neix també en les dues experiències comentades. El fet que molts dels buits i confusions gramaticals dels alumnes universitaris pertanyessin a continguts obligatoris ja presents en el cicle mitjà i superior de primària em feia suposar que no hi havia hagut una bona apropiació i integració inicial de coneixements i que aquests havien estat fonaments poc sòlids sobre els quals s'havien afegit coneixements més complexos. Es concretava l'interès per la metodologia de treball gramatical en les primeres edats: quins continguts s'introduïen a primària? amb quina progressió? amb quin tipus d'activitats?

En el segon cas, l'experiència de treball encara que individualitzat amb nens i nenes en edat escolar em conduïa a pensar que aquesta era una edat òptima per al treball gramatical: els nens mostren un interès natural per un objecte que acaben de descobrir, del qual ja tenen un ampli coneixement interioritzat i en tenen les seves pròpies idees. Aquestes observacions van alimentar la sospita que la dificultat en l'apropriació de les nocions gramaticals no era la seva referència explícita sinó més aviat la manera com eren introduïdes.

Aquest conjunt d'impressions em van conduir al descobriment del treball del grup Greal i el seu llarg recorregut en la línia de recerca sobre l'ensenyament reflexiu de la gramàtica. Greal, liderat per Camps, havia sintetitzat en tres els obstacles en l'ensenyament

gramatical a les aules (en relació amb l'objecte del saber i la seva estructura, amb els processos d'ensenyament i amb els modes de raonament accessibles als estudiants) i proposava com a resposta la necessitat d'una renovació en la metodologia d'ensenyament gramatical centrada en el treball reflexiu sobre els coneixements lingüístics vinculats a l'ús i a partir del diàleg amb l'expert. L'assumpció d'aquest plantejament va fer possible donar forma a les meves inquietuds inicials, em va ajudar a entendre l'especificitat i la complexitat de la construcció del coneixement gramatical i em va permetre formular i concretar les preguntes de la meua recerca. El meu interès en les primeres edats es va veure a més reforçat en el fet que hi havia pocs estudis dedicats a primària en l'àmbit espanyol i em va animar a pensar en la meua aportació en aquesta línia. Així, la realització del meu treball de recerca: "L'organització i la integració dels conceptes gramaticals en finalitzar sisè de primària" va ser un treball iniciàtic que em va servir per introduir-me en la recerca en aquest àmbit. En aquella ocasió vaig voler focalitzar l'atenció en les relacions que l'alumne establiria entre les nocions gramaticals. Aquell treball va aportar dades que demostraven que els alumnes tenien assolits alguns coneixements gramaticals i eren capaços d'establir algunes relacions entre ells tot i que tenien dificultats per expressar-los com a coneixement declaratiu i/o procedimental. També va posar de manifest la presència de llacunes sobre algunes classes de paraules com preposició, adverbi, conjunció i la relació dels verbs i els seus complements (CD, CI, CC). El resultat posaven de manifest que els alumnes de sisè arrossegaven buits conceptuals sobre continguts introduïts ja en el cicle mitjà. La recerca demostrava també que les situacions problemàtiques sobre la llengua eren un estímul que feia reflexionar l'alumne sobre els seus propis coneixements alhora que intentava relacionar-los amb el seu propi ús lingüístic.



En el treball de recerca que presento ara he decidit limitar l'atenció només al verb, en valorar que es tracta per si sol d'un element lingüístic d'enorme complexitat, i he decidit fixar-me en les relacions que estableix amb els altres elements lingüístics de l'enunciat. M'ha atret el seu paper rellevant en la temporalitat lingüística, el paper que exerceixen els temps verbals en el si de l'enunciat com a elements d'expressió temporal. Per aquesta raó, en aquest treball l'exploració del coneixements dels alumnes sobre els temps verbals m'ha semblat indissociable de l'exploració dels coneixements sobre l'expressió de la temporalitat i de la resta dels indicadors temporals.

En definitiva, aquest és un treball de recerca d'origen divers que vol explorar el coneixement gramatical dels alumnes en les primeres edats d'ensenyament obligatori amb el propòsit d'aportar alguna dada d'interès en la línia de la recerca iniciada sobre els coneixements gramaticals dels alumnes.

A continuació presentem de manera resumida com s'ha organitzat el treball.

S'estructura en dues parts ben diferenciades. Una primera part en què es desenvolupa el marc teòric i els antecedents de la recerca, i una segona part en què es presenta el disseny de la recerca i les anàlisis de tres tipus de dades diferents, els resultats i els comentaris.

En els capítols 1 i 2 es descriu la complexitat de la temporalitat lingüística i el paper rellevant que hi tenen el verb i els temps verbals per tal de mostrar les dificultats que pot suposar per als alumnes entendre la temporalitat lingüística i la comprensió dels temps verbals en el context enunciatiu.

En el capítol 3 s'exposen els punts de vista a partir dels quals ens aproximem al coneixement gramatical dels alumnes. S'inicia amb la descripció de les unitats lingüístiques objecte de coneixement (les categories gramaticals), després s'aprofundeix en la situació d'aprenentatge de les categories gramaticals en el context escolar

fent referència en primer lloc a la conceptualització com a procés de construcció del coneixement i, en segon lloc, a la rellevància de la reflexió metalingüística com un camí cap a la conceptualització dels elements lingüístics.

En el capítol 4 es prenen com a referència diferents fonts d'informació (el currículum de primària, llibres de text, gramàtiques pedagògiques) per arribar a una impressió general de com es porta a terme l'ensenyament de les nocions de verb i de temps verbals a les aules de primària.

En el capítol 5 es plantegen els objectius i les preguntes de recerca. I es finalitza la primera part amb l'explicació del disseny de la recerca a partir de tres tipus de dades complementàries.

La segona part del treball es dedica a la presentació i anàlisi de dades. En el capítol 6 s'analitzen els continguts del verb i dels temps verbals dels llibres de text de llengua catalana usats pels alumnes de quart curs fins a sisè. En el capítol 7 s'exposa l'anàlisi dels exercicis escrits de 132 alumnes i en el capítol 8, l'anàlisi de les entrevistes a 24 d'aquests nens. En últim lloc s'exposen les conclusions finals.

# **PART I**

**Marc de la investigació, referents teòrics  
i antecedents**



## **1. LA TEMPORALITAT LINGÜÍSTICA**

La finalitat d'aquest apartat és descriure la temporalitat lingüística i els diferents elements lingüístics amb què s'expressa per tal de poder comprendre els conceptes construïts pels alumnes de primària i les seves dificultats per reflexionar sobre la forma verbal com a element principal en l'estructura temporal de l'enunciat.

### **1.1. La complexitat de la temporalitat lingüística**

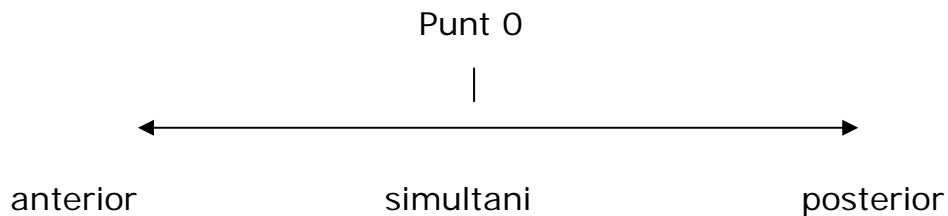
La definició de temps ha estat objecte d'estudi de molts pensadors de diferents disciplines com la filosofia, la física, la biologia, la psicologia, l'antropologia, la lingüística...i en cada una d'elles els pensadors han aportat diferents visions, opinions i teories que a data d'avui no ofereixen una resposta única sobre la seva naturalesa. Què és el temps? De què estem parlant quan parlem del temps? Podem referir-nos a la seva descripció física, als ritmes biològics, a la percepció que en tenim les persones... Més que un concepte, el fenomen de la temporalitat és només explicable a partir d'un conjunt de nocions que donen compte de la seva complexitat i que depenen de la perspectiva des de la qual s'aborda. (Klein, 2009).

Des de la lingüística i en concret des d'una perspectiva enunciativa els autors han utilitzat termes com *codificació temporal* (Klein, 2009), *temporalitat lingüística* o *temps lingüístic* (Bosque, 1999), *localització temporal* (Kerbrat-Orecchioni, 1997) o bé *dixi temporal* (Payrató, Ll; 2002; Calsmiglia, H, Tusón, A; 1999; Saldanya, M, 2000) per denominar el conjunt de fenòmens, relacions i elements que doten de temporalitat els enunciats lingüístics. Aquests termes han estat usats en referència a tots aquells elements lingüístics que permeten a les persones parlar d'experiències viscudes, planificar accions però també concretar, segmentar o quantificar espais de temps. Amb aquests termes es vol diferenciar el temps representat en la gramàtica del temps extralingüístic (Brucart i Rigau, 1997). D'entre totes les possibilitats, en aquest treball farem servir el terme *temporalitat lingüística* per referir-nos als elements lingüístics que doten de temporalitat els enunciats.

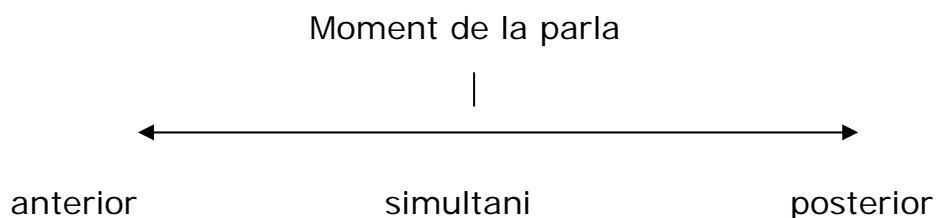
De tota manera, per entendre quines són les característiques de la temporalitat lingüística és important des del punt de vista de l'ensenyament distingir entre el temps físic, el temps cronològic i el temps lingüístic tal com fa Benveniste, (1965).

- a. En parlar del *temps físic o real* Benveniste es refereix al fenomen físic, a la successió irreversible d'instantis. Aquest temps és exterior a l'home. Quan es parla de la vivència que en té l'home es parla de *temps psíquic*.
- b. El *temps cronològic* es refereix al temps dels esdeveniments. Atès que tot ocorre en un temps sempre es poden situar els esdeveniments en l'ordre en què han ocorregut; abans o després respecte d'un punt, que podem anomenar punt zero, moment de referència respecte al qual tots els altres s'orienten. Aquest punt pot ser una data del calendari (per ex.: el 27 de gener de 2008) o un altre moment conegut (per ex.: el dia del

Treball). Els esdeveniments se situen en relació amb aquest punt i això dóna lloc a una orientació relativa dels esdeveniments. Depèn del moment en què s'estableixi el punt zero un esdeveniment pot ser anterior, simultani o posterior a aquest moment.



- c. El *temps lingüístic* presenta força similituds amb el temps cronològic. Atès que la comunicació es dóna en el temps, el parlant necessita també (igualment com en el temps cronològic) tenir algun punt de referència per tal de situar el seu missatge en el temps. Ara bé, si en el temps cronològic aquest punt de referència és una dada objectiva, en la temporalitat lingüística aquest punt de referència acostuma a ser el moment de la parla i s'expressa a través de la forma verbal. Cada acte lingüístic es converteix en el seu propi centre de referència temporal, respecte del qual els esdeveniments poden ser anteriors, simultanis o posteriors.



### **1.1.1. El verb, element central en l'estructura temporal de l'enunciat**

La temporalitat de l'enunciat es codifica a través de diferents classes de paraules: adverbis, verbs, substantius, etc. Entre elles la forma verbal hi té un paper primordial ja que és a partir de la forma verbal que s'expressa el moment de la parla, definit com a tret fonamental de la temporalitat lingüística.

La implicació del verb en l'expressió de la temporalitat es pot descriure des de diferents perspectives:

- Des del *punt de vista enunciatiu* tal com s'ha descrit, és en la forma verbal on s'expressa el moment de l'acte de parla, moment entorn el qual s'estructuren tot els altres moments temporals de l'oració (el de la situació i el de la referència). El verb expressa la presència del locutor en el discurs i ho fa a través dels modes, els temps i les persones (Tomassone, 1996).
- Des del *punt de vista morfològic* s'hi descriuen les diferents possibilitats de flexió (entre les quals es troben fusionades les categories de temps i aspecte) i a partir de les quals es realitza la conjugació de tot el paradigma verbal.
- Des del *punt de vista semàntic*, el verb és la paraula que expressa l'acció, estat, existència o fet, considerant la seva dimensió processual, a través del temps (Vargas, 1999). Des d'aquesta perspectiva és indiscutible el seu paper rellevant en la definició de la modalitat de l'acció: tant en el nivell lèxic identificat en el significat del radical verbal com en el nivell oracional i discursiu, en què el significat de l'arrel lèxica es pot veure modificat en l'oració per altres elements del predicat.



En la forma verbal s'hi expressen, doncs, el temps, l'aspecte i la modalitat de l'acció. Els valors que assoleixen cada un d'aquests elements no són independents sinó que es combinen entre ells per codificar el temps expressat en el predicat verbal, que es pot trobar, a més, modificat per altres elements.

### ***1.1.2. La temporalitat lingüística de l'enunciat, un fenomen complex per a l'ensenyament de la llengua***

Així, doncs, la temporalitat de l'enunciat es codifica primordialment a partir de la forma verbal en què s'expressen diferents elements de codificació temporal però també d'altres elements lingüístics que s'organitzen al seu voltant. En cada enunciat, però, els elements que hi participen són variables i els enunciats poden ser més o menys complexos temporalment en funció del nombre d'aquests elements i de la manera com són combinats. De més simples a més complexos, per exemple,

*Juguem a escacs?*

En aquest enunciat el temps verbal indica simultaneïtat (present) respecte del moment de la parla.

*Demà compraré el diari.*

En aquest enunciat el temps verbal indica posterioritat (futur) respecte del moment de la parla i es troba complementat per un element lingüístic que delimita el punt d'aquesta posterioritat.

*Li vaig dir que no jugaria amb ell.*

En aquest enunciat trobem, de fet, dues oracions: una que es troba subordinada a una altra. En la principal, el temps verbal indica anterioritat respecte del moment de la parla (passat perifràstic) i en la segona, el temps verbal (condicional) fa referència a un moment posterior respecte del temps verbal de l'oració principal.

*En aquell moment va llegir el llibre.*

En aquest enunciat el temps verbal indica anterioritat (passat) respecte del moment de la parla i expressa una situació que ja ha finalitzat. Aquest significat temporal expressat en la predicació es troba modificat pel sintagma preposicional "En aquell moment" que focalitza l'atenció en un moment concret de la situació expressada.

Aquests han estat només uns exemples per il·lustrar la complexitat i la varietat de formes en què es pot expressar la temporalitat lingüística per tal de mostrar les dificultats que pot suposar pels alumnes la descodificació del temps dels enunciats.

A continuació presentarem més detingudament quins són els elements implicats en la codificació temporal de l'enunciat i de quina manera es poden combinar.

## 2. ELS ELEMENTS LINGÜÍSTICS PER CODIFICAR EL TEMPS

Els elements lingüístics que codifiquen el temps són diversos. Els autors els agrupen de diferents maneres, com per exemple les següents:

Bosque (1999) en considera quatre de capitals: *el temps gramatical, l'aspecte gramatical, l'aspecte lèxic i els complements i oracions adverbials temporals.*

Saldanya (1994-95, 2002) parla dels *morfemes de temps i de les expressions temporals*, i dins d'expressions temporals inclou tots aquells elements que funcionen com a circumstancials de temps.

Kerbrat-Orecchioni (1997), en parlar de la localització temporal, fa referència a les *desinències verbals, els adverbis i les locucions adverbials i les preposicions temporals.*

Klein (2009), des d'una perspectiva lingüística més àmplia, enumera sis elements per donar compte de la temporalitat en totes les llengües estudiades fins ara; distingeix *temps*, *aspecte*, *aktionsart*, *adverbis temporals*, *elements discursius* i *partícules temporals*.

Element lingüístic de codificació temporal	Descripció lingüística
Temps	Categoria gramatical del verb.
Aspecte	Categoria gramatical del verb.
Aktionsart	Propietats temporals del significat de l'arrel verbal que es modifiquen amb la presència d'altres elements de l'oració.
Adverbis temporals	Categoria àmplia i heterogènia d'elements
Elements discursius	Forma en què les oracions s'organitzen
Partícules temporals	Classe de mot entre els adverbis i els prefixs i els sufixs. Present en llengües com el xinès.

Taula dels elements lingüístics per codificar el temps a partir de l'organització de Klein

La descripció i caracterització dels elements lingüístics que codifiquen el verb encara és un debat obert entre els diferents autors sobre el qual encara no hi ha consens. Els debats fonamentals es plantegen per exemple sobre l'estatut de l'aspecte i sobre el tipus de relacions que estableixen entre els diferents elements lingüístics.

El català, com la resta de llengües romàniques, expressa el temps a partir de cinc dels elements de la taula anterior: el temps, l'aspecte, aktionsart, adverbis temporals i elements discursius.

En aquest treball no es pretén aprofundir en cada una de les diferents qüestions sinó presentar-ne una síntesi per a la comprensió dels elements implicats en la temporalitat lingüística<sup>2</sup> amb l'objectiu de comprendre i interpretar els conceptes que expressen els alumnes de primària i les dificultats que experimenten en abordar la noció de verb. Ho farem a partir bàsicament de la descripció que es presenta a la *Gramàtica del català contemporani* (GCC) (Dir. Joan Solà).

En la taula següent es tornen a mostrar els quatre elements lingüístics de codificació temporal en relació amb els autors que seguirem.

Descripció lingüística	Autors
Temps	Manel Pérez (temps verbals) Anna Gavarró i Brenda Laca (perífrasis verbals)
Aspecte	Manel Pérez (temps verbals) Anna Gavarró i Brenda Laca (perífrasis verbals)
Modalitat de l'acció	Manel Pérez Saldanya
Modificadors temporals	Jaume Solà

Cal destacar que seguint aquesta proposta l'*aktionsart* és denominat *modalitat de l'acció* i els *adverbis temporals*, *modificadors temporals*.

A continuació parlarem amb més deteniment de cada un d'aquests elements lingüístics.

---

<sup>2</sup> No hi inclourem la reflexió sobre els elements discursius que codifica el verb perquè no serà l'objecte de la recerca que plantegem.

## 2.1. El temps<sup>3</sup>

El temps es descriu com una categoria dística, que fa referència a la temporalitat externa de la situació designada, per tal com localitza aquesta situació per referència directa o indirecta al moment de l'acte de parla (Comrie, 1976).

Així, doncs, la categoria temps es descriu a partir de dues propietats:

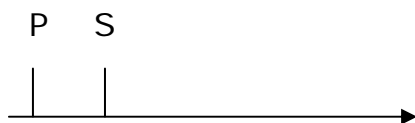
- A) Es tracta d'una *categoria dística* perquè localitza l'acció o l'estat al qual es refereix el verb amb referència a l'acte de l'enunciació.
- B) És una *categoria d'orientació* perquè localitza l'acció o l'estat situant-lo (orientant-lo) directament o indirecta respecte d'aquest moment.

Vegem cadascuna d'aquestes propietats.

### a) El moment de la parla és el centre de l'orientació temporal

Aquest moment és extern a l'enunciat i coincideix amb el present del parlant en la majoria de les ocasions. Així, en la majoria d'enunciats s'interpreta que l'acció se situa respecte del present d'aquell que ho diu. Per exemple a:

*Demà em llevaré d'hora per estudiar.*



S'interpreta que la situació (S) es desenvoluparà en un moment futur a partir del moment del que ho diu (moment de la parla, P) i per tant el moment de la parla (P) coincideix amb el moment zero de l'enunciat.

---

<sup>3</sup> En aquesta descripció seguirem principalment Saldanya (2002)

De vegades, però, no es dóna aquesta identificació entre el punt zero i el moment de la parla (Bosque, 1999; Klein, 2009; Bull, 1960) bé perquè es localitza en funció de l'emissor (moment anterior al del receptor en una situació diferida), bé perquè coincideix amb un moment diferent de l'"ara" de tots els interlocutors.

Per exemple, en l'enunciat expressat en una carta:

*Hola Núria: t'escric des de Roses. Fa un temps esplèndid...*

en què transcorre un interval de temps entre l'emissió i la recepció del missatge, el temps de l'emissor esdevé un moment passat del receptor i a la inversa, el temps del receptor esdevé un moment futur per a l'emissor.

Quan el receptor llegeixi el missatge el temps de l'emissor es trobarà en un moment anterior al seu present i per tant al moment en què ell llegeix el missatge.

Un altre exemple pot ser el cas d'enunciats en què s'usa un verb en forma present per referir-se a moments del passat. Per exemple a:

*El 1936 esclata la guerra civil espanyola.*

*Espera, que ara t'ho explico: era a casa tranquil·lament quan de sobte truquen a la porta...*

En tots dos casos es pot veure com el moment de la parla no coincideix amb el moment zero a partir del qual s'orienta l'acció.

Aquests exemples, que poden semblar forçats, serveixen per il·lustrar contextos habituals encara que minoritaris de l'expressió de la temporalitat en què el centre de l'orientació no és el moment de la parla, però també per entendre que en la majoria de les ocasions sí que ho és perquè en la nostra llengua es codifica el temps en funció del temps de l'emissor.

Bosque (1999) conclou per això que la localització del punt zero, centre d'íctic de les referències del sistema temporal, pot ser variable,

però reconeix que la seva situació més habitual i més espontània el fa coincidir amb el moment de l'enunciació.

### B) La localització del temps

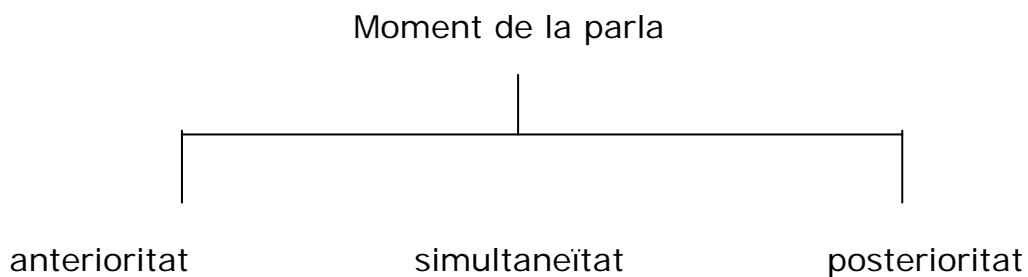
El temps de l'acció es pot situar en un moment en referència al moment de la parla o bé en un altre moment que al seu torn s'orienta amb referència a aquest.

Es descriuen dos tipus d'orientacions possibles: directa o indirecta

#### *L'orientació directa*

Quan l'esdeveniment s'orienta al moment de la parla es parla d'orientació temporal directa i obtenim les tres distincions bàsiques d'anterioritat (pretèrit o passat), simultaneïtat (present) i posterioritat (futur). Els termes d'oposició temporals s'expressen de manera sinònima també com a passat, present o futur.

En l'esquema següent es mostren les tres franges temporals possibles:



Vegem-ne un exemple de cadascuna.

En un enunciat com: *Cada dia surto a córrer*, el temps de la situació (sortir a córrer) és simultani al temps de la parla (P) i es pot expressar en un esquema com el següent.





En una oració com: *L'any passat vaig córrer la cursa de l Mercè*, el temps de la situació (sortir a córrer) és anterior al moment de la parla.



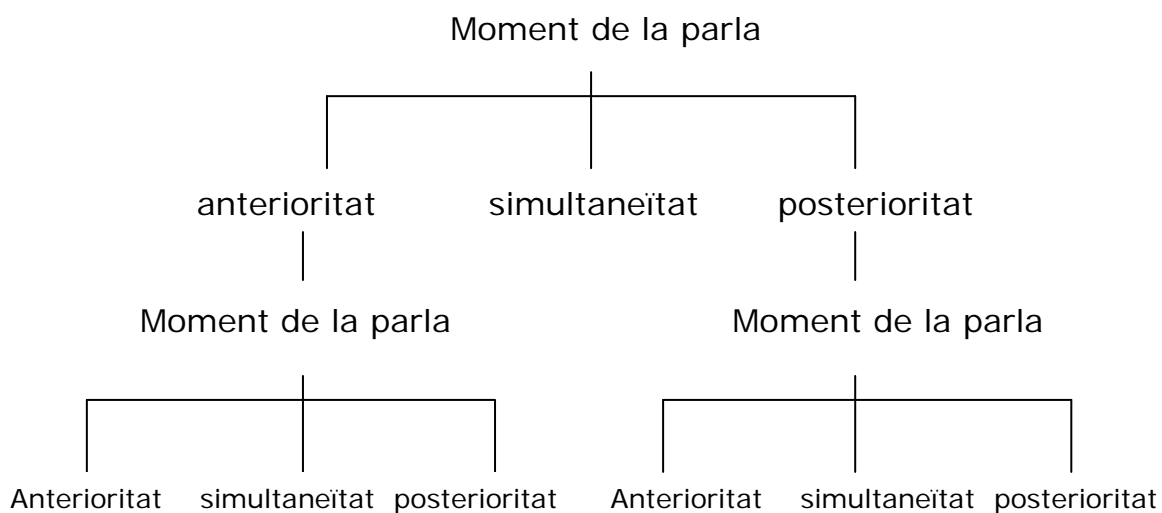
En una oració com: *Demà correré deu quilòmetres*, el temps de la situació (sortir a córrer) és posterior al moment de la parla.



*L'orientació indirecta:*

La localització també pot ser indirecta si es pren com a referència un moment diferent a l'acte de parla i pot indicar anterioritat, simultaneïtat o posterioritat respecte d'aquest moment.

Seguint el mateix tipus d'esquema que s'ha fet servir en l'orientació directa es pot il·lustrar així:



Vegem-ne un exemple,

*Li vaig dir a la Marta que descansaríem una setmana abans de la cursa.*

En l'oració principal el moment de la situació (dir a la Marta) és anterior al moment de la parla (el present del parlant), però el temps de la situació del predicat de l'oració subordinada (descansar una setmana abans de la cursa) és posterior al moment en què es produeix la situació designada per l'oració principal (la situació de dir a la Marta). Aquest moment (en què es produeix la situació designada per l'oració principal) esdevé el moment de referència temporal respecte del qual es relaciona el temps de l'oració subordinada.

La categoria temps estableix, doncs, una cronologia relativa (Bosque, 1999) en la qual tots els moments s'orienten respecte d'un punt zero. Aquesta consideració aporta dues idees cabdals per comprendre la complexitat del temps lingüístic.

- Tots els moments són relatius.
- Hi ha una clara dependència d'uns moments respecte dels altres que posa de manifest una jerarquia entre ells.

## **2.2. L'aspecte<sup>4</sup>**

Es tracta també d'una categoria gramatical del verb. S'expressa de manera fusionada amb les categories de temps i de mode. No es tracta d'una categoria dística, sinó que és subjectiva. Serveix per presentar la situació des d'un punt de vista particular, per exemple que és en curs o bé finalitzada. Té a veure amb la temporalitat interna de la situació designada, amb la manera com es visualitza la situació (Comrie, 1976; Smith, 1991) i amb la part de la situació que s'assevera (Klein, 1994). Saldanya (2012) diu que l'aspecte es

---

<sup>4</sup> En el desenvolupament d'aquest apartat seguim fonamentalment Saldanya (2002).

comporta com una lupa que permet veure una situació de maneres diferents. Per aquest motiu es considera una categoria subjectiva, ja que una mateixa situació pot ser representada de maneres diferents segons el punt de vista que s'adopti.

Tradicionalment<sup>5</sup> es distingeixen dos valors possibles:

- *Aspecte perfectiu* en què es visualitza la situació designada de manera global, com un tot. Per exemple: *M'he comprat uns pantalons.*
- *Aspecte imperfectiu* en què es visualitza la situació en curs o oberta. Per exemple: *Llegeixo el diari.*

En l'enunciat

*Ahir vaig escriure l'article. Mentre l'escrivia em vaig adonar que el feia massa extens*

es veu com un mateix verb "escriure" pot expressar els dos valors possibles. En la primera oració es visualitza l'escriptura com un tot. En la segona es visualitza com un procés en curs.

*Les accepcions dels valors de l'aspecte*

L'aspecte perfectiu presenta un significat molt semblant en els diferents predicats on es troba, però l'aspecte imperfectiu assoleix significats diferents segons el context.

*L'aspecte imperfectiu* presenta tres accepcions ben diferenciades: la progressiva, l'habitual i la contínua. (Saldanya, M., 2002)

- L'accepció *progressiva* es caracteritza perquè presenta una situació en curs i focalitza un punt del desenvolupament d'aquesta situació. Els temps imperfets de l'oració següent

---

<sup>5</sup> En català, com en la resta de llengües romàniques, es poden distingir tres valors possibles: l'aspecte perfectiu, l'imperfectiu i l'aspecte perfet. Tradicionalment, però, no es distingeix entre aspecte perfectiu i aspecte de perfet perquè tots dos valors s'associen als valors d'anterioritat i indiquen delimitació temporal. L'aspecte de perfet s'associa exclusivament a les formes compostes amb l'auxiliar haver.

poden exemplificar aquest valor. Per exemple: *Quan vaig entrar, la Clara ballava davant el televisor.*

- L'accepció *habitual* també denota un esdeveniment o estat transitori però que es repeteix d'una manera més o menys regular. Per exemple: *Aquell curs, estudiava anglès els dimarts.*
- L'accepció *contínua* apareix en oracions que designen situacions úniques i que s'avaluen durant un període de temps. Apareix típicament en oracions que designen estats que assenyalen propietats característiques d'un període de temps. Per exemple: *Quan vivia a Barcelona anava sovint al teatre.*

### **2.3. La fusió de temps i aspecte. Els temps verbals**

S'ha vist que el temps i l'aspecte són dues categories gramaticals que s'expressen mitjançant la forma verbal. La seva codificació es presenta de manera fusionada i conforma conjuntament amb la categoria de mode el conjunt de formes verbals possibles de la llengua. Així, es parla de temps verbals fent referència als paradigmes de formes flexives que comparteixen aquestes tres categories relacionades.

Els temps verbals han estat organitzats i denominats al llarg dels segles de diferents maneres sense que s'hagi arribat a un consens satisfactori. La terminologia tradicional manifesta una acumulació de denominacions que se sustenta en distincions d'ordre divers: temporal (com pretèrit o anterior), aspectual (perfet o imperfet), formal (simple o compost), modal (optatiu), lògic (condicional) o d'altres de difícil interpretació en relació amb el verb (indefinit) (Brucart, Rigau, 1997). En aquest treball denominarem els temps verbals seguint la proposta de Saldanya a la GCC (2002). Els presentem a la taula següent: segons aquesta proposta.

Temps d'indicatiu	Cantar
Present	<i>Canta</i>
Futur	<i>Cantarà</i>
Perfet	<i>Ha cantat</i>
Futur perfet	<i>Haurà cantat</i>
Passat simple o perifràstic	<i>Cantà</i> <i>Va cantar</i>
Imperfet	<i>Cantava</i>
Condicional	<i>Cantaria</i>
Plusquamperfet	<i>Havia cantat</i>
Condicional compost	<i>Hauria cantat</i>

Els temps verbals es classifiquen i diferencien els uns dels altres en relació amb els valors que presenten en cada una de les categories gramaticals de temps, aspecte i distància temporal, la qual cosa permet una caracterització onomasiològica (semàntica) del paradigma verbal.

### ***2.3.1. El valor temporal inherent dels temps verbals***

Pel que fa a la categoria temps, els temps verbals es poden classificar en relació amb el tipus d'orientació temporal que expressen.

S'anomenen *temps absoluts* aquells que orienten un esdeveniment directament respecte del moment de la parla (orientació directa) i el situen en un moment simultani, anterior o posterior a aquest moment.

S'anomenen *temps relatius* aquells que s'orienten de manera indirecta a prendre com a referència un moment diferent a l'acte de parla, i que indiquen anterioritat, simultaneïtat o posterioritat respecte d'aquest moment. Aquests temps són anafòrics, ja que

s'orienten respecte d'un moment de referència recuperable discursivament.

En base a aquesta oposició es poden establir sis oposicions temporals: tres en referència al moment de la parla i tres en referència a un moment anterior. En el quadre següent es mostren les sis formes temporals.

### Els temps

		<i>Oposicions temporals</i>		
		Anterioritat	Simultaneïtat	Posterioritat
Temps absoluts	Va cantar (Ha cantat)	Canta	Cantarà	
Temps relatius	(Havia cantat)	Cantava	Cantaria	

Saldanya fa tres aclariments importants al quadre:

- En aquest quadre no s'hi troben altres formes verbals, com el futur perfet "hauré cantat", el condicional "hauria cantat i el passat anterior "hagué cantat o va haver cantat" perquè l'autor les considera pures variacions aspectuals de les formes simples corresponents i no poden realitzar localitzacions temporals diferents de les que introdueixen les formes simples.
- El parèntesi assenyala que aquella forma verbal, a més d'oposar-se temporalment a la forma simple, s'hi oposa aspectualment.
- El passat simple o perifràstic es troba en la mateixa casella que el perfet pel fet que tots dos indiquen anterioritat respecte del moment de la parla tot i que es diferencien per la distància temporal que expressen respecte d'aquest.

### **2.3.2. El valor aspectual inherent als temps verbals**

La distinció entre aspecte perfectiu i imperfectiu està íntimament relacionada amb les oposicions temporals descrites en l'apartat anterior. Els temps verbals que assenyalen anterioritat respecte d'un altre són perfectius, els temps verbals que assenyalen simultaneïtat són imperfectius i els temps verbals que assenyalen posterioritat es consideren neutres ja que normalment s'usen com a perfectius però en determinats casos poden assumir les accepcions pròpies de l'aspecte imperfectiu. En el quadre següent s'expressa el valor aspectual dels temps absoluts i relatius.

Quadre de les oposicions aspectuals

	A. perfectiu	A. imperfectiu	A. Neutre
Temps absoluts	Va cantar (ha cantat)	Canta	Cantarà
Temps relatius	Havia cantat	Cantava	Cantaria

### **2.3.3. Els temps verbals en relació amb la distància temporal**

En relació amb la distància temporal en català es distingeix entre:

- Temps hodiernals, aquells que descriuen una situació d'avui o que es produeixen en un marc temporal que inclou l'avui de l'enunciació. Per exemple,  
*Avui m'he menjat un plat de macarrons / Aquest segle ha fet més fred.*
- Temps prehodiernals, aquells que descriuen una situació d'abans d'avui. Per exemple,  
*Ahir feia més fred / Ahir va fer més fred / La setmana passada feia més fred.*

Aquesta oposició en català és aquella que justifica que el perfectiu i el passat simple o perifràstic es trobin en distribució complementària

(Alturo, 1998): només el perfet és possible per descriure fets que es produeixen en un moment definit del passat que es situa dins dels límits de l'avui de l'enunciació, i el passat simple o perifràstic s'usa per descriure els fets que van tenir lloc abans d'avui.

### **2.3.4. Usos bàsics i usos derivats dels temps verbals**

En els apartats anteriors s'han classificat els temps verbals en relació amb els valors que assumien en cada una de les categories temporals: temps, aspecte i distància temporal. A partir d'aquesta caracterització es pot arribar a una caracterització dels usos bàsics d'aquests temps, entenent que són aquells valors que assumeixen en context més habitual.

Els usos bàsics dels temps verbals es poden resumir en el quadre que es presenta a continuació:

Nom	Forma	Temps/Orientació	Distància	Aspecte
Present	Canta	Present / Simultaneïtat		imperfectiu
Perfet	Ha cantat	Present / Simultaneïtat Passat / Anterioritat	hodiernal	perfectiu
Passat simple o perifràstic	Cantà Va cantar	Passat / Anterioritat	prehodiernal	perfectiu
Imperfet	Cantava	Present de passat / Simultaneïtat		imperfectiu
Plusquam- perfet	Havia cantat	Passat de passat / Anterior Passat / Anterior		perfectiu
Futur	Cantarà	Futur / Posterioritat		neutre
Futur perfet	Haurà cantat	Futur / Posterioritat / Posterioritat		perfectiu
Condicional	Cantaria	Futur de passat / Posterioritat		neutre
Condicional perfet	Hauria cantat	Futur de passat / Posterioritat		perfectiu



#### 2.3.4.1. Els usos derivats dels temps verbals

En determinats contextos els temps verbals poden assolir valors diferents en funció de la modificació d'algun dels valors de temps, aspecte o mode que els defineix. A continuació es defineixen a) els usos temporals derivats i b) els usos aspectuals derivats.

##### a) Usos temporals derivats

. Els temps que indiquen simultaneïtat es poden usar amb un valor de posterioritat en contextos en què es designa una situació fixada o planejada prèviament. El present d'indicatiu es pot usar amb el valor de posterioritat a l'acte de parla i l'imperfet d'indicatiu, amb el valor de posterioritat a un moment de referència passat.

Per ex.: Els meu pares *arriben* demà.

Va dir que els seus pares *arribaven* demà.

. El present i el futur es poden utilitzar en contextos passats en aquells casos en què el moment de referència se situa abans de l'acte de parla. Es parla de present històric quan el present s'usa per designar una situació focalitzada en el passat. El seu ús és equivalent al passat simple o perifràstic o al perfet. Se'n poden distingir dos usos diferents:

*Present històric* pròpiament dit quan s'usa en obres històriques o titulars de notícies. Per exemple: *Rossinyol inicia el modernisme català.*

*Present narratiu* quan s'usa en obres narratives, en combinació, generalment, amb altres temps de passat. Per exemple: *L'altre dia era sola a casa quan de sobte truquen a la porta.*<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Ja ens hem referit a aquest ús derivat, en l'apartat sobre el moment de la parla com a centre de referència temporal.

Es parla de *futur dels historiadors* quan s'usa per designar una situació passada però posterior a una altra. Per exemple: *Uns anys més tard, publicarà la seva obra mestra.*

. Els temps absoluts com per exemple el present i l'imperfet es poden usar com a temps relatius de futur. La inexistència d'una sèrie relativa de futur semblant a la sèrie de temps relatius de passat explica que els temps absoluts es puguin habilitar com a temps relatius de futur en les oracions completives depenents de verbs que remetent a situacions futures. Per exemple: *Quan el vegi demà passat li preguntaré si hi pensa assistir aleshores* o *Quan el vegi demà passat li preguntaré si va assistir a l'acte de dimarts.*

#### b) Usos aspectuals derivats

Els temps verbals poden assolir valor aspectual diferent de l'habitual. Així, es parla d'*imperfet narratiu* quan l'imperfet d'indicatiu assoleix un valor perfectiu en oracions que designen situacions puntuals i que apareixen acompanyades d'una expressió temporal tematitzada. Per exemple: *Dos dies més tard esclatava la guerra.*

#### **2.3.5. La correlació temporal**

El concepte fa referència a les restriccions sintàctiques que regulen l'ús i la interpretació dels temps verbals en les oracions subordinades, i molt especialment en les subordinades substantives. Saldanya seguint Carrasco (1999) considera que la correlació temporal fa referència a la "dependència" que s'estableix entre les formes temporals que pertanyen a oracions que mantenen una determinada relació de subordinació.

En contextos de passat, les correlacions temporals s'expressen per mitjà dels temps relatius de passat; això és per mitjà de l'imperfet i

el plusquamperfet d'indicatiu o el subjuntiu i el condicional, com hem vist en l'apartat dedicat a la categoria gramatical temps.

Per exemple,

*No sabia si vindries.*

En contextos de futur s'usen temps absoluts, ja que a diferència de les de temps de passat no existeix una sèrie de temps relatius que assenyalin anterioritat, simultaneïtat o posterioritat respecte d'un moment de referència posterior a l'acte de parla.

Per exemple,

*Si m'ho pregunta, li diré que no en sé res.*

En aquest cas el temps de la completiva assoleix un valor de relatiu i s'orienta respecte del temps de l'oració principal.

#### **2.4. Les perífrasis verbals**<sup>7</sup>

Les perífrasis verbals són un grup d'elements format per dos verbs, un de conjugat i un de no finit (gerundi o infinitiu<sup>8</sup>). Aquestes construccions no s'inclouen en les conjugacions verbals, com les formes compostes, ja que tenen una distribució menys general i que en part varien segons les característiques individuals dels verbs.

Des del punt de vista semàntic es caracteritzen per expressar una idea única. El verb no finit indica la situació denotada per l'oració i el verb finit (conjugat) modifica la situació en qüestió afegint-hi valors temporals, aspectuals o modals. Per exemple, en l'enunciat següent:  
*Continuo llegint l'article que em vas recomanar.*

---

<sup>7</sup> Per a aquest apartat seguim fonamentalment el treball d'Anna Gavarró i Brenda Laca (2002).

<sup>8</sup> Les autores consideren que les combinacions de dos verbs amb un participi no s'inclouen en aquest grup d'elements .

Es pot veure com l'acció que es desenvolupa és expressada pel verb no finit (llegint) i que el verb finit expressa o modifica aquesta acció (continuo).

A continuació descriurem breument les perífrasis verbals que aporten matisos temporals i aspectuals.

*a) Les perífrasis temporals i aspectuals*

La gran majoria de les perífrasis expressen valors temporals: poden precisar la localització temporal de la situació en relació amb un moment de referència, poden modificar o precisar la seva constitució temporal bàsica o enfocar-ne un sector del desenvolupament.

Així es pot veure en els exemples següents:

- a. *En Jordi acaba de rentar el cotxe*
- b. *En Jordi sol rentar el cotxe.*
- c. *En Jordi va rentant el cotxe.*
- d. *En Jordi es posa a rentar el cotxe.*
- e. *En Jordi acaba rentant el cotxe.*

En el cas de (a) es pot veure com l'acció (rentar el cotxe) se situa en un moment immediatament anterior al moment de la parla; a (b) es precisa que l'acció és repetitiva; a (c) es precisa que l'acció es desenvolupa en etapes successives; a (d) s'enfoca el moment inicial de l'acció, i a (e) es presenta l'acció com a resultat d'un procés anterior.

La classificació de les perífrasis temporals segons el matís temporal que aporten (localització temporal, aspectual o sobre la modalitat de l'acció) és molt difícil no només per la gran interrelació entre aquestes tres dimensions sinó perquè també modifiquen d'alguna manera la constitució temporal bàsica de la situació denotada pel verb no finit i els seus arguments. Per aquest motiu, en lloc de

classificar-les en una o altra dimensió s'acostumen a definir en funció del significat temporal general que aporten sobre l'acció.

La descripció es troba resumida en el quadre següent (pàg 42 i 43). S'ha de fer notar que les perífrasis de participi no hi són incloses ja que les autores opinen que les combinacions amb participi no poden considerar-se tan clarament com a perífrasis verbals atès el caràcter ambigu de la categoria de participi, que presenta en part trets verbals i en part adjectivals.

#### Quadre de tipus de perífrasis

Tipus de perífrasis	Subtipus	Descripció
Progressiva	-	Denota un interval temporal intern d'una situació. No permet veure ni l'interval inicial ni el final d'una situació. Per exemple,  <i>Estar+gerundi. (Quan arribis, estarem dormint)</i>
Durativa	-	Denota el desenvolupament d'una situació. Denota que comença a desenvolupar-se a partir d'aquell moment.  <i>Anar + gerundi. (Llavors va anar marxant carrer avall.)</i>
De fase	De fase preparatòria i inicial	Indica el començament d'una acció. Per exemple,  <i>Anar a + infinitiu. (Vaig a tocar el piano)</i> <i>Posar-se a + infinitiu (Ara es posa a tocar la flauta?)</i> <i>Estar a punt de + infinitiu. (Amaga't, estant a punt d'arribar)</i>
	De fase final	Indica el final d'una acció. Per exemple,  <i>Parar de + infinitiu. (Para de cantar)</i> <i>Acabar de + infinitiu (La Lluïsa acaba de regar ara)</i>
	De continuació	Indica sempre una comparació entre dos intervals de temps en el transcurs d'una situació: l'interval denotat per l'oració i un d'anterior.  <i>Continuar + gerundi</i>

		<i>(Continuo pensant que t'equivoques)</i> <i>Seguir + gerundi</i> <i>(Seguim defensant el mateix de sempre)</i>
De repetició	De reiteració	La situació denotada pel verb principal es produeix una vegada més.  <i>Tornar a + infinitiu (Torno a dormir sola)</i>
	D'habitud	La situació denotada pel verb principal es produeix més d'una vegada, de manera regular durant un interval de temps.  <i>Soler + infinitiu</i> <i>(El Bernat sol anar a casa la Carla els dijous)</i> <i>Acostumar a + infinitiu</i> <i>(Acostumeu-vos a entrenar d'hora)</i>
De culminació	-	Inscriu la situació donada en una sèrie d'esdeveniments, en un procés o en un període de temps que culmina amb la situació en qüestió.  <i>Acabar + gerundi</i> <i>(L'Albert acaba fent sempre el que vol)</i> <i>Arribar a + infinitiu</i> <i>(L'Helena arriba a fer creure el que vol)</i>

## **2.5. Modalitat de l'acció<sup>9</sup>**

La *modalitat de l'acció* (tradicionalment anomenada aktionsart), com l'aspecte, fa referència a la temporalitat interna de la situació designada, però així com l'aspecte es codifica a partir de la flexió verbal, la modalitat de l'acció es codifica a partir del significat de l'arrel del verb o del predicat verbal (Saldanya 2002). El significat de l'arrel del verb conté una temporalitat; així, podem parlar d'esdeveniments ràpids com "explotar", accions complexes com "fer un pastís", processos graduals com "descongelar un iceberg", o estats atemporals com "dos i dos fan quatre" (Klein, 2009). La modalitat de l'acció es pot definir com una categoria objectiva, referida al tipus de situació designada.

<sup>9</sup> Per al desenvolupament d'aquest apartat seguim fonamentalment Saldanya (2002).

Saldanya en defineix dos nivells d'anàlisi possibles: el *nivell lèxic* identificat en el significat del radical verbal i el *nivell oracional i discursiu*. El valor que pugui tenir el significat de l'arrel lèxica es pot veure modificat en l'oració per factors diversos com les propietats sintàctiques dels arguments seleccionats pel verb, pel temps verbal en què es conjuga, per la negació, per les perífrasis verbals i pels adjunts temporals i aspectuals. Les dues oracions següents en mostren la diferència:

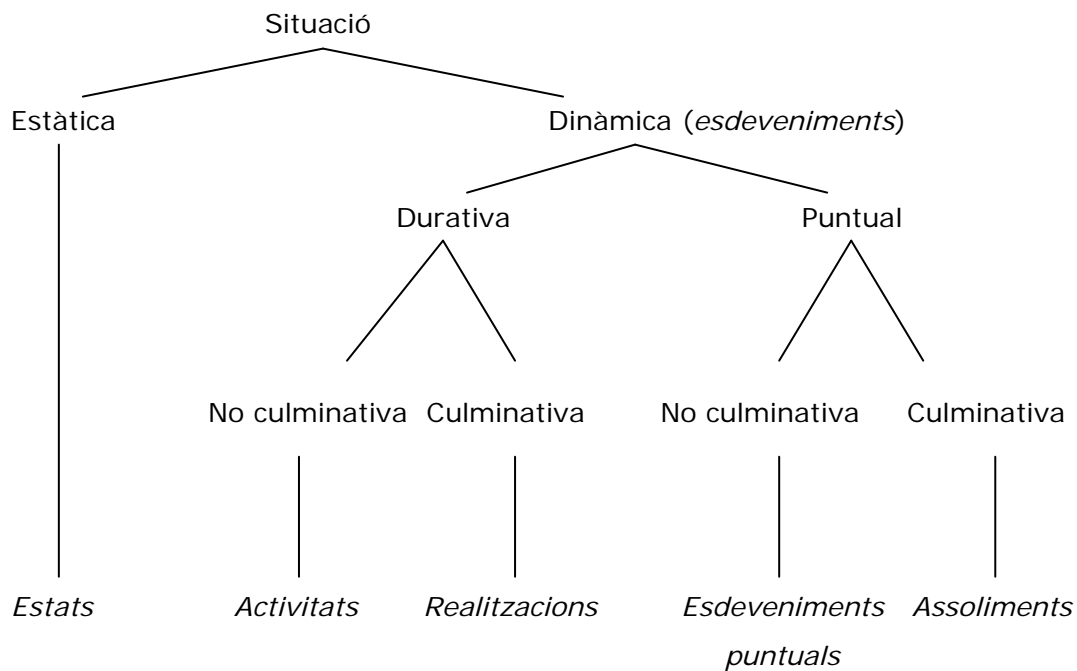
- *Corro.*
- *Corro una marató.*

El verb "córrer" designa una activitat durativa sense meta intrínseca, ja que mentre es corre ja s'ha corregut. En segon lloc el predicat "córrer una marató" és també una activitat durativa, però ha de culminar quan s'acaba la marató. La situació té un final.

Els tipus de situacions denotades poden ser cinc i es delimiten a partir de tres distincions:

- el caràcter estàtic o dinàmic de les situacions designades
- el caràcter duratiu o puntual d'aquestes situacions
- el caràcter culminatiu o no d'aquestes situacions

La tipologia es mostra en un esquema a la pàgina següent:



(Saldanya, 2002)

A continuació s'exemplifiquen cadascuna de les diferents situacions:

- *Els estats* es caracteritzen pel fet que són situacions homogènies que es mantenen estables en períodes limitats o il·limitats de temps, estan mancats d'estructura temporal inherent (no presenten fases diferents de desenvolupament) i no poden ser controlats per un agent. (per ex.: *saber, creure, suposar*).
- *Les activitats* són esdeveniments (situacions dinàmiques) que es desenvolupen en el temps (caràcter duratiu) sense necessitat d'arribar a un punt final que completi la situació. (per ex.: *escriure, córrer, pintar*).
- *Les realitzacions* també són esdeveniments (situacions dinàmiques) que es desenvolupen en el temps (caràcter duratiu) però que han de tenir un punt de culminació. (per ex.: *escriure una carta, córrer una maratón, pintar un quadre*).



- *Els esdeveniments puntuals* són esdeveniments (situacions dinàmiques) puntuals (no duratius) i no culminatius, que no pressuposen cap fase prèvia. (per ex.: *el nen ha esternutat*)
- *Els assoliments* són esdeveniments (situacions dinàmiques) puntuals (no duratives), però han de culminar en un punt final que completi la situació. S'associen en general a canvis d'estat que solen pressuposar l'existència d'una fase prèvia de realització. (per ex.: *en Lluís va arribar a quarts de deu*).

Cadascun dels tipus de situacions que s'acaben de definir determina unes restriccions sintàctiques a les oracions en les quals es troba. Això vol dir que els valors aspectuals expressats en la modalitat de l'acció són susceptibles de combinar-se amb uns elements però no amb uns altres.

## **2.6. Els modificadors temporals**

Són de llarg la classe més àmplia d'expressions temporals. Saldanya (2002) hi inclou: tots aquells elements que funcionen com a circumstancials de temps i els defineix com una classe categorialment heterogènia que pot estar integrada per sintagmes proposicionals, sintagmes nominals, adverbis i sintagmes complementadors. (Saldanya, 94-95, 2002) A les gramàtiques els modificadors temporals, barrejats amb els aspectuals, hi solen aparèixer distribuïts entre els apartats dedicats als adverbis de temps, als complements circumstancials de temps i a les oracions subordinades adverbials de temps.

La diferència entre les formes verbals i els modificadors temporals en l'aportació del significat temporal es troba en el fet que els temps verbals expressen relacions temporals en relació a referències que posseeixen una orientació concreta respecte del punt zero (normalment l'acte de l'enunciació); els modificadors temporals, en

canvi, expressen simplement anterioritat, simultaneïtat o posterioritat a qualsevol punt. Bosque (1999) en base a aquesta distinció anomena les primeres formes no alocèntriques i les segones alocèntriques. Ja s'ha fet esment en d'aquesta qüestió a la presentació dels elements lingüístics de codificació temporal (punt 2).

Segons el punt al qual fan referència, Solà (2002) distingeix entre:

- *Modificadors d'íctics*, quan es connecten amb el moment de la parla. Poden ser adverbis, expressions que contenen el demostratiu "aquest" o l'article definit (per ex.: *ara, demà; aquesta setmana; l'any vinent*). Es poden classificar segons que expressin simultaneïtat (*avui, avui dia*), anterioritat (*ahir, abans d'ahir*) o posterioritat (*demà, dimarts vinent...*). També n'hi ha que indiquen anterioritat o posterioritat (*anit, de dilluns en vuit...*) i aquells que es poden usar per a qualsevol dels tres valors (*aquest matí, aquesta tarda...*).
  
- *Modificadors anafòrics*, quan s'interpreten a partir del temps de referència discursiva. Poden indicar simultaneïtat amb el moment de la parla (*llavors, alhora*), anterioritat (*els dia abans, tres dies abans...*) o posterioritat (*d'aleshores endavant, l'endemà...*).
  
- *Modificadors inespecífics*, quan expressen un tipus d'interval del calendari sense especificar (per ex.: *vigílies i festius*) i que no s'ancoren en el moment de la parla (per ex: *és obert tot el dia*).
  
- *Dates*, quan defineixen intervals específics del calendari (*l'any 2012*) i també situacions específiques que fan referència a coneixements del món (per ex: *després de la Primera Guerra Mundial*). També són independents de la parla i del discurs.

- *Modificadors quantificadors* són els que expressen relacions lògiques entre conjunts d'interval i conjunts de situacions (per ex: *molts dies, algun dia*). Se situen entre la localització temporal i l'aportació d'un valor aspectual. En el cas de "tres dies", per exemple, tant es pot interpretar com un quantificador sobre intervals de la localització temporal (tres dies determinats) o amb un valor aspectual, com una repetició de tres.

Així, doncs, els modificadors temporals poden contribuir a la definició d'un interval temporal en relació amb la situació expressada pel predicat de l'oració, en relació amb un moment de referència temporal (expressat per la morfologia dels temps relatius) o bé no fer referència al moment de la parla i del discurs. En determinades frases, però, la interpretació respecte de la qual s'orienten pot ser ambigua, ja que es podria interpretar en relació amb dos moments de referència. Per exemple, a la frase següent:

*Em van prometre que serien aquí ahir.*

Tant es podria interpretar que va ser ahir que m'ho van prometre com que havien d'haver arribat ahir.

Els modificadors temporals, que s'han definit com una classe heterogènia d'elements, poden ser de diverses categories sintagmàtiques:

- un sintagma preposicional. Per exemple: *a la tarda, pel maig*.
- un sintagma nominal. Per exemple: *aquest any, l'any passat*.
- un sintagma adverbial. Per exemple: *avui, ahir*.
- una oració subordinada. Per exemple: *quan vas arribar*.

Fins aquí s'ha presentat una síntesi dels diferents elements que expressen la temporalitat lingüística. A continuació es descriurà de

quina manera poden aparèixer combinats i les restriccions a les quals es troben sotmesos. En primer lloc es farà referència a la interacció dels elements dins el predicat verbal i, en segon lloc, a la interacció dels temps verbals amb els modificadors temporals.

## **2.7. La combinació dels elements en la temporalitat lingüística**

### ***2.7.1. La interacció dels elements dins el predicat verbal***

#### **2.7.1.1. La interacció temps i aspecte**

Ja s'ha vist que el temps i l'aspecte es presentaven fusionats en els temps verbals i que a partir de l'oposició de valors de temps i d'aspecte s'arribava a una descripció semàntica del valor inherent temporal de pràcticament tots els temps verbals (s'han exposat només els temps d'indicatiu).

#### **2.7.1.2. La interacció entre l'aspecte i la modalitat de l'acció**

Aquests dos elements mostren força independència (Saldanya, Comajoan, 2012). L'aspecte es manté independent de la modalitat de l'acció, és a dir, independent del fet que l'oració faci referència a estats o situacions dinàmiques (duratives o no, amb final intrínsec o sense). Una mateixa situació pot ser representada amb aspecte perfectiu o imperfectiu.

Una situació dinàmica com "viure" es pot visualitzar d'una manera oberta o tancada. Se'n pot veure la diferència en els exemples següents:

*Visc a Barcelona* (es combina amb el present, forma imperfecta)

*He viscut a Barcelona quatre anys* (es combina amb el perfect, forma perfectiva)

### ***2.7.2. La interacció dels elements del predicat verbal amb els modificadors temporals***

En l'apartat anterior s'ha vist com els temps verbals es poden combinar lliurement amb la modalitat de l'acció dins el predicat verbal; ara bé, quan aquests elements s'han de combinar amb modificadors temporals en l'enunciat ho han de fer a partir d'una relació de concordança (Saldanya, 1994-95). El matís temporal (els trets temporals) que aporti la modalitat de l'acció i/o el temps verbal (en el predicat verbal) ha de ser compatible amb el matís temporal que aporti el modificador temporal. En aquesta relació els trets temporals del modificador no poden ser contradictoris ni s'interpreten d'una manera independent a la modalitat de l'acció o al temps verbal expressat en el predicat verbal.

A continuació es detallen les restriccions de la combinació de a) modalitat de l'acció i modificadors temporals i b) temps verbals i modificadors temporals.

#### a) La modalitat de l'acció i els modificadors temporals

Les expressions temporals, de la mateixa manera que s'ha presentat amb el verb en l'apartat modalitat de l'acció, també es poden classificar segons l'esdeveniment que denoten (situacions, puntuals i duratives) i cada un d'aquestes classes és compatible amb un tipus de verb.

- *Situacionals*. No fan referència al temps intern de l'esdeveniment i es poden combinar amb els cinc diferents tipus de verbs. Per exemple:

*La Clara jugà a escacs (activitat) ahir.*

*La Clara va fer un pastís (realització) ahir.*

- *Puntuals*. Fan referència al temps intern de l'esdeveniment i assenyalen que l'esdeveniment es produeix en un interval. No es poden combinar amb els estats. Per exemple:

*La Clara va estar malalta a les tres. \**

- *Duratives*. Fan referència al temps intern de l'esdeveniment i es produeixen durant un interval i són compatibles amb els esdeveniments no culminatius (estats, activitats i esdeveniments puntuals). Per exemple:

*La Clara jugà (activitat) a escacs durant tres hores.*

*La Clara aprovà (assoliment) l'examen durant tres hores. \**

#### b) Els temps verbals i els modificadors temporals

Les restriccions de la combinatòria entre temps verbals i les expressions temporals es basa en la concordança entre el valor aspectual dels temps verbals i la classificació de les expressions temporals en funció del tipus de situació que denoten.

Els temps verbals d'aspecte perfectiu, que tal com s'ha vist fan referència a la globalitat de l'esdeveniment i no al seu procés intern, es poden combinar fàcilment amb les expressions temporals de tipus situacional.

Per exemple:

*En Miquel va acabar el quadre ahir.*

*En Bernat arribarà demà.*

Els temps verbals d'aspecte imperfectiu que fan referència al desenvolupament intern de l'esdeveniment difícilment són compatibles amb les expressions de tipus puntual . Per exemple:

*Aquell dia cantava una cançó a les dues. \**

Fins aquí s'han presentat els diferents elements lingüístics que codifiquen el temps en català. S'ha vist que els quatre elements descrits -temps, aspecte, modalitat de l'acció i modificadors temporals- s'expressen mitjançant marques formals (temps i aspecte) i mitjançant el significat de l'arrel lèxica (modalitat de l'acció, modificadors temporals). També s'ha mostrat que les diferents possibilitats combinatòries en l'ús no són aleatòries sinó que han de ser compatibles semànticament. Per concloure, i retornant a l'inici d'aquest apartat, es pot afirmar que el verb té un paper principal, ja que és en la forma verbal on s'expressa el moment de l'acte de parla (moment entorn el qual s'estructuren tot els altres moments temporals de l'oració) i és en la forma verbal on recauen més elements de codificació temporal (temps, aspecte i modalitat de l'acció).





### **3. ELS CONCEPTES GRAMATICALS DELS ESCOLARS**

#### **3.1. Introducció**

Les nocions de verb i de temps verbals són nocions que formen part dels continguts obligatoris gramaticals del currículum de primària. Ja des dels primers cursos l'alumne és introduït a conèixer les diferents classes de paraules (nom, verb, adjectiu...), com també és introduït al coneixement del paradigma verbal i a la construcció d'enunciats en diferents temps. El verb i els temps verbals esdevenen, doncs, objectes d'ensenyament des d'edats ben precoces i continuen sent-ho fins a finalitzar l'ensenyament obligatori.

Ara bé, tot i això els estudis sobre els coneixements dels alumnes mostren que tenen grans dificultats per construir-los, expressar-los i fer-ne ús per al seu domini lingüístic. Aquest fet, juntament amb el sorgiment ja fa un temps de l'enfocament comunicatiu en l'ensenyament de la llengua, ha conduït a dues postures ben diferenciades. Una que s'oposa a un ensenyament explícit dels elements que configuren el funcionament de la llengua i una altra que considera justament que aquest ensenyament és necessari per al

domini de l'ús lingüístic (Cuenca, 1992; Zayas, 2007; Milian i Camps, 2006). És en aquest segon plantejament que s'inscriu la línia de treball del grup de Recerca GREAL en l'àmbit del qual s'ha dut a terme aquest treball.

Es parteix de la convicció que l'ensenyament gramatical a la classe de llengua incideix en el coneixement gramatical de l'alumne i és beneficiós per dues raons: per una banda contribueix a un major control sobre l'actuació lingüística de l'escolar i és un instrument per a la millora de l'ús lingüístic (Milian, 2004; Camps, 2009); per l'altra, defensa la hipòtesi que hi ha usos lingüístics que requereixen d'una formació explícita tant pel que fa al domini d'estructures lingüístiques complexes de desenvolupament tardà com per a l'apropiació de determinats usos formals de la llengua (Camps i Colomer, 1998; Camps, 2005; Castellà, 1994).

Des d'aquest plantejament sorgeixen diverses qüestions referides als continguts que cal ensenyar (quins continguts han de ser objecte d'ensenyament, a quines edats, amb quina progressió) i a aspectes metodològics (de quina manera cal que siguin introduïts a l'aula, amb quines activitats...). L'abordatge d'aquestes preguntes es fonamenta des de l'assumpció dels plantejaments socioconstructivistes de l'ensenyament que defensen la participació activa de l'alumne en la construcció del coneixement, la necessitat de diàleg en aquest procés de construcció, tant entre iguals com de manera guiada per l'expert, i el treball contextualitzat de les nocions gramaticals vinculades a l'ús lingüístic. En aquest marc l'aprenentatge no es concep com el resultat de la transmissió d'uns coneixements per part del professor que adopta el paper de posseïdor d'uns continguts que són traspassats a uns alumnes passius, sinó com un procés de construcció de coneixements, com l'apropiació d'uns sabers nous que s'interrelacionen amb els sabers prèviament adquirits. Així, ensenyar

gramàtica es pot entendre com l'establiment de la relació entre dos tipus de sabers: els del subjecte i els de la instrucció.

En aquest punt sorgeixen algunes preguntes fonamentals: què s'entén per conceptes gramaticals? quins són i com són els coneixements de l'alumne? De quina manera l'alumne relaciona aquests coneixements amb aquells que provenen de la instrucció?, de quina manera es pot incidir en l'ensenyament perquè la reelaboració de les nocions gramaticals sigui realment significativa i operativa en l'ús lingüístic? El focus del nostre treball (l'exploració del coneixement elaborat pels alumnes sobre el verb i els temps verbals) s'inscriu clarament en la primera i segona de les preguntes plantejades i la seva aportació ha de tenir una clara repercussió en la manera com s'aborda l'ensenyament a l'aula.

Aquest apartat es dedica a exposar els punts de vista a partir dels quals ens aproximem al coneixement gramatical dels alumnes. En primer lloc es descriuran les unitats lingüístiques objecte de coneixement, en segon llocs s'aprofundirà en la situació d'aprenentatge de les categories gramaticals en el context escolar, fent referència per una banda a la conceptualització com a procés de construcció del coneixement i, per l'altra, a la rellevància de la reflexió metalingüística com a camí cap a la conceptualització dels elements lingüístics.

### **3.2. El coneixement gramatical**

El coneixement gramatical es pot definir de moltes maneres diferents i des de perspectives diverses i variarà en funció de la finalitat amb què s'abordi i amb la concepció de la gramàtica de què es parteixi. Així podem distingir, per exemple, estudis psicolingüístics interessats a descobrir els coneixements lingüístics subjacents en el processament de la llengua des d'una visió generativista, estudis purament lingüístics interessats en la descripció teòrica d'aquests

coneixements des d'una visió de la gramàtica lexicofuncional, o estudis propis de l'antropologia lingüística interessats a descriure l'especificitat d'aquests coneixements com a codi de comunicació en el conjunt dels codis de comunicació animal des d'una o altra opció gramatical. A més a més, i atès que el terme "gramàtica<sup>10</sup>" en un sentit ampli fa referència tant a la descripció, com a l'anàlisi de cada una de les dimensions lingüístiques i els nivells estructurals, la delimitació o la focalització sobre una part d'aquests sabers es fa imprescindible.

En aquest treball, des de la perspectiva pedagògica en què s'inscriu l'àmbit específic de la didàctica de la llengua (Stern, 1983), l'interès se centra a descriure la naturalesa del coneixement gramatical en tant que coneixement objecte d'ensenyament en l'educació primària.

### *Dos sabers diferenciats*

La concepció de l'aprenentatge, des del marc constructivista de què es parteix, entès com l'apropiació d'uns sabers que s'interrelacionen amb uns coneixements adquirits condueix a observar el coneixement gramatical en relació amb dos sabers diferenciats: els coneixements previs de l'alumne (intuitius, desordenats...) i els coneixements objecte d'instrucció poden observar-se com dos pols d'un contínuum sobre un mateix coneixement metalingüístic ja que tots ells són coneixements que versen sobre la llengua. Una manera de representar la relació entre els dos sabers és situar-los en una línia en què en un extrem s'hi pot situar els coneixements de l'alumne i en l'altre els de la instrucció. (Camps, 2005)

---

<sup>10</sup> El t terme "gramàtica" es descriu actualment com a "Ciència que estudia i descriu l'estructura de les llengües o d'una llengua en particular" (DIEC), i les gramàtiques, com per exemple la *Gramàtica del Català Contemporani* (Solà (Dir.) 2002), inclouen tant la fonètica, com la fonologia, la morfologia, la sintaxi, la semàntica i la pragmàtica de la llengua que descriuen.

## *Coneixement metalingüístic*

**Pol del subjecte** ←————→ **Pol de la instrucció**

En el pol del subjecte, el coneixement metalingüístic construït per l'alumne és un coneixement implícit del qual tenim constància a partir de diferents tipus de manifestacions (lingüístiques i no lingüístiques) i amb graus de consciència diferents.

En el pol de la instrucció, els continguts gramaticals objecte d'instrucció són diversos (per exemple, les regles d'ortografia i l'anàlisi sintàctica) i normalment són un reflex de les diferents propostes teòriques per donar compte del funcionament de la llengua.

Aquests dos sabers estan relacionats i caldrà aclarir quina és aquesta relació i com es produeix.

Les categories gramaticals són elements lingüístics específics del coneixement gramatical, i la seva naturalesa determina també com es pot dur a terme la relació entre aquests dos pols del saber. L'aprenentatge, contemplat com un procés, no és deslligable de l'objecte d'ensenyament. La seva naturalesa determina els processos implicats en l'aprenentatge (com es pensa) sobre aquell saber (Barth, 2004).

Per poder aprofundir en quin és i com és el coneixement dels alumnes sobre les categories gramaticals i com es desenvolupa (construeix), aquest apartat s'organitza en dues parts ben diferenciades. En primer lloc es farà una descripció de les característiques de les categories gramaticals, objecte del saber. En

segon lloc es descriuran els conceptes construïts pels alumnes a partir de la relació que s'estableix entre aquests dos pols de saber.

### ***3.2.1 Les categories gramaticals***

En aquest treball, en el marc de les teories cognitives, ens interessa descriure les categories gramaticals des de dos punts de vista:

- Per una banda, se'ls pressuposa una *realitat psicolingüística* (Serra, Serrat, Solé, Aparici i Bel, 2000; Belinchón, Rivière i Igoa, 1992; Rondal, 2009) en la ment del parlant que es manifesta a partir de la seva conducta lingüística i es troba per tant vinculada a la capacitat lingüística i al seu desenvolupament.

- Per l'altra, la categoria gramatical es pot definir com un *concepte* (Camps, 2000, 2001; Cuenca i Hilferty, 1999) elaborat pel parlant mateix, o bé com a concepte elaborat pels lingüistes.

#### *3.2.1.1 El coneixement de les categories gramaticals en relació amb la capacitat lingüística i la capacitat cognitiva*

El parlant té un coneixement de la seva llengua que es manifesta en la seva actuació lingüística<sup>11</sup>. Cada vegada que el parlant produeix i comprèn un enunciat ha hagut de dur a terme una tria lèxica, ha hagut de decidir la manera com combina els mots, ha hagut de tenir present a qui els dirigeix... i necessàriament ha hagut d'atribuir a cada mot una categoria gramatical (nom, verb, subjecte...) que li ha permès atorgar la jerarquia i el significat a l'enunciat.

#### *Les categories gramaticals en el processament lingüístic*

El conjunt de models proposats des de la psicolingüística per donar compte del processament lingüístic, ja sigui des de la concepció

---

<sup>11</sup> Aquest és un dels principals pressupòsits, heretat dels plantejaments chomskyans (Chomsky, 1988) a partir dels quals es parteix per a l'estudi del fenomen lingüístic des del punt de vista psicològic.

autònoma<sup>12</sup> d'aquest processament (Forster, 1979; Garret, 1975) ja sigui des de la seva concepció interactiva (Marslen- Wilson, 1975; Dell i Reich, 1981), coincideixen a postular que les categories gramaticals tenen una realitat psicològica en el processament lingüístic que existeixen d'alguna manera en la ment del parlant. En aquest processament, que es troba mediatitzat per uns sistemes interns que processen de la informació que actuen donant forma i transformant els diferents tipus de representacions lingüístiques, les categories gramaticals són unes representacions internes que es van modificant i redefinint en cada procés.

A continuació seguirem la síntesi de Belinchón a partir dels elements de consens entre els diferents models teòrics per donar compte de la successió de representacions i processos implicats en el processament lingüístic, i poder observar el lloc en el qual es contempla la codificació gramatical. L'autora aclareix que la seva descripció obvia les diferències (autonomia/interacció, automaticitat /control, encapsulament/interdependència, especificitat/globalitat) i que, tot i que en realitza una caracterització vertical, no exclou que cada subsistema del processament pugui utilitzar recursos d'atenció, memòria o qualsevol altra facultat cognitiva definida segons criteris horitzontals.

Belinchón resumeix que el processos de comprensió i de producció del llenguatge es poden agrupar en tres nivells diferents:

- Un nivell perifèric, en què els processos acusticofonètics o visuals (en la comprensió) i els processos articuladoris o gràfics (en la producció) s'ocupen de la descodificació per identificar els fonemes o grafemes i de la planificació fonètica per arribar a l'articulació.

---

<sup>12</sup> Postula que els subprocessos del processament lingüístic s'ocupen de tasques específiques i tenen accés només a una quantitat limitada d'informació davant del model interactiu que dóna per vàlida l'existència dels subprocessos però nega que operin de manera autònoma.

- Un nivell intermedi, en què els processos d'accés al lèxic, d'anàlisi sintàctica i d'interpretació semàntica acaben atorgant un significat final a l'enunciat. En el cas de la comprensió el sistema ha de reconèixer les unitats lèxiques que integren l'enunciat a partir de la representació abstracta dels sons (fonèmica o grafèmica) que prové del nivell perifèric. Una vegada reconegudes, el sistema efectua una anàlisi morfosintàctica (anàlisi gramatical), és a dir que estableix el paper estructural de les diferents unitats de l'enunciat, així com les dependències que hi ha entre elles. Aquesta assignació porta finalment a assignar a cada unitat un paper semàntic i a efectuar una interpretació del significat global de l'enunciat. En el cas de la producció aquests mateixos processos segueixen l'ordre invers. A partir de la representació semàntica de l'enunciat, es planifica i s'activa la representació morfosintàctica (la codificació gramatical) que donarà forma final a l'enunciat.

- Un nivell central, que juntament amb la informació lingüística relativa al significat dels enunciats, inclou també informació extralingüística. En aquest nivell els processos implicats s'ocupen de la interpretació o de la planificació de la representació lingüística que prové del nivell intermedi en relació amb el sentit no literal i indirecte de l'enunciat i s'integra la informació en el conjunt de la resta d'enunciats que formen part d'aquell discurs o text.

### *Les categories gramaticals en el desenvolupament lingüístic i cognitiu*

En el desenvolupament lingüístic, la suposició sobre l'existència innata o no de les categories gramaticals ha estat i és encara un tema controvertit atès que se'ls atorga un paper primordial en l'especificitat del llenguatge humà (Serra i Cols, 2000). El domini de les categories gramaticals permetrà la infinita producció i comprensió d'enunciats i és un dels trets característics i distintius (Hockett i Altmann, 1968) que fan específic el llenguatge humà. En un extrem



se situa la perspectiva d'origen generativista (Chomsky, 1971, 1981), que defensa que els nens assumeixen aquestes categories en néixer i simplement han d'aprendre quines paraules de la seva llengua particular hi pertanyen; en un altre extrem se situa la perspectiva constructivista (Vigotski, 1986, 1989; Bruner, 1991, entre molts altres), en la qual se situa l'enfocament del nostre treball, aquells que consideren que els nens no parteixen d'un coneixement innat lingüístic i han de construir aquestes categories a partir de l'exposició de la llengua al seu entorn. Des dels enfocaments constructivistes les categories gramaticals es desenvolupen amb el desenvolupament lingüístic.

El desenvolupament lingüístic es pot descriure com un procés ontogènic, gradual, complex i adaptatiu (López Ornat, 2012) que es produeix en la interacció entre l'experiència i l'aprenentatge, que no parteix del no-res sinó d'un sistema amb diverses constriccions innates de caràcter cognitiu general (Bavin, 2009; Elman, Bates, Johnson, Karmiloff-Smith, Parisi i Plunkett, 1996; Karmiloff i Karmiloff-Smith, 2005; Tomasello, 2003) no específicament gramaticals. Les categories gramaticals no són coneixements innats, i requereixen, seguint els plantejament piagetians, el desenvolupament d'unes funcions cognitives de caràcter més general que condicionen el seu desenvolupament.

En aquest procés els coneixements gramaticals no són tractats com a unitats i estàtiques sinó com a representacions internes que es van modificant i redefinint en cada procés.<sup>13</sup>

En aquest procés es distingeixen clarament dues etapes: una primera etapa en què el nen adquireix el codi lingüístic bàsic de la seva

---

<sup>13</sup> Susana S. Ornat (2012) cita els estudis de Van Geert i Van Dijk (2002) en nens amb edats precoces que mostren la inestabilitat d'un coneixement lingüístic en procés de canvi.

llengua (fonètica, fonologia, semàntica, morfologia, pragmàtica), que finalitza als 4-5 anys, i una segona etapa en què s'assoleixen les estructures més complexes de la llengua manifestades en el domini del discurs oral i escrit, que s'allarga fins a l'adolescència (Bavin, 2009; Camps, 1986). En finalitzar aquesta primera etapa, atenent les mostres de producció i comprensió infantil, es dedueix que hi ha un coneixement força consolidat de les categories gramaticals, però aquest coneixement es troba encara en fase de desenvolupament i serà en la segona etapa (entre els 6 i els 12 anys d'edat) quan s'assolirà el major domini de les estructures més complexes.<sup>14</sup> Entre els 6 i els 12 anys d'edat són sobretot els coneixements morfosintàctics, semàntics, pragmàtics i metalingüístics els que tindran un desplegament més significatiu. En aquesta etapa, seguint els postulats de Bruner (1997, 1984), la influència de la instrucció formal es considera fonamental. Per aprendre els significats lligats a les paraules, el nen ha d'entrar en interacció amb un context d'ús. Ha d'aprendre quan i com usar aquests significats convencionals, en quines situacions socials són considerades apropiades o inapropiades les paraules.

Des d'aquesta perspectiva, contrària a la visió homogènia de la llengua i del desenvolupament lingüístic heretada de la defensa de la gramàtica universal generativista, es considera que existeixen diferències individuals en el desenvolupament lingüístic. Amplis corpus de dades sobre el desenvolupament lingüístic infantil constaten que hi ha diferències significatives en els desenvolupaments que tenen relació amb diferències subtils de l'experiència lingüística i/o diferències mínimes en el processament. Aquestes variacions individuals evidencien que el sistema que adquireix la llengua segueix rutes alternatives en l'adquisició de sons,

---

<sup>14</sup> Serra i Cols (2000) enumera, entre altres, els mecanismes que contribueixen a la cohesió textual com la correlació dels temps verbals.

paraules, gramàtica o narrativa (Bavin, 2009; Elman i altres, 1996; Karmiloff i Karmiloff-Smith, 2005).

### *El verb en el desenvolupament lingüístic*

Els estudis sobre desenvolupament lingüístic mostren com el verb ja apareix en les primeres emissions verbals i no és un mot que tingui procés adquisitiu diferent dels altres tipus de paraules (Garitte, 2004).

Els verbs predicatius amb la funció de designació de l'acció ja es troben en els primers enunciats de dues paraules. L'adquisició s'inicia entre els 18 mesos i els 23, posterior a l'adquisició dels noms. A partir d'aquí es produeix un desenvolupament gradual i regular que s'allarga durant tot el període de desenvolupament lingüístic.

Pel que fa a l'adquisició dels temps verbals, seguint la síntesi feta per Creus (2002), es tracta d'un procés gradual i complex, important en el moment de la gramaticalització i també en el moment del desenvolupament lingüístic i cognitiu (Bloom 1991; Aguado, 1995; Serrat, 1997). Ja que no es tracta només d'assumir un conjunt de regles gramaticals sinó que hi influeixen altres factors.

- Les característiques específiques de cada llengua.
- El valor interactiu i comunicatiu de les formes: s'adquireixen més tard, les menys usades.
- El significat morfèmic que s'afegeix a una forma i que incrementa la dificultat cognitiva a l'hora d'adquirir-la (Clemente, 1995).

Les primeres formes verbals que apareixen ho fan al voltant dels 18 mesos: són la segona persona del singular de l'imperatiu, l'infinitiu, el participi i la primera i tercera persona del present d'indicatiu, seguides per formes de gerundi i la tercera del singular del passat

simple. Aproximadament als dos anys ja s'utilitzen altres persones del present d'indicatiu, a les quals se sumen el futur, l'imperfet i les primeres formes del present del subjuntiu, per concloure que cap als quatre anys trobem un gran desplegament de tot el paradigma verbal (Creus, 2002)<sup>15</sup>. Ara bé, tot i que el nen cap als quatre o cinc anys ja usa les mateixes formes que l'adult, no es pot considerar que els "doni el mateix valor que ell per a l'expressió de les relacions temporals de simultaneïtat, anterioritat i posterioritat" (Camps, 1986). És a dir, que tot i que la descripció de la producció infantil manifesta que els temps verbals ja són usats des d'edats ben precoces, l'infant no els atorga la mateixa significació que els adults.

L'adquisició dels temps verbals està lligada a l'adquisició de les nocions temporals i també lligada al domini dels altres recursos lingüístics per referir-s'hi (Bueno, 93). Si es reprenen ara els diferents mecanismes de codificació temporal vistos a l'apartat 1 d'aquest treball (temps, aspecte, aktionsart, adverbis temporals, elements discursius i partícules temporals), els temps verbals (la flexió verbal), on es troben fusionats temps i aspecte, són l'indicador usat més tardanament per atorgar significat temporal al discurs. Així el nen pren primer com a referència l'ordre en què apareixen els esdeveniments en el discurs i els mots com les conjuncions i els adverbis, i en últim lloc entén el matís temporal que aporta cada una de les formes verbals.

---

<sup>15</sup> Creus sintetitza obviant petites variacions fent referència a Gili i Gaya, 1972; Triadó, 1982; Clemente, 1982; Pérez Pereira i Singer, 1984; Aguado, 1988; Aguado, 1995; Cortés, 1991; Cortés i Vila, 1991; López Ornat, 1990; López Ornat, 1992; López Ornat, 1994; Fernández, 1994; Grinstead, 1994; Torrens, 1995; Aparici i altres, 1996; Capdevila, 1996; Serrat, 1997 i Bel, 1998/2001.

### El verb en el desenvolupament lingüístic i cognitiu

Hi ha molts estudis que s'han dedicat a corroborar o constatar la subordinació del desenvolupament lingüístic al desenvolupament cognitiu. Centrats en el verb i els temps verbals referirem aquí en primer lloc alguns estudis centrats a relacionar el desenvolupament cognitiu amb l'adquisició de determinats verbs; en segon lloc dedicarem l'atenció als estudis dedicats a establir relacions entre l'ús i l'adquisició dels temps verbals amb el desenvolupament cognitiu.

#### *El significat de l'arrel verb*

Alguns autors s'han interessat en la relació entre l'adquisició verbal i el desenvolupament cognitiu, centrant-se en el significat de l'arrel verbal. Shatz, Wellman i Silbert (1983), Bassano (1985), Bassano Hickman & Champaud (1992) intenten comprendre la relació entre l'aparició de certs verbs com "creure", "saber", "imaginar", "pensar" dins el vocabulari dels infants i la capacitat d'atribuir estats mentals als altres. Altres, es refereixen a operacions cognitives específiques, com la categorització i l'abstracció en l'elaboració dels conceptes. Per exemple, per aprendre el verb "tancar", l'infant ha d'extreure el significat de diferents proposicions: tancar un pot, tancar-se en banda... I aquestes dues accions no serien comparables. Aquests autors s'interessen essencialment per les operacions mentals subjacents a les produccions verbals, els processos cognitius generalitzables que permeten l'adquisició de conceptes específics com el verb.

#### *Els temps verbals*

Seguint els postulats piagetians, hi ha estudis que estableixen una relació de subordinació del desenvolupament lingüístic al desenvolupament cognitiu i manifesten que no es pot fer ús de determinades estructures lingüístiques fins que no s'ha superat un estadi cognitiu determinat. Entre aquests destaquem els que han

focalitzat el seu interès a relacionar la comprensió dels temps verbals en funció de determinats estadis cognitius. Com a més representatius citem, seguint la síntesi de Cortès (1989), l'estudi de Cromer (1979), que observà que els factors cognitius limitaven la producció de les formes gramaticals i d'elements lèxics de referència temporal, i el de Ferreiro (1971), que observava que l'expressió de les relacions temporals com la seqüencialitat i la simultaneïtat depenia del desenvolupament de les nocions operatòries corresponents (seriació i reversibilitat). Aquests estudis contradien els resultats d'estudis descriptius anteriors (Stern i Stern, 1907; Leopold, 1939; entre molts altres) que havien situat l'emergència de determinades formes verbals entre els dos i tres anys, període molt anterior a l'estadi cognitiu de les operacions concretes en què s'assoleixen les operacions cognitives de seriació i reversibilitat.

L'interès es focalitzà llavors a descriure quina funció atorgaven els infants a les marques temporals (als temps verbals). Bronckart i Sinclair (1973) i Bronckart (1977) arribaren a la conclusió segons la qual els infants en les primeres edats no usen els temps verbals per referir-se a nocions ordinals (present, passat o futur) sinó a distincions aspectuals, en relació amb les característiques internes de l'esdeveniment. Van observar que els infants inicialment fan servir els temps de passat per descriure accions amb un objectiu o finalitat clars i no és fins als sis anys que els empren amb una funció temporal. Antinucci i Miller (1976) observaren que l'ús de les formes del passat depenia del tipus d'esdeveniment: les formes de passat perfectives s'usaven més freqüentment amb esdeveniments de canvi d'estat, mentre que les formes de passat imperfectives s'usaven més aviat per designar estats i activitats. Aquestes dades corroborarien, doncs, la relació de subordinació de les marques temporals a la superació de les operacions cognitives preoperacionals.

Cortès resumeix també les aportacions d'altres autors (Weist, 1986; Halliday, 1975; entre d'altres), que són partidaris de la hipòtesi que el temps i l'aspecte s'adquireixen alhora i qüestionen que els infants, en el segon any de vida, no estiguin cognitivament capacitats per manejar nocions temporals. Aquests autors defensen que els infants fan servir els temps verbals de passat en referència a esdeveniments situats més enllà de l'"ara i aquí". En els seus estudis han assenyalat que els infants intenten ben aviat fer referències a objectes i esdeveniments absents en la situació de l'enunciació, i que fan servir la morfologia verbal per marcar relacions d'anterioritat i posterioritat. Per a Cortès, més enllà de la qüestió prioritat de la construcció del sistema temporal i/o aspectual, les dues hipòtesis comparteixen uns mateixos pressupòsits: els infants incorporen formes noves a mesura que van aprenent nous conceptes; el sistema verbal és adquirit de manera paral·lela als canvis conceptuals sense tenir present la influència del context d'ús.

Cortès destaca l'aportació d'altres estudis que tot i partir de la relació entre els desenvolupaments cognitiu i lingüístics s'aproximen al desenvolupament del sistema verbal des d'una perspectiva més funcional<sup>16</sup>, ja que focalitzen la seva atenció a la interacció social.

Els treballs de Sachs (1977, 1983) i Eisenberg (1985) estudien com els nens i les nenes aprenen a descriure experiències passades en una conversa. Aquestes autores plantegen que tot i que els nens en interacció amb un adult tendeixen a parlar de l'"ara i aquí", sovint són els adults els que propicien i forcen els nens a parlar de fets del passat. Els adults els introdueixen noves idees, i els proporcionen els mitjans per expressar-les. Aquestes autores defensen que, en el marc

---

<sup>16</sup> Que l'adquisició i desenvolupament del llenguatge van lligats des del seu origen a la interacció social i es concep que el llenguatge com a sistema de símbols és una conseqüència de l'adquisició de la funció simbòlica i alhora un instrument que contribueix al seu desenvolupament.

de la conversa, els infants no només tenen accés a les formes lingüístiques, sinó que a més a més se'ls faciliten les eines per pensar sobre els esdeveniments i internalitzar la informació. Des d'aquesta perspectiva s'emfasitza la importància de la interacció amb l'adult i la importància del llenguatge, de l'ús lingüístic, en el desenvolupament lingüístic i cognitiu.

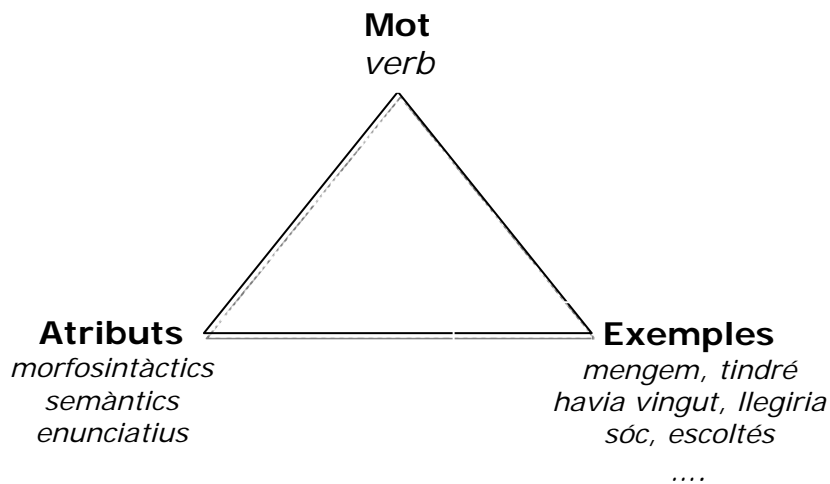
En aquest apartat s'ha fet una revisió sintètica de la categoria gramatical verb abordada des de la seva perspectiva psicolingüística. En resum, es pot concloure la seva importància i rellevància en el processament lingüístic i la seva emergència al llarg del desenvolupament lingüístic. Els escolars de cicle mitjà i superior, superat el nivell bàsic d'adquisició lingüística, tenen un domini de les estructures simples de la llengua però encara no en fan un ús equiparable als dels adults.

### 3.2.1.2. Les categories gramaticals com a conceptes

Les categories gramaticals, des dels dos punts de vista en què s'han presentat en aquest treball, també poden ser observades com a conceptes o categories en tant que es poden observar com a representacions mentals de la llengua. Les categories són el resultat d'un conjunt de processos mentals (categorització) entre els quals destaquen l'abstracció o la generalització i la discriminació. Es poden definir com les unitats bàsiques amb què opera el pensament. Són representacions que, dotades de propietats semàntiques, tenen un significat que expressa el que tenen en comú molts objectes diferents (Rosch i altres, 1978). El concepte és, doncs, una representació que no es pot confondre amb la paraula que el representa ni amb els objectes que engloba. És la idea que expressa el que tenen en comú molts objectes diferents i que la paraula permet d'anomenar. El concepte es pot definir, doncs, com la relació entre un mot, aquell que denomina el concepte, uns exemples reals que comparteixen uns



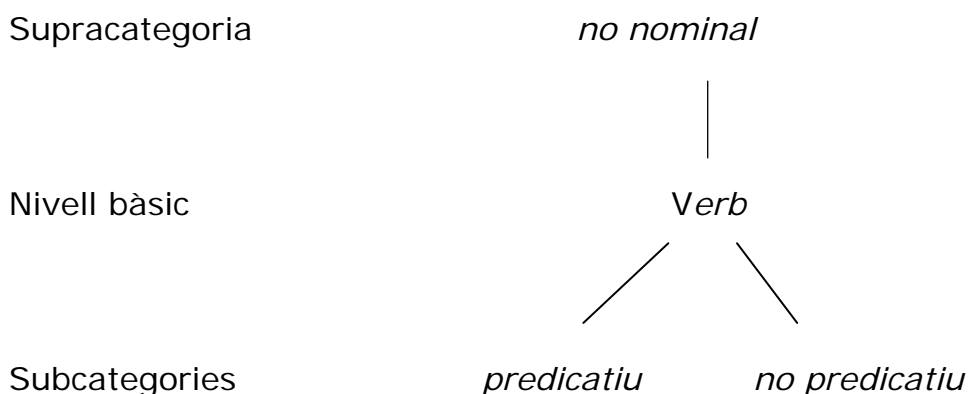
atributs i uns atributs o característiques a partir dels quals s'identifica. En l'esquema següent es mostra l'estructura tridimensional dels conceptes.



Cuenca i Hilferty (1999) presenten, dins el marc de la lingüística cognitiva, una proposta de descripció de les categories gramaticals com a alternativa a la concepció tradicional. Els autors parteixen de la teoria del prototipus i del nivell bàsic per descriure les categories gramaticals. L'alternativa que es presenta descriu les categories amb límits difusos, definides en relació amb uns trets que no sempre es compleixen amb la mateixa força i inclouen membres de la categoria més representatius que altres. A continuació es fa una breu síntesi de la categoria verb.

Cuenca (2003) descriu el verb com una categoria que es defineix en relació amb uns trets. Es tracta d'una categoria de nivell bàsic (com nom, adjectiu, preposició, adverbi...) dins la supracategoria de les no nominals i amb subcategories com verbs predicatius i verbs no predicatius. La categoria verb es relaciona a nivell horitzontal amb les altres categories de nivell bàsic i estableix relacions de tipus vertical amb les altres categories no nominals, de major a menor especificitat.

En l'esquema de la pàgina següent es pot observar l'estructura proposada:



El verb es defineix en relació als trets següents que són diferencials i específics:

- a. Morfològicament és variable
- b. Lèxicament, constitueix una classe oberta (verbs predicatius) i tancada (verbs atributius, auxiliars i operadors).
- c. Semànticament, té un significat lèxic (verbs predicatius) i gramatical o lexicogramatical en el cas dels verbs atributius, auxiliars i operadors.
- d. Sintàcticament, és el suport dels morfemes verbals i, en el cas dels predicatius, és a més a més el centre de l'oració, ja que selecciona un subjecte i pot anar acompanyat de complements o seleccionar-los.

A partir d'aquesta caracterització es poden distingir uns verbs més prototípics que d'altres. Els verbs més prototípics són els predicatius, perquè reuneixen cada un dels trets anteriors. Així: *menjo, escolta, comprava, escrigué...* són verbs més fàcilment identificables que no pas: *és, pensant, semblat, haver*.

Dins els temps verbals també se'n poden identificar uns de més prototípics que d'altres (Alturo, 1997). Així, per expressar el temps

present el prototípic seria el present d'indicatiu; per expressar el passat, l'imperfet, i per al futur, el futur simple; tots d'indicatiu.

### **3.3. El coneixement gramatical en construcció**

#### ***3.3.1. Els conceptes de l'alumne i els conceptes de la instrucció.***

En el pol de l'alumne, *les categories es troben en construcció*. Per una banda, atenent a la doble naturalesa amb què les hem definit, l'alumne de cicle mitjà i superior de primària mostra tenir un domini bàsic de la llengua en ús però encara no ha assolit el domini de les estructures adultes. De l'altra, el nen és un subjecte actiu (amb una capacitat de categoritzar) però encara en desenvolupament cognitiu, afectiu... El nen es fa conjectures: pot pensar, per exemple, que la part de la llengua que no coneix és igual a la que coneix i generalitzar les regles de flexió de gènere a tots els mots de la llengua, o bé es pot formular hipòtesis sobre les característiques que ha de tenir una paraula.<sup>17</sup> La relació entre els dos processos, els coneixements psicolingüístics que fan possible l'activitat lingüística i els pensaments originats i construïts s'interrelacionen influint els uns sobre els altres constantment.

L'infant arriba a l'etapa escolar amb un conjunt de conceptualitzacions, representacions, originades des de l'experiència amb l'entorn que es caracteritzen per ser poc sistemàtiques i poc conscients. El seu saber es troba poc organitzat encara. Els coneixements sobre el verb, per exemple, es poden reduir a uns exemples determinats, i els atributs poden ser opacs a la seva consciència, tot i que en pot tenir un domini bàsic en ús com s'ha descrit en l'apartat anterior.

---

<sup>17</sup> Raffaele Simone, a *Diario lingüístico de una niña* (1992), mostra algunes de les pressuposicions que va poder observar en les converses amb la seva filla.

En el pol de la instrucció *les categories gramaticals es poden definir com un resultat*. Es presenten com a categories acabades. La manera com es descriuen acostuma a ser una barreja de concepcions normatives i descriptives (Camps, 2001) i sovint s'hi pot trobar alguna interpretació distorsionada d'alguna teoria lingüística<sup>18</sup>. En moltes de les descripcions dels llibres de text es pot rastrejar sobretot la influència de la gramàtica tradicional i de la gramàtica estructuralista. Amb la primera s'hi poden relacionar les descripcions de caire atomista (es defineixen les classes de paraules sense relació amb tot el sistema) i els criteris ambigus i poc clars i, amb la segona, les descripcions que intenten ser més sistemàtiques i basades en criteris estrictament formals i distribuacionals (Cuenca, 1992).

La relació entre els dos extrems s'estableix d'una manera o altra en l'entorn escolar i en situar el nen en l'ensenyament formal. Aproximar-se als conceptes de l'alumne és demanar-se pels conceptes en construcció.

### **3.3.2. La conceptualització**

La conceptualització, la formació de conceptes, ha estat definida per diferents autors i des de diferents perspectives<sup>19</sup>. En aquest treball l'interès se centra en la conceptualització en edat escolar i en el marc de l'escola. En el nostre plantejament, que segueix la perspectiva constructivista de l'aprenentatge per explicar la construcció dels conceptes com un procés de construcció social, preguntar-se pels conceptes del subjecte és demanar-se per la conceptualització. Demanar-se pel pensament és demanar-se per com es produeix el

---

<sup>18</sup> M. Josep Cuenca (1992) a partir de les aportacions de Perramond, 1990; Roulet, 1978; Vives, 1988; fa una revisió exhaustiva de les diferents teories lingüístiques.

<sup>19</sup> L'article de Pintó, R; Aliberas, J i Gómez, R. (1996), per exemple, ofereix una revisió sobre les maneres com han estat abordades les concepcions dels alumnes pels investigadors en didàctiques de les ciències.

pensament. L'objecte del pensament, el coneixement, és indissociable del procés que mena a la seva adquisició (Barth, 2004).

Partint dels enfocaments vigotkians els conceptes s'originen en la interacció social (funció interlingüística del llenguatge) i gradualment es van interioritzant a mesura que el nen va sent conscient de la seva significació. Aquesta interiorització només és possible per la interacció amb l'adult (o altres membres de la cultura més experimentats) que possibilita l'experiència i en permet l'explicitació. El llenguatge interior (funció intralingüística), evolució del primer llenguatge egocèntric, té una funció primordial en el pensament, en la conceptualització. Els conceptes originats en un primer moment en la interacció són interioritzats (són representats en el llenguatge interior) i poden regular les pròpies funcions i el comportament. El llenguatge interior, doncs, en el procés de conceptualització no només serveix per representar-nos la realitat sinó que té un paper constitutiu en l'organització mental de l'individu, en la formació dels conceptes, ja que possibilita el seu control voluntari.

La distinció de Vigotski entre conceptes espontanis (aquells que provenen de l'experiència) i conceptes científics (formals) es pot aplicar a la distància entre els coneixements formulats per l'alumne i els que són objecte d'instrucció. El nen arriba a l'etapa escolar amb un conjunt de conceptualitzacions espontànies originades des de l'experiència i l'entorn que es caracteritzen per ser poc sistemàtiques i poc conscients en el parlant (Camps, 2001). Aquestes formulacions es troben en la base de l'aprenentatge dels nous coneixements. La relació entre uns sabers i els altres, però, no és automàtica, l'apropiació dels coneixements no és un procés simple. Vigotky el descriu com un procés amb dos nivells de consciència:

- El primer nivell permet prendre consciència de l'objecte (concepte) en si mateix.
- En el segon nivell, l'individu s'adona que ha pres consciència de l'objecte (concepte), l'individu sap (s'adona) el que sap i aquest segon nivell li permet controlar voluntàriament els conceptes i poder-los usar.

En el primer nivell es pot observar un doble procés. Per una banda, s'ha de prendre consciència d'objectes externs (conceptes nous, objectes d'instrucció, científics); per l'altra, s'ha prendre consciència dels conceptes ja interioritzats. Els conceptes, doncs, en el primer nivell han de recórrer un camí de l'exterior cap a l'interior, i en el segon nivell, el camí va de l'interior cap a l'exterior. L'emergència dels conceptes interiors és fonamental per tal que el concepte nou s'integri en el sistema ja elaborat i es pugui reelaborar.

La conceptualització requereix un doble primer nivell: la interiorització i l'externalització, dos processos essencials en la conceptualització en els quals el llenguatge té un paper fonamental.

- L'entrada de coneixement nou vehiculat per la paraula nova.
- L'emergència del coneixement a través de la verbalització.

En tots dos casos el llenguatge aconsegueix una funció essencial. A través del llenguatge donem pas a la paraula nova, és el vehicle de transmissió del coneixement de l'ensenyant a l'alumne; però també a través el llenguatge la verbalització pot ser un vehicle per a l'externalització del coneixement interioritzat.

### ***3.3.3. El paper del llenguatge en la conceptualització sobre els elements lingüístics***

La conceptualització és indissociable de l'objecte que es vol conceptualitzar. La conceptualització sobre els elements lingüístics és un procés complex. El llenguatge és alhora instrument del pensament i vehicle de comunicació. Aquesta duplicitat està relacionada amb les seves funcions intrapsíquiques i interpsíquiques. En el cas de la construcció del saber gramatical, a més esdevé objecte de coneixement (Camps, 2000). És a dir, que el concepte ja elaborat pel subjecte o aquell que ha de ser objecte d'instrucció té forma lingüística però a més versa sobre la llengua. Aquest fet és en si un obstacle del primer dels nivells, definits per Vigotki. La llengua, vehicle de comunicació i de la interacció amb els altres i que es troba interioritzada com a instrument en la parla interna del subjecte, ha de poder ser observada com a objecte per tal que se'n pugui prendre consciència.

#### *La presa de consciència sobre la llengua*

En els usos comunicatius la llengua en si no acostuma a ser objecte d'atenció. La naturalitat amb què s'usa i la inconsciència dels processos que menen al seu control fan que no sigui presa com a objecte en si mateix. Així, per tal que la llengua pugui ser presa com a objecte de coneixement el primer pas serà la presa de consciència de l'objecte.

La llengua és presa com a objecte, atrau l'atenció del subjecte, en aquelles situacions en què l'ús lingüístic esdevé un obstacle per a la comunicació o bé perquè el subjecte es col·loca davant d'una situació que no comprèn. Es produeix un desnivell de domini lingüístic entre els interlocutors. Per exemple, en situacions de:

- Contacte amb altres llengües.
- Aprenentatge de la lectoescriptura.

- Contacte amb una producció infantil o alterada.
- Interacció amb un ensenyant on hi ha un desnivell de registre i d'ús lingüístic (la instrucció).

En aquestes situacions els parlants parlen sobre la llengua, la llengua en si mateixa és el focus de la conversa i del pensament, es pren com a objecte.

Les reflexions dels parlants sobre la llengua en ús poden ser molt diferents. No totes corresponen a un mateix nivell d'anàlisi i condueixen a conceptualitzacions molt diferents. Es pot distingir així entre els usos metalingüístics referits al contingut referencial i que no exigeixen cap tipus d'anàlisi, i els usos metalingüístics en què els referents són les categories pròpies de l'anàlisi del codi (Bialystok, 1991, 1994).

En els exemples següents (Guasch, 1995)

- dir "merda" és lleig.
- "pa" és una paraula curta, "patata" és una paraula llarga.
- "volar" és un verb.

En tots tres enunciats s'observa l'ús metalingüístic de la llengua perquè la mateixa llengua és l'objecte de la conversa, però la funció metalingüística que s'hi produeix és de diferent nivell d'anàlisi.

En el primer cas es fa una valoració que no té relació amb el fet de veure la paraula com a unitat del codi sinó en relació amb allò que representa. La llengua no és considerada com una realitat diferenciada d'allò que anomena.

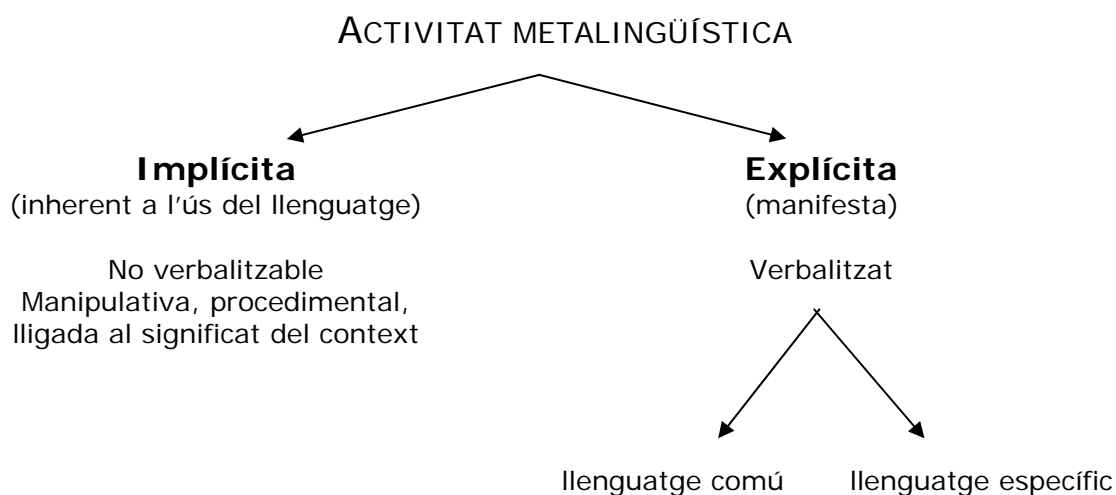
En el segon enunciat les unitats lingüístiques ja són preses com a unitats del codi (paraula) però se'ls apliquen categories que no són pròpies de la llengua ("curta" i "llarga"). En aquest cas la llengua s'analitza a partir de llenguatge col·loquial.



En el tercer cas es parla d'una unitat lingüística a partir de categories pròpies de l'anàlisi del codi. S'hi usa un llenguatge específic.

*La reflexió metalingüística, un camí cap a la conceptualització sobre els elements lingüístics*

La verbalització, en tant que instrument i vehicle del pensament, és un camí cap a la conceptualització. L'activitat metalingüística, però, no sempre mena a la reflexió. En l'esquema següent elaborat per Camps (2000) es mostra la distància entre l'activitat metalingüística inherent a cada activitat lingüística i l'activitat metalingüística que només es fa present en algunes situacions concretes.<sup>20</sup>



(Camps, 2000)

El model presentat destaca pel fet que considera que en qualsevol activitat existeix en algun nivell una activitat metalingüística<sup>21</sup> i s'esborra la divisió entre activitat lingüística i metalingüística. La distància s'estableix en els diferents tipus d'activitat metalingüística que es poden donar en l'ús lingüístic. En l'ús quotidià del llenguatge

<sup>20</sup> Diversos estudis han mostrat l'emergència de l'activitat metalingüística en l'aprenentatge de la llengua escrita (Barlett, 1982; Bereiter i Scardamalia (1987), en la interacció oral en els processos d'aprenentatge de la lectoescriptura (Camps, Ribas, Milian i Guasch, 1997) i en l'aprenentatge de segones llengües (Guasch, 1995).

<sup>21</sup> Camps i Milian (2000a i b) fan una revisió de les diferents accepcions del terme des de diferents autors entre els quals destaquen les aportacions de Jakobson (1978), Kerbrat Orecchioni (1980), Culioli (1990), Karmiloff-Smith (1992), Gombert (1992).

en què la funció lingüística és simplement acomplir una funció comunicativa l'activitat metalingüística es produeix de manera espontània, més aviat inconscient en el parlant, el subjecte no s'adona pràcticament de l'instrument de comunicació que és la llengua encara que la seva actuació és el resultat d'un processament (vist en l'apartat 3.2.1) en què les representacions lingüístiques s'han anat transformant mitjançant processos interns, no accessibles conscientment. Es parla, llavors, d'activitat metalingüística implícita. Hi ha també usos, com s'exemplificaven en l'apartat anterior, en què la conversa gira entorn de la llengua i aquesta conversa pot indicar diferents graus d'anàlisi i control sobre l'ús; es parla llavors d'activitat metalingüística explícita ja sigui fent ús d'un *llenguatge comú* (per ex.: paraula, lletra...) com d'un llenguatge específic (subjecte, predicat...). Es en aquesta activitat metalingüística que es pot parlar de reflexió metalingüística, quan el focus de la conversa són les categories de la llengua (Guasch, 1995).

La reflexió metalingüística es pot descriure així com un instrument mitjançant el qual el coneixement sobre la llengua s'externalitza (el subjecte contempla la llengua com a objecte), es reelabora en la interacció i torna a ser interioritzat en forma de coneixement individual de nou, amb un continu anar i venir que porta a la construcció dinàmica dels conceptes sobre la llengua.

#### **3.3.4. Els límits en la conceptualització**

La construcció dels conceptes sobre la llengua, dins el conjunt de conceptualitzacions que pot dur a terme la ment humana, es troba supeditada a una progressió gradual lligada al desenvolupament del subjecte.

A mesura que el nen es va desenvolupant, la seva capacitat de conceptualitzar es va fent més complexa i augmenta la seva

comprensió del món. Hi ha pocs estudis que descriguin quina és la progressió. Alguns d'aquests (Younger i Cohen, 1983), per exemple, mostren com abans de finalitzar l'any els bebès són sensibles a l'estructura correlacional; és a dir, que poden establir correlacions entre atributs. Més endavant, a partir que els nens ja poden tocar i assenyalar, s'han pogut observar característiques entorn de les estratègies que utilitzen per agrupar els elements. Sugarman (1982), per exemple, planteja que agrupar primer els elements d'un grup i després els de l'altre depèn de complexes capacitats que es creu que subjauen en l'adquisició de la sintaxis. Evidencien, doncs, una relació entre el desenvolupament cognitiu i el lingüístic.

El fet és que els nens, sobretot els primers anys, aprenen una gran quantitat de conceptes i categories i sembla que ho fan de manera molt sistemàtica. En resposta a aquest fet es considera que els nens disposen d'un conjunt de biaixos (Markman, 1989), predisposicions i pressupòsits que restringeixen els conceptes que poden formular i obvien la necessitat de comprovar hipòtesis sofisticades. Aquesta dotació els condueix de vegades a errors de classificació però en moltes ocasions els resulten molt útils.

A continuació se'n ressalten els més importants:

- Els pressupòsits de l'organització taxonòmica condueixen els nens a interpretar una paraula nova com l'etiqueta d'un objecte, de manera que el concepte corresponent és probable que sigui part d'una taxonomia.

- La restricció de l'objecte sencer implica una preferència per interpretar un terme com una etiqueta per a un element sencer, en lloc d'interpretar que podria fer referència només a una de les seves parts.

- La preferència per formar conceptes en el nivell bàsic. Segurament perquè en aquest nivell existeix una forta estructura correlacional entre els elements.

- La restricció de la mútua exclusivitat. Condueix els nens a assumir que els objectes no són membres de dues categories diferents. Aquesta pot ser la raó per la qual els nens poden tenir dificultats per entendre els membres que formen part de les categories supraordinades o subordinades. Els membres de les categories supraordinades formen part de més d'una categoria i a més els costa entendre la correlació entre els atributs que són més abstractes.

Les dades (Keil, 1979, 1989; entre altres) mostren com en primer lloc s'aprenen les categories de nivell bàsic i més tard desenvolupen un esquema jeràrquic que inclou tant les categories supraordinades com les subordinades. També hi ha estudis (Carey, 1985) que mostren la influència que tenen les teories que els nens desenvolupen en l'evolució dels propis conceptes. Sembla que aquestes teories limiten les inferències inductives mitjançant les quals els nens generalitzen a partir del context en què es troben per primera vegada un exemple d'un concepte. En els estudis de Carey citats es constata que els nens apliquen els coneixements que tenen sobre el coneixement anatòmic de les persones i dels animals que li són familiars a altres animals en relació amb la similitud que poden establir-hi. Amb les classes naturals (els animals, per exemple) sembla que primer hi ha una atenció a les característiques perceptuals i més endavant s'adonen dels altres atributs.

#### **3.4. La recerca sobre els coneixements gramaticals dels alumnes**

Com s'esmentava en la introducció d'aquest apartat (3.1) diferents estudis en el camp de l'ensenyament s'han orientat a la comprensió

dels processos de construcció dels conceptes gramaticals, al coneixement de la seva evolució i a descriure les dificultats que presenten en les diferents etapes educatives amb l'objectiu de replantejar el lloc de la gramàtica en l'ensenyament obligatori i abordar-la des d'un plantejament reflexiu (Camps, 2011).

En són precedents de referència les recerques publicades a la *Revue Française de Pédagogie*, 71, 1985. Entre aquestes es pot ressaltar com a més interessant la de Kilcher-Hagedorn, Othenin-Girad i De Weck (1987), que conté proves sobre el nom, l'adjectiu i el complement directe (Camps, 2011).

Més endavant, més recerques s'han endinsat en el tema i s'han ocupat de diferents categories lèxiques o semàntiques: sobre l'adjectiu (Fisher, 1996), sobre el pronom personal (Camps i altres, 2001 b), sobre l'adverbi (Duran, 2010), sobre el subjecte (Notario, 2001), sobre els temps de la narració (Rodríguez, 2007) entre molts altres.

Les conclusions aportades per aquests estudis es poden sintetitzar en diferents punts: (Camps, 2011; Fontich 2010)

- L'exemple inicial és sovint après com a prototipus de la noció que serveix de model per comparar amb els altres. Per exemple, el subjecte és el que apareix a l'inici de la frase (Kilcher-Hagedorn i altres, 1987; Notario, 2001)
- Dificultat per separar llenguatge i realitat. Els alumnes tenen dificultat per considerar els elements lingüístics d'un text o un enunciat en ells mateixos (Macià, 2007).
- Els coneixements gramaticals dels alumnes constitueixen un conglomerat canviant de sabers diversos: sabers científics escolars, sabers fruit de la pròpia reflexió, sabers a partir d'inferències o de generalitzacions més o menys fonamentades. (Kilcher-Hagedorn i altres, 1987; Camps i altres, 2001b).

- L'activació d'aquests sabers és aleatòria o bé va molt lligada al context. Es constata la dificultat per recuperar-los en situacions diferents d'aquelles en què s'han ensenyat i après. Els coneixements acostumen a estar desconnectats els uns dels altres en dos aspectes; no s'integren en la caracterització/definició d'una categoria, i no hi ha relació entre els de nivell declaratiu i els de nivell procedimental (Camps i altres, 2001b; Notario, 2001).
- Les nocions evolucionen poc al llarg de l'ensenyament, tot i que aparentment els alumnes més grans resolen millor les activitats de reconeixement que se'ls proposen (Kilcher-Hagerdorn i altres, 1987, Fischer, 1996).
- Les estratègies que els alumnes utilitzen per a la identificació de la categoria gramatical dels mots són molt diverses i en la majoria de les ocasions sense contacte les unes amb les altres. Es basen en justificacions referides a la forma, al significat, al lloc que ocupa en la frase, a la relació amb un paradigma memoritzat, a la relació a l'enunciació, etc. Algunes de les reflexions espontànies dels alumnes podrien ser a la base de la construcció de coneixements verbalitzats i sistematitzats posteriorment a un nivell d'abstracció superior. En canvi, les explicacions escolars simplificadores es manifesten en alguns dels problemes que els alumnes tenen a l'hora de fer operatius els criteris declaratius, explícits, que han après. (Martín, 2000; Camps, i altres, 2001b; Fischer, 1997).
- Els termes emprats o les definicions usuals poden amagar concepcions errònies de les categories objecte de treball: Per exemple, la definició del pronom com a substitutiu d'un nom porta un alumne a identificar el verb "estava" com a pronom. L'alumne confon la persona gramatical amb el pronom (Camps, 2001).

### **3.5. Obstacles en la conceptualització gramatical**

Les diferents conclusions d'aquests estudis han portat a identificar els obstacles que presenta l'aprenentatge dels conceptes gramaticals: (Camps, 2009)

- L'objecte del saber i la seva estructura.
- Els processos d'ensenyament.
- Els modes de raonament accessibles als estudiants.

#### a) Obstacles referits a l'objecte del saber i la seva estructura

S'han denominat obstacles epistemològics. Aquests obstacles es produeixen per diverses causes: (Camps, 2011)

- la diversitat de les teories lingüístiques de referència. La gramàtica objecte d'estudi a les escoles no disposa d'un sol model de referència sinó que ha anat prenent com a model una combinació esquemàtica de la successió de les diferents teories lingüístiques. Manca, doncs, un consens existent sobre el model teòric de referència que hauria de constituir l'objecte d'aprenentatge.
- La complexitat de les formes lingüístiques. Un dels obstacles evidents és, per exemple, la plurifuncionalitat de les formes lingüístiques, que assumeixen diferents funcions si es troben en el pla enunciatiu, textual o sintàctic.
- La fossilització de nocions simplificades adquirides en els primers anys d'escolaritat. Els coneixements espontanis o primerencs poden esdevenir un obstacle per a l'aprenentatge de coneixements nous (Camps, 2008).

#### b) Obstacles referits als processos d'ensenyament (obstacles metodològics)

La metodologia usada per a l'ensenyament de les nocions gramaticals sovint no en facilita la comprensió, ans al contrari, pot esdevenir un obstacle. Sovint es parteix d'una definició simplificada que no es

complementa progressivament, s'il·lustra amb un exemple paradigmàtic inicial, se separa el coneixement declaratiu i el procedimental i es treballa a partir de contextos artificials allunyats de l'ús quotidià.

c) Obstacles referits als models de raonament accessibles als estudiants:

S'ha vist com el procés d'abstracció que requereix la formació de conceptes no és espontani, sinó que ha de superar diferents etapes i és un procés que cal fer de manera guiada. Cal tenir presents les dificultats d'abstracció tant en la tria de les nocions presentades (quines són més complexes que altres), els exemples i els criteris d'identificació d'aquestes categories. Per a la construcció dels conceptes sobre la llengua, la mateixa llengua ha de poder ser presa com a objecte d'observació per tal de poder arribar a partir del procés d'abstracció a la conceptualització.

### **3.6. Els estudis sobre la reflexió metalingüística en relació amb el verb i els temps verbals**

A continuació farem una síntesi dels estudis referits als coneixements dels alumnes sobre la noció verb i sobre els temps verbals.

- Estudis de l'àmbit francòfon
- Estudis de l'àmbit llatinoamericà
- Estudis de l'àmbit espanyol

#### ***3.6.1. Estudis de l'àmbit francòfon***

En aquest apartat es farà una síntesi dels estudis sobre la reflexió metalingüística en relació amb el verb realitzats per: J. P. Pille i G. Piérait-Le Bonniec (1987) en alumnes de l'ensenyament de primària (citats per Garitte, 2004), els estudis de Tisset (1997) i els estudis de Roubard (2004), que inclouen cursos de primària fins a secundària.



En conjunt, els estudis que es presenten semblen especialment interessants per a la recerca perquè es pregunten per la construcció del coneixement sobre la noció verb a les primeres edats a partir de diferents instruments: tests, enquestes, entrevistes.

3.6.1.1. J. P. Pille i G. Piérait-Le Bonniec (1987) (citats per Garitte, 2004). Aquests autors van fer experiments en dos grups d'alumnes:

a.1) Tres exercicis en nens de 5-6 anys, quan encara no són introduïts als ensenyaments sistemàtics relatius al funcionament de l'activitat metalingüística necessària per a l'aprenentatge de la lectoescriptura.

a.2) Dos exercicis en nens de 8-9 anys i 10-11 anys.

a.1) Tres exercicis amb nens 5-6 anys.

a.1.1 En una primera experiència els autors volien saber si el verb es prenia espontàniament com una categoria lèxica particular. Amb aquesta finalitat van fer tres proves.

- En la primera van demanar als nens que diguessin paraules espontàniament. Els alumnes van dir noms de coses i essencialment noms d'objectes de l'entorn immediat però cap verb.

- La segona prova va consistir a demanar als alumnes la identificació de paraules d'una llista de mots on hi havia noms concrets i abstractes, adjectius i verbs. Un 65% dels alumnes no va considerar els noms abstractes, els adjectius i els noms com una classe de paraula.

-En darrer lloc els investigadors van intentar fer dir verbs per inducció. Van demanar als nens que diguessin paraules semblants a dormir, saltar, ballar. En aquest cas el 75% no va dir cap verb, i només el 25% va dir alguns verbs dins l'esfera semàntica del mot induït.

a. 1.2 En una segona experiència els autors volien saber si els infants establien alguna diferència entre un verb que determina una acció i un substantiu. Sota la consigna: "Ara tu faràs el que jo et demani que facis" i oferint-los l'opció de fer preguntes. Els investigadors només els van proposar noms (porta, paper, llapis...). Davant d'aquesta consigna tan estranya, un 5% dels nens va demanar precisions, un 5% no va fer res i un 75% va descriure una acció que tenia alguna relació amb la paraula inductora. Per exemple, amb el mot "porta", deia "l'obro?". El 15% restant va donar alguna resposta del tipus ser-hi i no ser-hi.

a. 1.3 En la tercera experiència els autors volien saber si els alumnes tenien la capacitat de jutjar la gramaticalitat dels enunciats. Van presentar quatre enunciats, dos de correctes –un en present i un altre en un altre temps (*Pierre porte la boîte/Pierre portera la boîte*)– i dos d'incorrectes –un de desordenat i un amb omissió verbal–. Pel que fa als enunciats incorrectes, en un 93% dels casos els va considerar incorrectes. Pel que fa als enunciats sense verb, en un 70% dels casos van considerar que eren acceptables. L'anàlisi dels errors va revelar que els infants es van guiar exclusivament pel sentit tant en els enunciats correctes sintàcticament com incorrectes sintàcticament. Per exemple, l'enunciat "L'Anna juga a la cuina" era considerat incorrecte perquè "és una bestiesa jugar a la cuina". O bé "El Joan és en un timbal" seria incorrecte perquè "un individu és massa gros per entrar a en un timbal". O bé van considerar els enunciats sense verb correctes després de corregir-los espontàniament. Ex.: "*El nas de Sofia*" per "*la Sofia té un nas*".

Aquests estudis van posar de manifest que els alumnes en edats precoces no identifiquen el verb com una classe particular de paraula i que en la seva classificació lèxica es guia per la semàntica del mot.

a.2) Els mateixos autors van fer dos experiments amb nens de 8-9 anys/10-11 anys.

a.2.1 Els investigadors van demanar als nens que classifiquessin una llista de mots on hi havia verbs, adverbis, adjectius i noms. Els resultats van mostrar que els nens de 8-9 anys no van classificar els mots per criteris gramaticals. El 73% els va classificar per criteris semàntics i el 27%, per criteris inclassificables. En canvi, pel que fa als nens de 10-11 anys, un 30% els va classificar per criteris gramaticals. Entre aquests, un 78% va identificar la categoria verb.

a.2.2 Els investigadors van demanar als nens que classifiquessin 24 logatoms de les característiques següents:

- 12 logatoms amb terminació versemblant per la conjugació a què pertanyien,
- 6 logatoms amb terminació versemblant dels substantius,
- 6 logatoms amb terminació aberrant per a la seva conjugació.

Els resultats van mostrar que els nens de 8-9 anys no reconeixien molts dels logatoms i els confonien. Quan se'ls demanava que en justificuessin la classificació, alguns transformaven els logatoms en verbs i els logatoms del tercer grup els convertien en logatoms del primer grup. Alguns infants feien servir explicacions extralingüístiques.

Pel que fa als resultats dels nens de 10-11 anys, el nens que van classificar els logatoms correctament en els tres grups van ser incapaços d'explicar-ne la justificació. Les confusions entre els logatoms-verbs i els altres van ser estranyes i tampoc no es van observar procediments semàntics.

Els autors van arribar a la conclusió que per a l'infant de 8-9 anys l'activitat és epilingüística i metalingüística alhora i per a l'infant de 10-11 anys l'activitat és essencialment metalingüística.

Les conclusions d'aquests estudis mostren com el concepte de verb es troba en curs d'adquisició a l'edat escolar. En aquestes edats es constata una doble evolució en el concepte verb. Per una banda, el model restrictiu (els verbs tenen una terminació determinada) va prenent força a mesura que és ensenyat el paradigma, i per l'altra l'activitat reflexiva de tipus semàntic va desapareixent a favor d'una de tipus sintàctic (Garitte, 2004).

### 3.6.1.2. Tisset (1997)

Tisset va fer dos estudis als alumnes de CE1 fins a secundària i formació professional.

b.1) En el primer estudi es demanà per l'ús del criteri semàntic en la identificació del verb. En quina mesura el significat del verb era un criteri de classificació? Va fer un exercici escrit i després una entrevista sobre l'exercici.

#### *L'exercici*

Tisset demanava a l'alumne que classifiqués els mots d'una llista en la qual constaven verbs (d'una gran heterogeneïtat semàntica i en diferents temps verbals) i no verbs, que es podien confondre amb les formes verbals per algun dels grups següents:

- posseïen marques orals o gràfiques idèntiques,
- eren paraules amb doble afiliació. Que podien fer dues funcions segons els context. Per ex.: davant (verb, participi del verb "devoir" o preposició).

- eren paranys semàntics: mots que indicaven acció, per ex.: "travail" (treball); o bé mots que indicaven alguna relació temporal, per ex.: "hier" (ahir) o "lendemain" (l'endemà)

A la llista hi havia tres verbs subratllats: acabaria, he dormit, compraràs.

Les respostes de CE1 (7-8) no van permetre arribar a cap hipòtesi sobre els criteris de tria fora d'una certa tendència a l'homofonia.

Les respostes de CE2 (8-9) mostraren clarament la tendència a fer la tria segons criteris semàntics. Els mots subratllats denotaren acció o temps.

Les respostes de CM1 (9-10) mostraren distingir més clarament els verbs dels no verbs. Identificaren com a verbs aquelles formes en què s'identificaven més clarament les marques morfològiques.

- perquè eren segmentats.
- perquè presentaven un morfema oral i escrit de temps.
- perquè presentaven un morfema oral i escrit de persona.

Semblaria que els aprenents feien les seves pròpies analogies entre els paradigmes verbals apresos.

### *L'entrevista*

Tisset va entrevistar individualment els alumnes sobre l'exercici. Els demanà que expliquessin per què pensaven que estaven subratllats els tres verbs i que subratllessin altres mots de la llista que fossin semblants. Llavors havien d'explicar les raons de la seva tria.

A CE1 (7-8) de quaranta-quatre alumnes, només set van reconèixer que les formes subratllades eren verbs; cinc, els van relacionar amb els d'escriptura semblant; quatre, amb els que sonaven igual; onze els van relacionar amb mots del mateix camp semàntic, i la resta va dir que no havia entès la consigna (50%).

A CE2 (8-9) el 18% del alumnes no entenia en què consistia l'exercici. El 47% dels alumnes va reconèixer els mots subratllats com a verbs però no va reconèixer els altres verbs perquè van fer una altra activitat metalingüística que va consistir a subratllar paraules: (1) que contenien lletres i sons idèntics, (2) que pertanyien a un mateix camp semàntic. Davant d'aquests resultats, l'autor en dedueix que es pot considerar l'agrupació que alguns alumnes fan dels connectors temporals com un índex d'activitat epilingüística sobre el temps.

A CM1 (9-10) el 90% dels alumnes va reconèixer verbs entre les paraules, només el 10% hi va veure una identitat fonètica i/o gràfica. Tisset destaca que el 65% dels alumnes va identificar que les formes denotaven temps. Per a l'autor, els alumnes de CM1 van mostrar un salt qualitatiu important perquè van ser capaços de prendre la llengua com a objecte d'observació i no només com un mitjà d'expressió. Per a Tisset, la capacitat dels alumnes per distingir els connectors temporals dels verbs manifesta que els han desenvolupat una activitat metalingüística eficaç que els permet agrupar els elements d'expressió temporal, per una banda, i els índexs morfològics, per una altra.

Les respostes de CM2 (11-12), de secundària i de formació professional, van anar en la mateixa direcció que CM1. En aquestes edats superiors tots els alumnes van reconèixer que els mots subratllats eren verbs. Ara bé, i aquesta és una dada que Tisset considera que no s'ha de negligir, la gran majoria no va identificar la totalitat de les formes verbals que hi havia a la llista. En aquestes edats es va mantenir també la detecció dels elements temporals.

Tisset va arribar a dues consideracions finals sobre aquest primer estudi:

- Les dades manifesten com el concepte verb es troba lentament en desenvolupament.
- Les dades manifesten que tot i que els alumnes han rebut quatre anys d'ensenyament sobre el verb, en què han après tots els temps verbals en tots els modes i l'anàlisi sintàctica de la frase a partir dels verbs conjugats, la majoria no són capaços de percebre els verbs fora del context fins que no arriben al nivell CM2 (11-12) de l'ensenyament.

b.2) En el segon estudi, Tisset volia verificar la importància dels indicis semàntics i el reconeixement dels verbs. Els va donar, com en el cas anterior, una llista de verbs i no verbs en aquest cas de les característiques següents:

- amb el grafema -ai de l'imperfet com "suivait" però també amb mots com "haie".
- amb el grafema -ons de la primera persona del plural "courons" com a noms "longs".
- amb el grafema -ez de la segona persona de plural com "neigez" i "assez".
- amb el grafema -nt de tercera persona de plural com "posent" i "client".

En la consigna es demanava explícitament que subratllessin els verbs.

A CE1 (7-8) el 65% dels alumnes va reconèixer les formes verbals en -ez si eren freqüents i de sentit dinàmic.

A CE2 (8-9) el resultat va ser espectacular. El 91% dels alumnes va reconèixer els verbs. A més totes les formes no verbals van ser

rebutjades. Fins a l'extrem que van identificar formes molt irregulars i en canvi no identificaven el mateix verb amb la tercera persona del singular. No va ser fins a CM1 que es van reconèixer els verbs acabats en -ons.

Tisset amb aquest estudi arriba a la conclusió que el verb abans de CM1 (9-10) és reconegut en funció de la freqüència d'ús i del sentit dinàmic. Els resultats reafirmen la impressió estreta del primer estudi, en què s'afirmava que no és fins a CM2 (11-12) que els 50% dels alumnes identificaven les formes verbals descontextualitzades.

### 3.6.1.3. Els estudis de Roubaud (2004)

Aquests estudis, també realitzats en alumnes de primària a CM2, es diferencien perquè es fan des d'una perspectiva més qualitativa. L'experimentació és conduïda a una classe de vint-i-dos alumnes de CE1 (7-8 anys). Els resultats són comparats amb altres alumnes de la mateixa escola, trenta-nou alumnes d'altres classes i quaranta-un de CM2 (11 anys).

c.1) En primer lloc va fer dos estudis a classe encaminats a descobrir o fer sorgir el coneixement intuïtiu dels alumnes sobre el verb. Els plantejà en una sessió sobre el verb i en una sobre l'infinitiu.

c.2) En segon lloc va fer dos exercicis encaminats a tenir indicis sobre la construcció del coneixement dels alumnes sobre el verb en relació amb la instrucció rebuda. Va fer el mateix exercici en dos moments diferents amb una distància temporal de sis mesos.

c.3) En tercer lloc va fer un exercici per veure els obstacles que tenien els alumnes a l'hora de reconèixer el verb. Els exercicis van consistir a identificar els verbs de dos textos (dos contes de Grimm).



A continuació ampliarem l'explicació de l'experiència:

c.1) Va fer dues sessions en el context d'aula.

#### *Sessió sobre el verb*

En el context d'una classe el professor va proposar tres frases a la pissarra sense verb, del tipus: "Júlia una flor", amb l'objectiu d'observar les respostes dels alumnes. Ells van dir "això no són frases", "hi falta alguna cosa", "no tenen sentit", "no sé què fa la Júlia".

Llavors els va demanar que diguessin verbs possibles. Roubaud va observar com en aquest primer abordatge col·lectiu de la noció de verb van sorgir preguntes que mostraven que no tots els alumnes aplicaven el mateix grau d'abstracció sobre l'objecte que és la llengua. Roubaud va observar com els alumnes per tal de distingir entre dues formes verbals van utilitzar diferents criteris: n'hi havia que es trobaven units a la forma sonora; d'altres, en el significat de la paraula; d'altres, des d'una perspectiva lèxica, en donaven un sinònim; d'altres buscaven un context on aplicar-lo.

#### *Sessió sobre l'infinitiu*

En una segona sessió Roubaud volia veure si el verb en frases o en textos era considerat un indicador de temps, que situava els esdeveniments al passat, al present o al futur. Amb aquesta finalitat va proposar un treball en grup sobre la classificació de dotze frases. Les frases estaven formades per quatre verbs de la mateixa arrel lèxica en els tres temps (passat, present i futur). L'objectiu era veure com les agrupaven, en relació amb l'arrel lèxica o amb el temps que expressaven. Els resultats van mostrar que es van fer classificacions segons els dos criteris. L'exercici va servir a Roubaud per observar com en aquesta situació els alumnes van haver de confrontar les

hipòtesis, verbalitzar-les, van haver de tenir una actitud reflexiva envers la pròpia llengua. Les verbalitzacions dels alumnes mostraren fins a quin punt els resultava difícil de dir però fins a quin punt era necessari per tal que s'apropriessin de diferents nocions del verb.

c.2) Roubaud va fer dues enquestes amb sis mesos de diferència. Els alumnes havien de respondre a la pregunta: Què és un verb? de manera individual i per escrit.

Les respostes es van agrupar en:

- Criteris semàntics. Algunes respostes van ser "és un mot que té sentit", "és el que fa una persona".
- Temptatives d'explicació més generals. Per ex.: "és un mot", "és un frase".
- Alguns alumnes simplement van proposar exemples.
- Criteri morfològic que es recolzava en:
  - . reconeixement de l'infinitiu. El verb acaba en –er. Fins i tot hi va haver un alumne que va ser capaç de posar com a contraexemple la paraula Olivier.
  - . El temps del verb: "un verb pot ser en passat, present o futur".
  - . La conjugació: "allò que s'ha d'aprendre".
  - . La flexió de nombre: "un verb es conjuga en singular o en plural"
- Criteri sintàctic
  - . El verb es presenta amb un subjecte
  - . Hi ha un o més verbs en una oració
- Criteri lèxic. Un alumne va indicar que el verb era una classe de paraula precisa. "És un nom comú".

Roubaud va poder constatar que en la segona enquesta els alumnes no s'acontentaven donant uns exemples com a resposta. Tots van

intentar formular criteris d'identificació del verb. Roubaud va considerar, arran de les enquestes, que la noció de verb es troba en l'encreuament i és un feix d'indicis que cada alumne s'ha construït, al seu ritme, amb anades i vingudes. Roubaud considera que la funció de l'ensenyant és donar a l'alumne els mitjans per construir aquests indicis.

c.3) Es va demanar als alumnes del grup de CE1 que subratllessin els verbs d'un text de Grimm. Per validar la prova es va fer la mateixa prova amb un altre text. L'anàlisi dels resultats condueixen Roubaud a identificar diferents obstacles en la mateixa llengua que dificulten la identificació del verb. Roubaud els va agrupar en els grups següents:

#### c.3.1 Obstacles sobre les propietats lèxiques

- el significat del mot. Un mot inconnegut no permet decidir a l'alumne si és un verb o no.
- Les homofonies. Com es pot saber si un mot com /ty/ és un verb com "il tue" o un pronom com "tu".
- L'homografia. Els mots que sonen com /en/.
- La possibilitat del mot d'assumir diferents funcions. Per ex.: "buida" en el cas de "la gàbia buida" o "buida la gàbia".
- la sinonímia com a estratègia de reconeixement. Si "enfadar" és verb i "còlera" té un significat similar. Còlera també és un verb.

#### c.3.2 Obstacles sobre la llargària del mot.

Dificultat real en els verbs monosíl·làbics com "est", "ai", "a". Cap alumne de CE1 reconeix "a" o "ai" com a verb i només sis (dels 21) reconeixen "est". A CM2 (de quaranta-dos alumnes, tretze no van identificar "a" quan sí que van identificar els participis passat "fait" i "être". Una hipòtesi

sobre aquesta qüestió seria relacionar-ho amb el fet que cap d'aquestes formes té consonant.

### c.3.3 Obstacles sobre la sintaxi

- El lloc del verb després del subjecte. Pot ser un obstacle en el reconeixement del verb en una oració com "La meva dona, que atén un infant, en té moltes ganes", on el verb no es troba seguit al subjecte. Identifiquen "ganes".
- El problema del participi passat. Roubaud destaca la dificultat d'aquesta forma verbal, ja que en determinats contextos els mateixos lingüistes no es posen d'acord en la funció sintàctica que a compleix: verb o adjectiu.
- El nombre de verbs (el nombre de paraules que poden ser un verb). Roubaud considera que aquesta és una gran dificultat. Dels vint-i-un alumnes de CE1(7-8), tretze reconeixen només una de les dues formes compostes "ai fait" ("fait"). Aquesta dificultat sembla resolta a CM2 (11-12), en què sí que la subratllen tota. Ara bé, les dificultats es mantenen en el cas de perífrasis verbals com "oses venir" (goses venir"). Els alumnes de CE2 (8-9) van subratllar la segona de les dues formes ("venir"). L'autor recorda que en la gramàtica escolar només es tracten les formes compostes com "ai fait" i no s'aborden les altres.
- Els verbs de suport tampoc no són ben identificats. De CE1 (7-8) a CM2 (11-12) es va poder observar com en un enunciat com "en a grande envie", els alumnes identificaren "envie" com a verb perquè era el que aportava la informació lèxica.

Les observacions fetes en els seus estudis condueixen Roubaud a fer uns comentaris finals:

- Es constata que els alumnes han fet aprenentatges al llarg de l'observació.
- Es nota que la construcció de la noció verb és complexa i és un procés en què cada alumne fa el seu aprenentatge de manera que no es pot tenir una visió homogènia de l'aprenentatge de la noció en el grup classe.
- Constata que el treball sistemàtic a l'aula aporta els seus fruits.
- En la seva recerca ressalta l'evidència que els alumnes passen per diverses dificultats per a la descoberta conscient del verb i reivindica la importància que l'ensenyant conegui aquests obstacles per tal de donar eines a l'alumne per poder construir el saber sobre el verb.

**3.6.2. Estudis en l'àmbit llatinoamericà:** En aquest apartat resumirem dos estudis (Pellicer, A.; 1988, 2006) que es consideren especialment interessants pel fet que encreuen els coneixements dels alumnes sobre la noció verb en relació amb els coneixements que tenen sobre la temporalitat lingüística.

Pellicer, A. (1988). Va situar nens de 7 a 12 anys davant d'una sèrie d'exercicis de reelaboració lingüística en què havien d'usar els seus coneixements sobre l'expressió de la temporalitat de manera oral i se'ls demanava que raonessin sobre la resposta que donaven.

Els exercicis consistien a:

1. Explicar oralment una seqüència d'esdeveniments a partir de la lectura de enunciats amb tres verbs juxtaposats. L'objectiu de l'exercici era veure com els nens restablien la sèrie de tres esdeveniments només expressats a partir d'una seqüència de tres verbs juxtaposats i que diguessin per què els semblava que

era així. En aquest cas els indicadors temporals sobre els quals es focalitzava l'atenció eren l'ordre de presentació dels elements i el valor semàntic del verb. Tots els alumnes van ser capaços de reconstruir la seqüència oralment però en fer-ho van usar diferents elements lingüístics. Aquest fet posa de manifest un domini gradual de l'expressió de la temporalitat.

2. Reorganització de l'ordre d'una seqüència per escrit. L'objectiu de l'exercici era veure com els nens restablien la sèrie de tres esdeveniments només expressats a partir de tres verbs juxtaposats però en aquest cas havien d'invertir l'ordre de l'enunciació sense canviar el significat temporal de l'enunciat. En aquest cas els indicadors temporals compromesos continuaven sent l'ordre i el significat de l'enunciat però ara requeria un major domini dels recursos lingüístics per expressar la temporalitat. Els resultats van manifestar que segons l'edat els indicadors temporals són interpretats de manera diferent. En les primeres edats l'ordre en què són presentats els esdeveniments és un indicador fonamental que determina la interpretació temporal. A mesura que van avançant en l'escolaritat es van adonant que es pot invertir l'ordre de l'enunciació i preservar el significat temporal si s'usen els recursos lingüístics adequats, com adverbis, oracions subordinades, conjuncions...
3. Transformació d'una oració subordinada a un altre temps. L'objectiu era veure com els alumnes interpretaven el temps en una oració on es presentaven dos esdeveniments i com es traslladava en el temps la correlació temporal sense alterar l'ordre en què es produïen. Els resultats van manifestar que els nens eren capaços d'identificar el temps dels enunciats des del primer cicle de primària. També van manifestar que en el trasllat de les formes verbals identificaven no només l'orientació temporal sinó també el seu valor aspectual.

4. Transformació d'una oració negativa a un altre temps. L'objectiu de l'exercici era descobrir si la negació era interpretada com un element que podia modificar el significat temporal de l'enunciat. Els resultats van mostrar que la negació sí que modificava la interpretació temporal de l'enunciat i s'identificava com un element que canviava el temps lingüístic.

De les reflexions de Pellicer sobre els resultats dels experiments considerem interessant les següents observacions en relació amb els coneixements construïts dels alumnes sobre la temporalitat, el verb i els temps verbals.

- Els nens construeixen hipòtesis sobre la temporalitat lingüística que només poden ser formulades quan es contrasten diferents maneres d'expressar el temps.
- Quan el nen estudia la conjugació verbal no ho fa en el buit sinó que la contextualitza a partir dels seus propis interessos.
- Els escolars poden reconèixer en el verb d'una oració el temps, el mode, l'aspecte i poden reflexionar sobre el moment de l'enunciació.
- Els nens centren la seva atenció en la realització o possible realització de les accions per identificar el temps en què succeeixen els fets.

En un altre estudi, Pellicer (2006) va estudiar la comprensió de la successió dels esdeveniments en un text històric. A l'estudi hi van participar vuit alumnes de cada curs (quart, cinquè, sisè, setè i vuitè). Els alumnes van ser entrevistats després individualment. A partir dels resultats, Pellicer va poder establir una gradació de menor a major comprensió i també va mostrar que hi havia diferències de comprensió entre respostes d'alumnes del mateix curs.

### **3.6.3. Estudis en l'àmbit espanyol**

Els dos estudis que es presenten (Duran, 2008; Rodríguez, 2007) es consideren interessants perquè aporten dades sobre la reflexió metalingüística dels alumnes dins l'àmbit espanyol, però en aquest cas a secundària.

a) El treball de recerca de Carme Duran (2008) va consistir en un estudi exploratori fet a quart d'ESO, dut a terme a partir de dues metodologies diferents:

- Un qüestionari amb dos exercicis: un d'identificació del verb i del temps verbal a partir d'un conte i un altre de definició de la categoria.
- Unes entrevistes semiestructurades a partir de les respostes al qüestionari.

Els resultats al primer exercici del qüestionari sobre la identificació del verb van aportar dades dels coneixements dels alumnes sobre el verb de tipus procedimental. Els alumnes van reconèixer un 74% de les formes verbals del text; les de participi i gerundi (les formes no personals que es podien confondre amb altres categories gramaticals com l'adverbi i l'adjectiu) i les compostes (de les quals l'alumne només en reconeixia una part) van ser les formes amb què van tenir més dificultats. La identificació del temps verbal també va resultar una tasca problemàtica per als alumnes, ja que només van dir un 29% dels temps dels verbs del text.

Els resultats del segon exercici del qüestionari sobre la definició del verb van aportar dades dels coneixements dels alumnes sobre el verb de tipus declaratiu. La majoria dels alumnes va definir el verb a partir d'un criteri semàntic que se sustentava sobre un sol argument en què associaven el verb amb un significat d'acció. En canvi, el criteri formal va ser amb el que van aportar més arguments. Les respostes



indicaven una barreja entre l'observació de les marques formals i uns sabers memorístics poc interioritzats. El criteri sintàctic va aparèixer com el menys utilitzat. Per a Duran, aquest resultat és sorprenent atès que l'estudi de les funcions sintàctiques de les categories és sempre un primer pas de l'anàlisi sintàctica de l'enunciat.

Duran observa també el metallenguatge usat pels alumnes en les definicions escrites sobre el verb i descriu l'ús d'un vocabulari molt "escolar" que manifesta més ser fruit d'una memorització que de l'apropiació d'uns sabers. També observa una gran dificultat a parlar sobre la llengua de manera adequada. Hi ha grans diferències entre els alumnes: alguns arriben a usar una terminologia específica de manera adequada en l'explicació gramatical però altres tenen grans dificultats per separar la llengua de la realitat i fan servir un llenguatge comú. Duran considera que la manca de domini sobre el llenguatge específic pot ser un dels impediments dels alumnes per apropiarse del coneixement metalingüístic.

El contrast entre els resultats de la primera part del qüestionari (identificar verbs) i els de la segona (definir el verb) posa en evidència la separació entre els sabers procedimentals (formats per estratègies mecàniques en la resolució de les activitats escolars) i els sabers declaratius (bàsicament memorístics i inconnexos, construïts de l'acumulació però no de la reflexió. Duran destaca que tots els alumnes defineixen en primer lloc el verb com a acció però després indentifiquen verbs que no indiquen accions.

L'anàlisi de les entrevistes va mostrar, segons Duran, que és en la interacció quan els alumnes es troben en situació d'observar la llengua com a objecte d'aprenentatge. Les preguntes fan emergir els coneixements, també els dubtes i les confusions. La interacció posa en evidència que els alumnes no són capaços d'explicar algunes de les definicions apreses, i Duran apunta que han estat memoritzades però no interioritzades. La representació de la categoria verb que han

creat se sustenta en una sèrie de coneixements intuïtius i escolars que de vegades entren en contradicció.

Les entrevistes van corroborar les dificultats observades en el qüestionari en el reconeixement dels temps verbals, les seves respostes van manifestar grans inseguretats: alguns deien que sabrien posar present, passat o futur però no els noms dels verbs. Del 29% que ho va dir, la resposta manifestava diferents graus de precisió, independentment de la seva validesa. Per a uns alumnes la distinció dels temps verbals només fa referència a present, passat o futur; altres intentaven precisar una mica més però sense acabar de sortir-se'n.

b) Rodríguez (2011) es va demanar per la relació entre la reflexió gramatical i l'ús lingüístic. El seu estudi es va centrar en l'ús dels temps de passat en espanyol i va plantejar una seqüència didàctica dirigida a alumnes de l'últim curs de l'ensenyament obligatori. Rodríguez va triar l'ús dels temps de passat perquè s'hi podia observar la diferència entre els usos espontanis i els usos en contextos elaborats. Del seu estudi, en farem referència a la prova exploratòria feta als alumnes de primer a quart d'ESO perquè aporta dades que tenen relació amb els objectius d'aquest treball.

La prova exploratòria va consistir en sis activitats:

1. La identificació dels infinitius en una llista de classes de paraules i l'explicació de les pistes seguides en la seva identificació.
2. Anàlisi morfològica de formes verbals conjugades en els cinc temps de passat de l'indicatiu.
3. Subratllat de formes verbals en un text molt breu i explicació de les pistes seguides en la seva identificació.
4. Elecció entre diverses possibilitats d'ús de temps verbals de passat en oracions compostes (plusquamperfet/perfet simple,

plusquamperfet/imperfet, pretèrit anterior/perfet simple/plusquamperfet, plusquamperfet d'indicatiu/plusquamperfet del subjuntiu).

5. Escripura d'una forma verbal de passat en contextos oracionals donats.
6. Reflexió lliure sobre l'existència de diferents formes verbals per parlar del passat, a partir de la pregunta: segons la teva opinió, per què creus que hi ha tants temps verbals diferents per parlar del passat?

La prova va consistir en activitats centrades en l'ús dels temps verbals (4 i 5) i activitats centrades en la reflexió metalingüística dels alumnes amb diferents focus d'interès (1, 2, 3, 6). Les activitats 1, 3 van permetre analitzar els criteris i estratègies d'identificació del verb; l'activitat 6 va permetre analitzar la conceptualització sobre les diferències entre els diferents temps verbals i l'activitat 2, va permetre analitzar els coneixements de l'alumne sobre la morfologia verbal.

Referirem aquí els resultats obtinguts de les activitats de reflexió metalingüística pel que fa als criteris d'identificació dels verbs com els coneixements sobre les diferents formes de passat.

En la identificació del verb com a classe de paraula els alumnes van donar respostes a l'entorn del caràcter flexiu de la paraula, al reconeixement de les terminacions d'infinitiu i al significat de l'acció vinculada al verb.

Per a Rodríguez, aquests resultats contrasten amb els obtinguts a l'activitat 6 (reflexió lliure sobre l'existència de diferents formes verbals per parlar del passat), en què les respostes giren a l'entorn de l'ús dels temps verbals i no de la seva identificació.

L'autora organitza la diversitat de respostes de la pregunta 6 en tres grups:

- Un primer grup de respostes en què els alumnes atribueixen la presència de diferents formes de passat a la seva freqüència d'ús en la parla i a la necessitat de diferents formes que expressin diferents matisos en referència al temps o l'aspecte (resposta majoritària en els alumnes de tercer d'ESO i quart d'ESO)
- Un segon grup de respostes en què els alumnes busquen la relació amb aspectes de la llengua en general: la norma, la varietat dialectal, la riquesa del vocabulari i altres (només un 20% de les respostes).
- I un últim grup que inclou aquells que van deixar la pregunta en blanc o van manifestar obertament el seu desconeixement. Aquesta va ser la resposta majoritària a primer (43,75%) i segon curs (54,54%). Als cursos superiors els alumnes van intentar donar alguna resposta a la pregunta (25% a tercer i 13,88% a quart).

Aquestes dades constaten com els alumnes arriben a primer d'ESO sense tenir cap coneixement del per què existeixen diferents formes verbals i el seu paper en l'expressió lingüística.

Rodríguez en aquesta prova exploratòria contrasta el diferent tipus de reflexió metalingüística que se suscita si se centra en la identificació de paraules aïllades o bé si se centra en l'ús lingüístic. Rodríguez conclou que un treball gramatical centrat en la identificació de les unitats no conduirà al seu millor ús. Per a Rodríguez, cal una reflexió explícita sobre les formes compostes i com permeten situar unes accions en relació amb altres, atesa la seva poca presència en l'ús espontani de la parla. Per a l'autora, aquesta reflexió s'ha de dur a terme conjuntament amb els marcadors de temps. No li sembla suficient treballar-les a partir de les nocions de present, passat i futur.

Fins aquí hem fet una petita síntesi d'alguns estudis de l'àmbit francòfon, llatinoamericà i espanyol que tenen relació amb els objectius del nostre treball. A mode de conclusió en ressaltarem les coincidències.

- Les conclusions d'aquests estudis mostren com el concepte de verb es troba en curs d'adquisició en l'edat escolar. (*Pille i G. Piérait-Le Bonniec 1987; Tisset, 1997, Roubaud, 2004*).
- Es constata que la construcció de la noció verb és complexa, és un feix d'indicis que cada alumne s'ha construït. No es pot contemplar com un procés homogeni (Roubaud, 2004, Pellicer, 2004).
- Es constata una doble evolució en el concepte verb; per una banda, el model restrictiu (els verbs tenen una terminació determinada) va prenent força a mesura que es va ensenyant el paradigma, i de l'altra, l'activitat reflexiva de tipus semàntic va desapareixent per una de tipus morfològic i sintàctic (*Pille i G. Piérait-Le Bonniec 1987; Tisset, 1997, Roubaud, 2004*).
- Es pot observar una dissociació entre els coneixements construïts pels alumnes de tipus declaratiu i procedimental. Els alumnes resolen anàlisis sintàctiques des de petits a les aules però després no relacionen aquest coneixement amb la identificació del verb, no usen el criteri sintàctic (Tisset, 1997; Duran, 2008).
- La interacció entre alumnes o amb el professor (Roubaud, 2004, Pellicer, 2004; Duran, 2008; Rodríguez, 2011) fa emergir la reflexió necessària per a l'apropiació de les nocions.
- La constatació de l'existència d'hipòtesis sobre la forma verbal sorgides del coneixement intuïtiu de l'alumne (Pellicer, 2004).
- La importància del verb com a indicador temporal (Roubaud, 2004; Pellicer, 2004).

- La incidència de l'ensenyament sistemàtic de la gramàtica pot ser un facilitador però també un obstacle (Duran, 2008).
- La mateixa llengua és un obstacle per a la conceptualització (Roubaud, 2004; Duran, 2008).

## **4. LA TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA**

### Introducció

La finalitat d'aquest apartat és dibuixar una idea de com es du a terme l'ensenyament de les nocions de verb i de temps verbals a les aules de primària. Per fer-ho es prendran com a referència fonts d'informació diversa. En primer lloc es descriuran quines són les disposicions del currículum de primària sobre aquestes nocions, en segon lloc es presentaran com es contempen aquests continguts en dues gramàtiques pedagògiques, i en darrer lloc es fa una síntesi dels resultats obtinguts en l'anàlisi d'un llibre de text utilitzat a les aules de primària.

### **4.1 El currículum de primària**

El currículum, elaborat a partir del decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària (DOGC núm. 4915-29/06/2007) i que es descriu com el conjunt de competències bàsiques, objectius, continguts i mètodes pedagògics i criteris d'avaluació, s'estructura a partir de vuit

competències bàsiques que l'alumne ha de desenvolupar en les diferents àrees temàtiques.

Les disposicions a l'entorn de l'ensenyament dels conceptes gramaticals es troben especificades a l'àrea de l'àmbit de les llengües (llengua catalana i literatura, llengua castellana i literatura), concretament en la dimensió comunicativa<sup>22</sup>.

En la seva presentació s'explicita clarament l'orientació comunicativa que ha de tenir l'ensenyament de les nocions gramaticals. S'hi declara que els continguts han d'anar orientats a la correcció de l'ús lingüístic i que l'ensenyament de les nocions gramaticals ha de tenir la funció exclusiva de millorar aquest ús (currículum, pàg. 6). De la presentació es desprenen dues recomanacions clares; per una banda es remarca que "cal defugir del tractament gramaticalista de l'ensenyament de les llengües" (pàg. 6), per l'altra, es recomana tenir les estructures lingüístiques comunes de les llengües romàniques i s'insisteix a evitar els solapaments de continguts de manera que aquells que són treballats en una llengua no es tornin a treballar en l'altra des del principi "ben al contrari, cal introduir-los més sistemàticament i reflexivament en la llengua de l'escola per ser aplicats a les altres, i facilitar, així, la transferència necessària d'aprenentatges entre llengües".

S'insisteix en el fet que l'enfocament didàctic ha de ser clarament comunicatiu i ha de defugir l'ensenyament explícit de les formes i les normes. Es considera adequat l'ensenyament de la llengua a partir de "la creació de situacions d'aprenentatge globals en què l'ús motivat i reflexiu de les estratègies lingüístiques i comunicatives porti a la solució dels problemes que s'hi plantegen." (pàg. 7).

En els disset objectius que es plantegen a continuació no es fa cap referència explícita a les nocions gramaticals, ni a la terminologia gramatical.

---

<sup>22</sup> Els continguts del currículum de llengües es troben organitzats al voltant de diverses dimensions: comunicativa, literària, plurilingüe i cultural.



Després d'aquesta presentació general comuna a tots els ensenyaments de l'àrea de llengües es detallen els continguts cicle per cicle. Els continguts es troben organitzats en cinc apartats (*Parlar i conversar / Escoltar i comprendre / Llegir i comprendre / Escriure / Coneixements de la llengua i el seu aprenentatge*) i es presenten de manera consecutiva sense numeració. A l'annex I (pàg. 301) s'han reescrit en forma de taula els continguts de cada un dels cicles (inicial, mitjà i superior) de l'apartat de *coneixements de la llengua i el seu aprenentatge* per tal de facilitar-ne l'observació.

Els objectes d'ensenyament es troben descrits en forma d'enunciat breu i no sembla que obeeixin a cap tipus d'organització interna. Es fa difícil d'arribar a algun tipus de classificació segons algun criteri. Els continguts incideixen sobretot en el treball amb els mecanismes de correcció i de regulació general sobre l'ús individual i col·lectiu de la llengua. Aquesta descripció coincideix amb les observacions aportades per Adell i Sánchez-Enciso (2011) sobre els continguts del funcionament de la llengua del currículum de secundària. Els continguts es poden agrupar en sis grups segons el focus d'atenció: diferenciar llengua oral i escrita, organització del text escrit i tipus de textos, normes ortogràfiques, signes de puntuació, aplicació de recursos personals, de l'aula i multimèdia, reconeixement i terminologia gramatical. Un primer repàs general manifesta l'escassa atenció a les nocions gramaticals tot i que hi ha un lleuger increment a mesura que es va avançant en els cicles. Així, al cicle inicial només un dels nou enunciats hi fa referència; al segon cicle, només dos de quinze i al superior, tres de catorze.

A la taula següent es mostren els enunciats que fan referència a les nocions gramaticals a cada cicle. S'han ressaltat amb negreta els enunciats on es troba implicat el verb i els temps verbals.

Taula de continguts sobre les nocions verb i temps verbals al currículum de primària

cicle	text
Inicial	· Introducció a la terminologia gramatical: nom, <b>verb</b> , oració, masculí, femení, article, singular, plural. (pàg. 41)
Mitjà	· Ús de terminologia gramatical: nom, <b>verb</b> , oració, masculí, femení, article, singular, plural, <b>passat, present, futur</b> . (pàg. 50)
	· Reconeixement d'articles, connectors, noms, adjectius i <b>verbs</b> en un text. Diferenciar els <b>temps verbals</b> : passat, present i futur en enunciats. (pàg. 50)
Superior	· Reconeixement dels trets bàsics que distingeixen un <b>verb</b> com a categoria gramatical: temps i persona, aspectes perfectius i imperfectius. (pàg. 62)
	· Reconeixement de la funció dels determinants del nom: articles i quantitatius, demostratius i possessius. (pàg. 62)
	· Reconeixement dels pronoms i de la funció de cohesió en els enunciats i en els textos. Els pronoms i els seus referents. Deducció de les lleis fonamentals de funcionament dels pronoms. (pàg. 62)

En resum, es pot veure com el treball recomanat a primària es redueix a la introducció i ús de la terminologia gramatical a cicle inicial i mitjà; al reconeixement d'algunes classes de paraules entre elles el verb, les categories verbals i la distinció del temps verbals en passat, present i futur a cicle superior

En la presentació d'aquests continguts detectem diferents tipus de problemes:

En relació amb la manera com són exposats:

- El redactat és breu i i s'abusa de les enumeracions.
- En la presentació dels enunciats no hi consta l'ordre en què s'han d'impartir aquests coneixements. La deducció és que s'haurien d'impartir en l'ordre en què es presenten però no sembla que estigui planificat sota cap criteri.

En relació amb els continguts:

- Pel que fa a la terminologia, els termes referenciats fan referència a nocions que pertanyen a diferents graus d'abstracció. Hi ha termes més generals que altres (per ex.: oració pot incloure verb i nom); per altra banda es fa referència a termes concrets i s'ometen aquells més generals que els donarien sentit. Així, s'introdueix singular i plural però no flexió o nombre. Es barregen els termes purament gramaticals (nom, verb, oració, article) amb altres que tenen un ús col·loquial (present, passat, futur/masculí i femení/plural i singular). Els termes que també tenen un ús col·loquial en aparèixer sense el mot que els categoritza contribueixen a la confusió entre llenguatge i realitat (femení i masculí valors de la categoria gènere, i singular i plural valors de categoria nombre).
- S'identifica l'aprenentatge del terme amb l'aprenentatge de la noció gramatical que representa. El fet que es dediquin els primers enunciats a la introducció i ús de terminologia gramatical, del verb i altres nocions, i es passi de manera consecutiva al reconeixement d'aquestes nocions en enunciats, fa sospitar que es consideri que el coneixement de la terminologia inclou que s'ha après la noció gramatical que representa a partir d'una identificació paraula-concepte.
- Pel que fa a la categoria gramatical verb, no s'indica a partir de quins criteris s'ha de dur a terme aquest reconeixement. Es fa difícil imaginar com s'ha d'ensenyar el reconeixement verbal si no hi ha un treball sobre la caracterització semàntica, formal i enunciativa d'aquesta classe de paraula. També es fa difícil d'entendre per què s'ometen les categories de nombre, mode i conjugació.
- Pel que fa als temps verbals, destaca l'interès de distingir-los en el si d'un enunciat i no de manera aïllada. La classificació dels temps verbals en les tres franges temporals manifesta una

visió reduïda dels diferents matisos temporals que poden expressar (per exemple: passat immediat, passat llunyà, present puntual o present ampli). Per altra banda, en no concretar a quins temps verbals es refereix s'ha de suposar que inclou tot el paradigma verbal.

En general, la presentació dels continguts dona poques pistes sobre com dur a terme l'ensenyament de les nocions gramaticals des de l'enfocament comunicatiu. El treball amb la terminologia gramatical no es presenta relacionat amb l'ús lingüístic, i el reconeixement del verb a partir dels seus trets bàsics tampoc no es relaciona amb les funcions i sentit que atorga a l'enunciat o al text, així com, per exemple, s'insinua amb la funció de cohesió dels pronoms.

La manera com són presentats aquests continguts és una llista d'enunciats sobre objectes d'ensenyament gramatical però no dona cap pauta que guiï en "la creació de situacions d'aprenentatge globals en què l'ús motivat i reflexiu de les estratègies lingüístiques i comunicatives porti a la solució dels problemes que s'hi plantegen", tal com es pretenia en la presentació.

#### **4.2. Gramàtiques pensades per ensenyar**

En aquest apartat es comenten com són descrits la categoria verb i els temps verbals en dues gramàtiques<sup>23</sup> pedagògiques pensades per a formadors en llengua. Aquestes dues gramàtiques són preses com a exemple perquè descriuen aquestes nocions des de diferents plans o nivells lingüístics (punt de vista enunciatiu, semàntic i morfosintàctic) i proporcionen orientacions didàctiques als futurs mestres sobre el seu ensenyament. Les dues gramàtiques triades defugen d'inscriure's en una sola i exclusiva perspectiva gramatical (gramàtica tradicional, semàntica, enunciativa) i destaquen per la voluntat d'integrar les

---

<sup>23</sup> Vargas, Claude (1999). *Grammaire pour enseigner*, 2 vols. París: Armand Colin i Tomassone, Roberte (1996). *Pour enseigner la grammaire*. París: Delagrave.

diverses aportacions de cada una (Milian, 2000; Guasch, 2010a) per descriure les nocions gramaticals. En tots dos casos les explicacions es troben acompanyades d'exercicis sobre textos diversos: literaris i no literaris, d'altres disciplines i gèneres, i textos d'èpoques i llargades diverses. En el seu plantejament inicial totes dues parteixen de la premissa que el coneixement de la llengua és imprescindible per a la comprensió dels textos. A continuació comentarem com són descrits els verbs i els temps verbals per aquestes dues gramàtiques. Ens hem estès molt més en la descripció aportada per Vargas perquè, des del nostre parer i com ja ressalta Milian (2000), és la gramàtica que ofereix un tractament més explicatiu i més vàlid per a l'ensenyament. Vargas acompanya les explicacions amb exemples i proposa exercicis al futur professional de l'ensenyament, entre els quals destaca l'anàlisi de textos d'alumnes de primària com a exercici d'observació i de reflexió sobre les dificultats dels aprenents en les primeres edats.

#### **4.2.1. La noció de verb**

La noció de verb, a l'obra de Vargas, es defineix des del punt de vista semàntic, enunciatiu i morfològic, d'una manera endreçada i clara. Aquesta presentació inicial guia el formador en la descoberta i la comprensió d'una categoria a qui atorga en els tres nivells lingüístics una rellevància prioritària respecte de les altres categories gramaticals. *Des del punt de vista semàntic* el considera l'element central de la frase perquè posa en relació els altres elements de la frase i assegura la cohesió semàntica. *Des del punt de vista sintàctic* defineix el verb com el nucli sintàctic de frase que defineix les funcions fonamentals del subjecte i els complements verbals. *Des del punt de vista enunciatiu* afirma que és l'element rellevant perquè expressa l'actitud del parlant, dóna compte de les relacions entre el locutor i l'interlocutor.

Vargas recull, sense la pretensió de fer-ne una anàlisi lingüística, les classificacions que apareixen en diferents gramàtiques (verbs d'acció, verbs d'estat / verbs plens, auxiliars, semiauxiliars / verbs transitius, intransitius / verbs pronominals, verbs no-pronominals / verbs personals, impersonals / verbs perfectius i imperfectius / verbs conjugats amb "etre" o "avoir"), les comenta també des dels tres plans de la llengua i destaca quins són els aspectes que presenten més dificultat d'aprenentatge i en valora la seva finalitat didàctica. Sobre les dificultats, l'autor aporta exemples de les preguntes que fan els alumnes i dóna recursos al futur mestre per poder-hi donar resposta. Aquests exemples són de gran ajuda per situar el futur mestre en la tasca d'ensenyar aquests continguts gramaticals i també perquè l'ajuden a qüestionar-se els seus propis coneixements sobre aquests continguts. La valoració de l'autor sobre la necessitat d'ensenyar uns o altres continguts gramaticals es troba condicionada a una gran preocupació per la correcció ortogràfica de la llengua.

En referència a la classificació dels verbs en verbs d'acció i verbs d'estat, considera que es tracta d'una distinció reduïda que no dóna compte de la gran diversitat del tipus de processos que pot expressar un verb i alerta el futur ensenyant que amb aquesta distinció l'alumne tindrà dificultats per classificar la gran diversitat semàntica verbal. En el seu lloc proposa una classificació més àmplia que inclou verbs de comunicació, de coneixement, d'opinió, de percepció i de fet. En darrer lloc, però, reflexiona sobre la seva finalitat didàctica i acaba conclouent, preocupat per les qüestions ortogràfiques, la necessitat de treballar aquella classificació que pugui ajudar a distingir el complement d'objecte del verb de l'atribut del subjecte. Amb aquesta finalitat proposa la distinció de verb d'estat i la resta de verbs.

Vargas planteja dos exercicis al futur formador per treballar la noció de verb i les diferents classificacions amb les quals es pot definir. Un exercici centrat en l'anàlisi d'un text d'un alumne de primària i un exercici de classificació dels verbs segons la conjugació a la qual

pertanyen. El primer és especialment interessant. L'autor du a terme una anàlisi dels errors del text que li permet constatar que la gran majoria es concentren en la forma verbal i els posa en relació amb dificultats d'aprenentatge diferents com per exemple la manca de correspondència so-grafia de moltes formes verbals, la complexitat de la conjugació del participi passat i la confusió de la flexió del verb en primera i tercera persona.

En finalitzar l'anàlisi Vargas conclou que el sistema morfològic del verb és molt complex, molt més complex que cap altre tipus de paraula i que en l'alumne és un sistema que es troba en curs de construcció. Afirma que l'alumne ha construït un sistema intermediari parcial, provisional, més simple, que entra en conflicte amb l'oficial. L'ús de formes defectuoses en finalitzar l'escola elemental és una manifestació residual d'aquests sistemes.

L'obra de Tomassone descriu també els continguts gramaticals des dels diferents plans lingüístics (enunciatiu, semàntic i morfosintàctic), però en aquest cas, la caracterització del verb es va trobant en els diferents apartats de l'obra (text, enunciat, frase, sintagma i classes de paraula). L'obra de Tomassone aporta una gran quantitat de textos d'exemple que són triats i comentats per il·lustrar cada un dels continguts gramaticals. El verb com a classe de paraula és abordat des de la seva caracterització morfosintàctica.

#### ***4.2.2. La descripció dels temps verbals***

En ambdues obres la descripció dels temps verbals s'introdueix a partir de la distinció entre temps cronològic i temps lingüístic. En les dues gramàtiques es presenten els temps verbals en relació amb els seus valors temporals, aspectuals i modals. S'inicia l'explicació amb els temps simples (le present, l'imparfait, les passé simple et le futur) i després els compostos de l'indicatiu (p. anterior, plus-que-parfait, passe composé, futur anterior). Finalment, les explicacions s'acompanyen d'uns quadres a mode de síntesi.

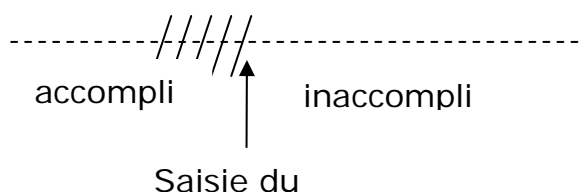
		Valeurs aspectuelles	
		<b>Inaccompli</b> (formes simples)	<b>Accompli</b> (formes composées)
Valeurs temporelles	Passé	(passé simple) imparfait	Passé antérieur Plus-que-parfait
	Présent	présent	Passé composé
	avenir	Futur Conditionnel présent	Futur antérieur Conditionnel passé

(Vargas, 1999, Pàg. 80)

En el cas de l'obra de Vargas, cada un dels temps verbals és descrit des de les tres dimensions o nivells lingüístics (enunciatu, semàntic i morfològic), s'aporten exemples en enunciats de diferents tipus i es reflexiona sobre les dificultats d'aprenentatge que poden presentar al nivell de primària.

*Des del punt de vista enunciatu* es descriu en l'acte de parla i l'ús de la forma verbal en els dos contextos d'ús: l'oral i escrit. Dins l'oralitat es descriu quan s'escauen els canvis de sentit lligats a l'entonació, i des de l'escrit es detalla el seu ús en els diferents gèneres textuais.

*Des del punt de vista semàntic* es fa referència a l'aspecte (les formes simples expressen esdeveniments inacabats i les formes compostes expressen esdeveniments acabats) i al temps gramatical (en termes d'anterioritat, simultaneïtat i posterioritat) il·lustrat de manera gràfica. Així, per exemple, l'imperfet es descriu "l'imparfait présente les procès comme inaccompli à un moment du passé" i s'hi acompanya l'esquema següent.



La descripció semàntica inclou en alguns casos la relació amb la modalitat de l'acció i es descriu la forma verbal en relació amb la seva idoneïtat per a un tipus determinat d'acció, estat o activitat. Així, per exemple, es considera idoni l'ús de l'imperfet per expressar



esdeveniments permanents i s'afirma que el passat simple és adequat per expressar esdeveniments ràpids.

*Des del punt de vista morfològic se'n descriu la flexió, la regularitat i es valora la complexitat que suposa el seu aprenentatge per als alumnes de primària.*

La descripció de cada temps verbal des dels tres nivells lingüístics es relaciona de vegades per arribar a alguna observació final. Així, per exemple, en finalitzar la descripció morfològica del present es relaciona amb la descripció semàntica per defensar que és una forma temporal neutral.

*"Cela renforce le constant que nous avons dressé du point de vue sémantico-référentiel: le present es la forme neutre, no marquée du système verbal"* (Vargas, 1999, pàg. 68).

En la descripció dels temps simples sovint es compara el valor d'un temps verbal amb un altre per tal de fer entendre el matís temporal que aporta cada un d'ells. Per exemple, el passat simple es presenta en comparació amb l'imperfet en el fet que tots dos expressen un procés inacabat en el passat, però en el cas del passat simple el procés es caracteritza per expressar un procés que té un principi i un final, que es troba dins d'uns límits.

Pel que fa a les recomanacions pedagògiques, ressalta la dificultat d'aprenentatge del passat simple en relació amb les diferències d'ús entre l'oralitat i l'escriptura, com també la seva gran complexitat morfològica. Considera el passat simple un "monstre morphologique, aux antípodes de la recherche de la plus grande simplicité possible" (Vargas, 1999, 2,74). També considera que caldria fer conscient l'infant de la diferent construcció del futur en l'oral o en la llengua escrita. L'infant necessita conèixer la forma en infinitiu per poder construir el futur. Dins les compostes, alerta de la complexitat morfològica del passé composé recalçant les dificultats que els alumnes tenen per analitzar-les, sobretot en el fet que confonen l'auxiliar amb l'arrel verbal.

Proposa quatre exercicis centrats en l'ús dels temps verbals, dos sobre dos textos literaris (Diderot i Maupassant) i, com en la noció verb, sobre l'ús dels temps verbals en dos textos escrits per a nens de primària.

De la descripció de Tomassone ressaltarem com alerta sobre l'ambigüitat del terme "temps" que tant pot designar, entre altres significats, els temps verbals que comprenen el paradigma verbal i el moment en què se situa un esdeveniment (present, passat o futur). Tomassone remarca també l'absurditat de la denominació dels temps verbals perquè no serveix i no permet entendre el seu valor temporal o aspectual particular.

*"La dénomination des temps de l'indicatif est, dans le système du français contemporain, totalement absurde: trois (ou quatre) temps, portent le nom de passé: qu'est-ce qui la différence? Il existe un imparfait qui ne s'oppose à aucun parfait, mais correspond en revanche à un plus-que-parfait!"* (Tomassone, 1996, V1, 291).

L'obra de Tomassone destaca perquè aporta una gran quantitat d'exemples en textos diferents que són comentats exhaustivament. Per exemple, en el cas del temps present s'il·lustren els diferents usos amb textos narratius, amb diàleg, descriptius o poètics. Els textos són d'origen literari com els d'autors distingits: Kapuscinski, Rozenfarb, Apollinaire... però també no literaris com una guia de viatge.

També aporta exemples d'activitats sobre el verb en manuals infantils (Tomassone, R; Leu, C. *Grammaire pour lire et écrire CE2*, París, Delagrave, 1998). Les activitats que s'hi mostren centren l'atenció en la reflexió sobre la temporalitat del text i en la identificació dels elements lingüístics que l'expressen.

Fins aquí hem fet alguns comentaris sobre dues gramàtiques interessants des del punt de vista que han estat pensades per orientar mestres o professors en l'ensenyament de la gramàtica. Hem destacat l'obra de Vargas perquè fa recomanacions explícites al futur

ensenyant i té en compte les dificultats de l'alumne. L'obra de Tomassone és interessant pel gran nombre d'exemples que presenta en textos diversos.

### **4.3. Els conceptes gramaticals als llibres de text**

El llibre de text de llengua de sisè estudiat (Torralba, 2010) presenta el "model predominant (Ferrer i López; 1999) que distribueix els diferents components de l'aprenentatge lingüístic en apartats estables al llarg de totes les unitats". Està organitzat per una consecució d'unitats didàctiques formades per diferents apartats (Lectura i comprensió, Lèxic i ortografia, Gramàtica, Expressió escrita i oral, Literatura, Competències bàsiques), entre els qual es contempla un apartat dedicat a la gramàtica. Les dotze unitats que el formen es troben dividides per trimestres. Els continguts que es treballen en els diferents apartats de gramàtica de les diferents unitats del llibre comprenen la descripció de la morfologia flexiva (flexió verbal) i la descripció de funcions sintàctiques (les funcions de les diferents parts de l'oració: nom, complement del nom, verb, complement del verb, etc.) en el si de l'oració simple.

#### ***4.3.1. L'apartat de gramàtica***

L'apartat de gramàtica inclòs dins de cada unitat segueix una estructura fixa i ocupa entre una o dues pàgines. S'inicia l'apartat amb una situació generalment en forma de vinyeta i/o diàleg on es mostra el fenomen lingüístic que es treballarà a la unitat. Després hi ha un requadre denominat "Fixa-t'hi" que conté el que es pot anomenar el coneixement declaratiu, allò que cal recordar, i finalment un o més exercicis en què l'alumne ha d'aplicar el coneixement explicat.

El que destaca d'aquests apartats és sobretot la presentació aïllada dels continguts gramaticals. Aquest tractament independent es pot

observar tant en relació amb les nocions gramaticals treballades al llarg de les diferents unitats com dins els apartats de cada unitat.

- En cap cas no es troba cap expressió que expressi una continuïtat que reprengui aprenentatges en unitats anteriors. Del tipus “tal com hem vist l’oració era... i ara treballarem el text perquè...”, o bé la presència d’algun esquema conceptual que mostri una jerarquia d’elements o relacions entre els termes ja treballats i els nous.
- Dins de cada unitat, els diferents apartats no estan relacionats entre si. Així que la lectura i comprensió, el lèxic i l’ortografia, l’expressió escrita i oral, la literatura, la gramàtica i les competències bàsiques funcionen com a apartats separats. El que sembla, més aviat, és que realment la programació estableix que a cada unitat cal treballar una mica de cada un d’aquests apartats i que no es considera la unitat realment com una “unitat en si”, sinó simplement com una manera d’enumerar i llistar els continguts que cal donar.

#### ***4.3.2. Les nocions gramaticals explicitades en el requadre “Fitxa-t’hi”***

L’anàlisi dels textos inclosos dins els requadres *Fixa-t’hi* ens condueix a fer dues menes d’observacions, que estan clarament relacionades. Unes fan referència a les definicions i explicacions sobre els conceptes gramaticals, i les altres, a la terminologia usada.

##### *4.3.2.1. Sobre els conceptes*

Pel que fa a aspectes concrets del tractament dels conceptes al llarg de les diferents unitats, s’exposen a continuació alguns problemes que poden dificultar l’aprenentatge dels conceptes que es volen treballar i que tenen una transcendència en l’aprenentatge de nocions posteriors.

a) S'hi pot observar que la majoria de descripcions són massa breus pel volum d'informació que aporten i s'hi noten buits explicatius importants. Per a cada noció nova com a màxim es destina una línia o dues línies d'explicació. S'ofereix massa poca informació sobre una noció per passar seguidament a una altra de nova que tampoc no és explicada extensament.

En l'apartat de gramàtica de la unitat sis es descriu:

Recorda que un nom, amb determinants i complements o sense, forma un grup nominal, i que pot aparèixer en diferents llocs dins l'oració. El nucli del grup nominal és generalment un nom o bé un pronom (Andrés, 2006, p. 86).

En aquesta descripció sobre el grup nominal s'observa com el gruix d'informació que s'aporta és molt ampli i s'hi destina una explicació massa breu. L'alumne per poder comprendre aquest enunciat ha d'activar els coneixements anteriors sobre els determinants, els complements del nom, les funcions que pot fer a l'oració... En acabat no sabem si es vol definir el nom o el grup nominal. Acabem entenent que estan molt relacionats però que no són el mateix.

b) Acumulació de nocions i termes. En algunes unitats s'abusa de nocions abstractes noves per definir-ne d'altres també de noves.

Els verbs que expressen accions i processos (*reparar, conduir...*) s'anomenen **predicatius** i són el nucli del predicat verbal (PV)  
Els verbs *ser, estar i semblar* uneixen un subjecte amb una qualitat o un estat i s'anomenen **copulatiu o atributiu**. Són el nucli del predicat nominal (PN) (Andrés, 2006, p. 74).

La noció de predicat verbal i predicat nominal apareix per primera vegada en aquesta definició sobre un altre terme i noció nous i no s'usen més al llarg de tot el llibre de text. L'ús de nocions no explicades per explicar-ne d'altres contribueix a la construcció d'un

coneixement confús, que difícilment es pot relacionar amb coneixement ja adquirit però que, a més, pot acabar sent un obstacle i fomentar un coneixement sobre el qual és molt difícil poder establir noves relacions significatives.

c) L'ordre en què es presenten no sembla que obeeixi a una planificació didàctica. De vegades es descriu la noció quan ja ha estat esmentada en unitats anteriors fins i tot per definir-ne d'altres. Així, per exemple, no es descriu l'estructura sintàctica bàsica de l'oració, subjecte i predicat, fins a la unitat dotze del llibre de text, últim apartat de gramàtica del llibre, quan ja s'ha presentat el predicat verbal i nominal (unitat cinc, citada més amunt), el grup verbal (unitat sis) i la seva funció dins el predicat (unitat vuit).

d) Moltes vegades les explicacions s'acompanyen d'un únic exemple. Per exemple, a la unitat vuit hi ha la següent descripció sobre el complement directe:

El complement directe és gairebé sempre un **grup nominal** que enllaça amb el verb sense cap preposició: *sabia **la lliçó de socials***.

També pot prendre les formes següents:

. La conjunció **que+oració**: *sabia **que vindries***.

. un **pronom feble** (*ho sabia*). Els pronoms febles que poden substituir el complement directe són: *el, la, els, les, en, ho, em, et, es, ens i us*.

(Andrés, 2006, p. 114)

Es pot veure que falten molts més exemples per poder veure la construcció amb cada un dels pronoms febles.

#### 4.3.2.2 Sobre els termes

A continuació es presenten les observacions sobre els apartats de gramàtica del llibre de text que fan referència a la terminologia emprada.

a) S'abusa de termes abstractes però molt col·loquials.

L'ús reiterat de termes col·loquials contribueix a la confusió de llengua i realitat, com també a la confusió entre el significat de cada una de les nocions que es vol descriure. L'ús de termes genèrics o generals pot esdevenir buit o opac i, en comptes de facilitar l'aprenentatge, es pot convertir en un obstacle.

Els enunciats són grups de paraules ordenades que tenen sentit complet dins la situació on es produeixen. (Andrés, 2006, p. 15)

L'oració és la unitat mínima de comunicació formada per un conjunt de paraules amb sentit complet i un verb en forma personal. (Andrés, 2006, p. 16)

La paraula Foc! i el contingut de la nota són textos, un d'oral i un d'escrit, perquè comuniquen un missatge complet. (Andrés, 2006, p. 20)

En totes tres definicions s'usa el terme "complet" i es fa difícil de distingir entre les nocions que representa sentit i missatge "complet".

b) Abreviació dels termes poc coherent o poc acurada.

Un altre aspecte que cal ressaltar pel que fa a la terminologia usada fa referència al seu aspecte formal. En les descripcions es barreja la presentació de termes abreviats amb ús de majúscula o minúscula, amb altres de complets, sense cap criteri clar. En la descripció següent del complement indirecte es pot veure com preposició es presenta abreviat i en minúscula (prep.); pronom, en forma sencera (pronom) i grup nominal en sigla (GN).

. El **complement indirecte** és sempre un complement del verb que va encapçalat per la preposició a (excepte quan és un pronom feble). La seva estructura pot prendre formes diferents:

.**prep.+GN** (amb complements o sense): *Porta el sobre a l'encarregat.*

.**prep.+qui+oració**: *entrega la feina a qui li han indicat.*

.**prep.+nom**: *dóna-li a ella.*

.**pronom feble**: *li faig el sopar.*

Els pronoms febles que poden substituir el **complement indirecte** són: *li* (per al singular) i *els* (per al plural). (Andrés, 2006, p. 130)

En resum, el conjunt d'observacions aportades, tant pel que fa als conceptes com als termes usats en el llibre de text, constaten una gran dispersió de la informació, un excés de nocions injustificades i l'acumulació dels termes usats.

L'anàlisi del llibre de text duta a terme és un testimoni més de la visió atomista de la gramàtica tradicional i manifesta mancances importants per a l'ensenyament d'un coneixement dels conceptes gramaticals.

Amb aquest apartat sobre la transposició didàctica concloem la primera part del nostre treball.

En el primer punt mostràvem i reflexionàvem sobre el verb en el seu paper rellevant com a indicador temporal i descrivíem els diferents elements d'expressió temporal per tal de poder entendre com és de complex reflexionar sobre els temps verbals en relació amb l'ús lingüístic.

En el segon punt, la descripció psicolingüística i cognitiva de les categories gramaticals en ha conduït a contemplar el coneixement gramatical dels alumnes com un coneixement en construcció.

El darrer punt d'aquesta part s'ha dedicat a mostrar tres elements diferents, el currículum, les gramàtiques per ensenyar i l'anàlisi d'un llibre de text per poder tenir algun indicatiu de com es porta a terme l'ensenyament d'aquestes nocions a l'escola.



## **5. OBJECTIUS I METODOLOGIA**

En la primera part d'aquest treball ens hem centrat a exposar el marc teòric de la recerca que ha fonamentat els objectius i preguntes que s'exposen a continuació.

Partint de la línia de treball del grup de Recerca GREAL (grup de recerca en ensenyament i aprenentatge de la llengua) sobre l'ensenyament reflexiu de la gramàtica, es pretén contribuir a descriure com es du a terme la construcció del coneixement gramatical de la categoria verb i del paradigma verbal en les primeres edats. Seguint l'exemple d'altres treballs duts a terme en aquesta línia es considera que la reflexió metalingüística de l'alumne és l'instrument metodològic privilegiat per poder explorar aquest coneixement construït. S'espera que els resultats i conclusions serveixin per actuar i modificar la pràctica a les aules (Camps, 2000). La finalitat última és aportar directrius sobre com millorar i dur a terme l'ensenyament del verb i dels temps verbals en les primeres edats.

## **5.1 Els objectius**

L'objectiu general de la recerca és:

- Conèixer les característiques del coneixement construït sobre el verb i els temps verbals i com l'alumne hi pot reflexionar.

A continuació en descriurem una sèrie d'objectius més concrets i les preguntes que ens en fem.

*Objectius específics i preguntes de la recerca:*

1. Descriure els coneixements construïts pels alumnes sobre el temps de l'enunciat.
  - Reflexiona sobre el temps de l'enunciat? Sobre quins aspectes? Quins indicadors temporals identifica?
  - Reflexiona l'alumne sobre els mecanismes formals i semàntics de codificació temporal?
  - Es considera el temps verbal un indicador temporal privilegiat a l'enunciat?
  - Hi ha diferències en les reflexions dutes a terme en les dues edats escolars proposades?
2. Descriure els coneixements sobre el verb i els temps verbals construïts pels alumnes.
  - En què es basa el coneixement semàntic construït sobre el verb. Hi ha una comprensió de les diferents possibilitats semàntiques del verb com a acció, fet o estat?
  - En què es basa el coneixement formal del verb? Hi ha un reconeixement de les diferents categories verbals i de la funció que desenvolupen?
  - En què es basa el coneixement dels temps verbals? Hi ha un coneixement de l'orientació temporal que aporta cada un dels temps verbals?

- Els coneixements sobre el verb i els temps verbals es troben en un procés dinàmic de construcció de quart a sisè curs?
  - Sobre quins aspectes de la caracterització verbal té més facilitat de reflexionar l'alumne de quart curs? i l'alumne de sisè curs?
3. Descriure els materials escolars que utilitzen els alumnes i mirar si es poden establir relacions amb les característiques del coneixement dels alumnes.
- De quina manera és introduït el temps lingüístic en els llibres de text? Hi ha una descripció gradual dels aspectes característics del temps lingüístic?
  - Es porta a terme una caracterització formal, semàntica i/o pragmàtica del verb i dels diferents temps verbals en els materials escolars?
4. Analitzar el metallenguatge usat per l'alumne en parlar sobre el verb, sobre els temps verbals i sobre la seva pròpia actuació en les dues edats proposades.
- Com és el lèxic usat pels alumnes per referir-se als verbs i als temps verbals?
  - Com es caracteritza el discurs de l'alumne quan parla dels propis elements lingüístics.
  - Quines estratègies i recursos lingüístics usa l'alumne per fonamentar les seves reflexions.

Les preguntes que acabem de plantejar es desprenen d'unes hipòtesis de partida fruit de la nostra experiència com a docents i de les nostres opcions teòriques:

- Els alumnes han construït un coneixement (implícit i explícit) sobre la temporalitat i els mecanismes per codificar el temps. Alguns d'aquests coneixements són fruit de la instrucció i d'altres són intuïtius.
- Els alumnes en edats precoces (primària) poden reflexionar sobre el temps dels enunciats lingüístics.
- Els alumnes de primària es poden aproximar a la comprensió dels fenòmens gramaticals des d'una aproximació de base funcional i semàntica.
- La confrontació de l'alumne amb un fenomen lingüístic fa emergir la reflexió sobre la llengua.
- Els coneixements gramaticals contribueixen a la millora de l'ús de la llengua.

## **5.2. Metodologia general**

La modalitat de la investigació que plantejem vol fugir de la contraposició entre el paradigma qualitatiu i el quantitatiu (Van Lier, 1988; Gagné, 1989; Ricoeur, 1986). Es porta a terme amb la complementarietat de diferents dades i amb la utilització de dos tipus d'anàlisis. S'inscriu en la recerca interpretativa de l'àmbit de les ciències social (Camps i altres, 2000) atès que el seu objectiu final és interpretar el significat que tenen la categoria verb i els temps verbals en unes edats determinades. Els resultats que s'obtenen volen ser una contribució a la construcció d'un cos teòric sobre com s'ha d'ensenyar el verb i els temps verbals a les aules.

Dels quatre eixos definits clarament per Camps en l'àmbit de la recerca de la didàctica de la llengua (el mateix sistema didàctic, la delimitació dels continguts de l'ensenyament de la llengua a partir dels objectius que es proposen, els processos de formació inicial i permanent del professorat, els objectius que la societat pretén a través de l'ensenyament de la llengua), el treball de recerca que aquí es presenta s'inseriria en les dos primers. L'anàlisi d'unes activitats

dues a terme en el context escolar ha d'aportar dades en relació amb els coneixements construïts pels alumnes en dues direccions: respecte de la metodologia d'ensenyament rebut però també en relació amb la seva capacitat de raonament gramatical.

### **5.2.1. Disseny de la recerca**

Es treballa a partir de tres tipus de dades diferents i s'usen diferents tècniques d'anàlisi que es detallen en els tres apartats següents d'aquesta presentació general.

Les dades de treball de partida són:

<b>Origen de les dades</b>	<b>Dades de la recerca</b>	<b>Tipus</b>	<b>Tècniques d'anàlisi</b>	<b>Resultats</b>
Els textos elaborats per a la instrucció	Els textos dedicats al verb i als temps verbals dins els apartats de gramàtica de les dues editorials usades de quart a sisè curs	Dades escrites	Taules comparatives descriptives	Quantitatius Qualitatius
Activitat dels alumnes	132 exercicis escrits: 69 a alumnes de quart curs i 63 alumnes de sisè curs	Dades escrites	Definició d'unitats i categories tractades a partir del sistema de processament de la informació SPSS	Quantitatius Qualitatius
	24 entrevistes semiestructurades	Enregistrament àudio	Transcripcions Definició d'unitats i categories tractades a partir del programa d'anàlisi qualitativa (ATLAS.ti 6)	Quantitatius Qualitatius

Unes dades són textos escrits elaborats per a la instrucció (els llibres de text) i les altres són dades escrites i registres, resultat del treball de l'alumne en dues situacions diferents dins l'àmbit escolar.

En primer lloc s'exposa l'anàlisi dels textos dedicats al verb i als temps verbals dins els apartats de gramàtica de les dues editorials usades de quart a sisè curs. Es consideren unes dades imprescindibles en el conjunt de dades de la recerca atesa la importància que tenen els llibres de text en l'ensenyament escolar actual com a material de suport a la docència (Ferrer, 2000; Ferrer i López, 1999).

En segon lloc s'exposen les anàlisis de les dades de les activitats dutes a terme amb els alumnes en el context escolar: la realització d'un exercici escrit realitzat de forma individual a tot el grup classe (132 exercicis escrits; 69 alumnes de quart curs i 63 de sisè curs) i la realització d'unes entrevistes realitzades a alguns alumnes entorn de l'exercici realitzat en un context fora d'aula (12 alumnes de quart curs i 12 amb alumnes de sisè curs).

L'aplicació de la combinació d'exercici escrit i entrevista a la recerca de l'àmbit de la construcció del coneixement gramatical ja ha estat usada en diversos estudis anteriors centrats però en els nivells d'ESO i batxillerat. Dels sis estudis que considerem antecedents de l'àmbit de la recerca en el nostre país sobre els coneixements construïts pels alumnes n'hi ha cinc que utilitzen la complementarietat de l'exercici escrit i l'entrevista.

Referència	Focus	Curs	Mètode
Camps Mundó, A; i al. (2001) Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal. Camps, A. (coord.) (2001). El aula como espacio de investigación	<i>el pronom personal</i>	ESO	Es van fer cinc activitats i una entrevista individual

y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua. Barcelona: Graó.			
Notario, G (2001) Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto. Camps, A (coord) <i>El aula como espacio de investigación y de reflexión</i> . Barcelona. Graó.	<i>El subjecte</i>	ESO	Un exercici i entrevistes individuals.
Duran, C (2007) "Parlem de l'adverbi: els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO" Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura, núm. 52. pàg. 91-111.	<i>L'adverbi</i>	ESO	Un qüestionari amb dos exercicis. Tres entrevistes individuals.
Macià, J (2007) Aproximació a les conceptualitzacions gramaticals d'alumnes de secundària a propòsit de les classes de mots. Treball d'investigació de 3r cicle. Universitat Autònoma de Barcelona. Treball no publicat.	<i>Les classes de mots</i>	1r ESO/2n batxillerat	Prova escrita en què han de classificar els "sols" que hi surten, definir a quina classe de paraula pertanyen i escriure una justificació al costat.  Entrevistes a alumnes sobre aquest exercici. <i>Interview about instances</i> . Entrevistats immediatament.
Rodríguez, C. (2007). <i>Perdió el libro que se compró / había comprado pocos días antes</i> . Reflexiones iniciales en torno al saber gramatical sobre los tiempos verbales del pasado en alumnos de Secundaria Obligatoria. <i>Didáctica (Lengua y Literatura)</i> , vol. 19, 223-246.	<i>Temps verbals de passat</i>	ESO	Exercici escrit sense entrevista. L'últim exercici és una pregunta explícita.
Duran, C (2008) Parlem del verb amb els alumnes de secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística. Treball d'investigació de 3r cicle. Universitat Autònoma de Barcelona. Treball no publicat.	<i>El verb</i>	ESO	Un qüestionari amb dos exercicis. Subratllar els verbs i dir a quin temps pertanyen a partir d'un conte. Definició de la categoria. Onze entrevistes semiestructurades sobre un guió prefixat seguint la proposta de Gilbert, Wats i Osborne (1985) Entrevista sobre exemples.

La realització de l'exercici escrit previ persegueix la finalitat de crear un context previ de preparació a l'entrevista: per una banda promou l'actualització d'uns coneixements en l'alumne que el preparen per a la seva reflexió posterior, crear un petit context sobre el qual poder partir en l'entrevista i establir una relació prèvia de presentació amb l'entrevistador, una petita experiència comunicativa compartida.

En referència a l'anàlisi de les dades, l'anàlisi d'aquests exercicis complementa els resultats obtinguts en les entrevistes i són una mostra de la seva validació. La combinació de les dues metodologies persegueix "traçar les correspondències entre les definicions escrites i les explicacions orals per conèixer però intentant detectar l'elaboració dels recursos a través dels quals el subjecte crea el coneixement i, en conseqüència, captar la manera d'organitzar i de verbalitzar el coneixement" (Duran, 2008, pàg. 78).

### **5.2.1. El context de la recerca**

#### *Les escoles*

La recollida es fa als cursos de quart i sisè de primària en dues escoles de la província de Barcelona. Les escoles són triades a partir de la disponibilitat de participar en l'estudi: una escola concertada, situada a la ciutat de Manresa i una escola pública, situada a Sant Boi de Llobregat. Les activitats amb els alumnes (exercicis i entrevistes) es duen a terme a finals de maig del 2010, moment en què es dona per finalitzat el curs.

#### *El context*

Els alumnes d'ambdós cursos es troben en situacions diferents pel que fa a les instruccions rebudes tant el concepte verb com sobre els temps verbals. Com hem vist en l'apartat referit als llibres de text (cap. 5) el concepte de verb es descriu sobretot des de la seva aproximació semàntica (el verb com a acció) i els temps verbals són representats des de les formes prototípiques: present, passat i futur



de forma directament relacionada amb el temps cronològic i els adverbis temps. Pel que fa a sisè curs, el concepte de verb ha estat insistentment definit des de la seva dimensió semàntica però també se n'ha donat un gran volum de descripció morfològica (categories verbals com mode i aspecte, verbs simples i compostos), alhora que es fa referència a la conjugació. Així, els alumnes que es troben en el sisè curs ja han estat introduïts a la classificació dels temps verbals en el paradigma. Aquest coneixement és aplicat a exercicis memorístics de repetició per fomentar la identificació formal dels diferents tipus de temps verbals.

En aquest apartat hem presentat de forma general la metodologia seguida en la nostra recerca. A continuació s'exposen les tres anàlisis (els llibres de text, els exercicis i les entrevistes) i en cada una es detalla la metodologia específica que s'ha seguit.



## **PART II**

### **Presentació i anàlisi de dades**



## **6. ELS LLIBRES DE TEXT DE QUART, CINQUÈ I SISÈ DE PRIMÀRIA**

### **6.1. Introducció**

En aquest apartat s'exposen els resultats de l'anàlisi descriptiva dels llibres de text usats pels alumnes protagonistes de l'estudi de quart a sisè curs en llengua catalana<sup>24</sup>.

Es considera que aquestes dades són imprescindibles atesa la importància que tenen els llibres de text en l'ensenyament escolar actual com a material de suport a la docència (Ferrer, 2001; Ferrer i López, 1999).

Els objectius d'aquesta anàlisi són:

- Recollir els conceptes que es presenten en els llibres de text de dues editorials diferents per tal de descriure'n les coincidències i tenir indicis de com són impartits.
- Descriure les activitats relacionades amb l'apartat de gramàtica sobre el verb i els temps verbals.

---

<sup>24</sup> (Rius, D (ed.) (2008) Llengua catalana. 4t. Cicle mitjà. Barcelona. Edicions Castellnou)

Obra col·lectiva. Blanch, T; Cañada, C; Gasol, A; Miret, A; Ramèntol, P (2008) Llengua. 4t. Tornasol. Ed. Teide. Barcelona

- Tenir una mostra de quins són els continguts impartits a cada un dels cursos de quart a sisè curs i la seqüència amb la qual són impartits.

## **6.2. Descripció general**

El disseny i l'organització dels llibres de text triats per les dues escoles pertanyen a editorials diferents i corresponen, com el cas del llibre de text estudiat en l'apartat anterior, a l'estructura predominant (Ferrer i López; 1999): cada unitat té la mateixa extensió i l'espai destinat a cada un dels apartats també és el mateix en cada cas.

Apartats	
Llibres editorial Castellnou	Llibres editorial Teide
Dimensió comunicativa <i>Escoltar, parlar i conversar</i> <i>Escoltar i comprendre</i> <i>Llegir i comprendre</i> <i>Escriure</i>	<i>Lectura-Vocabulari-Comprensió lectora</i> <i>Lèxic</i> <i>Expressió escrita</i> <i>Gramàtica</i> <i>Ortografia</i>
Dimensió literària <i>Lectura de textos</i> <i>Lectura d'imatges</i>	<i>Comprensió i expressió oral</i>
Funcionament de la llengua <i>Ortografia</i> <i>Lèxic</i> <i>Gramàtica</i>	

L'observació dels índexs<sup>25</sup> de cada llibre permet veure que els continguts destinats a l'apartat de gramàtica es fonamenten en la gramàtica tradicional que s'organitza a partir de les diferents classes de paraules i es basteix sobre l'oració. Els coneixements lingüístics explícits se centren en fenòmens propis de la morfologia, la semàntica, la sintaxi i l'ortografia. Els diferents apartats es caracteritzen per oferir una visió fragmentada de la gramàtica que focalitza en cada apartat l'atenció a una sola noció sense establir relacions entre elles i tractant-les com a conceptes aïllats.

Recollim en una taula els continguts que fan referència al verb i als temps verbals.

<sup>25</sup> Aquestes dades es poden veure a l'annex en format CD. A la carpeta sobre els llibres de text.

Taula sobre els continguts del verb i els temps verbals (ed. Castellnou i ed. Teide)

Apartats	Castellnou	pp	Teide	pp
<b>4t</b>	Persona i nombre verbals.	102-3	El nom i el verb. 18/21	18/21
	Els temps verbals 116-117	116-7	El verb	120/123
	Formes verbals 130-131	130-1	Els temps verbals	132/135
			Les formes impersonals dels verbs	144/147
<b>5è</b>	El verb (I)	98-9	El verb 108/111	108/111
	El verb (II)	114-5	La conjugació verbal	120/123
	El sintagma verbal		El verb l'arrel i la terminació	132/135
<b>6è</b>	Els verbs	80-83	Les formes verbals	48/51
	Les formes no personals del verb 90-93	90-3	El verb: formes no personals.	72/75
	El verb, nucli del sintagma verbal	112-4	El temps verbal	84/87
			El verb. El mode	96/99
pàgines	aproximat	19		22

L'estructura d'aquests apartats gramaticals es caracteritza perwue s'inicia per un petit exemple, una definició de la noció sobre la qual gira l'apartat de la unitat i uns exercicis. El plantejament és, per tant, sempre deductiu. L'editorial Teide mostra un tractament homogeni i clarament sistemàtic dels apartats que es fa evident en què cada apartat ocupa exactament el mateix espai en cada unitat: mitja plana a l'exposició d'un concepte gramatical seguida de dues o tres activitats, i finalitza sempre amb un resum sobre els diferents continguts de la unitat entre els quals hi ha la mateixa definició donada a l'apartat de gramàtica. Aquesta organització queda manifesta en la paginació que es mostra a la taula. L'editorial Castellnou dedica més extensió als apartats gramaticals i també ofereix unes explicacions més extenses dels diferents conceptes, per això no mostra una extensió tan idèntica dels diferents apartats.

### **6.3. Els continguts**

Per dur a terme l'anàlisi dels continguts sobre el verb i els temps verbals s'ha confeccionat una taula per cada llibre de text que en facilitarà l'observació i la categorització (Annex I, Taula 1 ed. Castellnou i Taula 2 ed. Teide).

La taula s'organitza a partir de sis columnes on consta: el curs, el text de l'apartat de gramàtica, els conceptes als quals fa referència el text, la dimensió lingüística des de la qual són descrits, pàgina del llibre.

D'aquesta primera anàlisi n'ha sorgit la llista total de nocions sobre el verb i els temps verbals i la naturalesa de la descripció amb la qual són descrites.

A la taula que es presenta a continuació (pàgina 142) es pot observar quines són aquestes nocions, a quina dimensió lingüística pertany la forma amb la qual són tractades, els cursos i la freqüència d'aparició que hi tenen.

Taula de continguts sobre el verb i els temps verbals

Continguts	Descripció	Curs	Castellnou		Teide	
			Curs	total	Curs	total
Significat	Semàntica (I) acció	4t	4		1	
		5è	4		7	
		6è	4	12	3	11
	Semàntica (II) acció, fets, estats...	4t	0		0	
		5è	3		0	
		6è	3	6	0	0
Nucli del predicat	Sintàctica	4t	1		1	
		5è	3		1	
		6è	2	6	0	2
Flexió verbal Persona i nombre	Morfològica	4t	2		1	
		5è	0		1	
		6è	2	4	0	2
	Semàntica/pragmàtica	4t	1	1	0	0
	Concordança	Morfosintàctica	4t	1		0
5è			3		0	
6è			2	6	0	0



Temps verbals	Semàntica/morfològica	4t 5è 6è	4 1 1 6	2 2 1 5
Infinitiu, nom del verb	Morfològica	4t 5è 6è	1 0 0 1	0 0 0 0
Conjugació (1a, 2a, 3a)	Morfològica	4t 5è 6è	2 0 2 4	0 2 1 3
Arrel i terminació Lexema i morfema	Morfològica	4t 5è 6è	0 0 1 1	0 0 1 1
Aspecte verbal	Semàntica/morfològica	6è	1 1	1 1
Mode verbal	Semàntica/morfològica	6è	1 1	1 1
Formes impersonals Infinitiu, gerundi, participi	Morfològica	4t 5è 6è	1 0 0 1	1 0 1 2
Formes regulars/ irregulars	Morfològica	4t 5è 6è	0 0 1 1	0 1 1 2
F. simples/ F. compostes	Morfològica	4t 5è 6è	1 0 0 1	0 1 1 2
Verbs incoatius	Morfològica	6è	0 0	1 1
Pàgines (aproximades)			16	12

(SemI: verb-acció; SemII: verb-acció, fet i estat)

Cal recalcar que l'objectiu no és establir una comparació entre els dos llibres ni tampoc establir una relació entre els llibres de text i els resultats dels diferents grups d'alumnes. La finalitat és extreure les coincidències per tal que puguin donar llum sobre la instrucció donada i que puguin ajudar a comprendre quin és el coneixement

construït pels alumnes per tal de descriure'n les mancances i/o obstacles.

A continuació s'exposen quines són aquestes coincidències:

- Les dues editorials coincideixen en el nombre de nocions treballades i la terminologia amb la qual s'hi refereixen. Les nocions es resumeixen en dotze en les dues editorials, encara que varien lleugerament d'una a l'altra. D'una banda, l'editorial Teide no planteja cap descripció semàntica del verb més extensa que la definició del verb com a acció, com tampoc no hi consta cap definició explícita sobre la concordança. De l'altra, l'editorial Castellnou omet la definició de formes simples i compostes i no fa cap referència al verbs incoatius. Pel que fa a la terminologia, l'única diferència radica en el fet que l'editorial Castellnou anomena la morfologia verbal a partir de "lexema" i "morfema" i l'editorial Teide, a partir d'"arrel" i "terminació".

- Hi ha força coincidència també en la seqüència per cursos en què són impartides. L'aproximació semàntica al verb, com també la sintàctica, es donen principalment entre quart i cinquè curs; la dimensió morfològica és la dimensió en què s'introdueixen més nocions i amb presència superior a sisè. Com a diferència es pot veure com la conjugació ja es treballa a quart curs a l'editorial Castellnou i l'editorial Teide no la treballarà fins a cinquè.

- Si s'observa ara el nombre de vegades que apareix cada una de les nocions es pot veure que la que surt més vegades és la definició semàntica del verb com a acció (dotze, Castellnou; onze, Teide), i també coincideixen en el fet que l'arrel i la terminació (o el lexema i morfema per Castellnou), l'aspecte i el mode apareixen una sola vegada en tots dos llibres.

De la taula també es desprèn que les nocions surten més vegades a l'editorial Castellnou que a l'editorial Teide.

- Si ara es para atenció en el nombre de nocions treballades en relació amb la dimensió lingüística a la qual pertanyen podem veure que és en la dimensió formal (morfològica i sintàctica) en la qual s'inclouen més nocions. Des de la dimensió semàntica es treballen molt poques nocions, però es repeteix moltes vegades la mateixa informació. Les taules (1 i 2) reflecteixen que hi ha nocions que només es treballen en un sol curs (aspecte i mode verbals, verbs regulars i irregulars, formes compostes, formes no personals...). A la taula següent es mostren les nocions treballades agrupades ara per dimensions lingüístiques.

Taula dimensió lingüística – nocions gramaticals

Dimensió	Nocions	Castell		Teide	
Semàntica	Semàntica del verb I (acció) i II (acció, estat... )	18		11	
	Semàntica dels temps verbals (visió tripartida elemental)	6		5	
	Mode verbal	1		1	
	Aspecte verbal	1		1	
	Formes impersonals	1	27	2	20
Sintàctica	El verb nucli del predicat/ Element principal de l'oració	6	6	2	2
Morfosintàctica	Concordança subjecte verb	6	6	0	0
Morfològica	Flexió verbal: persona i nombre	4		2	
	Temps verbals (no n'hi ha una mostra completa) present (present), passat (imperfet, perfet, p. perfet, p. plusquamperfet) i futur (futur simple)	6		5	
	Conjugació 1a, 2a, 3a	4		3	
	Lexema i morfema/Arrel i terminació	1		1	
	Aspecte verbal	1		1	
	Mode verbal	1		1	
	Formes impersonals (infinitiu, gerundi i participi)	1		2	
	Formes regulars i irregulars	1		2	
	Formes simples i compostes	1		2	
	Verbs incoatius	0	20	1	20

L'anàlisi feta fins aquí de l'estructura i configuració de les nocions ha permès descriure un gran volum de coincidències entre les dues

editorials i fer-se una imatge de les característiques de la instrucció donada. S'apunten a continuació quins obstacles pot presentar aquesta distribució de continguts per a l'aprenentatge:

- En conjunt, es treballen un bon nombre de nocions sobre el verb i els temps verbals en un nombre molt limitat de pàgines (19, Castellnou i 22, Teide). D'aquí es dedueix que en general es destina molt poc espai a les explicacions, exemples i activitats.

- Hi ha un gran nombre de nocions que pertanyen a la dimensió formal de la llengua i es desprèn per tant que s'instrueix l'alumne en una aproximació més centrada en els aspectes estructurals de la llengua que no en la relació amb el significat dels enunciats o en la comprensió dels discursos. És escassa la presència de nocions treballades des de la dimensió semàntica i absents les nocions des d'una aproximació pragmàtica.

- La gran quantitat de nocions que es treballen des de la dimensió morfològica en molts casos en un sol curs i de forma esporàdica fa suposar que es tracta d'una informació poc aprofundida. Aquestes característiques sobre la formació donada no semblen prou sòlides per fomentar un aprenentatge significatiu per a aprenentatges posteriors.

- La reiteració insistent de la definició semàntica de verb com a acció que funciona de manera fossilitzada pot exercir una funció de bloqueig en la construcció d'un coneixement que s'ha d'abordar des de diferents aproximacions de manera que l'alumne pugui anar completant aquestes diverses mirades sobre una unitat i pugui establir relacions entre elles i el coneixement de la llengua en ús (Ribas, 2010). El gran nombre d'aparicions idèntiques de la definició de verb fa emergir la sospita que no és una definició sobre la qual es treballi de manera aprofundida sinó més aviat de manera automatitzada.

A continuació es caracteritza com són les explicacions, definicions o afirmacions que s'inclouen en els apartats gramaticals sobre el verb i

els temps verbals. De nou amb aquesta anàlisi s'està pendent de les coincidències de la naturalesa de les definicions per formar-se una idea de quina pot ser la seva contribució a l'aprenentatge de les nocions de verb i temps verbals.

### **6.3.1. Caracterització de les explicacions sobre el verb**

En tots dos casos es pot dir que el fet que s'hagi pogut traslladar tot el contingut dels apartats dedicats al verb a dues taules de quatre i tres pàgines delata la brevetat de les descripcions donades (Annex I, taula 1, taula 2). Com ja han comentat molts altres autors sobre l'anàlisi d'apartats de gramàtica de llibres de text, les definicions acostumen a ser sintètiques i es troben acompanyades de petits requadres de tipus memorístic (Ribas, 2010; Torralba, 2010). Les definicions es caracteritzen per ser massa breus i sintètiques pel volum d'informació que volen definir. A més a més, de vegades inclouen nocions que no són ni explicades ni exemplificades.

Les formes verbals poden estar en primera, segona o tercera persona, i en singular o plural. (Teide, 4t , 120)
--

També es pot donar el cas que no hi hagi correspondència entre el títol que encapçala l'apartat i el contingut que s'hi dona.

#### **La conjugació verbal**

En les paraules destacades d'aquestes frases apareix el mateix verb. Saps quin verb és? Les accions passen sempre en el mateix moment?

Els verbs ens indiquen el moment en què passa l'acció per mitjà del temps verbal.

Si l'acció ja ha passat el temps verbal és el passat.

Si està passant el temps verbal és el present.

Si encara ha de passar el temps verbal és el futur. (Teide, 5è, 120)

Pel que fa als exemples que acompanyen aquestes definicions, ressalta sobretot la poca quantitat i varietat. Es tracta d'exemples "triats" expressament per exemplificar el contingut acabat de definir

de manera que no condueixen a cap reflexió sobre la noció en l'ús de la llengua.

En alguns casos, a més a més, són exemples "insuficients" per donar una idea de la noció explicada i poden dur a confusions.

Participi: s'utilitza per formar temps compostos. Acaba en at-, ut- o it- (he cantat, he begut, he dit). També pot tenir la funció d'un adjectiu i té quatre formes: masculí i femení singular, i masculí i femení plural (escrit, escrita, escrits, escrites) (Teide, 6è, 72)

Els exemples que s'ofereixen per il·lustrar la noció de participi en funció d'adjectiu poden ser insuficients per a l'alumne. Manca un context lingüístic més ampli on es vegi la funció d'adjectiu que complementi per exemple un nom: No agafis els fulls blancs, agafa els escrits. També caldrien exemples on quedés clar el participi exercint les diferents funcions possibles: He escrit una carta / Aquest escrit és massa llarg / Agafa el full escrit.

Es considera interessant parar atenció a la definició semàntica del verb atesa la seva reiterada aparició en totes dues editorials. A la Taula sobre els continguts del verb i els temps verbals (Annex I) s'ha anotat amb l'etiqueta "Sem I" cada vegada que apareixia el verb com a acció: dotze vegades a l'editorial Castellnou, dotze vegades a l'editorial Teide).

Són els verbs de les oracions i ens expliquen l'acció que fa la Marie i la que fan la Marie i en Pierre, els subjectes. (Castellnou, 4t, 102)

Els verbs són paraules que expressen les accions que han fet, fan o faran les persones, els animals o les coses. (Teide, 4t, 120)

La definició es pot trobar de manera explícita, com hem vist en els dos exemples anteriors, es pot trobar dins la definició d'altres nocions, o es pot trobar com a sinònim de verb.

Els diversos moments en què pot tenir lloc l'acció del verb s'anomenen temps verbals. (Castellnou, 4t, 116).

Mode: pot ser indicatiu, subjuntiu o imperatiu, i ens indica de quina manera es realitza l'acció del verb.

Indicatiu: expressa una **acció** real. Ex.: Menjo verdura

(Castellnou, 6è, 82)

Una segona definició més ampliada és la que trobem a l'editorial Castellnou, però que apareix una sola vegada.

Com ja has vist en la unitat anterior, el verb és l'element que indica accions, fets i estats de persones, animals i objectes. Ex.: El superheroï corre / El peix neda / L'avió vola / En Pinotxo dorm.

(Castellnou, 4t, 114)

Si es para atenció ara als exemples que l'acompanyen, insisteixen en la definició del verb com a acció. De manera que els exemples no il·lustren altres verbs que no siguin accions, només exemplifiquen la possibilitat de diferents subjectes.

A banda de la manca de reflexió sobre la noció semàntica del verb, s'ha d'afegir que totes dues definicions es troben inscrites en la semàntica del mot, no hi ha una aproximació des de la semàntica de l'oració o del discurs.

Tancarem aquest subapartat d'anàlisi de la definició de verb que hem trobat en les dues editorials fent una síntesi d'alguns dels obstacles que pot representar per un aprenentatge significatiu:

- Construeix una noció de verb molt reduïda i simplificada.
- Les definicions tan breus i tan poc aprofundides aporten pocs recursos per poder reflexionar sobre la noció.
- La repetició idèntica de la definició no n'indica diferents graus d'abstracció sinó la seva fossilització. No es planteja cap procés

gradual en els tres cursos, d'una definició inicial més simple i concreta cap a una de més complexa i abstracta.

- El limitat nombre d'exemples, en molts casos exemple únic per noció, que acompanya la definició de verb resulta insuficient per il·lustrar les poques explicacions. Es construeix una visió reduïda del verb basada en un model prototípic que no són una mostra ni de la seva complexitat ni de les diferents possibilitats reals en la llengua.

### ***6.3.2. Caracterització de les explicacions sobre els temps verbals***

En tots dos llibres la noció de temps verbal és introduïda a quart curs i reapareix tant a cinquè com a sisè.

L'observació dels apartats dedicats als temps verbals de la taula 1 (ed. Castellnou; subapartats 5, 6, 7, 8, 14, 20, annex I) i la taula 2 (ed. Teide, subapartats 1, 6, 7, 17, annex I) permet fer-se una idea de com són definits i caracteritzats. Les descripcions en ambdós casos són de tipus semàntic i morfològic.

Les descripcions semàntiques es poden resumir en dues:

- Els diversos moments en què pot tenir lloc l'acció del verb s'anomenen temps verbals (taula 1, ap. 5; taula 2, ap. 6).
- Els diversos temps verbals indiquen si l'acció del verb té lloc en passat, present o futur (taula 1, ap. 8; taula 2, ap. 6). En els apartats 14 i 20 es reitera aquesta informació i es relaciona cada franja temporal als adverbis: ahir, avui i demà.

Les descripcions morfològiques s'aporten amb l'exemplificació d'alguns temps verbals conjugats o bé amb informació de tipus ortogràfic.



Recorda: molts temps verbals de passat es formen amb les terminacions -ava, -aves. (Castellnou, 4t, 117)

Passat: reciclava, he reciclat, havia reciclat, vaig reciclar. (Castellnou, 4t, 130)

Els exemples mostren els temps verbals de manera descontextualitzada. Els enunciats són tan breus que en realitat són exemples de formes verbals descontextualitzades que no són representatives de l'ús real d'aquestes formes verbals. En algun cas a més a més els exemples presenten incorreccions. Com el cas de l'apartat 5, on s'usa un verb amb un subjecte inanimat.

Ex.: La flor naixia / La flor creix / La flor es pansirà (Castellnou, 4t, 116)

En altres casos l'exemple és incoherent amb la informació que s'ha donat en altres apartats.

Tots els temps tenen tres formes no personals que no tenen ni persona, ni nombre, ni temps.

Infinitiu: és el nom del verb. Acaba en -ar, -er, -re o -ir (cantar, fer, beure, dir). (Teide, 6è, 72)

Les paraules indicades d'aquest text indiquen un temps verbal.

En la conjugació d'un verb es distingeixen:

. els temps simples formats per una sola paraula: seria, ajudar...

(Teide, 6è, 84)

Veiem com en l'apartat dedicat a les formes impersonals es defineix l'infinitiu com una forma no personal, però en l'apartat 16 es posa un infinitiu com a exemple de temps simple.

Altres vegades els enunciats, tot i no ser incorrectes, destaquen per la seva artificialitat.

Ex.: Nosaltres avui *anem* al teatre / Jo hi *vaig anar* ahir / Jo hi *aniré* la setmana que ve. (Teide, 4t, 132)

Aquests enunciats, tret del cas que tinguin una justificació pragmàtica o enunciativa, mostren una presència no natural tant del pronom tònic com de l'adverbi.

Encara fent referència als exemples, sobretot a l'editorial Castellnou, es mostren els temps verbals a partir de les formes prototípiques. El passat s'exemplifica amb l'imperfet; el present, amb el present d'indicatiu, i el futur, amb el futur simple. És en l'apartat 8 de la taula 1 on es donen més exemples, tot i que tampoc no se'n dóna una visió de conjunt.

L'apartat 7 de la taula 2 és una excepció al tipus d'exemples que hem vist fins ara. Es poden veure diferents formes verbals (no només les prototípiques) en oracions simples però una mica més extenses. S'hi fa referència per treballar l'arrel i les terminacions, s'analitza en un quadre la formació morfològica del verb.

**El verb: l'arrel i la terminació**

Ex.: Vaig comprar una llibreta la setmana passada / Aquest matí he comprat una llibreta / Comprava l'aminadures els caps de setmana / Compró l'aminadures cada divendres / Demà compraré la llibreta i les l'aminadures. Fixa't en les terminacions dels verbs de les oracions anteriors i omple a la llibreta una taula com la següent seguint l'exemple (temps, persona, arrel, terminació).

En les formes verbals es pot diferenciar l'arrel i la terminació.

(Teide, 5è, 132)

De la comparació de les dues taules, en podem destacar alguns aspectes coincidents que ens permeten arribar als continguts que alimenten la instrucció i les mancances que poden causar:

- Descripció simplificadora del concepte temps verbals.
- Definició lligada a la noció tripartida del temps: present, passat i futur, amb una relació força lligada a unes formes verbals prototípiques i els adverbis de temps: ahir, avui, demà.

- Definició que es basteix sobre el mot. Així, en ambdós casos es parla del temps de l'acció del verb però no es parla mai del temps de l'enunciat.
- Visió reduïda de l'amplitud de formes verbals possibles. No hi ha presència ni a l'annex del paradigma verbal.
- Els enunciats usats com a exemple són insuficients i de vegades dubtosament gramaticals. Es construeixen sobre oracions simples que esdevenen molt artificials i que són triades per exemplificar les afirmacions que s'han fet.
- No hi ha una progressió en el concepte de quart a sisè curs sinó que és una repetició de la mateixa informació.

En definir el temps verbal com el que designa el moment en què ocorre l'acció del verb s'està fent referència a una situació lingüística on el verb es troba aïllat. En les oracions, el temps verbal es troba en relació amb altres elements lingüístics que poden ser els que defineixin finalment el moment en què es produeix l'acció del verb, de manera que es dóna una visió simplificada i errònia del temps del verb a l'enunciat.

La identificació dels temps verbals amb la visió tripartida del temps present, passat i futur contribueix a una visió reduïda dels temps verbals possibles. L'alumne pot acabar interpretant que els temps verbals són tres: present, passat i futur.

La relació directa entre les formes verbals prototípiques de cada temps verbal (imperfet pel passat, present d'indicatiu pel present, futur simple pel futur) amb els adverbis de temps: ahir, avui i demà, respectivament, contribueix a una visió rígida dels temps verbals que no explica la relativitat en la qual funcionen en l'ús.

L'absència del paradigma verbal ni que fos en l'annex no permet que l'alumne tingui una visió de conjunt de la totalitat de formes verbals

possibles de què disposa la nostra llengua. Per altra banda, l'ús de les formes prototípiques com a únic exemple dels temps verbals contribueix a una visió segurament molt més reduïda de quines formes són i de quins usos poden tenir.

Per concloure, farem èmfasi en dues direccions: les definicions que es donen dels temps verbals no sembla que persegueixin una reflexió sobre la seva funció en l'ús lingüístic sinó que siguin pensades per ser memoritzades i per classificar els temps verbals en les tres franges temporals possibles.

En segon lloc, la comparació dels apartats dedicats als temps verbals de quart a sisè curs en ambdues editorials no presenta cap modificació o ampliació d'informació que no s'hagi donat a quart curs. El fet que els apartats de cinquè i sisè curs siguin una reiteració idèntica i literal de la informació ja donada a quart curs demostra que es prescindeix dels coneixements assolits per l'alumne en cursos anteriors, com tampoc no es té en compte les diferents possibilitats de raonament de l'alumne segons el moment evolutiu en què es troba.

#### **6.4. Les activitats**

En el següent apartat es presenten els resultats de l'anàlisi de les activitats que es relacionen amb els apartats de gramàtica que s'acaben de comentar. Les activitats es troben o bé intercalades o bé a continuació de les parts teòriques i demostren o il·lustren la teoria que s'acaba d'impartir. Les activitats pretenen contribuir a l'apropiació dels continguts. Les hem classificat a partir de dos tipus:

1. Unes activitats en què l'alumne ha de fer operacions sobre elements lingüístics a partir d'altres elements lingüístics. Són activitats en què l'alumne ha d'identificar i/o classificar elements lingüístics.

2. Unes activitats de producció controlada de material lingüístic. Són activitats en què l'alumne ha de completar, escriure o transformar un mot, un enunciat o bé un text.

De la mateixa manera que s'ha fet amb els continguts, s'ha traslladat en quatre taules les activitats relacionades amb els continguts objecte de l' anàlisi d'aquesta recerca: dues taules amb les activitats sobre el verb per a cada una de les editorials i dues taules amb les activitats sobre els temps verbals per cada una de les editorials. (A l'annex I llibres de text: taula 3 i 4, taula 5 i 6). Les taules s'organitzen en les columnes següents: el curs, la consigna, el tipus d'activitat (1 o 2), la noció sobre la qual es treballa, el context lingüístic i la pàgina on es troba.

L'observació d'aquestes taules permet establir l'agrupació de les activitats en quatre categories:

- Identificar: dins aquest grup hi hem inclòs les activitats en què al mateix enunciat hi havia el terme "identifica" i les que implicaven la tria del verb entre la resta d'elements lingüístics. Encercla, escriu, busca, marca.
- Classificar: dins aquest grup hi hem inclòs les activitats en què al mateix enunciat hi havia el terme "classifica" i les que implicaven l'agrupació del verb o els temps verbals sota unes característiques concretes. Aquesta activitat es podia presentar sota els termes:
- Conjuguar: dins aquest grup hi hem inclòs les activitats en què es demanava a l'alumne la flexió del verb en alguna o algunes de les categories gramaticals del verb: persona, nombre, temps, aspecte o mode. Aquesta activitat es podia presentar sota els termes: completa, escriu, omple.
- Construir: dins aquest grup hi hem inclòs les activitats en què es demanava a l'alumne la producció d'un enunciat. Aquesta activitat es podia presentar sota els termes: escriu les frases.

A continuació comentarem, en primer lloc, les activitats dedicades als temps verbals de tipus 1 i 2, i en segon lloc, les activitats dedicades als temps verbals.

#### **6.4.1. Caracterització de les activitats dedicades al verb**

Amb l'objectiu de poder arribar a unes observacions generals sobre les coincidències entre les dues editorials s'ha elaborat una taula resultant de les activitats sobre el verb.

Taula d'activitats sobre el verb (editorial Castellnou i Teide)

	Castellnou			Teide		
	Activitats	Total	Conceptes	Activitats	Total	Conceptes
<b>Tipus 1</b>	Identificar	8	Verb (6) Infinitiu (2)	Identificar	4	Verb (2) Arrel i terminació verb (2)
	Classificar	8	Flexió nom i/o pers (4) Conjugació 1a, 2a,3a (2) Aspecte (1) Mode (1)	Classificar	13	Flexió nom i/o pers (2) Conjugació 1a, 2a,3a (1) Formes no personals (3) Regulars/irregulars (1) Fsimples i compostes (2) Mode (3) Aspecte (1)
		<b>16</b>			<b>17</b>	
<b>Tipus 2</b>	Conjugar	7	Concordança (2) Verb (3) Infinitiu (2)	Conjugar	12	Infinitiu (5) Formes no personals (3) Verb (1) Concordança (1) Flexió persona i nombre (3) Aspecte (1)
	Construir oració	3	Verb (3)	Construir oració	1	
		<b>10</b>			<b>13</b>	
		<b>26</b>			<b>30</b>	

S'hi poden fer les observacions generals següents:

- Hi ha una proporció semblant entre el tipus d'activitat 1 i 2 en ambdues editorials. Lleugerament superior la del tipus 1 a l'editorial Castellnou i lleugerament inferior les del tipus 1 a l'editorial Teide.

- Hi ha una coincidència clara en les variacions en què es concreten els dos tipus d'activitats. Les dues possibilitats d'exercici són "identificar" i "classificar" i en les de tipologia 2 es concreten a "conjuguar" i "construir oracions". En definitiva, es descriuen quatre possibilitats d'exercicis d'entre els quals destaca en totes dues editorials una gran incidència de "classificar".

A continuació es comenta la finalitat didàctica dels exercicis que s'han classificat dins les activitats de tipus 1 que es concreten o bé a "identificar" o bé a "classificar".

#### 6.4.1.1 Activitats de tipus 1 sobre el verb

Els exercicis d'"identificació" se centren en tres nocions, la identificació del verb, la més nombrosa; la identificació de la forma verbal en infinitiu, i la identificació d'arrel i morfema. La identificació del verb és un exercici habitual en què es demana a l'alumne que encercli o subratlli la forma verbal entre una colla de mots, en un enunciat o en un text. Se suposa que la finalitat d'aquesta activitat és l'activació dels continguts treballats sobre la noció.

Els exercicis en què es demana la identificació del verb d'un conjunt de mots veiem com els mots proposats són triats de manera que es corresponen amb la idea prototípica del verb-acció.

D'aquestes paraules escriu a la llibreta les que siguin un verb: (calor, regar, llegir, escoltar, energia, dibuixar, solar, moure, caminar, riure, alzar, estendre, mirall) (Castellnou, 4t, 116)

Entre les paraules següents hi ha verbs amagats. Escriu-los a la llibreta. (Castellnou, 5è, 98)

No hi ha una identificació, categorització, descripció sobre les diferents accepcions semàntiques del verb com estat, acció o fet.

Quan el context lingüístic en què es demana la identificació és un enunciat, les oracions presentades són simples i poc representatives de l'ús de la llengua.

Encercla els verbs i digues en quina persona estan:

Treballava incansablement / Marxarem aviat / Eren populars.

(Castellnou, 4t, 103)

En aquest cas les oracions presentades són tan breus que la dificultat radica a decidir només entre dos mots. Per altra banda es pot realitzar fàcilment només resolent la segona part de la consigna, ja que l'únic element lingüístic que té flexió de persona es correspon al verb. De manera que del concepte de verb en aquest cas no cal ni recordar que ha de ser una acció, ni que ha de concordar amb el subjecte ja que és el·líptic.

La identificació del verb és un activitat que es concreta moltes vegades en exercicis que contenen una doble consigna. La primera part fa referència a la identificació del verb i la segona, a la seva classificació segons algun aspecte morfològic.

Identifica els verbs de la lectura i digues si estan en singular o plural.

(Castllenou, 4t, 103)

Llegeix el fragment següent. Marca els verbs que hi trobis i digues, en cada cas, quina persona i nombre tenen. Fixa't en aquest exemple. Continua-3a persona del singular.

( Castellnou, 6è, 81)

Són exercicis d'identificació del verb que de fet el que fan és insistir en la seva caracterització formal.



D'altra banda, també es pot observar en aquests mateixos exemples com el context lingüístic, sigui mot, sigui enunciat o text no fa variar (afecta) la finalitat de l'exercici que es proposa. Identificar els verbs de la lectura anterior i classificar-los per la seva flexió de nombre és un exercici que també es podria fer fora del context discursiu, amb les formes verbals descontextualitzades. De manera que independentment del context lingüístic en què es presenta la identificació de l'element lingüístic continua sent un exercici centrat en la forma verbal aïllada.

Si es para atenció ara a les activitats de classificació es pot veure com totes se centren en la caracterització i descripció d'aspectes morfològics del verb com la flexió de nombre i persona, les formes no personals, formes regulars i irregulars, formes simples i compostes. Són activitats que es limiten a constatar i comprovar que s'aplica la descripció de la noció.

En la conjugació d'un verb es distingeixen:

.els temps simples formats per una sola paraula: seria, ajudar...

.els temps compostos formats pel verb haver+el participi del verb que es conjuga (has vingut, havia fet) o pel verb anar+infinitiu del verb que es conjuga (vaig caure).

Digues si aquestes formes verbals són simples o compostes.(recordava, havíem regalat, estudio, hauré decidit, has vestit, donaré, vam sortir, vaig fer).

(Teide, 6è, 84)

El fet que es proposi l'activitat immediatament després de la presentació de la noció no demana ni que s'hagi retingut un sol moment. L'apropiació de la noció no és necessària, es desprèn directament de la lectura del text anterior. En altres casos l'exercici és exactament el mateix de l'exemple que s'ha fet servir per explicar la noció, de manera que l'exercici resulta innocu o buit totalment.

En les formes verbals, a més de la persona, el nombre i el temps, podem distingir l'aspecte verbal.

- . algunes formes indiquen accions inacabades (estudiava)
- . algunes formes indiquen accions acabades (havia estudiat)

Llegeix les dues frases següents i contesta les preguntes: El meu amic estudiava / El meu amic havia estudiat

- Quina persona i nombre tenen les dues formes verbals?
- A quin temps verbal pertanyen?
- Quina de les dues frases indica una acció acabada?

(Teide, 6è, 84)

En aquest cas, pel que fa a la noció d'aspecte és evident que no cal haver entès ni la mecànica ja que es tracta de repetir el que deia l'exemple.

Un altre aspecte que es desprèn de l'observació és que les activitats se centren, com ja havíem vist també en els continguts, en una sola noció. Només es troba el cas d'un sol exercici en què és demanen més de tres nocions que és el que s'ha referit una mica més amunt.

En altres casos la correspondència de cada enunciat proposat per a cada etiqueta possible de classificació facilita que l'exercici es realitzi pràcticament en descartar les altres opcions.

En el següent exemple es pot veure com, a banda de mostrar enunciats molt simples, només se'n presenta un per cada mode, de manera que l'alumne el pot resoldre pràcticament en descartar les altres dues opcions. Es tracta en molts casos d'exemple únic.

Llegeix les oracions següents, marca-hi les formes verbals i digues si són del mode indicatiu, subjuntiu o imperatiu. Ajuda'm, si us plau! / Excaven tot el dia. / Tant de bo vingués.

(Teide, 6è, 99)

#### 6.4.1.2 Activitats de tipus 2 sobre el verb

Pel que fa a les activitats de tipus 2 en què es demana una producció controlada de material lingüístic ja hem vist que els exercicis es concretaven a “conjuguar” i “construir oracions”. Si es para atenció ara en el context lingüístic en què se centren les activitats es pot veure com la majoria d’activitats es fan sobre la frase i el mot. En poques ocasions es fan sobre el discurs en cap de les dues editorials.

Context lingüístic	Castellnou	Teide
Mot	5	17
Frase	11	9
Discurs	2	-

La producció d’oracions de vegades és tan induïda que no queda gaire clara quina és la finalitat de l’exercici.

Escriu tres frases sobre cadascuna d’aquestes fotografies (ex.: L’avió **vola** molt baix, ell **escriu** a l’ordinador, he **enfilat** l’agulla) (Castellnou, 5è, 98)

En aquest cas l’oració se suggereix sobre tres imatges fotogràfiques però es presenta un ajut sota cadascuna amb un verb en negreta.

Altres vegades, tot i que l’exercici es demana sobre l’oració, la informació prèvia en la mateixa consigna en què es diu que és el verb el que no concorda predisposa l’alumne no a reescriure tota l’oració i a mantenir la forma, sinó a canviar la forma verbal.

Els verbs d’aquestes oracions no concorden. Com les escriuries?  
(Castellnou. 4t. 103)

### 6.4.2. Caracterització de les activitats dedicades als temps verbals

Es presenten a continuació els resultats extrets de la comparació de les taules d'activitats en ambdues editorials dedicades als temps verbals.

Taula d'activitats sobre els temps verbals

	Castellnou			Teide		
	Activitats		Conceptes	Activitats		Conceptes
Tipus 1	Identificar	1	Forma verbal	Identificar	2	Forma verbal
	Classificar	3	Tverbals (p, p, f)	Classificar	5	Tverbals (p, p, f)
	Relacionar	2	Tverbal - adv temp		<b>7</b>	
Tipus 2	Conjugar	4	Temps (p, p, F)	Conjugar	7	Temps (p, p, F)
	Construir text	1	Temps (p, p, F)		<b>7</b>	
		11			14	

S'hi poden fer les observacions generals següents:

Hi ha un equilibri entre les activitats de tipus 1 i les activitats de tipus 2. La taula manifesta també una coincidència clara en les variacions en què es concreten els dos tipus d'activitats. Les activitats de tipus 1 es concreten en dues possibilitats d'exercici que són "identificar" i "classificar". Ressalta en aquest cas la presència d'una tercera modalitat sota el nom: "relacionar" mots. En el cas de les de tipologia 2, l'activitat més nombrosa és: conjugar els verbs en present, passat i futur. Només hi ha una sola activitat en què es demana la construcció d'un text en futur. En definitiva, es descriuen cinc possibilitats d'exercicis, dels quals destaca en totes dues editorials una gran incidència de "conjugar".

En el cas de les activitats de tipus 1 veiem com la més nombrosa és la de classificar els temps verbals en present, passat o futur. Per

aquesta tasca veiem com l'editorial Castellnou mostra una major diversitat de formes respecte de l'editorial Teide. Les formes predominants són imperfet, perfet i passat perifràstic pel que fa al passat i el present i el futur simple.

En el cas de les activitats de tipus 2 en què es demana que es conjugui es pot veure com es demana sobretot en el present, el futur i en darrer cas al passat. Quan es demana sobre el passat en molts casos es presenta un exemple que l'alumne només ha de seguir mimèticament.

Escriu el temps verbal present, passat i futur d'aquests verbs, seguint l'exemple. Caminar: jo camino, jo caminava, jo caminaré  
 (Teide , 4t, pàgina 132)

Pel que fa al context lingüístic sobre el qual es desenvolupen veiem en tots dos casos molt poca presència d'un context lingüístic discursiu.

Context lingüístic	Castellnou	Teide
Mot	3	8
Frase	4	3
Discurs	2	

Pel que fa als exercicis que es realitzen a partir d'una frase veiem que la resolució de l'exercici es podria fer sense la frase en si. No hi hauria diferència a resoldre l'exercici amb el mot sol.

Les oracions següents són en passat. Torna-les a escriure canviant-ne el temps verbal: primer en present i després en futur.

Nosaltres cantàvem a la coral / Elles sortien d'hora / Vaig anar al cinema amb en Josep / La Mercè havia penjat un anunci / Vau arribar tard a la reunió / Vaig marxar cap a Tremp  
 (Castellnou, 6è, 81)

L'únic canvi a la frase s'ha de fer sobre el verb. L'oració és en passat i parla de tota l'oració, però l'únic que es demana és que es canviï la forma verbal. Una altra qüestió seria si el mestre consideraria correcte com a present "La Maria ha penjat" o bé "La Maria penja un anunci", ja que la forma corresponent en present del plusquamperfet s'hi escauria més el perfet.

En el cas dels exercicis emmarcats en el text veiem també que en realitat es poden resoldre sobre el mot de manera aïllada.

Copia aquest text a la llibreta i encercla totes les formes verbals que hi trobis (en verd el present, en vermell el futur i en blau el passat)

(Castellnou, 4t, 130)

El text només serveix per a la tasca d'identificació de la forma verbal però la transformació al passat i al futur es realitza sobre el mot, no sobre el text. El mateix podem observar en el segon exercici.

Escriu aquest text a la llibreta amb els verbs en present.

(Castellnou, 5è, 115)

En el cas següent les frases són usades per la tasca d'identificació del verb però la classificació dels temps es fa sobre la forma verbal de manera aïllada.

Copia les frases a la llibreta. Després encercla'n les formes verbals i escriu si estan en present, passat o futur.

La meva gossa ha tingut cadells / Farem una obra de teatre / En Pere compra fruita per berenar / Demà aniré a la platja / La Ruth pinta un quadre / He anat d'excursió al zoo.

(Teide, 4t, 132)

Sobre el context lingüístic destaca també el reduït nombre de mots o d'enunciats que es demana per consigna. Poden arribar a ser tres enunciats.

Concloem la nostra anàlisi pel que fa a les activitats sobre el verb i els temps verbals que hem dut a terme apuntant les següents reflexions:

#### ***6.4.3. Reflexions sobre les activitats de tipus 1***

Les activitats que hem catalogat de tipus 1 pertanyerien a la classe d'activitats sobre objectes metalingüístics de Brigaudiot (1999) o bé a la classe d'activitats de reconeixement/identificació d'unitats lingüístiques de Barbeiro (1994) (citats per Milian, 2010). Són exercicis en què l'alumne ha de fer alguna activitat sobre algun element metalingüístic (funcions, categoritzacions) utilitzant la seva terminologia específica i elements gràfics.

El fet que aquestes activitats de tipus 1 es concretin en només dues possibilitats bàsiques d'exercicis (identificar i classificar) és una mostra limitada de les operacions possibles amb els elements lingüístics: categoritzar, relacionar, definir...

Es constaten les observacions ja descrites per Milian (2010) sobre aquest tipus d'activitats en molts llibres de text. Milian descriu que la realització de les activitats no manifesta que la noció gramatical s'hagi assimilat. El tipus d'enunciats usats com hem vist són massa simples i triats per tal que la seva resolució sigui gairebé automàtica. Són enunciats en els quals no hi ha cap element que pugui qüestionar la definició donada. Les activitats requereixen l'activació de coneixement explícit, i de vegades ni això, simplement una retenció mínima del text literal de la definició, que no requereix que s'hi reflexioni.

#### ***6.4.4. Reflexions sobre les activitats de tipus 2***

Pel que fa a les activitats que hem catalogat de tipus 2, s'avindrien més aviat dins la classificació plantejada per Barbeiro com aquelles en què es donen indicacions concretes sobre els elements lingüístics

que han d'aparèixer en les produccions dels alumnes. Són activitats relacionades sobretot amb les propietats morfosintàctiques del verb i dels temps verbals. La gran majoria es concreten en l'exercici de la conjugació per si mateixa però no es relacionen amb el context lingüístic en el qual es presenten, ni per establir relacions de concordança amb altres elements de l'enunciat ni per reflexionar sobre les propietats cohesives del discurs. Aquest fet fa que l'exercici de la producció de la conjugació no suposi cap reflexió en l'ús lingüístic sinó que més aviat sigui un exercici d'automatització de les formes suggerides i la seva correcció ortogràfica. Les activitats són, doncs, monoreferencials, en el sentit que s'hi vol treballar únicament una sola noció gramatical, la qual cosa perpetua la visió fragmentada de la gramàtica i de les relacions que estableixen els diferents elements lingüístics entre si. Són activitats que tenen un enfocament més aviat analític (Ferrer, 2001), amb presència nul·la d'activitats de manipulació o de reescriptura.

Per concloure, volem ressaltar que del conjunt d'activitats analitzades destaca l'absència de propostes que facin emergir l'activitat metalingüística inevitable en tot ús lingüístic. En aquesta direcció es troben a faltar activitats lingüístiques que qüestionin aspectes de l'ús i obliguin la presa de decisions.

Hem vist com les activitats plantejades immediatament després de les definicions donades denoten un plantejament deductiu amb la finalitat d'aplicar i resoldre l'exercici. La introducció d'algunes activitats de plantejament inductiu on es partís de l'observació de fets lingüístics podrien ser una invitació a l'alumne a fer-se hipòtesis sobre el funcionament de la llengua.



A mode de síntesi es poden resumir unes característiques generals als dos tipus d'activitats tant en relació amb el verb com amb els temps verbals:

- Hi ha molt poca variació en la modalitat d'exercicis tant per les activitats de tipus 1 com de tipus 2. Es poden considerar com una extensió dels mateixos exemples que s'han utilitzat en la definició.
- Les activitats no presenten variació ni en el tipus de consigna, ni en la dificultat dels enunciats proposats en la durada dels tres cursos. No s'observa cap gradació en l'abstracció de quart a sisè curs.
- Destaca la pobresa dels enunciats lingüístics, com també la seva artificiositat, que no reflecteix la riquesa de l'ús lingüístic ni la seva variabilitat.
- La gran majoria d'exercicis són realment sobre el mot i no sobre la frase, i gens sobre el discurs.
- El major volum d'exercicis se centra en la classificació d'aspectes morfològics del verb i dels temps verbals
- Els exercicis, lluny de promoure la reflexió sobre les nocions de verb o de temps verbals, perpetuen els mateixos exemples proposats.
- Els temps verbals usats tant en l'exemplificació de les nocions com en els exercicis reforcen la presència d'unes formes prototípiques.
- Tot i que la definició dels temps verbals es mostra relacionada amb la noció de temps, el seu treball es fa sempre des de la seva descripció morfològica i no hi ha cap aproximació ni semàntica (digues si el temps verbal indica un moment anterior, posterior o simultani a l'acte de parla), ni discursiva (digues quins esdeveniments ocorren abans o després en el text).

-

A continuació esmentem quins problemes poden ocasionar:

- Evocació automàtica d'unes formes per al present, passat i futur. (formes prototípiques).
- Alimenta la relació directa de formes verbals amb adverbis temporals.
- Coneixement distorsionat del verb com a element prioritari en el temps lingüístic.
- Coneixement distorsionat del funcionament de la temporalitat en la frase i el discurs.
- Manca d'exemplificació de formes verbals contextualitzades en enunciats reals.

Per tot el que hem vist fins ara sembla que l'objectiu final dels exercicis de quart a sisè curs persegueix com a dues úniques finalitats que l'alumne identifiqui el verb dins els diferents contextos lingüístics i que el sàpiga conjugar amb correcció.

### **6.5. La relació o correspondència entre els continguts i les activitats**

Pel que fa a les activitats en relació amb les nocions, s'ha plasmat en dues taules que es troben a l'annex (taula 7. Ed. Castellnou i taula 8. Ed. Teide, annex I) el nombre de vegades que s'ha treballat una noció i les activitats que s'ha encomanat sobre aquesta. Com hem comentat a l'inici d'aquest apartat, les activitats es proposen de manera intercalada a la teoria amb la finalitat que l'alumne practiqui o apliqui la teoria donada.

En el cas de l'editorial Castellnou (taula 7) es pot veure com hi ha algunes nocions en què no se suggereix cap activitat. Aquestes són: verb (II), verb nucli del predicat, infinitiu nom del verb, formes impersonals, formes regulars/irregulars, formes simples/compostes, verbs incoatius. Si ens fixem en el nombre de vegades en què s'esmenta cada una de les nocions veurem que hi ha una

desproporció sobretot en referència a la definició de verb. S'ha vist que la noció més repetida i reiterada sobre el verb en els tres cursos era la noció de verb com a acció, però no hi ha cap activitat en què es demani que s'apliqui o s'actui sobre aquest coneixement.

D'altra banda, les activitats proposades es concentren sobre unes determinades nocions: els temps verbals i la conjugació (1a, 2 i 3a).

També trobem unes activitats, força nombroses, dedicades al verb però que no es poden relacionar amb una noció determinada: són activitats en què es demana la identificació del verb entre un conjunt de mots, que es completin buits tot conjugant una forma verbal o la construcció d'una oració.

En el cas de l'editorial Teide (taula 8) s'observa un repartiment més equitatiu. Només resten sense activitat el concepte de verb com a acció (sem I) o bé com a esdeveniment o estat (sem II) i la noció de verb com a nucli del predicat. Les nocions que presenten un nombre més elevat d'activitats són els temps verbals i les formes impersonals.

En tots dos casos sorprèn la manca d'activitats destinades a treballar la noció del verb com a acció, estat o esdeveniment, sobretot perquè es dona el cas que és la més repetida en els textos de gramàtica. Sembla que hi hagi més interès en la memorització de la definició que no en la seva comprensió.

#### **6.6. Els temps verbals. Una visió de conjunt sobre continguts i activitats**

Fins aquí s'ha dut a terme l'anàlisi dels continguts i l'anàlisi de les activitats de les dues editorials. Aquesta organització donava resposta als dos primers objectius que es plantejaven a l'inici de l'apartat. En aquest darrer apartat pararem atenció a la seqüència en què són

impartits els continguts i les activitats al llarg dels tres cursos per tal de tenir-ne una visió de conjunt. En aquesta ocasió, i atès que ja han estat comentats tots els continguts i totes les activitats, ens centrarem només i a mode d'exemple en la seqüència de continguts i activitats sobre els temps verbals a l'editorial Castellnou (annex I, taula 9). En farem una síntesi curs per curs.

#### *Quart curs*

A quart curs es concentra el major volum d'informació i d'activitats. Després d'una descripció inicial, de la qual ja hem comentat la agramaticalitat de l'exemple "la flor naixia", es presenten sis activitats i s'hi intercalen dos recordatoris.

La primera activitat (activitat 1) no manté cap relació aparent amb el tema dels temps verbals. És simplement una activitat que es manté al llarg de tota la unitat.

La segona activitat consisteix a passar els verbs de quatre frases que es troben entre parèntesis en infinitiu, al passat. Els enunciats canvien únicament pel canvi del temps verbal. No hi ha d'haver una comprensió de l'enunciat per dur a terme l'exercici.

En la tercera activitat es planteja la construcció d'un text.

"3. Escriu a la llibreta què faràs demà des del matí fins al vespre. Recorda que són accions futures."

(Castellnou, 4t, 116)

La consigna estableix també una relació directa entre l'adverbi "demà" i les formes verbals de futur. El recordatori de la consigna indueix l'alumne a construir un text en què tots els verbs es trobin en futur. S'indueix així una visió homogènia de la temporalitat d'un text i es força l'alumne a construir un text artificios, allunyat d'un ús real en què totes les frases contenen un verb en futur.

La quarta activitat proposa canviar el temps de tres enunciats amb l'ajut d'un adverbí inicial "ara". En aquest cas, també es potencia la relació directa entre l'adverbí i el temps verbal (adverbí "ara" amb el temps verbal present). Els enunciats proposats tampoc no són gaire usuals. Podrien ser adequats en un context on fos d'interès de l'interlocutor remarcar amb l'adverbí "ara" un moment de present que ja està marcat pel temps verbal de present. El context comunicatiu on es faria èmfasi en "ara" podria ser que fa molta estona que s'esperen els avis o bé que arribaven tard...

El primer recordatori sobre la terminació d'imperfet, presenta un interès clar en la correcció ortogràfica.

El segon recordatori sobre el passat perifràstic se situa abans de l'activitat cinc, que tracta justament de la identificació d'aquest temps verbal. Els enunciats en passat són tots amb el passat perifràstic que s'acaba de recordar.

També es propicia la relació directa entre els adverbis "ahir, avui i demà" i les formes verbals de passat perifràstic, present i futur, respectivament.

Les formes verbals compostes per vaig, vas, va, vam, vau, van seguides d'un altre verb expressen temps de passat: ahir vaig dibuixar un vaixell.

5. Completa les frases amb aquestes paraules: ahir/avui/demà.

\_vas fer els deures.            \_aniran d'excursió.  
\_passejo vora el mar.        \_vaig anar al cinema.  
\_vaig al circ                    \_vam jugar a futbol

(Castellnou, 4t, 117)

Aquest exercici es pot resoldre sense la comprensió de l'enunciat. Si l'alumne segueix la pista donada a la teoria només cal que es fixi allà

on hi ha les formes verbals compostes per deduir que són les formes de passat i iniciar l'enunciat amb "ahir".

L'activitat sis és molt semblant a la cinc, amb la diferència que en aquest cas no es tracta d'enunciats, sinó simplement de temps verbals descontextualitzats. Els temps verbals proposats, lluny de ser una mostra de diferents temps per a cada franja temporal, es redueix a tres temps verbals per a les tres franges temporals respectivament. A la franja de futur recau el futur simple (ballaré, dormirem, correré), a la franja de present recau el present (balleu, dorms, correm, miro) i a la franja de passat recau l'imperfet (escoltaves, dormia, corrien, mirava).

El segon apartat de gramàtica de quart curs titulat "formes verbals" reitera la descripció feta però s'il·lustra cada franja temporal amb diferents temps verbals sobre els quals no hi ha cap explicació. L'alumne no pot deduir dels exemples descontextualitzats que es presenten els matisos que aporten les diferents formes dins la mateixa franja temporal. Simplement es mostra un exemple de cadascun.

L'activitat que es troba just després (act. 1) presenta la mateixa dinàmica que l'activitat sis que s'acaba de comentar. Es troben deu formes verbals i l'alumne les ha de classificar al present, passat o futur. Hi ha com a mínim un exemple de cada un dels set temps verbals exemplificats en la teoria. El fet que es trobin descontextualitzats tampoc no orienta en les diferències entre els temps dins una mateixa franja temporal.

La segona activitat proposada (act. 2) gira a l'entorn de les formes verbals d'un text. L'alumne ha d'identificar els verbs i classificar-los en el present, passat o futur. Si per resoldre l'exercici l'alumne ha de seguir les instruccions donades fins aquí haurà d'establir una relació

directa entre la franja temporal (present, passat i futur) i el temps verbal (present, imperfect o passat perifràstic i futur simple) i els adverbis de temps ahir, avui i demà.

“Ahir vaig tossir tot el dia<sub>1</sub>. Per això, la meua mare ha trucat al metge <sub>2</sub>; però com que tenia la consulta plena<sub>3</sub>; hi anirem demà<sub>4</sub>. Per això demà faltaré a l'escola<sub>5</sub>.

Tinc ganes d'anar-hi perquè el doctor Joan és un metge molt simpàtic que m'explica el que em passa i la infermera sempre em dona caramels<sub>6</sub>.

La meua mare m'ha dit que hauré de fer els deures igualment<sub>7</sub>. Quan sortim del metge, el pare ens vindrà a buscar i berenarem al centre comercial<sub>8</sub>. Després em provaré xandalls perquè el que tinc ja em va petit i comprarem un regal per a l'aniversari del meu cosí<sub>8</sub>.  
(Castellnou, 4t, 130)

En alguns dels enunciats l'aplicació d'aquests coneixements condueix l'alumne a una solució satisfactòria. Per exemple, a la primera frase l'alumne fàcilment classificarà el passat perifràstic al passat establint la relació directa amb l'“ahir” i a les frases quatre i cinc classificarà fàcilment el temps verbal futur simple al futur establint la relació directa amb l'adverbi “demà”.

Una altra situació és la que es presenta als enunciats dos i set. En aquests enunciats l'aplicació dels coneixements fruit de la instrucció sobre els temps verbals condueix l'alumne a una contradicció. El perfect, fins ara presentat com a temps de passat en els exemples de la teoria, haurà d'ocórrer en “ahir” però la comprensió de l'enunciat i el coneixement de l'alumne de l'ús d'aquesta forma verbal el situa en l'“avui”.

En el cas de l'enunciat sis també resulta conflictiva per a l'alumne l'aplicació de la instrucció rebuda. S'ha fonamentat l'explicació del temps present com una acció que ocorre avui o ara. En l'enunciat sis, però, assistim a un ús del temps present que es caracteritza per “sempre”.

### *Cinquè curs*

A cinquè curs es destina un sol apartat als temps verbals. La descripció és una reiteració de la informació donada a quart curs. En aquest cas hi ha un retorn als exemples prototípics del les franges temporals (imperfet, present, futur simple) i es perpetua la relació directa amb els adverbis (ahir, avui, demà), les franges temporals (passat, present, futur) que s'han establert a quart curs.

El primer exercici que es proposa (act. 2) consisteix a completar unes taules en què hi ha tres columnes encapçalades pels adverbis ahir, avui i demà. L'alumne, de fet, el que ha de fer és conjuguar seguint el model que hi ha en cada una de les columnes. Es reitera la relació directa entre el temps verbal i l'adverbi de temps.

En la segona activitat, l'alumne ha de canviar els temps verbals d'un text al present. El text ha estat adaptat expressament per a l'activitat. L'autor no és A. Creus com consta sinó A. Greus (Àlan Greus). Es presenta a l'alumne un text adaptat per a l'ocasió que es caracteritza per la presència de tots els verbs en el passat i se li demana que canviï les formes verbals al present. El fet que es pugui canviar el temps verbal i que aquest canvi no requereixi modificar altres elements del text contribueix a una visió enganyosa o errònia del funcionament de la llengua. S'alimenta la visió del verb com a indicador temporal privilegiat de l'enunciat. També es fomenta la idea d'un funcionament aïllat dels diferents elements que formen l'enunciat, ja que la modificació d'un d'ells no altera la resta, que pot restar inalterable.

### *Sisè curs*

A sisè curs també es destina un sol apartat als temps verbals i és una reproducció idèntica de la de cinquè. L'activitat, seguint la dinàmica de les ja proposades a quart i cinquè, proposa canviar les formes verbals de present de sis enunciats al passat i al futur.



Nosaltres cantàvem a la coral / Elles sortien d'hora / Vaig anar al cinema amb en Josep / La Mercè havia penjat un anunci / Vau arribar tard a la reunió / Vaig marxar cap a Tremp

(Castellnou, 5è, 81)

En aquest cas, però, els enunciats sí que presenten diversos temps verbals de passat tot i que no hi ha cap altre element a l'oració que indiqui els matisos temporals que aporten unes i altres. Això és coherent amb el fet que només es demana el canvi de la forma verbal. Si hi hagués la presència d'altres indicadors temporals el canvi del temps del verb requeriria una modificació d'aquests altres indicadors presents.

Del recorregut longitudinal presentat arribem a les consideracions següents:

- La identificació dels temps verbals (present, imperfecte o passat perifràstic, futur simple) amb les tres franges temporals (present, passat i futur) en relació directa amb els adverbis temporals es manté al llarg dels tres cursos.
- La definició sobre els temps verbals no és explicada, només s'exemplifica i s'aplica sobre activitats amb enunciats preparats expressament per corroborar la definició.
- En molts casos es presenten les formes verbals descontextualitzades o bé es tracta d'enunciats o textos de sospitós ús comunicatiu real. En les activitats s'intenta defugir l'ús real dels temps verbals però hi ha ocasions en què s'evidencien les limitacions i incoherències d'aquesta descripció.
- S'abusa en els exemples d'uns temps verbals concrets en detriment d'altres formes verbals.
- Quan de manera esporàdica es mostren exemples d'altres temps verbals (fora dels prototípics) per cada una de les

franges temporals, no hi ha explicació ni caracterització semàntica o pragmàtica de l'ús d'aquestes formes verbals.

Els continguts gramaticals, en aquest cas el verb i els temps verbals, esdevenen elements molt allunyats de l'interès de l'alumne i d'incomprensible finalitat. Quin sentit té per a l'alumne classificar uns temps en passat, present o futur? Si no és per entendre o interpretar un missatge o un enunciat?

Fins aquí hem dut a terme l'anàlisi dels continguts i les activitats en els llibres de text usats pels alumnes. En síntesi, hem observat que es du a terme una descripció simplificadora de les nocions gramaticals, que s'acompanyen d'exemples únics i artificials i es presenten els continguts de forma disgregada. Pel que fa a les activitats hem observat un abús d'activitats de reconeixement i d'identificació d'unitats lingüístiques, extensió dels propis exemples que s'han usat en la definició de la noció i que la seva dinàmica no presenta variació ni en el tipus de consigna ni en la dificultat dels enunciats proposats en els tres cursos.

## **7. ELS EXERCICIS ESCRITS**

En aquest apartat ens centrarem en l'anàlisi dels exercicis realitzats individualment a tot el grup classe. Com hem exposat en l'apartat sobre el disseny de la recerca aquests exercicis es van fer el mateix dia de l'entrevista amb la finalitat de crear un context previ compartit entre l'expert i l'alumne, però considerem interessant d'analitzar-ne també els resultats perquè poden aportar dades que complementin les observacions i resultats de les entrevistes. En primer lloc exposarem en què consisteix aquest exercici i quina finalitat perseguíem amb la seva realització. En segon lloc exposarem com en vàrem dur a terme l'anàlisi i els resultats que n'hem obtingut.

### **7.1. Metodologia de la recollida**

La realització d'aquest exercici perseguia diferents objectius que detallem a continuació:

- Provocar l'actualització de coneixements gramaticals sobre el verb i els temps verbals.
- Fer reflexionar l'alumne sobre els diferents mecanismes lingüístics que codifiquen la temporalitat.

- Crear un context compartit entre l'entrevistador i l'alumne que facilités el diàleg exploratori en l'entrevista.

Amb l'objectiu de poder fer l'exercici i l'entrevista el mateix dia es va dissenyar un exercici escrit que es pogués fer a tot el grup classe en el context d'aula. Per això calia que coneguessin la dinàmica de funcionament i que no durés gaire.

Per dissenyar-lo vam tenir en compte dues fonts d'informació:

- Les entrevistes fetes a les tutores dels cursos abans d'iniciar la recerca (1).
- Els exercicis que acompanyen els continguts sobre el verb i els temps verbals dels llibres de text analitzats.

En aquestes entrevistes es constata que les tutores han seguit els llibres de text per explicar els continguts sobre el verb i els temps verbals, i afirmen que consideren adequat el tipus d'exercici que s'hi planteja.

En referència als llibres de text, com s'ha exposat en l'anàlisi de les activitats proposades per a aquests continguts en l'apartat dels llibres de text, l'alumne de cicle mitjà i superior està avesat a fer activitats en què ha de classificar el temps de les formes verbals segons la noció tripartida del temps (present, passat i futur) i també està avesat a subratllar termes d'un enunciat o d'un text sota algun criteri o pauta.

A continuació presentem l'exercici tal com es va presentar als alumnes.

Digues en quin temps se situen les oracions següents (passat, present o futur). Subratlla tots els mots que t'ho indiquen.

- *T'he trucat ara mateix.*
- *En Jordi no va dir si vindria a sopar.*
- *Aquest matí he comprat gelats per postres de dinar.*
- *El 1492 Colom descobreix les Amèriques.*
- *Si d'aquí a una setmana no he dit res, és que no vinc.*
- *Estic esperant el dia que em sorprenguis.*
- *La Teresa ja sabia el que passaria.*
- *Doncs jo hi era perquè ens havien convidat.*
- *Demà m'examino.*
- *Acaba de trucar ara mateix.*

### **7.1.1. La consigna**

L'exercici proposat col·locava l'alumne davant d'unes dades lingüístiques amb l'objectiu de motivar l'observació i la reflexió sobre la temporalitat d'aquests enunciats.

"Digues en quin temps se situen les oracions següents (passat, present o futur). Subratlla tots els mots que t'ho indiquen".

La consigna consta de dues ordres que portaven l'alumne a dues reflexions metalingüístiques que focalitzen el seu interès sobre un mateix objecte des de focus diferents. En el primer cas, el focus de la reflexió és la totalitat de l'enunciat. En el segon cas, el focus de la reflexió és cada un dels termes que el formen.

La primera ordre: "Digues en quin temps se situen les oracions següents (passat, present o futur)" demanava a l'alumne que situés l'enunciat en una de les tres franges temporals parant atenció a tot l'enunciat. Es demanava, doncs, una reflexió metalingüística de la qual obtenim per escrit el resultat final. L'alumne acabava prenent una decisió sobre la situació temporal de tot l'enunciat i partim del supòsit que en la seva reflexió la comprensió de l'enunciat hi jugava un paper determinant.

A continuació, l'ordre: "Subratlla tots els mots que t'ho indiquen", demanava a l'alumne que marqués quin o quins elements lingüístics l'havien orientat a la franja temporal triada. En aquest cas se situa l'alumne a tornar a parar atenció en l'enunciat d'una manera més analítica. En obligar-lo a subratllar un mot o uns mots de l'enunciat, havia de triar algun o alguns dels elements que el formen.

Tot i que la consigna pretén conduir l'alumne perquè estableixi una relació entre les dues ordres, el cert és que no es pot saber quina és la relació establerta si és que n'hi ha hagut cap.

- Pot ser que la reflexió analítica a la qual s'arriba sigui conseqüència de la reflexió global duta a terme anteriorment.

- O bé a la inversa, la reflexió analítica es du a terme en primer lloc i en segon lloc es decideix quin és el resultat del temps de l'enunciat.

- O bé el resultat final no és el resultat de cap dels processos que acabem de definir sinó que hi han influït altres processos i coneixements que ara no podem intuir.

L'objectiu d'aquest treball és conèixer a partir de les dades els mecanismes temporals sobre els quals l'alumne ha pogut reflexionar sigui a partir de la comprensió global de l'enunciat, sigui a partir de cada un dels elements que formen l'enunciat.

### **7.1.2. Els enunciats**

Els enunciats són triats de manera que s'hi manifesten diferents elements de codificació temporals. Tenint present que l'objectiu de la recerca és explorar els coneixements del verb i els temps verbals, es trien exemples en què les marques temporals s'expressin a partir de la forma verbal: temps i aspecte (temps verbals) i modalitat de l'acció (significat del verb) i la seva combinatòria amb els modificadors temporals.

A la taula següent es troben els deu enunciats en el mateix ordre en què es presenten a l'exercici. A la primera columna es troben subratllats els elements de codificació temporals presents a cada enunciat; a la segona es descriuen quins elements temporals són i a la tercera s'indiquen les orientacions temporals possibles finals de l'enunciat i que seran els resultats per tant esperables.

Taula d'elements i orientacions temporals esperables

Núm.	Enunciat	Elements temporals	Orientacions temporals
1	<i>T'<u>he trucat ara mateix</u>.</i>	Temps verbal. Perfet. Modificador temporal. Adverbi.	Passat Present
2	<i>En Jordi no <u>va dir</u> si <u>vindria</u> a sopar.</i>	Temps verbal. Passat perifràstic. Temps verbal. Condicional.	Passat Futur
3	<i><u>Aquest matí he comprat</u> gelats per postres de dinar.</i>	Modificador temporal. Sintagma nominal. Temps verbal. Perfet.	- Passat
4	<i>El <u>1492</u> Colom <u>descobreix</u> les Amèriques.</i>	Modificador temporal. Data Temps verbal. Present històric	Passat Passat
5	<i><u>Si d'aquí a una setmana</u> no <u>he dit</u> res <u>és</u> que no <u>vinc</u>.</i>	Modificador temporal. Locució adverbial. Temps verbal. Perfet Temps verbals. Presents	Futur Present Present
6	<i><u>Estic esperant</u> el dia que em sorprenguis.</i>	Perífrasis verbal. Progressiva Modalitat de l'acció.	Present Futur
7	<i>La Teresa <u>ja sabia</u> el que <u>passaria</u>.</i>	Modificador temporal. Adverbi Temps verbal (absolut) Imperfet Temps verbal (relatiu) Condicional	Passat Futur
8	<i>Doncs jo <u>hi era</u> perquè ens <u>havien convidat</u>.</i>	Temps verbal (absolut). Imperfet. Temps verbal (relatiu). Plusquamperfet	Passat Passat
9	<i><u>Demà m'examino</u>.</i>	Modificador temporal . Adverbi. Temps verbal. Present futurible	Futur Futur
10			

	<i>Acaba de trucar ara mateix</i>	Modalitat de l'acció. Perífrasi verbal. De fase Modificador temporal.	Passat Present Present
--	-----------------------------------	---	------------------------------

Els enunciats presenten combinatòries diverses que podem agrupar segons els elements de codificació temporal a la taula següent:

Enunciats en què el temps verbal es combina amb modificadors temporals

<b>Elements de codificació temporal</b>	<b>Núm.</b>	<b>Enunciats</b>
Modificador temporal+ Temps verbal (perfet)	1	<i>T'he trucat ara mateix.</i>
	3	<i>Aquest matí he comprat gelats per postres de dinar.</i>
Modificador temporal+ Temps verbal (present)	4	<i>El 1492 Colom descobreix les Amèriques.</i>
	9	<i>Demà m'examino.</i>
Modificador temporal+ temps verbals (perfet i presents)	5	<i>Si d'aquí a una setmana no he dit res és que no vinc.</i>
Modificador temporal+ temps verbals (imperfet i condicional)	7	<i>La Teresa ja sabia el que passaria.</i>

Enunciats en què a través del verb s'expressen dos elements de codificació temporal: el temps verbal i la modalitat de l'acció.

<b>Mecanismes de codificació temporal</b>	<b>Núm.</b>	<b>Enunciats</b>
Perífrasi verbal + Modalitat de l'acció	6	<i>Estic esperant el dia que em sorprenguis.</i>
Perífrasi verbal+ Modalitat de l'acció + Modificador temporal	10	<i>Acaba de trucar ara mateix.</i>



Enunciats en què el temps verbal és l'únic element que funciona com a element de codificació temporal

Mecanismes de codificació temporal	Núm.	Enunciats
Passat perifràstic / condicional	2	<i>En Jordi no va dir si vindria a sopar.</i>
Imperfet/plusquamperfet	8	<i>Doncs jo hi era perquè ens havien convidat.</i>

Si s'agrupen en funció de les formes verbals presents, n'hi ha de simples i de compostes. L'exercici recull exemples de temps de passat, present i condicional i exclou les dues formes de futur.

Núm.	Enunciat	Temps verbals	Tipus oració
1	<i>T'he trucat ara mateix.</i>	Perfet	Simple
3	<i>Aquest matí he comprat gelats per postres de dinar.</i>		
4	<i>El 1492 Colom descobreix les Amèriques.</i>		
9	<i>Demà m'examino.</i>	Present futurible	
10	<i>Acaba de trucar ara mateix</i>	Present	
2	<i>En Jordi no va dir si vindria a sopar.</i>	Passat perifràstic (absolut) Condicional (relatiu)	Composta
7	<i>La Teresa ja sabia el que passaria.</i>	Imperfet (absolut) Condicional (relatiu)	
6	<i>Estic esperant el dia que em sorprendrà.</i>	El gerundi (absolut) Subjuntiu (relatiu)	
8	<i>Doncs jo hi era perquè ens havien convidat.</i>	Imperfet (absolut) plusquamperfet (relatiu)	
5	<i>Si d'aquí a una setmana no he dit res és que no vinc.</i>	Perfet (composta) Present (absolut) Present	

L'enunciat cinc és el que presenta més complexitat d'anàlisi tant per la combinatòria dels diferents orientadors temporals com per ser l'únic en el qual apareixen tres formes verbals.

### ***7.1.3. El procés de la recollida***

El qüestionari es fa a la classe de llengua i no requereix cap aclariment. La durada aproximada és d'uns deu minuts. Es recullen 156 qüestionaris dels quals 132 són útils per al nostre treball. Una vegada realitzada la prova a tot el grup classe, i per assegurar un domini homogeni de la llengua i un nivell cognitiu semblant entre els diferents alumnes, s'inclou tots els qüestionaris que a compleixen els criteris següents<sup>26</sup>:

- Alumnes que usen com a llengua primera el català o el castellà, una de les quals és la seva llengua materna.
- Alumnes que han estat escolaritzats a Catalunya des de primer curs de primària.
- Alumnes que segueixen el currículum establert.

En total s'inclouen en la recerca 69 qüestionaris de quart curs i 63 qüestionaris de sisè curs. (A l'annex IV, CD, exercicis) hi ha tots els qüestionaris ordenats per subjectes).

## **7.2. Metodologia d'anàlisi**

En primer lloc es procedeix a l'anàlisi quantitativa de les respostes dels exercicis que es porta a terme a partir d'una extracció, reducció i quantificació de les dades. L'observació d'aquests resultats estadístics permet poder arribar a algunes observacions de caire interpretatiu.

---

<sup>26</sup> Els criteris d'exclusió triats han estat adaptats d'altres estudis de referència. Ferreiro, E (1971): *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Ginebra. Droz

### **7.2.1. Objectius:**

- Descriure el temps en què els alumnes han situat l'enunciat per tenir indicis de la seva comprensió sobre el temps lingüístic.
- Descriure els elements lingüístics identificats com a indicadors temporals com a mostra de les possibilitats de reflexió sobre els mecanismes de codificació temporal de l'enunciat. Es focalitza l'atenció en la forma verbal.
- Valorar la possible incidència de la instrucció formal (ensenyament escolar) en la construcció de coneixement sobre el verb i els temps verbals i la temporalitat.
- Comparar i contrastar els resultats dels dos primers objectius per cursos per tal de descriure les diferències i semblances.

### **7.2.2. El procés: definició de variables directes i indirectes**

El primer pas és traslladar les dades dels qüestionaris a un sistema de processament de la informació (SPSS) que permeti l'obtenció de dades en percentatges per curs i en total per cada un dels enunciats i valorar l'existència de relacions significatives entre les variables.

#### 7.2.2.1. Definició de variables:

Les variables són de dos tipus: les que s'anomenen de tipus directe, en què les dades es desprenen directament de l'observació de l'exercici; i les que s'anomenen indirectes, que són les que s'obtenen de la transformació d'una variable directa.

#### Com a variables directes es defineixen:

*Subjecte.* Es tracta d'una variable numèrica que es desprèn de numerar els 132 qüestionaris (cada subjecte és un nombre).

*Curs.* Es tracta d'una variable amb només dues respostes possibles: quart o sisè.

*Temps.* Introducció de la resposta que ha escrit l'alumne en resposta a la primera part de la consigna de l'exercici (ordre1): "Digues en quin temps se situen les oracions següents (passat, present o futur). Es tracta d'una variable directa. Hi ha quatre categories possibles: passat, present, futur, NC.

*Indicador.* Introducció dels termes subratllats per l'alumne en cada enunciat en resposta a la segona part de la consigna d'aquest primer exercici (ordre 2): "subratlla tots els mots que t'ho indiquen". Les categories possibles es desprenen del mateix text escrit. (n) és el nombre de l'enunciat al qual fa referència.

### Variables indirectes

Es defineixen tres variables indirectes: *classe de paraula*, *forma verbal* i *forma verbal parcial*. A continuació es descriuen i s'explica quins són els criteris de transformació.

*Classe de paraula.* Variable que no es desprèn directament de les dades sinó que és una transformació de la variable *Indicador*. Es transformen els valors de la variable *Indicador* segons quina classe de paraula són. Les categories possibles són: Modificador temporal (M), Verb (V), Altres i No Contesta (NC). Sota el terme "modificador temporal" s'agrupen els elements lèxics i els adverbis.

Permet observar la freqüència amb què els alumnes d'ambdós cursos han subratllat les diferents classes de paraules com a indicadors temporals de l'enunciat.

Les categories possibles, segons la seva aparició per enunciat, són les que es detallen en el quadre següent. Atès que moltes vegades l'alumne no només subratlla el verb o l'adverbi sinó també el sintagma sencer, i també altres termes, cal establir uns criteris de transformació perquè s'apliquin en totes les transformacions de manera homogènia en tots els casos.

Criteris de transformació:

Cat.	Descripció
M	Si entre els termes subratllats hi ha el modificador temporal i no hi ha cap verb. Pot ser incomplet.
V	Si entre els termes subratllats hi ha un verb i no hi ha un adverbi. La forma verbal pot ser incompleta.
V1V2	Si entre els termes subratllats hi ha les dues formes verbals. Les formes verbals poden ser incompletes.
MV1V2	Si entre els termes subratllats hi ha el modificador temporal i les dues formes verbals. Les formes verbals poden ser incompletes.
MV	Si entre els termes subratllats hi ha el modificador temporal o una part i el verb encara que sigui incomplet
Altres	Termes subratllats que no siguin ni modificadors temporals ni verbs.
NC	No ha subratllat res.

A la taula següent es mostra un exemple de com es du a terme la transformació sobre la taula d'indicadors de l'enunciat 3.

Indicadors	Recodificació Classe
aquest matí	M
he comprat	V
aquest matí he comprat	MV
aquest matí he	MV
aquest	M
-	
comprat	V
matí he	MV
matí	M
aquest/ he comprat / dinar	MV
aquest / he	MV
he	V
he / per	V

matí / comprat	MV
aquest / comprat	MV
aquest matí / gelats per postres de dinar	M

Com es pot veure a l'enunciat: *Aquest matí he comprat gelats per postres de dinar*, els elements subratllats són molt diversos. L'aplicació dels criteris anteriors redueix la mostra a tres tipus de categories possibles: M (modificador temporal) V (verb) o tots dos MV (Modificador temporal i verb).

*Forma verbal* és aquella en què de nou es transforma la variable indicador per classificar si les formes verbals s'han subratllat de manera completa o incompleta.

Aquesta variable només s'ha definit per als enunciats: 1, 2, 3, 6 i 8. Les categories possibles són:

Cat.	Descripció
C	Si entre els termes subratllats hi ha la forma completa del verb compost.
I	Si entre els termes subratllats hi ha només una de les parts del verb compost.

A continuació es presenta un exemple de com es du a terme la transformació sobre la taula d'indicadors de l'enunciat 1.

<b>Indicador</b>	<b>Recodificació forma verbal</b>
t'he / ara	Incompleta
t'he trucat	Completa
t'he	Incompleta
t'he trucat ara mateix	Completa
trucat	Incompleta
t'he / ara mateix	Incompleta
t'he trucat ara	Completa
trucat ara	Incompleta
he trucat	Completa
t'he / mateix	Incompleta

Una tercera variable indirecta, anomenada *forma verbal parcial*, és aquella en què de nou es transformen els resultats de la variable *Indicador* per classificar les respostes sobre la forma verbal composta segons s'hagi subratllat la part auxiliar o bé la part de l'arrel. Reprenent la mateixa taula anterior la recodificació quedaria així.

<b>Indicador</b>	<b>Recodificació</b>
t'he / ara	Auxiliar
t'he trucat	Completa
t'he	Auxiliar
t'he trucat ara mateix	Completa
trucat	Arrel
t'he / ara mateix	Auxiliar
t'he trucat ara	Completa
trucat ara	Arrel
he trucat	Completa
t'he / mateix	Auxiliar

A continuació presentem en una taula el conjunt de variables que acabem de definir:

<b>Nom variable</b>	<b>Directe/ indirecta</b>	<b>Descripció</b>
<i>Subjecte</i>	Directa	Número correlatiu dels subjectes
<i>Curs</i>	Directa	Curs al qual pertany el subjecte
<i>Indicador1</i>	Directa	Mots subratllats
<i>Classe1</i>	Indirecta	Classe de paraula subratllada
<i>Temps1</i>	Directa	Temps indicat
<i>Fverbal1</i>	Indirecta	Forma verbal subratllada completa o incompleta
<i>Fvparcial1</i>	Indirecta	Part de la forma verbal subratllada
<i>Indicador2</i>	Directa	Mots subratllats
<i>Classe2</i>	Indirecta	Classe de paraula subratllada
<i>Temps2</i>	Directa	Temps indicat
<i>Fverbal2</i>	Indirecta	Forma verbal subratllada completa o incompleta
<i>Fvparcial2</i>	Indirecta	Part de la forma verbal subratllada
<i>Indicador3</i>	Directa	Mots subratllats
<i>Classe3</i>	Indirecta	Classe de paraula subratllada
<i>Temps3</i>	Directa	Temps indicat
<i>Fverbal3</i>	Indirecta	Forma verbal subratllada completa o incompleta

<i>Fvparcial3</i>	Indirecta	Part de la forma verbal subratllada
<i>Indicador4</i>	Directa	Mots subratllats
<i>Classe4</i>	Indirecta	Classe de paraula subratllada
<i>Temps4</i>	Directa	Temps indicat
<i>Temps5</i>	Directa	Temps indicat
<i>Indicador6</i>	Directa	Mots subratllats
<i>Classe6</i>	Indirecta	Classe de paraula subratllada
<i>Temps6</i>	Directa	Temps indicat
<i>Fverbal6</i>	Indirecta	Forma verbal subratllada completa o incompleta
<i>Fvparcial6</i>	Indirecta	Part de la forma verbal subratllada
<i>Indicador7</i>	Directa	Mots subratllats
<i>Classe7</i>	Indirecta	Classe de paraula subratllada
<i>Temps7</i>	Directe	Temps indicat
<i>Indicador8</i>	Directa	Mots subratllats
<i>Classe8</i>	Indirecta	Classe de paraula subratllada
<i>Temps8</i>	Directa	Temps indicat
<i>Fverbal8</i>	Indirecta	Forma verbal subratllada completa o incompleta
<i>Fvparcial8</i>	Indirecta	Part de la forma verbal subratllada
<i>Indicador9</i>	Directa	Mots subratllats
<i>Classe9</i>	Indirecta	Classe de paraula subratllada
<i>Temps9</i>	Directa	Temps indicat
<i>Indicador10</i>	Directa	Mots subratllats
<i>Classe10</i>	Indirecta	Classe de paraula subratllada
<i>Temps10</i>	Directa	Temps indicat

El nombre indica l'enunciat al qual fa referència.

Els noms de les variables *classe de paraula*, *forma verbal*, *forma verbal parcial* han estat abreviats per *classe*, *fverbal*, *fvparcial*.

### **7.3. Resultats i comentaris**

La presentació dels resultats i comentaris es fa en l'ordre següent:

- Una primera observació general dels resultats tant de la variable temps com de la variable indicador permet arribar a una interpretació sobre la complexitat de la prova i la seva dificultat per als alumnes de primària.



- En segon lloc s'observen i es comparen els resultats d'enunciats de característiques semblants i es comenten els resultats sobre el temps final atorgat en relació amb la classe de paraula més subratllada. L'objectiu és deduir sobre quines marques temporals han reflexionat els escolars per tal d'atorgar el temps final a l'enunciat.

- En tercer lloc s'observen les taules de les variables classe de paraula, indicadors subratllats i l'anàlisi bivariant temps-classe de paraula per tal de poder deduir els coneixements dels alumnes sobre el significat temporal de cada una de les marques temporals subratllades.

- En quart lloc es tornen a observar els resultats de tots els enunciats però ara focalitzant l'atenció en les semblances i diferències entre cursos.

Per finalitzar aquesta anàlisi dels exercicis escrits es revisen els resultats establint relacions amb les observacions realitzades sobre els llibres de text com a índex de la instrucció formal rebuda.

### ***7.3.1. Resultats i comentaris del conjunt de l'exercici***

L'observació dels resultats per cada enunciat sobre la variable temps i la variable indicador mostren com la gran majoria d'alumnes va completar tot l'exercici. Només un 0,7% del total dels alumnes no va situar l'enunciat en un temps, i només un 10,1% del total dels alumnes no va subratllar cap terme.

Resultats generals

Núm.	Enunciat	Curs	Passat%	Present%	Futur%	NC%
1	<i>T'he trucat ara mateix.</i>	4t	8,7	91,3		
		6è	9,5	88,9	1,6	
2	<i>En Jordi no va dir si vindria a sopar.</i>	4t	81,2	1,4	17,4	
		6è	88,9	1,6	9,5	
3	<i>Aquest matí he comprat gelats per postres de dinar.</i>	4t	68,1	30,4	1,4	
		6è	61,9	33,3	1,6	
4	<i>El 1492 Colom descobreix les Amèriques.</i>	4t	81,2	15,9	1,4%	1,4
		6è	77,8	22,2		
5	<i>Si d'aquí a una setmana no he dit res és que no vinc.</i>	4t	2,9	20,3	73,9	
		6è	4,8	25,4	68,3	
6	<i>Estic esperant el dia que em sorprendis.</i>	4t	2,9	33,3	61,9	
		6è		61,9	36,5	
7	<i>La Teresa ja sabia el que passaria.</i>	4t	75,4	2,9	20,3	1,4
		6è	73,0	3,2	22,2	1,6
8	<i>Doncs jo hi era perquè ens havien convidat.</i>	4t	95,7	4,3		
		6è	93,7	3,2	1,6	1,6
9	<i>Demà m'examino.</i>	4t		2,9	97,1	
		6è	3,2	4,8	90,5	
10	<i>Acaba de trucar ara mateix.</i>	4t	23,2	75,4	1,4	
		6è	14,3	84,1		1,6

Taula de freqüència de la variable *indicador* de cada enunciat pels valors NC

Núm.	Indicador	% 4t	% 6è
1	NC	7,2	
2	NC	7,2	
3	NC	10,1	3,2
4	NC	10,1	
6	NC	11,6	
7	NC	10,1	
8	NC	8,7	1,6
9	NC	10,1	1,6
10	NC	11,6	
	Total per curs	8,6	0,6

També s'ha vist que hi ha un nombre molt reduït de respostes que es poden considerar no esperables tant pel que fa a les respostes sobre el temps de l'enunciat com als elements subratllats com a indicadors temporals.

Valors no esperables de la taula de freqüència de la variable *temps* enunciats de l'1 al 10

Núm.	Enunciat	Curs	Passat	Valor no esperable
1	<i>T'he trucat ara mateix.</i>	6è	1,6	Futur
2	<i>En Jordi no va dir si vindria a sopar.</i>	4t	1,4	Present
		6è	1,6	Present
3	<i>Aquest matí he comprat gelats per postres de dinar.</i>	4t	1,4	Futur
		6è	1,6	Futur
4	<i>El 1492 Colom descobreix les Amèriques.</i>	4t	1,4	Futur
5	<i>Si d'aquí a una setmana no he dit res és que no vinc.</i>	4t	2,9	Passat
		6è	4,8	Passat
6	<i>Estic esperant el dia que em sorprenguis.</i>	4t	2,9	Passat
7	<i>La Teresa ja sabia el que passaria.</i>	4t	2,9	Present
		6è	3,2	Present
8	<i>Doncs jo hi era perquè ens havien convidat.</i>	6è	1,6	Futur
9	<i>Demà m'examino.</i>	6è	3,2	Passat
10	<i>Acaba de trucar ara mateix.</i>	4t	1,4	Futur

Taula valors indicadors no esperables enunciats de l'1 al 10.

Núm.	Indicador	% 4t	% 6è
1	mateix	5,8	
2	dir	1,4	
2	no	1,4	
4	les	1,4	
5	que em	1,4	
10	mateix	2,9	

Aquesta observació general permet arribar a la impressió que aquest no va ser un exercici difícil per als alumnes. A més a més, s'hi pot afegir el fet que la prova es va portar a terme sense cap necessitat de fer aclariments i que es va fer en un espai de temps breu, una mitjana de deu minuts, quan l'alumne disposava de tota l'hora de classe.

### 7.3.2. Resultats i comentaris als enunciats de característiques temporals similars

Tal com s'ha presentat en aquest apartat, es comenten els resultats obtinguts dels exercicis que tenen característiques temporals similars.

Per facilitar la comprensió d'aquests comentaris es presenten els resultats de manera resumida. Els resultats complets són a l'annex II exercicis (e1, pàg. 321; e2, pàg. 324; e3, pag. 327 ; e4, pàg. 330; e5, pàg. 332; e6 pàg. 333; e7, pàg. 336; e8, pàg. 339; e9, pàg. 342, e10, pàg. 347) amb l'ordre de presentació següent:

- Resultats de la taula de freqüència de la variable *temps*. S'hi pot observar quin ha estat el temps en què els escolars havien situat l'enunciat respecte de les respostes que s'havien definit.

- Resultats de la taula de freqüència de la variable *indicador*. S'hi pot observar quin o quins han estat els mots subratllats pels escolars.

- Resultats de la taula de freqüència de la variable *classe de paraula*. S'hi observa quina ha estat la subratllada majoritàriament i si el resultat confirma i coincideix amb l'orientació definida.

- Resultat de l'anàlisi bivariant (*classe de paraula–temps*): quins indicadors han estat subratllats per cada temps en què s'ha situat l'enunciat i si els indicadors eren indicatius d'aquell temps (relació coherent). S'observa l'homogeneïtat del comportament dels grups a partir del resultat del khi quadrat de Pearson.

- Resultats de la taula de freqüència de la variable *forma verbal*. Es pot observar a la taula de freqüència variable *indicador* les vegades que la forma verbal es va subratllar de manera completa i incompleta.

- Resultats de la taula de freqüència de la variable *forma verbal parcial*. Es pot observar del total de vegades que es va subratllar la forma incompleta quines vegades se subratllava la part auxiliar i quines la part de l'arrel.

Pel que fa a l'enunciat cinc, només es poden comptabilitzar els resultats pel que fa a la variable *temps5*, ja que la quantitat de categories de resultants per la variable *indicador5* sobrepassava el límit permès del sistema de processament de la informació (SPSS).

### 7.3.2.1. Resultats i comentaris als resultats dels enunciats 1 i 3

Els enunciats "T'he trucat ara mateix" i "Aquest matí he comprat gelats per postres de dinar" comparteixen unes característiques de codificació temporals similars pel fet que en tots dos casos hi ha el temps verbal de perfect que es combina amb un modificador temporal ("ara mateix" i "aquest matí").

Resultats de l'enunciat "T'he trucat ara mateix"

Taula de freqüència variable *temps1*

<b>Temps</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
Present	91,3	88,9
Passat	8,7	9,5
NC		1,6
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *indicador1*

<b>Classe de paraula</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
M	59,4	54,0
V	13,9	30,2
VM	14,5	15,9
Altres	5,8	
NC	7,2	-
Total	100,0	100,0

Resultats de l'enunciat "Aquest matí he comprat gelats per postres de dinar"

Taula de freqüència variable *temps3*

<b>Temps</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
Present	30,4	33,3
Passat	68,1	61,9
Futur	1,4	1,6
NC		3,2
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència *variable classe de paraula3*

<b>Classe de paraula</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
M	43,5	34,9
MV	21,7	19,0
V	24,6	42,9
NC	10,1	3,2
Total	100,0	100,0

Els resultats mostren que els alumnes no atribueixen els enunciats a la mateixa franja temporal. En el cas de l'enunciat u és situat al present i és subratllat majoritàriament l'element lèxic com a indicador temporal. En el cas de l'enunciat tres la decisió no és tan definida i l'enunciat és situat majoritàriament al passat encara que una minoria d'alumnes també l'han situat al present.

El fet que la forma verbal (perfet) sigui la mateixa però els enunciats siguin situats majoritàriament en franges temporals diferents indueix a pensar que és la presència de l'element lèxic l'indicador que fa decantar el temps de l'enunciat cap a una franja temporal o cap a una altra. En l'enunciat tres, que presenta una resposta més repartida, sembla que "aquest matí" és interpretat per uns alumnes com un indicador de passat i per altres com un indicador de present. En tot cas es podria interpretar que l'alumne té un coneixement del valor temporal inherent de perfet que tant es pot situar en el present com en el passat més immediat. El fet que els alumnes localitzin l'enunciat u al present i alguns alumnes localitzin l'enunciat tres també al present pot manifestar una delimitació d'aquesta forma verbal darrere de la qual s'intueix la construcció d'una noció de present àmplia; no seria tant aquest moment sinó que el present seria tot l'espai delimitat per un dia, a la noció d'avui.

### 7.3.2.2. Resultats i comentaris als resultats dels enunciats 4 i 9

Els enunciats "El 1492 Colom descobreix les Amèriques i "Demà m'examino" presenten característiques similars pel fet que en tots

dos casos hi ha el temps verbal de present en ús no habitual (passat històric i ús futurible) combinat amb un modificador temporal (la data "1492" i l'adverbi "demà").

Resultats de l'enunciat "El 1492 Colom descobreix les Amèriques"

Taula de freqüència variable *temps4*

<b>Temps</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
Present	15,9	22,2
Passat	81,2	77,8
Futur	1,4	
NC	1,4	
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *classe de paraula4*

<b>Classe de paraula</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
M	50,7	42,9
MV	8,7	15,9
V	29,0	41,3
Altres	1,4	
NC	10,1	-
Total	100,0	100,0

Resultats de l'enunciat "Demà m'examino"

Taula de freqüència *temps9*

<b>Temps</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
Present	2,9	4,8
Passat		3,2
Futur	97,1	90,5
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *classe de paraula9*

<b>Classe</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
M	78,3	71,4
MV	8,7	6,3
V	2,9	20,6
NC	10,1	1,6
Total	100,0	100,0

En l'enunciat quatre, les respostes obtingudes mostren les dues possibilitats en què es pot situar l'enunciat. Els alumnes li atribueixen majoritàriament el valor de passat i un reduït percentatge d'alumnes li atribueix l'orientació de present. Dels dos indicadors presents la

majoria, doncs, resolen l'exercici deixant-se conduir per la presència del modificador temporal i és l'element més subratllat.

En l'enunciat "Demà m'examino", la resposta, molt més unànime, es decanta per situar l'enunciat al futur i en subratlla l'adverbi "demà" com a indicador majoritari.

A la llum d'aquestes dades es pot concloure que els alumnes davant d'un ús de present no habitual s'orienten pel modificador temporal. Considerem també important ressaltar que els resultats de l'anàlisi bivariant (*temps-classe de paraula*) dels dos enunciats mostren que hi ha un grup significatiu d'alumnes, amb un percentatge més elevat a sisè, que assenyalen el verb com a únic indicador de temps de passat i de futur, respectivament.

### 7.3.2.3. Comentaris a l'enunciat 5: El temps de l'enunciat en oracions complexes

El gran nombre de marcadors temporals presents doten l'enunciat "Si d'aquí a una setmana no he dit res és que no vinc" d'una gran complexitat de descodificació temporal. La locució adverbial inicial "d'aquí a una setmana" assenyalava un espai de temps que va del moment de l'enunciació a un moment posterior, orientant-lo cap al futur. La presència del perfet "he dit" i de les formes verbals de present "és" i "vinc" situen l'acte de l'enunciació més aviat al present.

Resultats de l'enunciat "Si d'aquí a una setmana no he dit res és que no vinc"

Taula de freqüència variable *emps5*

<b>Temps</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
Present	20,3	25,4
Passat	2,9	4,8
Futur	73,9	68,3
NC	2,9	1,6
Total	100,0	100,0

Les respostes dels alumnes manifesten totes dues possibles interpretacions. La majoria, però, atribueix el valor de futur a



l'enunciat i d'aquest resultat es pot interpretar que la majoria dels escolars atorga al modificador temporal el paper més rellevant en la descodificació temporal de l'enunciat.

Pel que fa als indicadors subratllats, la diversitat de respostes manifesta que els alumnes identifiquen més marques temporals a l'enunciat a banda dels elements lèxics, i que aquestes són diverses.

#### 7.3.2.4. Resultats i comentaris a l'enunciat 2 i 7

Els enunciats "En Jordi no va dir si vindria a sopar" i "La Teresa ja sabia el que passaria" presenten característiques similars pel fet que es tracta d'enunciats que contenen dos temps verbals i en tots dos s'hi troba el temps verbal condicional en posició relativa.

Resultats de l'enunciat " En Jordi no va dir si vindria a sopar"

Taula de freqüència variable *temps2*

<b>Temps</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
Present	1,4%	
Passat	81,2%	88,9%
Futur	17,4%	9,5%
NC		1,6%
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *classe de paraula2*

<b>Classe de paraula</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
V1	26,1	50,8
V1V2	18,8	12,7
V2	46,4	36,5
Altres	1,4	-
NC	7,2	-
Total	100,0	100,0

Resultats de l'enunciat "La Teresa ja sabia el que passaria"

Taula de freqüència variable *temps7*

<b>Temps</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
Present	2,9	3,2
Passat	75,4	73,0
Futur	20,3	22,2
NC	1,4	1,6
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Classe de paraula*

<b>Classe</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
M	1,4	1,6
MV1	23,2	30,2
MV1V2	8,7	12,7
V1	20,3	20,6
V1V2	10,1	14,3
V2	24,6	20,6
MV2	1,4	
NC	10,1	
Total	100,0	100,0

Les respostes dels alumnes manifesten les dues respostes esperables. La majoria dels alumnes situa els dos enunciats al passat i un petit grup els situa al futur.

En l'enunciat "En Jordi no va dir si vindria a sopar" els alumnes de quart subratllen la forma verbal de condicional com a indicador temporal majoritari i els alumnes de sisè atorguen aquesta rellevància a la forma verbal principal.

Aquesta diferència ens pot portar a considerar la possibilitat que els alumnes de sisè reconeixen que l'acte de l'enunciació recau en el verb principal de l'enunciat i per això atorguen la situació final de l'enunciat al passat.

### 7.3.2.5. Comentaris als enunciats 6 i 10

Els enunciats "Estic esperant el dia que em sorprenguis" i "Acaba de trucar ara mateix" presenten tots dos la característica de combinar dues marques temporals en la mateixa forma verbal: el temps verbal (temps i aspecte) i la modalitat de l'acció.

Resultats de l'enunciat "Estic esperant el dia que em sorprenguis"

Taula de freqüència variable *tempsó*

<b>Temps</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
Present	33,3	61,9
Passat	2,9	1,6
Futur	63,8	36,5
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *classe de paraula*

<b>Classe de paraula</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
V1	56,5	93,7
V1V2	5,8	
V2	7,2	4,8
M	7,2	1,6
MV2	1,4	
V1M	5,8	
V1MV2	2,9	
Altres	1,4	
NC	11,6	
Total	100,0	100,0

Els resultats de l'enunciat sis destaquen per ser l'únic en què els alumnes dels dos cursos situen l'enunciat en temps diferents.

Les respostes dels alumnes reflecteixen les dues orientacions possibles que en aquest cas es troben clarament identificades per cursos. Els alumnes de quart situen l'enunciat al futur i i els alumnes de sisè situen l'enunciat al present. En aquest cas, en trobar-se les marques temporals en el mateix mot (estic esperant), els resultats obtinguts per la variable classe de paraula aporten poca informació de la marca temporal sobre la qual han reflexionat els escolars. Així, sigui per la forma o pel significat, el terme més subratllat pels escolars és en ambdós cursos la forma verbal composta (estic esperant). Ara bé, en analitzar el percentatge de vegades que els alumnes han inclòs "estic" o "esperant" com a indicador, les dades mostren que la majoria d'alumnes de sisè ha inclòs dins els termes subratllats el present "estic" i els alumnes de quart hi han inclòs el gerundi "esperant". Aquesta dada corrobora que els alumnes de sisè haurien reflexionat més sobre el temps verbal i els alumnes de quart, sobre la modalitat de l'acció.

Resultats de l'enunciat "Acaba de trucar ara mateix"

Taula de freqüència variable *temps10*

<b>Temps</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
Present	75,4	84,1
Passat	23,2	14,3
Futur	1,4	
NC		1,6
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *classe de paraula10*

<b>Classe de paraula</b>	<b>% 4t</b>	<b>% 6è</b>
M	39,1	33,3
VM	20,3	20,6
V	29,0	46,0
NC	11,6	
Total	100,0	100,0

En l'enunciat "Acaba de trucar ara mateix" les respostes dels alumnes posen de manifest les dues respostes possibles, i tot i que la majoria en ambdós cursos situa l'enunciat al present, un grup més minoritari d'alumnes el situa al passat.

Els resultats d'aquests dos enunciats evidencien la rellevància que per molts alumnes de primària adquireix la modalitat de l'acció com a indicador temporal. La gran diferència de les respostes en l'enunciat "Estic esperant el dia que em sorprendis" per cursos i les diferències encara que menys pronunciades a l'enunciat "Acaba de trucar ara mateix" manifesten una gran importància d'aquest mecanisme sobretot per als alumnes de quart.

Si es comparen ara els resultats de l'enunciat "Acaba de trucar ara mateix" i els de l'enunciat "T'he trucat ara mateix", en què tots dos presenten el mateix modificador temporal "ara mateix", es pot arribar a una altra observació interessant sobre la importància de la modalitat de l'acció com a marca temporal en aquestes edats. En els resultats de l'enunciat "T'he trucat ara mateix" s'ha pogut veure (ap. 7.3.2.1) com aquest ha estat l'element temporal sobre el qual han

reflexionat la gran majoria d'alumnes. Altrament, els resultats de l'enunciat "Acaba de trucar ara mateix" mostren que tot i la presència del mateix modificador temporal "Ara mateix", que a més és congruent amb el temps verbal de present, alguns alumnes han descodificat el temps prenent l'orientació aportada per la modalitat de l'acció.

El fet que un grup minoritari però significatiu d'alumnes situés l'enunciat al passat també es pot interpretar com un indicatiu de la importància de la modalitat de l'acció com a codificador temporal en aquestes primeres edats.

#### 7.3.2.6. Comentaris a l'enunciat 8

En l'enunciat "Doncs jo hi era perquè ens havien convidat" el verb principal situa l'esdeveniment en un moment anterior a l'acte de parla i el verb secundari (la forma relativa) en un moment anterior a aquest primer moment de referència. La resposta unànime dels alumnes en tots dos cursos en situar l'enunciat al passat manifesta aquesta única interpretació de la seva codificació temporal. Pel que fa als indicadors subratllats, les respostes són similars: en ambdós cursos se subratlla el verb principal com a indicador majoritari.

### **7.4. Consideracions que es desprenen de l'anàlisi**

#### ***7.4.1. Els coneixements de quart i els coneixements de sisè***

##### 7.4.1.1. Les conicidències

- L'alumne de primària reflexiona sobre el temps de l'enunciat sense dificultat.

Els comentaris de cada un dels enunciats en l'apartat anterior deixen constància que la classificació dels enunciats amb una de les tres localitzacions temporals (present, passat, futur) no és una tasca difícil. En l'exercici es col·loca l'alumne en una situació expressament problemàtica amb l'ànim de promoure la reflexió sobre

la temporalitat de l'enunciat. Tot i això, els alumnes van resoldre amb un temps breu l'exercici i van deixar molt pocs enunciats sense classificar o sense subratllar-ne els mots. Les dades demostren que l'alumne havia reflexionat sobre el temps de l'enunciat i els elements de codificació temporal presents. La gran majoria de les respostes per cada un dels enunciats van ser les esperables tret d'una reduïda mostra d'alumnes que van situar l'enunciat en un temps que no es preveia o van subratllar un mot com a indicador que no ho era. Així, per exemple, es pot veure el cas d'un petit percentatge d'alumnes que van situar l'enunciat: "Doncs jo hi era perquè ens havien convidat", al futur. Un exemple n'és el petit percentatge d'alumnes que van subratllar "les" com a indicador temporal a l'enuncia: "El 1492 Colom descobreix les Amèriques".

-L'alumne de primària estructura el temps de l'enunciat entorn el moment de la parla.

L'elevat percentatge d'alumnes que van respondre un temps esperable en els exercicis escrits porta a pensar que la gran majoria d'alumnes són capaços de reflexionar sobre el temps de l'enunciat i l'estructuren a partir del moment de l'enunciació sense dificultat. D'altra banda, cal destacar un grupet petit d'alumnes, pocs casos, però presents en tots els enunciats, que situa l'enunciat en un temps no esperable. Així, per exemple, uns quants alumnes en els dos cursos situa "Doncs jo hi era perquè ens havien convidat" al present i uns quants més situen "Acaba de trucar ara mateix" al futur. Per aquests resultats incoherents es podria concloure que hi hauria un nombre reduït d'alumnes que haurien interpretat que seria el moment de la parla el que podria ser anterior, simultani o posterior al moment de l'esdeveniment.

- L'escolar identifica el temps de l'enunciat en una sola marca temporal.

Cal destacar la tendència generalitzada dels alumnes a subratllar un sol indicador temporal en cada enunciat, quan la consigna demanava que se subratlessin tots els que hi trobessin ("Subratlla tots els mots que t'ho indiquen"). En aquelles frases on hi ha més d'un indicador temporal present però amb orientacions temporals diferents, com en el cas de la quatre ("El 1492 Colom descobreix les Amèriques") o de la nou ("Demà m'examino"), aquesta dada es pot considerar coherent, però no ho és tant en els casos on trobem dos indicadors temporals presents i tots dos orienten en la mateixa franja temporal. Així, en els enunciats "T'he trucat ara mateix" i "Aquest matí he comprat postres per dinar" es podia haver subratllat tant el verb com l'element lèxic; en l'enunciat "Acaba de trucar ara mateix", el temps verbal de present i l'adverbi, i en els enunciats "En Jordi no va dir si vindria a sopar" i "Doncs jo hi era perquè ens havien convidat", totes dues formes verbals. Els resultats per cursos de les taules "classe de paraula" mostren que en general hi ha molt pocs alumnes que ho fan en els dos cursos.

- Les marques semàntiques guien en la descodificació temporal.

Del conjunt de respostes observades tant pel que fa a la resposta sobre el temps de l'enunciat com del conjunt dels mots subratllats es pot concloure que en la franja d'edat més jove les marques semàntiques guien en la descodificació temporal de l'enunciat.

En els enunciats (1, 3, 4, 9, 5, 7; resultat de la taula indicador) en què el temps verbal es combina amb modificadors temporals, els alumnes subratllen majoritàriament el modificador temporal en ambdós cursos, i en els enunciats (6 i 10, resultats de la taula indicador) en què es troba un temps verbal en combinació amb la modalitat de l'acció els alumnes subratllen en moltes ocasions l'arrel verbal. Així, en l'enunciat: "Estic esperant el dia que em sorprenguis", la majoria li atribueixen valor de futur, i en el cas de l'enunciat "Acaba de trucar ara mateix", tot i trobar-hi una forma

verbal de present i l'element lèxic "ara mateix", un percentatge significatiu d'alumnes situa l'enunciat al passat en ambdós cursos. Es pot concloure, doncs, que les marques semàntiques, siguin expressades mitjançant un sintagma nominal, un adverbí, o en la mateixa arrel del verb, són aquelles sobre les quals la majoria d'alumnes en aquestes edats cerquen la situació temporal de l'enunciat.

- El coneixement del significat inherent temporal de cada temps verbal.

Encara sobre els temps verbals, si s'observen les nocions temporals amb què s'ha presentat relacionada cada forma verbal com a indicador temporal pot inferir-se que els alumnes tenen un coneixement inherent del significat dels temps verbals presents en els enunciats i que és interessant de ressaltar sobretot en aquelles formes verbals que no han estat descrites de cap manera en els llibres de text, com el condicional.

#### 7.4.1.2. Les divergències

Diferents indicis mostren com els alumnes de sisè curs mostren una major atenció i reconeixement de la forma verbal. S'ha arribat a les observacions següents:

- El verb és una marca temporal més rellevant a sisè.

Les dades mostren un augment significatiu generalitzat en el percentatge d'alumnes de sisè que subratlla el verb com a indicador temporal respecte d'aquells que també ho fan de quart, sobretot en els enunciats en què es combina la forma verbal amb un element lèxic (els enunciats 1, 3, 4, 9, 10, taula classe de paraula). També s'observa la tendència generalitzada d'un descens en el percentatge d'alumnes de sisè que consideraren l'element lèxic com a indicador temporal respecte dels de quart. Aquestes tendències es manifesten



fins i tot en aquells enunciats en què l'adverbi es pot considerar un indicador prioritari. En l'enunciat "Demà m'examino", en què clarament l'orientació de posterioritat s'hauria d'atribuir necessàriament a "demà", es constata un augment en el percentatge d'alumnes de sisè que subratllen el verb com a únic indicador temporal. Aquests resultats defineixen canvis en relació amb els coneixements dels alumnes respecte de la reflexió dels diferents mots que poden ser indicadors temporals en un enunciat. Es manifesta en els alumnes de curs superior un major interès en el temps verbal.

Ara bé, si es comparen quins han estat els enunciats que mostren una diferència significativa pel que fa al temps final atribuït al temps de l'enunciat i aquells enunciats en què es manifesta un augment significatiu en subratllar la forma verbal la coincidència és força àmplia (3, 9, 6 i 10) però no total (1, 2, 4). És a dir, en aquests darrers enunciats la major atenció en el verb com a indicador temporal no sembla tenir relació o no hauria influït en el temps final atribuït a l'enunciat. Aquestes dades mostren que en la reflexió temporal de l'enunciat hi intervenen altres elements no explorats com l'ordre dels elements.

- Les formes verbals compostes s'identifiquen millor a sisè.

En la majoria d'ocasions les formes verbals compostes són subratllades de manera incompleta en els dos cursos (taula recull forma verbal enunciats 1, 2, 3, 6 i 8.), tot i que es constata amb més incidència en els alumnes de quart que en els alumnes de sisè. En comparar les dades dels diferents temps verbals presents en els enunciats, el plusquamperfet és el temps que més vegades s'ha subratllat de manera incompleta. Una primera impressió sobre aquestes dades apuntaria en dues direccions. Per una banda, es pot interpretar que els alumnes de sisè reconeixen amb més facilitat els temps verbals que els de quart, i en segon lloc, vista la importància dels percentatges de les formes verbals subratllades de manera

incompleta es pot interpretar que els alumnes de primària en general tenen gran dificultat en la identificació d'aquestes formes, especialment en el cas del plusquamperfet.

- Un reconeixement creixent de la flexió verbal com a marca temporal.

Ara bé, una anàlisi més detinguda de les dades pel que fa a les formes verbals incompletes (taules forma verbal parcial 1, 2, 3, 6, 8) mostra que la majoria d'alumnes subratllen la part auxiliar en ambdós cursos amb un increment més que significatiu a sisè curs. Aquesta dada pot fer replantejar la segona de les consideracions anteriors. Es podria considerar que la gran incidència de formes verbals subratllades de manrea incompleta no és una mostra d'una manca de reconeixement o d'identificació dels temps verbals sinó una mostra d'una reflexió més analítica dels alumnes. Podria considerar-se el fet que els alumnes subratllessin la part de la forma verbal que responia millor a la pregunta que se'ls havia formulat: la codificació del temps; en aquest cas seria un indicatiu d'una progressió en la reflexió analítica dels alumnes.

- Creixent identificació de la negació com a marca temporal

Un altre dels elements subratllats que destaca per les diferències entre els cursos és la detecció de la negació com a element temporal. Hi va haver un percentatge reduït d'alumnes de quart que va incloure el "no" com a indicador temporal de l'enunciat dos. Aquest percentatge augmenta significativament en les respostes dels alumnes de sisè curs.

#### ***7.4.2. La possible influència de les explicacions i exercicis dels materials escolars en la construcció d'aquests coneixements***

Analitzar la incidència que té la instrucció formal rebuda en les respostes dels alumnes seria una empresa inabastable en aquest

treball, ja que no es disposa de prou dades respecte de la pràctica docent a l'aula. En aquesta tesi s'han analitzat els llibres de text utilitzats per aquests alumnes per tenir indicis de les característiques d'aquesta instrucció i s'estableixen paral·lelismes entre aquests i les respostes dels alumnes. Algunes reflexions es relacionen amb les conclusions extretes sobre els continguts, i unes altres en relació amb la dinàmica de les activitats proposades en els llibres de text analitzats.

- L'alumne està avesat a classificar i a identificar

Una primera observació recau en la familiaritat amb la dinàmica general de l'exercici. La manca d'aclariments requerits, com també la rapidesa de la seva resolució, han estat presos com indicis que es tracta d'un exercici de dinàmica coneguda pels alumnes. L'exercici proposat als alumnes s'inscriuria dins les activitats que s'han descrit de tipus u, en les quals s'han de fer operacions sobre elements lingüístics a partir d'elements lingüístics. En la primera part de la consigna l'alumne ha de classificar els enunciats al passat, present o futur, i en la segona part de la consigna l'alumne ha d'identificar els mots que codifiquen el temps de l'enunciat. S'ha vist com classificar i identificar són activitats molt habituals i de gran incidència en els llibres de text i l'alumne ha demostrat que hi està molt familiaritzat.

- L'alumne està avesat a situar el temps d'un enunciat lingüístic al present, passat o futur.

La segona observació recau en els continguts sobre els quals versa l'exercici, la temporalitat de l'enunciat. També es pot relacionar la influència de la instrucció amb la familiaritat amb què els alumnes classifiquen els enunciats al passat, present o futur. S'ha vist com alguns exercicis en els llibres demanaven la classificació d'enunciats en una de les tres franges temporals, encara que en enunciats molt breus, i per tant la consigna de l'exercici ja era coneguda.

- Els alumnes prioritzen un sol indicador temporal.

S'ha comentat en l'apartat anterior com els alumnes tendeixen a subratllar un sol indicador temporal per cada enunciat. Aquesta dada es pot relacionar amb la manera com estan habituats a respondre les activitats de classificar i identificar i també amb els continguts transmesos sobre el verb i els temps verbals en els llibres de text.

S'ha vist com els alumnes estaven avesats a realitzar activitats en què havien de classificar i identificar elements lingüístics i que aquestes activitats es feien la majoria de vegades sobre un sol mot que s'identificava de manera automàtica, bé perquè es tractava del mateix mot que s'havia acabat de definir en l'apartat teòric precedent, bé perquè es donava alguna fórmula recordatòria per identificar-lo. En qualsevol cas, la resolució de les activitats analitzades no requeria cap reflexió sobre la teoria que precedia l'exercici ni requeria cap interpretació que no es pogués extreure directament de l'exercici mateix. També s'ha descrit com en la gran majoria de les activitats revisades es treballava en contextos lingüístics molt pobres, d'un sol enunciat o enunciats molt simples i artificiosos. Per tant, l'alumne estaria habituat a trobar-se en la pràctica reiterada de resoldre exercicis de manera molt mecanitzada i automàtica en què de fet els elements lingüístics es contemplen de manera aïllada independentment del context en què es troben. L'alumne hauria respost com està avesat a fer-ho en aquest tipus d'activitats. Així, molts alumnes, en trobar l'element "ara mateix", van decidir situar l'enunciat u al present, i van establir una relació directa i inqüestionable entre l'adverbi i el present, sense reflexionar sobre el fet que la seva aportació dependria realment del moment en què es definís el moment de l'acte de l'enunciació que s'expressava en el temps verbal i que podria ser tant en un present com en un futur, com en "Ho faré ara mateix", o pretèrit, com a "Ara mateix t'anava a trucar", pròxims al present.

En segon lloc, també hi podria haver influït la transmissió d'una gramàtica nuclear que té en compte les diferents nocions gramaticals sense establir relacions entre elles, de manera que les tracta com a conceptes aïllats. Sota aquesta visió es podria interpretar que cada classe de paraula compliria de manera independent una funció en l'enunciat, i que per tant una sola paraula hauria de ser el codificador temporal. També s'ha vist que la temporalitat no era un contingut gramatical en els llibres de text i que era introduïda en relació amb els temps verbals i els adverbis d'"ahir", "avui" i "demà". Aquesta equiparació es manté durant els tres cursos i fomenta una visió rígida de la temporalitat que poden expressar tant els temps verbals com els adverbis que s'hi relacionen. Així, l'alumne, davant de l'adverbi "ara mateix", difícilment es plantejarà que pugui tenir un altre significat que no sigui el present.

- El verb marca temporal de referència.

S'ha descrit també en l'apartat anterior un augment significatiu entre quart i sisè en la identificació del verb com a indicador temporal. Aquest increment es podria relacionar amb els continguts impartits sobre el verb de quart curs a sisè curs. De quart a sisè es dedica una gran atenció a la descripció del verb, sobretot des de la caracterització formal, i aquesta major dedicació respecte de la resta de continguts gramaticals podria repercutir en el fet que l'alumne li atorgués més rellevància. També és a partir de quart curs que s'introdueix la descripció dels temps verbals i en la definició s'insisteix reiteradament que és l'element que indica quan es fa l'acció. És deductible que l'alumne traslladi el pes de la codificació temporal únicament al verb. Aquesta influència explicaria, per exemple, el fet que un grup d'alumnes situï els enunciats "El 1492 Colom descobreix les Amèriques" i "Demà m'examino", on es trobava un present en ús no habitual, al present tot i la presència dels elements lèxics que es refereixen al passat o al futur.

- L'homogeneïtzació dels coneixements.

Un altre dels aspectes que pot relacionar amb la instrucció formal rebuda és en referència al procés d'homogeneïtzació dels grups que es produeix de quart curs a sisè curs. En els enunciats u, quatre, nou i deu els alumnes de quart, quan classifiquen l'enunciat en un temps, acostumen a subratllar els mateixos indicadors. En el sisè curs aquesta homogeneïtzació de la respostes es produeix també en dos enunciats més, el dos i el set. En el fet que els alumnes de sisè tinguin una resposta més previsible que els de quart hi poden haver influït diferents aspectes que s'acaben de comentar: la incidència de la formació sobre el verb, la insistència a buscar un sol element com a indicador temporal, la familiaritat a resoldre exercicis de classificació de manera automàtica... S'ha vist com l'assimilació del temps lingüístic al temps cronològic és la manera d'introduir el temps verbal a partir de quart de primària, i com aquesta equiparació se sustenta en l'equiparació d'uns temps verbals prototípics lligats a uns adverbis determinats en relació amb les nocions de present passat i futur. També s'ha vist com aquesta visió distorsionada i simplificada del temps lingüístic es repeteix sense ampliació ni més exemplificació al llarg dels tres cursos.

## **8. LES ENTREVISTES**

En aquest apartat, organitzat en dos punts, es descriuen en primer lloc les característiques de les entrevistes, en segon lloc es detalla el procés seguit en la recollida de dades, en tercer lloc es descriu el procés seguit en una anàlisi que es caracteritza per dues fases consecutives en què es delimiten i es defineixen les unitats i categories d'anàlisi i finalment es presenten resultats quantitius i qualitius i es comenten en relació amb els focus d'interès de la recerca.

### **8.1. L'entrevista semiestructurada**

En aquesta recerca es parteix de les premisses teòriques que contemplen el diàleg com un instrument clau en el procés de construcció de coneixement (Dewey, 1989 Barth, 1987) i es concep l'entrevista com un esdeveniment interactiu, un objecte dinàmic, que es troba en reelaboració constant per les activitats i el discurs dels interlocutors (Mondada, 2001). Des d'aquesta perspectiva sociocultural dels processos d'ensenyament aprenentatge no s'entenen les actuacions (allò que diu i allò que fa) de l'alumne sense entendre les de l'investigador, i a l'inrevés. En l'entrevista, com a esdeveniment interactiu, es té en compte un doble procés de construcció: l'actualització i renovació de coneixements per part dels

interlocutors i al mateix temps la construcció de la interacció a mesura que avança la revisió. En aquesta recerca l'interès és conèixer com es du a terme la construcció dels coneixements de l'alumne. Per tant, tot i tenir present que també s'hi produeix la negociació pròpia de qualsevol interacció discursiva, la seva anàlisi se centra a contemplar tot el diàleg com una reflexió metalingüística sobre l'exercici escrit.

Les entrevistes semiestructurades fetes presenten semblances amb l'entrevista de tipus "per exemples" (Osborne i Gilbert, 1985). Aquest instrument, ideat per explorar el coneixement construït pels alumnes sobre conceptes científics, consisteix en l'enregistrament d'una discussió diàdica entre investigador i estudiant a l'entorn de l'exemplificació d'un concepte. L'objectiu de la discussió és entendre com es du a terme la construcció d'un concepte intentant descriure com l'alumne arriba a aquell raonament.

De manera semblant a aquest plantejament descrit, en el nostre cas s'enregistra el diàleg entrevistadora-alumne davant de l'exercici escrit. L'objectiu és descriure els diferents graus de coneixement del concepte verb, temps verbals i temps de l'enunciat. Reconeix els verbs? Reconeix els temps verbals? Pot aplicar el coneixement dels temps verbals? Usa el concepte per reflexionar sobre el temps de l'enunciat?

## **8.2. El rol de l'entrevistador**

L'entrevistadora va tenir en compte alguns aspectes fonamentals a l'hora de conduir les entrevistes: aspectes pràctics, aspectes que assegurassin la comoditat de l'alumne i aspectes relacionats amb la conducció de l'entrevista, que va assajar en una prova pilot preliminar (Southerland, Smith, Cummins; 2000). Atès que la interacció que es produïa no era anònima ni neutral (com ho és la resposta a un qüestionari) ni tampoc implicava emocionalment els interlocutors com passa en una relació terapèutica (Kvale, S; 1996),



l'entrevistadora va mirar de crear en poc temps un clima de confiança suficient per tal que els escolars se sentissin lliures per reflexionar i explicar la seva visió particular dels conceptes. Per aconseguir-ho no només va preparar un guió de preguntes adequades als temes i a la situació sinó que també va triar un àmbit tranquil i familiar per a l'alumne (la biblioteca escolar o la sala d'estudi) i un espai en l'horari escolar (hora de tutoria) en què els nens i nenes se sentissin còmodes. Per altra banda, la investigadora es va assegurar que els escolars entenguessin que l'entrevista no pertanyia a cap assignatura ni matèria escolar i que no serien avaluats per les respostes donades. A mesura que avançava el diàleg, l'entrevistadora no només estava pendent de contribuir a la conversa amb enunciats que facilitessin que emergís el coneixement sinó que també estava pendent de les reaccions dels alumnes per la situació a què els sotmetia.

Pel que fa a la conducció de l'entrevista, l'entrevistadora va intentar adoptar un estil pedagògic constructivista per estimular les respostes dels alumnes i l'emergència dels seus coneixements (Hogan, 2000). En aquesta interacció desigual intentava conduir els seus interlocutors cap a l'atenció de determinades qüestions perquè hi fessin referència. Això es duia a terme a partir de l'adopció de diferents estratègies d'interacció en funció de les respostes de l'alumne. En els casos en què la resposta a la pregunta de la investigadora era una formulació metalingüística adequada a la pregunta, l'entrevistadora intentava emetre respostes neutrals i no aportava informació nova. Evitava interrogar sobre el que acabava d'afirmar l'alumne per no provocar un *feedback* negatiu immediat i evitava dur a terme judicis valoratius a les seves explicacions.

#### **Subjecte 2**

- 3 E: Amb quina frase per exemple t'ha fet dubtar...
- 4 S: Per exemple, a- aquesta.
- 5 E: Mhm.
- 6 S: M'ha fet dubtar molt!
- 6 S: Perquè sabia que *el 1492* és abans.
- 7 E: Mhm.
- 8 S: I quan he llegit això de *descobreix...*
- 9 E: Mhm.
- 10 S: M'he... he reflexionat.

En els casos en què l'alumne no responia o bé no acabava de finalitzar la seva explicació, l'entrevistadora proposava ajudes a partir dels supòsits sobre els coneixements que creia que tenia l'alumne. És a dir, oferia una bastida (Wood, Bruner i Ross, 1976) perquè els escolars poguessin arribar a formular una resposta.

**Subjecte 96**

- 13 E: I quina classe de paraula és *descobreix*?  
14 S: Eeeee  
15 E: Què et sembla que és, un nom, un adjectiu, un verb?  
16 S: Unnn verb.

En altres ocasions l'entrevistadora conduïa expressament l'alumne a la confrontació d'afirmacions acabades de fer i comparava altres respostes acabades de donar. En aquests casos la dinàmica es caracteritzava perquè la majoria dels enunciats emesos per l'entrevistador eren preguntes. En el cas següent, per exemple, l'entrevistadora confronta l'alumne a dues respostes diferents sobre un mateix temps verbal. L'alumne, subratllant el perfect com a indicador tant en l'enunciat u com al tres, havia situat el primer al present i el segon al passat.

**Subjecte 115**

- 42 E: Fixat-t'hi i ara diu *aquest matí he comprat gelats per postres de dinar* i tu has marcat *he comprat*  
43 S: *He comprat*. El què...  
44 E: Llavors *he comprat* és el mateix temps, és la mateixa forma que *he trucat* eh que sí?  
45 S: Sí.  
46 E: I aquí has posat *passat* i aquí has posat *present*!  
47 S: Sí (fa cara d'amoïnat).  
48 E: No és que esti-no, no està malament, Álvaro, no pateixis per això. Vull saber per què aquí has posat *passat* i aquí has posat *present*.  
49 S: Mmm, no sé.  
50 E: Però, mira-t'ho ara. Et sembla que hi ha alguna cosa aquí que t'indiqui *present*?  
51 S: Sí *aquest matí*.  
52 E: *Aquest matí*. Eh?

### **8.3. Objectius de l'anàlisi**

Els objectius de l'anàlisi de les entrevistes es concreten en els punts següents:

1. Conèixer què diuen els alumnes sobre els elements lingüístics que codifiquen el temps de l'enunciat en les dues edats proposades pel que fa als aspectes següents:
  - a. Descriure quins elements guien els alumnes en la descodificació temporal de l'enunciat.
  - b. Detectar els diferents elements de codificació temporal en l'enunciat.
  - c. Relacionar els elements propis d'una orientació temporal concreta.
  - d. Reflexionar sobre el paper que desenvolupen els diferents elements de codificació temporal en la construcció del temps de l'enunciat.
2. Conèixer què diuen els alumnes sobre el verb i els temps verbals en les dues edats estudiades:
  - a. Sobre la noció verb i sobre els criteris per a la seva identificació que utilitzen.
  - b. Sobre els temps verbals en relació amb el significat temporal.
3. Analitzar el metallenguatge usat per l'alumne per parlar sobre la temporalitat lingüística del verb i sobre els temps verbals en les dues edats proposades.
4. Valorar la possible incidència de la instrucció formal (ensenyament escolar) en la construcció de coneixement sobre la temporalitat lingüística, el verb i els temps verbals i valorar

de quina manera contribueix a la construcció d'un coneixement significatiu.

5. Contrastar les dades obtingues en ambdós cursos sobre els coneixements construïts pel que fa a la temporalitat lingüística, el verb i els temps verbals per descriure'n les diferències.

#### **8.4. L'anàlisi**

L'anàlisi es du a terme en dues etapes consecutives. La primera persegueix la reconstrucció i interpretació de les entrevistes per poder arribar a una proposta d'unitats i categories d'anàlisi, i la segona agrupa les seqüències segons les categories d'anàlisi establertes amb l'ajuda d'un sistema d'anàlisi de dades qualitatives (ATLAS.ti). En els apartats següents s'exposen detalladament cada una de les dues etapes que s'acaben de definir.

##### ***8.4.1. Etapa 1***

En primer lloc es procedeix a l'audició i transcripció íntegra de les entrevistes, i aquest procés representa una primera reducció i simplificació de les dades. La tria en la pauta de transcripció obeeix als objectius de la recerca que es focalitzen en la comprensió i contingut del missatge dels interlocutors. Per això es tria la pauta de transcripció de Payrató (1996) en la seva forma més laxa, en què s'usa l'ortografia tradicional amb els signes de puntuació ortogràfics i les majúscules (vegeu annex III, les entrevistes, pàg. 348).

Les unitats d'anàlisi i les categories que s'estableixen es presenten en els subapartats següents que segueixen.

##### ***8.4.1.1. Unitat d'anàlisi***

La unitat d'anàlisi principal és la seqüència, que pot estar formada per un o més torns de parla a l'entorn d'una unitat de sentit en el diàleg sobre els coneixements d'un tema en un context determinat.

De vegades amb un o dos torns de parla n'hi ha prou per entendre el context de referència. Per exemple:

<b>Subjecte 96</b>	
50	E: Podria ser... en aquesta frase et sembla que hi ha algun altre verb o no?
51	S: <i>Hi era.</i>

D'altres vegades, en canvi, cal parar atenció a torns anteriors per tal de poder entendre quin és aquest context.

<b>Subjecte 114</b>	
61	E: Ah. Doncs ha anat bé, no? Perquè, aquí hi ha verbs o no en aquesta frase?
62	S: En aquesta frase o en el que he subratllat jo.
63	E: No en tota la frase.
64	S: Eeeee (...) Sí, aquests.
65	E: <i>He dit.</i> N'hi ha cap més?

#### 8.4.1.2. Categories d'anàlisi

Es defineixen quatre grups de categories: tres que fan referència als tres objectes que constitueixen el focus d'interès (el temps de l'enunciat, el verb i els temps verbals) i un quart grup de categories que agrupa les mostres de metallenguatge dels alumnes.

Taula de categories

<b>Objecte</b>	<b>Categoria</b>
<b>TEMPORALITAT DE L'ENUNCIAT</b>	Referència a la dificultat de l'exercici
	Distinció d'enunciats conflictius
	Enunciat 1
	Enunciat 2
	Enunciat 3
	Enunciat 4
	Enunciat 5
	Enunciat 6
	Enunciat 7
	Enunciat 8
	Enunciat 9
	Enunciat 10

<b>VERB</b>	Classifica
	Identifica
	Identifica forma composta
	Usa criteris d'identificació
<b>TEMPS VERBALS</b>	Reconeix orientació temporal inherent
<b>METALLENQUATGE</b>	Lèxic: ús termes comodí
	Lèxic: manca terme
	Lèxic: ús terme específic

*Definició de categories temporalitat de l'enunciat:*

*Referència a la dificultat de l'exercici.* Pertanyen a aquesta categoria totes les seqüències en què l'alumne respon a la pregunta sobre la dificultat de l'exercici.

*Distinció d'enunciats conflictius.* Pertanyen a aquesta categoria totes les seqüències en què l'alumne distingeix un enunciat conflictiu.

*Enunciat 1, 2, 3, 5, 6, 7, 8, 9 i 10.* Pertanyen a aquesta categoria totes les seqüències en què l'alumne argumenta sobre les respostes pel que fa a la temporalitat de cada un dels enunciats.

*Definició de categories verb:*

*Classifica.* Pertanyen a aquesta categoria totes les seqüències en què l'alumne classifica una paraula com a verb.

*Identifica.* Pertanyen a aquesta categoria totes les seqüències en què l'alumne identifica el verb/s presents en l'enunciat.

*Identifica forma composta.* Pertanyen a aquesta categoria totes les seqüències en què l'alumne identifica un forma composta verbal.

*Usa criteris d'identificació.* Pertanyen a aquesta categoria totes les seqüències en què l'alumne expressa els criteris que usa en identificació del verb.

#### Definició de categories temps verbals

*Reconeix temps verbal inherent.* Pertanyen a aquesta categoria totes les seqüències en què l'alumne indica una orientació temporal inherent al temps verbal.

#### Definició de categories metallenguatge

*Ús termes comodí.* Pertanyen a aquesta categoria totes les seqüències en què l'alumne usa un terme general col·loquial per referir-se a un element lingüístic.

*Manca de terme.* Pertanyen a aquesta categoria totes les seqüències en què l'alumne substitueix l'evocació del terme específic pel circumloqui o l'exemplificació.

*Ús terme específic.* Pertanyen a aquesta categoria totes les seqüències en què l'alumne fa ús d'un terme específic. S'entén per terme específic aquell terme propi de l'ensenyament de la llengua que es refereix a un element lingüístic i que sorgeix en l'entrevista sense haver estat usat prèviament per l'entrevistadora en cap torn anterior.

#### 8.4.1.3. Les taules de transcripció

Les transcripcions es traslladen a una taula amb cinc columnes:

- A la primera, s'hi anota la frase sobre la qual gira la conversa (1-10). En el cas que no es parli de cap frase en concret es marca amb una X.
- A la segona, es troba la segmentació en seqüències.
- A la tercera, s'hi anota la transcripció del diàleg mantenint els torns de parla. El patró habitual de l'entrevista és l'alternança de torns dels interlocutors: l'interlocutor E (entrevistadora) inicia l'intercanvi amb alguna pregunta i l'interlocutor S (subjecte) respon; l'entrevistadora provoca un comentari i es torna a iniciar. Per torn de parla s'entén des que l'interlocutor pren la paraula fins que la pren l'altre interlocutor (Hogan, K; 2000).
- A la quarta columna, s'hi anota la interpretació de la conversa. Aquesta interpretació es tradueix en una reescriptura del diàleg en estil indirecte. Es marquen entre parèntesis les interpretacions sobre el diàleg que no es desprenen de la transcripció però que la investigadora, en ser la mateixa, afegeix interpretant algun procés donat durant el diàleg.
- A la cinquena, s'hi anoten les categories a les quals pertany cada seqüència. Les taules de transcripció de totes les entrevistes es troben a l'annex entrevistes en CD. Vegeu-ne un exemple a la pàgina següent (subjecte 29).



F	Seqüència	Transcripció	Interpretació	Observacions
tot	Dificultat de l'exercici	<p>1 E: Els has trobat difícils? L'has trobat difícil aquest exercici?</p> <p>2 S: No. Aquest?</p> <p>3 E: Sí, el primer.</p> <p>4 S: No.</p> <p>5 E: Has dubtat en alguna de les frases que hem fet o totes de seguida has sabut en quin temps estaven?</p> <p>6 S: N'hi ha algunes que buenu queee en menys d'un minut ja ho tenia.</p> <p>7 E: Vale. Per exemple, mirem-ne alguna. Alguna que hakis trobat difícil.</p> <p>(...)</p>	<p>E pregunta sobre la dificultat en fer l'exercici.</p> <p>S respon que no. Assegura si parlen del primer exercici.</p> <p>E ratifica.</p> <p>S insisteix que no hi ha trobat dificultat.</p> <p>E reitera la pregunta i concreta si sabia classificar tots els enunciats en un temps.</p> <p>S contesta de nou il·lustrant la facilitat amb la rapidesa amb què ha fet algunes frases.</p> <p>E Li demana que concreti en una frase que hagi trobat difícil.</p>	Referència a la dificultat de l'exercici
5	Temps de l'enunciat i indicadors subratllats	<p>8 S: No ho sé. Per exemple, aquesta.</p> <p>9 E: Sí.</p> <p>10 S: Que m'he liat. No sabia si era futur o si ara per exemple, quan ell parla, és ara però quan ho farà és després.</p> <p>11 E: Molt bé. Eh? Llavors tu has marcat que allò que t'ha indicat és d'<i>aquí a una setmana</i> per tant</p> <p>12 S: Sí.</p> <p>13 E: T'està indicant un moment de futur, eh? Diu <i>no he dit res és que no vinc</i> i hem subratllat <i>vinc</i>.</p>	<p>S assenjala la frase cinc en què ha classificat la frase al futur i ha subratllat <i>aquí a una setmana</i> i <i>vinc</i>.</p> <p>E l'anima a continuar</p> <p>S explica que s'ha fet un embolic. Dubtava entre posar futur o bé present que l'anomena ara. Considera un temps de parla i un temps de l'acció.</p> <p>E valora positivament. I li demana pel fragment subratllat tot iniciant una frase perquè ho justifiqui.</p> <p>S afirma.</p> <p>E acaba l'explicació on relaciona el fragment subratllat al futur. I li demana llavors pel terme subratllat <i>vinc</i>.</p>	<p>Enunciat conflictiu</p> <p>Argumenta sobre el temps de l'enunciat</p>
5	Temps de l'enunciat i indicadors subratllats	<p>13 E: Que és què? Quin quina paraula és? Quin tipus de paraula és <i>vinc</i>?</p> <p>14 S: Present.</p> <p>15 E: Sí, però...Quin quina classe de paraula és? És un adjectiu, un nom...?</p> <p>16 S: Un verb.</p> <p>17 E: Un verb, eh? En quina forma et sembla que està aquest verb?</p> <p>18 S: Mmm. En present.</p> <p>19 E: En present, eh? Però bé, tu t'has fixat en aquest tros i i sí que és veritat que aquestes paraules d'aquí...què què serien això? =Tens idea de =</p> <p>20 S: =De futur.=</p>	<p>E demana quina classe de paraula és.</p> <p>S contesta amb el temps del verb.</p> <p>E insisteix i reformula la pregunta. Insisteix ara amb exemples de classes de paraules.</p> <p>S respon que és un verb.</p> <p>E ratifica. I demana per la forma en què està el verb.</p> <p>S dubta. Reconeix que és el present.</p> <p>E retorna al primer fragment subratllat i insisteix que aquest és el que orienta la frase al futur.</p> <p>S afirma</p>	Identifica verb

#### **8.4.2. Etapa 2** (anàlisi amb ATLAS.ti 6)

S'introdueixen les transcripcions dels diàlegs (columna tres de la taula de transcripció) com a unitats hermenèutiques i es codifiquen les seqüències segons la proposta de categories (pag. 221).

S'introdueixen els quatre grups de categories definits i això permet:

- Comparar les diferents seqüències codificades per cada categoria.
- Agrupar i ajustar la delimitació de les categories referides al mateix objecte. A l'annex IIII (pàg. 350) es troben detallats els criteris que s'han seguit en la delimitació de cada una de les categories.

La quantificació de resultats es considera necessària per poder donar algunes dades de cada una de les categories que puguin il·lustrar la seva incidència per obtenir una impressió general sobre el grup per cada categoria i per cursos. Ara bé, en ser una entrevista semiestructurada, no sempre s'han tractat totes les qüestions en totes les entrevistes i els resultats no es poden quantificar en relació amb la totalitat de les entrevistes; per això es decideix que cada categoria es quantifica en funció del nombre d'ocasions que han sorgit en la totalitat de les entrevistes i per cursos. Per poder obtenir aquest nombre final, es fa la detecció de totes les ocasions en què s'ha tractat cada qüestió en la totalitat de les entrevistes i es calcula la incidència (%) respecte d'aquest total d'ocasions i per cada curs.

### **8.5. Resultats i comentaris**

L'observació i l'agrupació de les seqüències segons les categories establertes ha permès arribar a la quantificació d'alguns resultats (resultats quantitatius) i a unes observacions qualitatives.

#### **8.5.1. Els resultats quantitatius**

En aquest subapartat es presenten els quadres-resum dels resultats quantitatius de les categories que fan referència a la temporalitat de

l'enunciat i de les categories que fan referència al verb. Els resultats complets de cada un dels valors es troben a l'Annex III (pàg.350)

### 8.5.1.1. Sobre la temporalitat lingüística

Les dades mostren poques diferències per cursos pel que fa a les categories en referència a la temporalitat de l'enunciat. En ambdós cursos els alumnes consideren difícils l'exercici (66,6% a quart i 69,1% a sisè) i en els dos cursos els alumnes identifiquen com a enunciats més conflictius "El 1492 Colom descobreix les Amèriques" (25% d'ocasions a quart i 22,9% a sisè) i "Si d'aquí a una setmana no he dit res és que no vinc" (16,6% a quart i 14,5% a sisè).

<b>Categoria</b>	<b>Valors</b>	<b>% Quart</b>	<b>% Sisè</b>
<b>Refereix dificultat en l'exercici</b>	Sense dificultat	33,3	38,4
	Refereix alguna dificultat	66,6	69,1
<b>Enunciat conflictiu</b>	<i>T'he trucat ara mateix</i>	4,1	8,3
	<i>En Jordi no va dir si vindria a sopar</i>	4,1	8,3
	<i>Aquest matí he comprat gelats per postres de dinar</i>	-	4,1
	<i>El 1492 Colom descobreix les Amèriques</i>	25	20,8
	<i>Si d'aquí a una setmana no he dit res és que no vinc</i>	16,6	2,5
	<i>Estic esperant el dia que em sorprendis</i>	12,5	4,1
	<i>La Teresa ja sabia el que passaria</i>	8,3	4,1
	<i>Doncs jo hi era perquè ens havien convidat</i>	4,1	
	<i>Demà m'examino</i>	4,1	4,1
	<i>Acaba de trucar ara mateix</i>	12,5	4,1
-	4,1	8,3	

### 8.5.1.2. Sobre el verb

Les dades mostren com en la majoria d'ocasions els alumnes saben classificar si un mot és o no un verb (60% d'ocasions a quart i 77,7% d'ocasions a sisè) i també saben identificar-lo en un enunciat (94,4% d'ocasions a quart i 100% d'ocasions a sisè). Es pot considerar una millora tant en una tasca (17,7%) com en l'altra (6,6%) en el curs superior. Hi ha, però, en tots dos cursos un nombre no menyspreable d'ocasions (15% a quart, 3% a sisè) en què l'alumne no sap classificar un mot que és un verb com a verb.

Les dades obtingudes respecte dels criteris d'identificació del verb mostren com en la majoria de les ocasions els alumnes usen un sol criteri. El semàntic és el més explotat (43,7% a quart i 44,4% a sisè) i el morfològic (31,5% a quart i 33,3% a sisè) és el segon. Els alumnes utilitzen la combinació de dos o més criteris en moltes menys ocasions. Aquestes dades mostren, per una banda, la prevalença d'un únic criteri per a la identificació del verb i, per l'altra, com aquesta prevalença d'ús d'un sol criteri es manté en els cursos superiors.

<b>Categoria</b>	<b>Valors</b>	<b>% Quart</b>	<b>% Sisè</b>
<b>Classifica verb</b>	Mot com a verb	60	77,7
	Mot com a verb amb dubtes	25	5,5
	Paraula verb com una altra paraula	15	16,5
<b>Identifica verb/verbs</b>	Identifica verb/verbs	94,4	100
	No identifica verb/verbs	6,6	-
<b>Criteris d'identificació</b>	Criteri semàntic	43,7	44,4
	Criteri morfològic	31,5	33,3
	Criteri semàntic i morfològic	12,5	11,1
	Criteri sintàctic i semàntic	6,25	
	Criteri per exclusió		11,1
	No explicita criteri	6,25	

### ***8.5.2. Els resultats qualitius i comentaris***

En aquest apartat es du a terme la interpretació qualitativa de les dades. En primer lloc s'analitzen les reflexions dels alumnes entorn a la temporalitat lingüística i els diferents elements que la poden expressar. En segon lloc s'analitzen les explicacions dels alumnes sobre els temps verbals dels enunciats i el metallenguatge usat. Per concloure l'apartat es presenten dues consideracions finals: les coincidències i diferències entre cursos sobre els coneixements; i la influència de la instrucció rebuda prenent com a referència els resultats dels llibres de text analitzats i els comentaris dels resultats dels exercicis escrits.

#### *8.5.2.1. Els coneixements dels alumnes sobre la temporalitat lingüística*

##### *Sobre la complexitat de la temporalitat lingüística*

L'entrevista tal com s'ha descrit a l'inici d'aquest apartat segueix una sèrie de qüestions en ordre variable que es plantegen segons com evoluciona la conversa. L'inici, però, és força semblant i totes comencen amb una pregunta introductòria sobre la dificultat de l'exercici. En les dades quantitatives presentades (ap. 8.5.1.1 ) es mostra com la majoria d'alumnes reconeixen la dificultat de la tasca i les seves explicacions expressen dubtes de diferent naturalesa.

En molts casos, com ja han mostrat les dades quantitatives d'aquestes entrevistes (ap. 8.5.1.1) entorn els enunciats conflictius, els alumnes distingeixen que hi ha uns enunciats més conflictius que altres.

#### **Subjecte 2**

- 1 E: Com t'ha anat l'exercici. Si t'ha costat, si no t'ha costat... i que en parlem una mica. Vale? Buenu. Mirem-nos aquest primer? Aquest estil d'exercici el trobes difícil?de posar...
- 2 S: Depèn de quines frases!

Alguns expressen, sense diferenciar els enunciats, que la dificultat recau sobretot a subratllar els indicadors. Aquestes respostes fan més èmfasi en la segona part de la consigna de l'exercici ("Subratlla tots els mots que t'ho indiquen"). Alguns alumnes expressen dificultats per saber quin és l'element que s'ha de subratllar però entenen quina és la dinàmica de l'exercici, d'altres no entenen en què consisteix aquesta dinàmica.

**Subjecte 98**

2 S: El primer no m'ha anat bé. No m'ha anat molt bé.

3 E: Per què?

4 S: No ho sé. És que això de subratllar no he entès molt bé.

Un tercer grup de respostes, més minoritari, considera que l'exercici no és difícil tot i que després gairebé tots distingeixen algun enunciat més conflictiu que un altre.

Aquestes dades contrasten amb la impressió general comentada en l'apartat sobre els exercicis escrits, segons la qual la rapidesa a concloure l'exercici i la manca d'explicacions clares per a la seva realització havien conduït a la idea que havia estat resolt sense dificultat. Així, es pot veure com l'alumne reconeix que es troba davant d'un fenomen problemàtic de la llengua i això l'ha fet reflexionar.

*Sobre la referència (el punt zero) de la temporalitat lingüística*

Alguns alumnes confonen el temps lingüístic amb el temps cronològic. Aquesta tendència s'ha fet especialment evident a l'enunciat "El 1492 Colom descobreix les Amèriques", en què apareixia com a modificador temporal una data (l'any 1492). A l'exemple següent veiem com l'alumne ha de reflexionar sobre la data en què es troba (el 2010) per tal de situar el temps de l'enunciat. La referència entorn de la qual situa l'esdeveniment (descobrir) s'orienta, doncs, respecte del seu temps cronològic.

**Subjecte 28**

- 10 S: Aah. Buenu, alguna he hagut de dubtar, però al final...  
11 E: Per què? Per exemple, quina?  
12 S: Per exemple, amm, (...) aa, espera eh? (...) El 1492 Colom descobreix les Amèriques, perquè hauria de saber si és abans del 2010 o després.

En altres casos, però, els alumnes s'adonen que la referència respecte de la qual s'orienta el temps de l'enunciat no és el temps cronològic sinó el moment de la parla. En l'ocasió següent l'alumne (subjecte 114, sisè) que en primer lloc havia situat l'enunciat al passat i havia subratllat "aquest matí" com a indicador temporal, després havia rectificat i havia subratllat "he comprat". En la seva explicació referent al canvi argumenta sobre el moment en què es troba l'enunciador i reflexiona respecte de la distància que hi pot haver entre la primera referència temporal "aquest matí" i el moment de l'acte de l'enunciació. La seva explicació mostra com s'adona que la temporalitat lingüística s'estructura a partir d'aquest moment i reflexiona sobre la seva característica fonamental, la seva mobilitat.

**Subjecte 114**

- 37 S: Sí... és que no sé...  
38 E: Perquè, clar, al posaar *he comprat*... Això en quin temps està *he comprat*?  
39 S: En passat.  
40 E: En passat. I llavors *aquest matí*... què et semblava que indicava *aquest matí*.  
41 S: Clar, com deia *aquest matí*... però és que antes he pensat jo no sé siestic a la nit o en un altre dia... llavors no sabia...  
42 E: Quan ho diu no saps si= és al migdia o a la nit=  
43 S: =buenu per això llavors he dit = buenu pues...  
44 E: Mhm.  
45 S: Està bé o està malament?

En el cas següent l'alumne, a banda de fer referència també a l'enunciador, s'adona que aquest enunciador parla des del present.

**Subjecte 8**

- 11 E: *És que no vinc*. Vale  
12 S: És que no sé si estava parlant amb algú altre o...  
13 E: Vale. Però tu dius o amb futur o amb passat, ai, o amb present. Què és el que aquí et fa pensar que pugui estar en futur.  
14 S: Queeee *no he dit res* perquè representa que està parlant amb alguna altra persona en aquests instants.

En els resultats dels exercicis escrits s'havia arribat a la conclusió que la majoria dels alumnes havia localitzat els enunciats en un temps esperable i que per tant situaven el temps lingüístic en relació amb el punt de referència que seria el moment de la parla. Aquestes dades han mostrat que per alguns alumnes el temps lingüístic és identificat amb el temps cronològic, però també que hi ha alumnes que reflexionen sobre el moment de la parla i les seves característiques fonamentals.

### Sobre els elements de codificació lingüística

En demanar a l'alumne pel temps d'un enunciat els alumnes justifiquen la resposta per la presència dels diferents elements lingüístics. Tot i que els resultats dels exercicis escrits mostraven que la gran majoria dels alumnes havien subratllat només un sol element com a indicador temporal, en les seves explicacions els alumnes revelen que identifiquen la presència dels altres elements presents en l'enunciat. En el cas següent l'alumne havia subratllat només l'element "descobreix les Amèriques" però en canvi havia estat pensant també en l'any.

#### **Subjecte 2**

- |    |  |
|----|--|
| 6  | S: M'ha fet dubtar molt! Perquè sabia que <i>el 1492</i> és abans. |
| 7  | E: Mhm.  |
| 8  | S: I quan he llegit això de <i>descobreix...</i>                   |
| 9  | E: Mhm.  |
| 10 | S: M'he... he reflexionat  |

En una altra ocasió l'alumne manifesta que ha de finalitzar tot l'enunciat per decidir el temps en què el situa. En la seva explicació es podria interpretar que intueix que hi podria haver més elements lingüístics de codificació, i, per tant, fins que no finalitza l'enunciat no se'n pot fer la seva interpretació temporal final. La seva argumentació es generalitza als altres enunciats.



**Subjecte 57**

- 56 E: Mhm. I has decidit per això que ocorre en el futur... perquè, què t'ha pesat més? Què és més important *demà* o *m'examino*?
- 57 S: *Demà*.
- 58 E: *Demà*.
- 59 S: Però també si fica una altra paraula que no sigui *examino* això podria canviar el *demà* que digui... Si per exemple aquesta frase fos una miqueta menys llarga... per exemple diria... *demà*... és que això em costa una miqueta d'explicar-ho. No sé com explicar-ho, això.
- 60 E: A veure, digues *demà*... doncs allarga-la una mica, allarga-la.
- 61 S: És que no sé com explicar-ho ara. (...) No em surt com explicar-ho. És que ho deia per si allargaves la frase i això fa que tota la frase canviï i ja la frase continués per exemple en passat. Per exemple... és que no sé, un exemple... no ho sé... (soroll). És que de vegades em passa això. No ho sé.
- (...)
- 62 E: Aquí diu, *acaba de trucar ara mateix*. També l'has subratllat tota.
- 63 S: Sí.
- 64 E: Eh?
- 65 S: Perquè podia dir *acaba de trucar* fa cinc minuts i llavors això canviaria...
- 66 E: Mhm.
- 67 S: Ja seria passat.
- 68 E: Però en canvi diu...
- 69 S: *Ara... ara mateix*. I per això si canviem l'*ara* per fa cinc minuts la frase canvia, ja no era present, era passat.
- 70 E: Mhm. Molt bé.

*La importància del significat, en la descodificació temporal a primària.*

- L'atenció als modificadors temporals

En els comentaris dels exercicis escrits es conclouia que les marques semàntiques guien en la descodificació temporal de l'enunciat. En general en aquells enunciats (1, 3, 4, 5, 7, 9) en què el temps verbal es combina amb modificadors temporals, els alumnes prioritzen la presència del modificador temporal tot i adonar-se de la presència del verb. A l'exemple següent l'alumne (subj. 56 de quart) ha localitzat l'enunciat al passat i ha subratllat l'any, però manifesta que ha estat dubtant també de subratllar el temps verbal.

**Subjecte 56**

- 53 E: Què més? Alguna altra? Que hagi dubtat coses? O que t'hagi fet rumiar?
- 54 S: Aquí. Ésta.
- 55 E: *El 1492 Colom descobreix les Amèriques*. Per què?
- 56 S: Perquè aquesta no sé si ha XXX perquè he subratllat això i no sé si havia de ser això o això.
- 57 E: o *descobreix*.
- 58 S: Sí.

Es pot interpretar que els alumnes trien l'element lèxic perquè accedeixen més fàcilment al seu significat temporal. A l'exemple següent es pot veure com l'alumne s'adona que podia haver subratllat els dos elements, però el modificador temporal li sembla molt més evident.

**Subjecte 95**

49 E: I has subratllat *demà*.

50 S: Perquè podia haver-les subratllat les dos perquè *m'examino* també però *demà* és perquè això ja és per a *demà*, ja és que t'ho diu.

A l'exemple següent el subjecte cinc argumenta entorn del moment de l'acte de parla ja que s'adona que l'enunciat s'estructura temporalment respecte d'"és que era en present perquè ho diu ara" però enlloc d'identificar el temps verbal com a indicador, subratlla l'element "una". Es podria interpretar que aquest indicador seria el que respon més ràpidament al temps final.

**Subjecte 5**

31 E: *D'aquí a una setmana no he dit res. Si d'aquí a una setmana no he dit res és que no vinc* diu la frase.

32 S: I llavors jo he ficat *d'aquí a una una* setmana és que era en *present* perquè ho diu ara.

33 E: Ara.

34 S: Ho he fet així.

35 E: És clar.

El subjecte 78 (quart curs) havia situat l'enunciat al futur i havia subratllat "Demà" com a indicador temporal de l'enunciat. En demanar-li per l'enunciat manifesta que li resulta difícil i l'obstacle que hi troba és que no coneix bé el significat de la paraula "examinar". L'alumne manifesta que necessita conèixer el significat del mot, segurament per determinar si és o no un verb, i per tant, decidir si aporta o no el temps a l'enunciat.

Encara es pot destacar una altra dada en relació amb la importància del significat en la descodificació temporal. Els resultats de l'exercici escrit sobre l'enunciat dos van manifestar que hi havia un grup reduït

d'alumnes de quart i una mica més nombrós a sisè que havien marcat el "no" com a indicador. Aquest fet s'ha pres com un indicatiu en els resultats dels exercicis escrits que per a alguns alumnes el "no" es contemplava com un element que aportava alguna informació temporal a l'enunciat. En l'anàlisi d'algunes de les converses la justificació dels alumnes respecte del "no" com a indicador es podria interpretar que la presència de la negació canviava el significat de l'oració. Si no ha transcorregut no es pot situar en cap temps. En l'exemple següent l'alumne havia subratllat "no" i "va dir" que hi havia situat l'enunciat al passat.

**Subjecte 98**

27 E: *En Jordi no va dir si vindria a sopar.* Has subratllat *no* i *va dir*.

28 S: Sí.

29 E: *No.* Quin temps ens indica?

30 S: Que no.

31 E: Però no, si jo dic *no* com sé si m'estic referint al present, al passat, o al futur?

(... ...)

32 E: Com saps a què a què... quin significat té *no*... que ens porti temps.

(... ...)

33 E: Sempre que diem *no* ens referim al passat?...Sí?

(... ...)

34 E: Saps què vull dir?

35 S: No.

- L'atenció a la modalitat de l'acció en ambdós cursos.

L'atenció prioritària de l'alumne de primària en el significat en l'àmbit de la descodificació temporal de l'enunciat es manifesta també en els ítems "Estic esperant el dia que em sorprenguis" i "Acaba de trucar ara mateix", en què es combina el temps del verb amb la modalitat de l'acció. Els resultats dels exercicis escrits evidencien una atenció major en els alumnes de quart, però també significativament important en els de sisè.

En l'exemple següent es pot veure com l'alumne fa referència al significat de l'arrel del verb per situar el temps de l'enunciat.

**Subjecte 112**

- 79 E: O vaig acabar, no? Llavors, aquí està en present *acaba de trucar*. Per què et sembla que poses en passat?
- 80 S: Doncs perquè és que, *acaba de trucar*, pot ser o sigui *acaba de trucar* ja ha trucat, aquest senyor *acaba de trucar ara mateix* i sí és veritat tenia dubtes perquè *acaba de trucar* pot ser abans i o o després.
- 81 E: Mhm.

L'emergència del temps verbal en la descodificació temporal a sisè curs

- L'emergència d'un coneixement insegur.

Els alumnes de sisè, com ja mostraven els resultats dels exercicis escrits, es van decidir per subratllar en més ocasions el verb que no pas els alumnes de quart. Les seves explicacions mostren que la majoria de les vegades havien estat deliberant també sobre la presència dels elements lèxics. Alguns alumnes de sisè, doncs, comencen a prioritzar les marques formals (temps verbals) en la descodificació temporal, però ho fan a través d'una reflexió insegura en què es du a terme una justificació poc argumentada.

Alguns alumnes que havien subratllat el verb com a indicador temporal dels enunciats "El 1492 Colom descobreix les Amèriques" i "Demà m'examino", en demanar-los que tornessin a justificar el temps de l'enunciat, estructuren ara la resposta entorn de la presència dels elements lèxics, any i adverbi, respectivament.

**Subjecte 115**

- 53 E: I aquí? diu *el 1492 Colom descobreix les Amèriques*. Has marcat *descobreix...*
- 54 S: Sí que el verb està en present però com l'any.
- 55 E: Com que hi ha l'any... val.
- 56 S: Sí. Hi ha l'any.

En una altra ocasió l'alumne ha subratllat el verb com a indicador de l'enunciat que ha situat al passat, però no sap com explicar-ho i diu simplement "em va venir al cap", i és l'entrevistadora qui li assenyala que precisament ha subratllat el verb.

**Subjecte 57**

- 6 S: Bueenu. Aquesta una mica.  
7 E: Per què?  
8 S: Perquè... això de... 19... 1492 Colom va descobrir *les Amèriques*, no sabia si era en present o en passat, perquè ho deia d'una manera! És com com si fos una persona... que ho estigués dient al moment i llavors em semblava que...  
9 E: I com ho saps que ho està dient al moment?  
10 S: No ho sé, em va vindre al cap!  
11 E: Però tu has subratllat *descobreix*!

També pot ser interessant destacar un conjunt d'alumnes de sisè que van situar aquests mateixos enunciats ("El 1492 Colom descobreix les Amèriques" i "Demà m'examino") al present i havien subratllat com a únic indicador el verb. La resposta presentava, doncs, una certa coherència entre el temps en què havien classificat l'enunciat i l'indicador que havien subratllat, però no situava l'enunciat en el temps més esperable (el passat i el futur, respectivament). L'entrevistadora té ocasió de tornar a demanar pel temps de l'enunciat i llavors l'alumne s'adona que a l'enunciat no se li pot atribuir el temps de present sinó de passat o de futur. En conseqüència, acaba decidint que el verb es troba en passat o en futur, tot i que sigui present. En l'exemple següent es posa en evidència que l'alumne recorre a l'element semàntic si els temps verbals li ofereixen massa dubtes.

**Subjecte 97**

- 36 E: *Demà m'examino*.  
37 S: Jo... em... *demà* perquè ja se sap que és futur perquè diu *demà*. I jo sempre de vegades em deixo guiar per això - per aquestes coses... a vegades quan no sé amb a... quan em lio amb els amb els verbs...  
38 E: Mhm.  
39 S: Doncs busco una paraula que em digui.

- El reconeixement de la flexió com a marca temporal.

En analitzar en els exercicis escrits quina de les dues parts de la forma verbal havien subratllat els alumnes, s'havia apuntat la idea que aquestes dades es podrien interpretar com un indicatiu de la reflexió

sobre la flexió temporal del verb. Des d'aquesta visió els alumnes que van assenyalar la part auxiliar van mostrar reconèixer que era aquesta forma la que aportava la flexió de temps.

El subjecte 76 (quart curs) havia situat l'enunciat "Si d'aquí a una setmana no he dit res és que no vinc" al present i havia subratllat "d'aquí" i "he". En demanar-li l'entrevistadora per "he" l'alumne no li va saber explicar el perquè, però sí que tenia clar que indicava "ara" i que, per tant, era l'element que aportava la temporalitat.

#### **Subjecte 76**

- 6 S: A veure... que busqui... mmmm... Aquesta.  
7 E: Què diu la frase, a veure... *Si d'aquí*  
8 S: *A una setmana no he dit res és que no vinc.*  
9 E: Què és el que t'ha fet rumiar?  
10 S: Perquè no sé si era present o futur.  
11 E: Què és el que t'indicava present d'aquesta frase?  
12 S: Present? *d'aquí* i *he*.  
13 E: Mhm. *He* què és? Quin tipus de paraula et sembla que és?  
15 S: *He* no sé. Ara *he*... no sé què. No sé.

#### Els límits en la reflexió sobre les marques temporals en les primeres edats.

En els apartats anteriors s'ha vist que l'alumne de primària reflexiona entorn de les diferents marques temporals presents en l'enunciat, prioritàriament es guia pels elements semàntics però en el curs superior va atenent a les marques formals. S'ha vist també que l'alumne no només reflexionava sobre un element sinó que s'adonava de la presència de més d'un indicador temporal i que n'establia un de principal. Així, s'ha vist en els enunciats "El 1492 Colom descobreix les Amèriques" i "Demà m'examino", en què es combina un modificador temporal ("el 1492" i "demà", respectivament) amb un temps verbal en present ("descobreix" i "m'examino", respectivament), com l'alumne s'adona dels dos elements i es decideix per subratllar-ne un. L'alumne demostra, doncs, poder

reflexionar sobre els diferents elements lingüístics de codificació temporal quan aquests es realitzen en diferents mots.

Un altre context de codificació lingüístic és aquell en què més d'un element es troba en un sol mot. En aquest apartat s'observaran les respostes d'alguns alumnes en enunciats en què les marques es trobaven en una mateixa paraula.

En els enunciats "Estic esperant el dia que em sorprenguis" i "Acaba de trucar ara mateix", es combinaven les marques formals (temps i aspecte) amb la semàntica (modalitat de l'acció) en les perífrasis verbals "estic esperant" i "acaba de trucar". En algunes ocasions l'entrevistadora va tenir l'ocasió de confrontar l'alumne en les dues marques.

En l'exemple següent es pot veure com l'entrevistadora intenta que l'alumne reflexioni també sobre les marques formals. L'alumne conjuga el verb però no confronta aquesta informació i simplement en prescindeix a l'hora de descodificar el temps.

### **Subjecte 32**

- 50 E: Mm. Aquí, per exemple, *acaba de trucar ara mateix* has posat *passat* i has marcat *acaba de trucar*. Mhm? El verb quin és? (...) la forma verbal quina és?
- 51 S: *Acaba*.
- 52 E: I *acaba* en quina forma està dels temps verbals?
- 53 S: És pass... És passat.
- 54 E: És passat acaba?
- 55 S: Buenu no, present.
- 56 E: Com el podríem conjugar, jooo...
- 57 S: Jo acabo.
- 58 E: Jo acabo.
- 59 S: Tu acabes, ell acaba...
- 60 E: I jo acabo què seria...
- 61 S: Present.
- 62 E: Present. Què és d'aquí que t'ha fet pensar que és passat?
- 63 S: Perquè acabava de trucar. Buenu, que ja ha trucat.

En el següent exemple, l'alumne es debat entre les dues marques semàntiques presents en l'enunciat (el modificador temporal "ara mateix" i la modalitat de l'acció "acaba"). L'entrevistadora, a més, li mostra la presència de les marques formals també en el verb, però

tot i demostrar que coneix la conjugació, en prescindeix i els dubtes continuen entre dos elements diferents.

### **Subjecte 112**

- 66 S: Sí perquè *acaba de trucar...* és que tinc dubtes encara.  
67 E: No. Diques, digues...  
68 S: Si diu *ara mateix* suposo que serà present però *acaba de trucar* ja seria passat, no?  
69 E: I per què és passat *acaba de trucar*?  
70 S: Doncs perquè si digués estar trucant seria present i *acaba de trucar* seria passat perquè ja ha passat.  
71 E: *Acaba* és verb, no? I en quin temps està aquest verb?  
72 S: Aaa... aaa... *acaba*? No ho sé! *Acaba*. Present?  
73 E: Present. Si ho diguéssim en futur, què diríem?  
74 S: A... acabarà.  
75 E: O acabaré. I si fos en passat?  
76 S: Acabava?  
77 E: Acabava, no?  
78 S: Sí.  
79 E: O vaig acabar, no? Llavors, aquí està en present *acaba de trucar*. Per què et sembla que poses en passat?  
80 S: Doncs perquè és que *acaba de trucar* pot ser o sigui *acaba de trucar* ja ha trucat aquest senyor *acaba de trucar ara mateix* i si és veritat tenia dubtes perquè *acaba de trucar* pot ser abans i o després.  
81 E: Mhm.  
82 S: Pot ser *acaba de trucar ara mateix* o *ja ha acabat de trucar*.

Una interpretació seria considerar la possibilitat que l'alumne en aquestes edats encara tindria dificultats per reflexionar sobre més d'una marca temporal quan s'expressa en el mateix mot.

#### 8.5.2.2. L'orientació relativa dels elements lingüístics

Un altre dels aspectes sobre els elements de l'enunciat que es desprèn de l'anàlisi de les entrevistes fa referència a la relació que estableixen els alumnes entre l'element lingüístic i la seva orientació temporal.

#### L'orientació temporal dels modificadors temporals

En general les entrevistes mostren com els modificadors temporals són relacionats amb un temps determinat. En els enunciats en què hi havia la presència d'un modificador temporal ("T'he trucat ara



mateix", "Aquest matí he comprat gelats per postres de dinar", "Demà m'examino" o "Acaba de trucar ara mateix") els diferents elements són relacionats sens dubte amb una orientació temporal concreta. En les justificacions sobre el present atribuït a l'enunciat "T'he trucat ara mateix", la gran majoria d'alumnes reconeix "ara mateix" com a indicador de present i la seva orientació és indubtablement classificada al present. A les explicacions sobre l'enunciat "Demà m'examino" la gran majoria d'alumnes que han situat l'enunciat al futur no dubten que "demà" orienta al futur. En l'exemple següent l'alumne (subjecte 56 de quart curs) manifesta que és "ara" l'element que indica present.

**Subjecte 56**

- 70 E: Diu: *Acaba de trucar ara mateix*. Aquesta t'ha fet dubtar per alguna cosa?  
71 S: No perquè *ara*.  
72 E: És ara i això és...  
73 S: Present.  
74 E: Present.

L'alumne de primària estableix una relació directa entre el modificador temporal i una localització temporal concreta.

*L'orientació temporal dels temps verbals*

En relació amb l'orientació temporal dels temps verbals, l'anàlisi de les entrevistes ha permès arribar a algunes observacions significatives dels coneixements construïts sobre a) els usos temporals bàsics i b) els usos temporals derivats.

a) En els resultats dels exercicis escrits (observació de les taules de contingència) ja s'havia pogut constatar que els alumnes tenen un coneixement sobre l'orientació temporal bàsica de cada temps verbal. Els alumnes han mostrat conèixer i orientar cada temps verbal en la seva orientació bàsica. Així, si en l'enunciat "en Jordi no va dir si vindria a sopar" havien subratllat "va dir" i havien localitzat l'enunciat al passat, es pot interpretar que reconeixien que el passat perifràstic

orientava al passat. En les entrevistes els alumnes han manifestat que coneixien les dues orientacions bàsiques de temps com el perfet i el condicional. Pel que fa al perfet, alguns alumnes han dubtat de situar aquest temps verbal al present o al passat. I pel que fa al condicional, entre el passat i el futur.

**Subjecte 97 (valor de futur)**

- 28 E: *Passaria*. I *passaria* en quin temps està?  
29 S: En passat també... buenu, no. Està en futur.  
30 E: En futur.  
31 S: Sí.

**Subjecte 79 (valor de passat)**

- 13 E: I què és *passaria*. Què et sembla que és?  
14 S: Mmm. Passat.

També s'ha pogut observar que els alumnes estableixen relacions directes entre aquests usos bàsics i uns adverbis determinats. Aquesta associació es constata sobretot en aquells enunciats en què el temps verbal no és aparentment congruent amb el modificador temporal que s'hi combina. Els resultats dels exercicis escrits entorn als enunciats "El 1492 Colom descobreix les Amèriques" i "Demà m'examino" mostraven algunes incongruències, sobretot a sisè curs. En l'ocasió següent, l'entrevistadora demana al subjecte cinc (quart curs) que li expliqui com ha resolt l'enunciat quatre. L'alumne havia situat l'enunciat al present i havia subratllat l'element lèxic (1492). Aquesta resolució sembla mancada de coherència, per aquest motiu l'entrevistadora intenta que aporti alguna argumentació.

**Subjecte 5**

- 4 S: Buenu, algunes frases eren bastant difícils.  
5 E: Sí? Com per... Però quines et sembla que t'han costat més.  
6 S: Com el.. *El 1492 Colom descobreix les Amèriques...* i llavors...  
7 E: Per què, per què és difícil... aquesta.  
8 S: Perquè és com si no hi hagués un verb i llavors he pensat i he posat primer present, però dic no potser és passat pel 1492.  
9 E: És clar. Per l'any.  
10 S: Sí. Però després he tornat a posar *present* perquè si fos passat posaria el 1492 Colom va descobrir.  
11 E: Aaah! És clar, o sigui que tu has vist que *descobrir* què és?  
12 S: El verb.  
13 E: El verb, eh i el verb en quina forma està?  
14 S: En present.

En fer-ho es pot veure com en primer lloc l'alumne considera que el verb no li aporta informació temporal i decideix situar l'enunciat al present. En adonar-se de la presència de l'any rectifica i el situa al passat. En tercer lloc, aquesta decisió tampoc no el satisfà perquè li sembla que l'enunciat no es pot situar al passat si el verb no està en passat. Finalment, decideix situar l'enunciat al present, que és el temps del verb. El procés seguit deixa entreveure la relació directa i rígida entre els temps verbals i les nocions temporals de present, passat i futur.

En l'ocasió següent l'alumne de sisè ha identificat el temps verbal "he comprat" com a perfect i, en localitzar-lo al passat, el relaciona directament amb l'adverbi ahir. Aquesta relació el porta a la reflexió d'un ús no adequat del temps verbal.

**Subjecte 32**

- |    |   |
|----|---|
| 6  | E: I aquest temps entre... entre present passat i futur... el pretèrit indefinit on el situaries? |
| 27 | S: Al passat.   |
| 28 | E: Al passat. I quan pot ocórrer?   |
| 29 | S: Què vols dir?  |
| 30 | E: <i>He dit</i> què ocorre? Avui, ahir o demà?   |
| 31 | S: Ahir.  |

b) En relació amb els usos derivats dels temps verbals l'anàlisi de les entrevistes ha permès també fer algunes observacions.

En dos enunciats es presentava el verb present en un ús no habitual. A l'oració "El 1492 Colom descobreix les Amèriques" es presentava en ús històric i en l'oració "Demà m'examino", en ús futurible. El fet que l'enunciat "El 1492 Colom descobreix les Amèriques" fos distingit com un dels més conflictius (Annex III, pàg. 351) es pot interpretar com una mostra de l'estranyesa que suposa per als alumnes la reflexió sobre aquests usos no habituals. Les respostes dels exercicis escrits manifesten que els alumnes es van deixar guiar pel modificador temporal en ambdós casos, però hi ha un grup d'alumnes més

significatiu a sisè curs que es deixa guiar per la presència del temps verbal de present i situa els enunciats al present. Aquesta resposta no situa l'enunciat en el temps més esperable que seria el passat per "El 1492 Colom descobreix les Amèriques" i el futur per "demà m'examino". L'entrevistadora té l'ocasió de demanar pel temps del verb en aquests enunciats i les respostes són diverses.

Hi ha alumnes que reconeixen el temps del verb (present) però consideren que el temps del modificador temporal és prioritari i no els suposa cap obstacle que no siguin aparentment congruents.

**Subjecte 29**

- 42 S: No. Aquesta buenu, però molt poc perquè eraaa dir, dir a veure quina am (toca l'ase) o sigui era. No hi havia, laaaa fraseeee, en veritat el verb està en present.
- 43 E: Mhm.
- 44 S: Però l'any està en passat.
- 45 E: Mhm.
- 46 S: Llavors has d'anar al passat.

Hi ha alumnes que en identificar el temps verbal tenen dificultats per reconèixer que es tracta del present. En el cas següent l'alumne (subjecte 112, de sisè) havia situat l'enunciat al present i en demanar-li de nou pel temps de l'enunciat rectifica i el situa al passat. Aquesta decisió li fa tenir dubtes sobre el temps de la forma verbal.

**Subjecte 112**

- 117 S: Emm. Descobrir? Ara em sembla que m'hi equivocat perquè em sembla que és passat.
- 118 E: Per què et sembla que ara és passat?
- 119 S: Perquè *el 1492 Colom descobreix les Amèriques! Colom Colom Colom descobreix les Amèriques* però és passat perquèee *descobreix* és passat.
- 120 E: El temps?
- 121 S: Em sembla que sí!

En alguns casos l'alumne reflexiona sobre el temps verbal però no l'extreu del context lingüístic en què es troba.

**Subjecte 95**

51 E: Mhm. I *m'examino* també indica un temps, no?

52 S: Sí.

53 E: Quin quin temps indica?

54 S: Eee, futur.

**Subjecte 115**

85 E: I aquesta? Què passa aquí? *Demà m'examino*.

86 S: *M'examino* és el futur. Perquè, a part de què posa *demà* però en futur.

D'altres alumnes reflexionen sobre el temps verbal de present reconeixent que pot assumir diferents valors temporals segons el context en què es troba.

**Subjecte 29**

48 E: Aquesta d'aquí, per exemple, diu *demà m'examino*. Has subratllat *demà*...

49 S: Sí, perquè si, *m'examino* podria ser ara *m'examino*, llavors siiii només subratllem *demà* que per exemple si li traiem *demà*, aquí *m'examino* quedaria com un present.

50 E: Mhm. I en haver-hi el *demà*...

51 S: Sí.

52 E: Quan és que passa?

53 S: Al futur. *Demà*.

54 E: *Demà*, eh? Molt bé.

En resum, s'ha pogut veure que els escolars coneixen els usos bàsics dels temps verbals i estableixen relacions amb determinats adverbis temporals que els condueixen de vegades a una reflexió sobre un ús no adequat. També s'ha pogut veure que els escolars mostren dificultats per reflexionar sobre els usos derivats, bé perquè no poden atorgar-li un valor temporal diferent de l'ús habitual, bé perquè no poden reflexionar sobre la incidència del context en la forma verbal.

### 8.5.2.3 Els coneixements sobre la categoria verb

D'entre les qüestions que formen part del guió de l'entrevista es contemplen algunes preguntes sobre el verb. Les preguntes formulades són: Saps quina classe de paraula és aquesta? Com saps que és un verb? Les respostes dels alumnes a aquestes qüestions han aportat dades dels coneixements construïts dels escolars pel que fa al

verb com a classe de paraula, pel que fa als criteris d'identificació de la categoria verbal, la conjugació i les categories gramaticals verbals.

### El verb és una classe de paraula

Els alumnes relacionen gairebé sempre el verb amb el concepte "classe de paraula". En la majoria de les ocasions responen a la pregunta "quina classe de paraula és?" de manera adequada. En les altres ocasions el relacionen amb una llista de mots com adjectiu, adverb, nom... Els alumnes mostren, doncs, haver construït la idea que hi ha diferents tipus de paraules i una d'elles és el verb.

#### **Subjecte 2**

- |    |   |
|----|---|
| 21 | E: D'acord. I llavors <i>descobreix les Amèriques</i> , quin tipus de paraula és <i>descobreix</i> ? Un nom, un adjectiu... |
| 22 | S: Un verb.   |
| 23 | E: Un verb.   |

### La identificació del verb

Les dades quantitatives de les entrevistes (apartat anterior) han demostrat que la classificació i la identificació del verb són tasques a les quals l'alumne està avesat i que aconsegueix realitzar amb força èxit. Els resultats respecte dels criteris d'identificació mostren com és identificat primordialment a partir de la seva definició semàntica i formal. La definició semàntica es concreta en el verb com a acció i la formal, en la conjugació.

- El verb és l'acció

El verb es conceptualitza des de la seva aproximació semàntica amb el concepte "acció", que en cap cas es complementa o s'associa amb els conceptes "estat" o "fet". Els alumnes ho verbalitzen de diferents maneres. En alguns casos l'alumne verbalitza la paraula "acció" o n'expressa una perífrasi "el que fa"; en altres es pot deduir que el concepte "verb com a acció" es troba en la base del raonament que l'alumne està duent a terme.

**Subjecte 79**

- 23 E: Sí. Sí. *Passaria* que és la que has subratllat, tu.  
24 S: Ah. Per...  
25 E: Per què saps que és un verb?... o per què penses que pot ser un verb?  
26 S: Perquè... perquè...  
27 E: Què sabem dels verbs? Què et fa pensar que pot ser un verb?  
28 S: És una acció que fem.  
29 E: És una acció.

**Subjecte 113**

- 83 E: Un verb. Com sabem que és un verb?  
84 S: Perquè t'indica... perquè t'indica una cosa. T'indica...  
85 E: Buenu, però cadira també indica una cosa i és un nom.  
86 S: Sí, però t'indica què. Lo que fa.

Diferents conductes lingüístiques sobretot a quart curs condueixen a pensar que l'alumne reflexiona primer sobre el significat del mot per saber si és una acció i després decideix si es tracta o no d'un verb. Aquesta recerca del significat es pot expressar a través de l'explicitació o bé en la realització en l'ús lingüístic. En l'ocasió següent, el subjecte 79 defineix amb altres paraules el significat de "descobrir" i després acaba repetint el mateix verb amb infinitiu.

**Subjecte 79**

- 62 E: Mhm. I aquesta d'aquí? Diu: *El 1492 Colom descobreix les Amèriques*. Has subratllat *descobreix* i *descobreix* què és?  
63 S: Que, que les que la va que les va trobar.  
64 E: Que va trobar alguna cosa nova.  
65 S: Sí.  
66 E: Però quin tipus de paraula seria?  
67 S: De descobrir.  
68 E: I què és, un...?  
69 S: Verb.

Si en reflexionar sobre el significat del mot acaba conclouent que és una acció, ràpidament acaba decidint que és un verb, però si no en coneix gaire el significat i no sap si és una acció o no, llavors no pot acabar de decidir-ho.

- El verb es conjuga

El segon concepte més arrelat al verb és la seva capacitat de flexió, la conjugació. Aquest coneixement formal del verb es manifesta en la majoria de les ocasions amb l'assaig de la conjugació del mot, sovint en el present d'indicatiu.

**Subjecte 4**

- 47 E: Com ho podem saber si és un verb?  
48 S: Buenu, jo acabo, tu acabes, ell acaba, nosaltres acabem, vosaltres acabeu...  
49 E: El conjugues, no? I el podem conjugar *acaba*?

En altres ocasions es conjuga la forma en infinitiu. En aquests casos es fa difícil d'interpretar si és un recurs per reconèixer el verb per la seva forma o bé és una reflexió sobre el seu significat.

**Subjecte 77**

- 25 E: No? Diu: *T'he trucat ara mateix*. Has marcat *ara* i has posat *present*. *Vindria* i has posat *passat*. *Aquest matí he comprat gelats per postres de dinar*. Has posat *aquest* i *aquest* indica *present*, eh? En aquesta d'aquí *acaba de trucar ara mateix* has posat *present* i tu marques *acaba*. Eh? *Acaba* quin tipus de paraula et sembla que és?  
26 S: D'acabar.  
27 E: I què és acabar? (...) Un nom, un adjectiu, un article?  
28 S: Un nom.  
29 E: Un nom? I com saps que és un nom? Què és el que et fa pensar que és un nom?  
30 S: No ho sé. Per...  
31 E: Dignes.

En el cas següent, el subjecte 56 (quart curs) reconeix que és "va" el mot que li indica el temps. En demanar-li per "dir" ràpidament reconeix que és l'acció però no la identifica com a verb fins que l'entrevistadora no hi insisteix. Semblaria que el verb només tindria una sola caracterització: o bé seria una acció o bé assenyalaria el temps. L'alumne tindria dificultat a integrar en el mateix concepte les dues característiques.



**Subjecte 56**

- 11 E: Què diu? Diu *En Jordi no va dir si vindria a sopar*. Tu has posat *passat* i has subratllat *va*. Eh?
- 12 S: Sí.
- 13 E: Va. Què és *va*? (...) Quin tipus de ...Quina classe de paraula deu ser?
- 14 S: Un verb.
- 15 E: Un verb. *Va* i *dir*?
- 16 S: Una acció.
- 17 E: Sí, però *dir* què és? (...) quin quina classe de paraula és *dir*?
- 18 S: Eee. XX.
- 19 E: Un verb, també?
- 20 S: No
- 21 E: No?
- 22 S: ...Ah sí.

**La conjugació i les categories gramaticals verbals**

En cap de les entrevistes els alumnes usen el terme "conjugació" i són poques les ocasions en què l'alumne manifesta algun coneixement declaratiu sobre cap de les categories gramaticals verbals. Li és difícil d'explicar les categories persona, nombre i temps, i a nivell procedimental té serioses dificultats per identificar el canvi de la forma verbal segons una de les categories. En la seqüència següent l'entrevistadora demana al subjecte 79 que reconegui el canvi de persona entre dues formes verbals, però l'alumne diu que el que canvia és el temps.

**Subjecte 79**

- 81 S: En present, acaba i en futur, acabarà.
- 82 E: Molt bé.
- 83 S: O acabaràs.
- 84 E: I si jo dic acabarà o acabaràs què és el que canvia?
- 85 S: Doncs am... el temps.
- 86 E: El temps? Acabarà, acabaràs? És el temps el que canvia?
- 87 S: Ah no el... el nombre, no.

**8.5.2.4. Descripció i comentaris al metallenguatge usat**

Fins aquí hem dut a terme l'anàlisi de les entrevistes focalitzant l'atenció en referència als coneixements construïts dels alumnes sobre la temporalitat lingüística, l'orientació dels elements lingüístics i la categoria gramatical verb. En aquest apartat l'anàlisi se centra en el llenguatge usat pels alumnes per referir-se a aquests continguts amb el convenciment que l'expressió verbal usada pot ser un reflex

de la conceptualització i organització en el raonament que els alumnes han dut a terme. Es descriuen en primer lloc aspectes del lèxic usat i en segon lloc aspectes del discurs.

### Aspectes en referència al lèxic

Les seqüències en què es produeix una situació d'ús lèxic il·lustren diferents tipus de dificultats per referir-se als conceptes lingüístics. Així, es pot veure com en algunes ocasions l'alumne fa ús de dítics en substitució d'elements lingüístics concrets, com el paradigma o un adverbi; en substitució d'una imatge mental o un element gràfic, o bé sobre alguna idea o conjunt de conceptes. En el cas següent l'alumne acaba la seva explicació incloent tot el que sap en un sol enunciat: "tot això".

#### **Subjecte 96**

- 26 E: Amb les diferents persones, eh? Què més indiquen els verbs a part de la persona? Què més pot indicar?  
27 S: Eeee qui fa l'acció o...  
28 E: Mhm...  
29 S: Tot això.

En altres casos els alumnes resolen la dificultat d'ús lèxic amb el circumloqui o l'exemplificació. En l'ocasió següent veiem com el mateix alumne recorre a exemplificar com es conjuga el verb "descobrir" en comptes de verbalitzar que la conjugació li permet identificar si una paraula és un verb.

#### **Subjecte 96**

- 17 E: Com saps que és un verb?  
18 S: Perquèee, *descobreix*, tu descobreixes, jo descobreixo.  
19 E: Val. Mires de què, de? Quan fas això saps què estàs fent o no?  
20 S: Sí  
21 E: Jo descobreixo, tu descobreixes, ell descobreix...  
(... ...)

En comptades ocasions els alumnes fan ús de termes específics per referir-se als elements lingüístics. En l'exemple següent (subjecte 28)

l'alumne de sisè reconeix amb ajut que "va dir" és un sol verb i acaba denominant-lo com a verb compost.

**Subjecte 28**

- 44 S: *En Jordi no va dir si vindria a sopar.*  
45 E: Que és *dir* el verb, eh?  
46 S: Sí.  
47 E: O *va dir*?  
48 S: Ah. Clar. *Va dir.*  
49 E: *Va dir.* Sí.  
50 S: És un verb compost.  
51 E: És un verb compost.

*Aspectes en referència al discurs*

Pel que fa al discurs, s'han pogut observar diferents fenòmens. La presència reiterada d'enunciats inacabats i/o mancats de significat, la presència reiterada de silencis i també reformulacions contínues poden ser indicis clars de les dificultats que tenen els alumnes per usar el llenguatge amb finalitat metalingüística. En el cas següent el subjecte 29 reformula quatre vegades la seva explicació.

**Subjecte 29**

- 39 E: U, alguna, una altra frase! Aquesta d'aquí dius que sí que hem tingut dubtes per això...  
40 S: Aquestes del principi no.  
41 E: Les altres, no.  
42 S: No. Aquesta buenu, però molt poc perquè eraaa dir, dir a vere quina am (toca l'ase) o sigui era. No hi havia, laaaa fraseeee ,en veritat el verb està enn en present.

Cada un d'aquests elements no és per si sol característic, ja que són d'aparició normal en un context col·loquial; el que sí que és característic és la seva gran acumulació. En algunes seqüències aquestes característiques se succeeixen a més a més de manera juxtaposada i consecutiva i es va acabar construint un discurs mancat de cohesió que només pot ser interpretat per l'esforç de l'interlocutor.

**Subjecte 97**

- 54 E: Per què saps que no és un verb?  
55 S: Per què... jo, tu, demà.  
56 E: Què fas per saber si és un verb, una paraula?  
57 S: Doncs demà no pots dir Ell aaa... no pots dir... demà... no pots dir en present, passat, o futur... tampoc pots dir eee. Pots dir ell demà, ella demà i tot això... però...

A banda d'aquestes observacions concretes sobre el lèxic i el discurs es manifesta en molts casos una incapacitat o impossibilitat per prendre la llengua com a objecte d'observació. L'alumne no pot referir-se a la unitat lingüística amb algun tipus de terme categorial que n'indiqui alguna abstracció. En l'exemple següent l'alumne repetia en només dues línies quatre vegades el mateix enunciat. En l'exemple següent es pot veure com l'alumne té dificultats per explicar el significat del verb "acabar" amb una altra paraula que no sigui la mateixa.

**Subjecte 76**

- 37 S: *Acaba* ara. Acaba de parlar ara.  
38 E: Mhm... perquè acaba què és... quin tipus de paraula és?  
39 S: Doncs acabar  
40 E: *Acabar*. I què és això?  
41 S: Doncs acabar... doncs acabar alguna cosa.

Tot i això hi ha el cas d'algun alumne que aconsegueix expressar el que vol amb un discurs cohesionat. En l'exemple següent, el subjecte 57 és capaç d'expressar com el temps de l'enunciat pot canviar en funció de l'allargada de la frase.

**Subjecte 57**

- 59 S: Però també si fica una altra paraula que no sigui examino això podria canviar el *demà* que digui... Si per exemple aquesta frase si fos una miqueta menys llarga...per exemple diria...*demà*... és que això em costa una miqueta d'explicar-ho..No sé com explicar-ho això.  
60 E: A veure digues *demà*...doncs allarga-la una mica, allarga-la.  
61 S: Es que no sé com explicar-ho ara. (...) No em surt com explicar-ho. És que ho deia per si allargaves la frase i això fa que tota la frase canviï i ja la frase continuessi per exemple en passat. Per exemple...és que no sé un exemple...no ho sé.....(soroll) És que a vegades em passa això. No ho sé.

Hi ha algunes respostes en què els alumnes descriuen els elements lingüístics amb l'ús de sinònims o amb l'ús de termes específics.

En el cas següent es pot observar com l'alumne en comptes de referir-se a "estic esperant" amb el mateix verb, el canvia per un altre que en el context pot funcionar com a sinònim.

**Subjecte 3**

- 9 E: No n'hi ha cap oració que hagi dubtat...o que...  
10 S: No, buenu, aquesta d'*Estic esperant* .  
11 E: Mhm.  
12 S: Una mica.  
13 E: Perquè?  
14 S: Buenu, Perqueeè. Buenu per si ho estava fent encara o no.

En el cas següent, en comptes de parlar del verb "descobreix" amb l'infinitiu "descobrir" com han fet molts altres alumnes, aquest alumne parla del verb i en concret de la forma del verb.

**Subjecte 28**

- 18 S: Mmm no . Espera, mm, no. O sigui una mica *descobreix*...  
19 E: Descubreix.  
20 S: perquè pot ser que ho hagi descobert o que ho ha descobert si es canvia la forma del verb.

### **8.6. Consideracions que es desprenen de l'anàlisi**

En aquest apartat, tenint presents les anàlisis dutes a terme, es poden aportar algunes consideracions sobre dos objectius principals de la nostra recerca. En primer lloc es descriuran les semblances i diferències en els coneixements construïts pels escolars a quart i sisè curs; en segon lloc es faran algunes consideracions en relació amb la influència de la instrucció formal en la construcció d'aquests coneixements.

## **8.6.1. Els coneixements de quart i els coneixements de sisè**

### 8.6.1.1. Les coincidències

El conjunt de les dades aportades (qüestionaris, entrevistes) ha permès poder caracteritzar algunes semblances generals entre els alumnes de quart i sisè que detallarem a manera de síntesi tot seguit.

- els alumnes de primària en trobar-se davant la temporalitat d'un enunciat reconeixen que es troben davant d'una situació problemàtica, complexa i això els condueix a la reflexió dels seus propis coneixements i a la reflexió sobre l'ús.

S'ha observat que els alumnes tenen una resposta semblant per cursos quan se'ls demana per la dificultat de l'exercici. Fins i tot, com s'ha mostrat (apartat) a la taula dels enunciats conflictius (pàg. 351), identifiquen els mateixos dos enunciats com els més conflictius ("El 1492 Colom descobreix les Amèriques" i "Si d'aquí a una setmana no he dit res és que no vinc"). La resposta també és similar per cursos quan se'ls demana per la detecció dels indicadors presents a cada enunciat. Així, doncs, es pot concloure que els alumnes de primària en general en situar-los davant d'un fenomen problemàtic de la llengua, com és la descodificació temporal de l'enunciat, s'adonen de la seva complexitat i això els condueix a qüestionar-se coneixements i a la reflexió sobre l'ús lingüístic.

- els escolars reflexionen sobre el temps de l'enunciat a partir dels elements lingüístics presents, però també hi intervenen altres aspectes.

En els resultats de l'anàlisi dels exercicis escrits s'ha observat que no es podia relacionar directament i únicament les diferències en les respostes sobre el temps de l'enunciat entre cursos amb les diferències observades en els resultats dels indicadors subratllats, i s'ha conclòs que l'atribució d'un temps final a l'enunciat no dependria només dels diferents elements detectats, sinó que hi hauria altres

aspectes implicats sobre els quals caldria aprofundir. Alguns d'aquests aspectes han emergit en l'anàlisi de les entrevistes: la confusió entre temps cronològic i temps lingüístic, la reflexió a l'entorn del moment de la parla, la presència de la negació... tant en alumnes de quart curs com de sisè.

- els alumnes en aquestes edats poden reflexionar sobre el moment de la parla, tret característic i fonamental del temps lingüístic.

S'ha vist que alguns alumnes confonen el temps cronològic amb el temps lingüístic però també ha emergit la reflexió entorn el present del parlant i la seva mobilitat.

- els alumnes identifiquen els diferents elements temporals i n'estableixen una jerarquia.

Les dades dels exercicis escrits van manifestar que els alumnes de quart havien subratllat un sol element i era el semàntic. I els de sisè, tot i que continuaven subratllant també en molts casos l'element semàntic, havien subratllat més vegades l'element formal. D'aquesta dada es va deduir que van subratllar un element perquè era l'únic sobre el qual reflexionaven, però les seqüències analitzades de les entrevistes han manifestat que aquesta conclusió no era sempre generalitzable i que molts dels alumnes havien detectat la presència dels diferents elements presents tot i que després els alumnes de quart tendien a subratllar més els semàntics i els de sisè, una mica més els formals.

- en aquestes edats el significat guia en la descodificació temporal.

Els alumnes de primària han mostrat en el conjunt de dades recollides que els modificadors temporals i la modalitat de l'acció són elements temporals prioritaris en la seva reflexió sobre la temporalitat lingüística.

- la reflexió sobre les marques temporals en aquestes edats es troba subjecte a limitacions. L'escolar identifica una marca temporal amb una unitat lingüística i estableix una relació unívoca entre totes dues. Així, es veuen dificultats a detectar més d'una marca temporal en una unitat.

- l'alumne en aquestes edats reconeix que el verb és una classe de paraula i es manifesta la prevalença d'un únic criteri per a la seva identificació. La identificació del verb en primer lloc a partir d'un criteri semàntic (el verb és acció) i en segon lloc a partir d'un criteri morfològic (el verb es conjuga) són coneixements que no manifesten cap tipus de gradació en edats superiors.

- els alumnes poden reflexionar sobre els usos bàsics dels temps verbals i en fer-ho els relacionen de manera directa amb uns adverbis determinats.

- els alumnes han mostrat dificultats tant a nivell lèxic com discursiu per poder argumentar sobre els seus coneixements lingüístics.

#### 8.6.1.2. Les divergències

- Les dades han manifestat l'emergència del reconeixement del verb com a element temporal prioritari a sisè curs. Aquest reconeixement, però, encara és poc argumentat i l'alumne té dificultats per justificar la seva tria. Tot i això el fet que reconeguessin l'auxiliar de la forma composta com a element temporal delata la reflexió sobre la flexió com a marca temporal.

- S'observa una millora en la classificació i la identificació de la categoria verb.

Les dades constaten també que l'alumne de sisè, en cas de dubte, no requeria tanta ajuda com el de quart. També van subratllar les



formes verbals compostes que hi havia en els diferents enunciats de forma completa més alumnes de sisè que de quart.

- S'observen diferències en la reflexió sobre els usos derivats. Els alumnes de sisè han mostrat més dificultats a descodificar el temps en aquells enunciats en què el present es trobava en un ús no habitual, i davant la resposta incongruent és molt difícil arribar a una justificació.

### ***8.6.2. La possible influència de les explicacions i exercicis dels materials escolars en la construcció d'aquests coneixements***

En aquest apartat es valoren aquells aspectes extrets de l'anàlisi de les entrevistes que poden ser fruit de la instrucció formal i que no s'havien intuït en els exercicis escrits.

- No hi ha diferències remarcables sobre la noció de verb com a acció entre quart curs i sisè.

En finalitzar l'anàlisi dels continguts sobre el verb dels llibres de text usats a quart, a cinquè i a sisè curs, es ressaltava l'abús del concepte verb-acció, que es repetia de manera fossilitzada, el tractament aïllat de les nocions treballades sobre el verb i l'exemplificació insuficient i artificial dels continguts treballats. Segurament es podrien relacionar aquestes característiques de la metodologia d'ensenyament amb el fet que es mantingués la identificació del verb com a acció pels tres cursos. Els alumnes no han mostrat haver-hi reflexionat de manera diferent. Aquesta noció tant i tant arrelada provocaria una acció de bloqueig en determinats raonaments. En l'exemple següent es pot veure com l'entrevistadora no aconsegueix conduir l'alumne a la identificació del verb a partir del reconeixement de la flexió de persona o nombre.

**Subjecte 112**

- 21 E: Però *m'examino* saps quin tipus de paraula és?  
22 S: Mmm.  
23 E: Es un nom, un adjectiu, un verb?  
24 S: Un verb.  
25 E: Un verb, no? I el verb què ens indica? Què ens pot indicar el verb?  
26 S: m.  
27 E: Persona?  
28 S: Acció.  
29 E: De qui de qui està parlant?  
30 S: Deee  
31 E: M'examino. Jo, no?  
32 S: Sí.  
33 E: Això seria la persona. Què més indica?  
34 S: Una acció...

En altres ocasions s'ha pogut veure que alguns alumnes tenien dificultats per integrar la caracterització semàntica i formal del verb: o definien el verb com a acció o el definien per la conjugació.

- La millora en la identificació del verb entre quart curs i sisè.

També s'havia vist en els llibres de text que la majoria d'activitats proposades sobre el verb es concretaven en ser de tipus 1 com classificar i identificar, així mateix s'hi podria relacionar el fet que els alumnes de sisè eren millors en aquestes activitats que els alumnes de quart.

S'ha vist que la introducció dels temps verbals a partir de quart curs es feia amb la identificació de les nocions de present, passat i futur lligades als adverbis de temps avui, ahir i demà respectivament. També s'hi podria relacionar una certa rigidesa en les relacions que els alumnes establien entre els temps verbals, els adverbis de temps i les nocions de present, passat o futur. Així, per exemple, alguns alumnes van situar el temps perfect en una franja prehodernal en identificar el temps com un temps de passat, un temps que havia d'ocórrer per tant en el dia d'ahir.

- La relació del temps verbal en un temps determinat i un adverbí determinat.

Pel que fa a les activitats sobre els temps verbals proposades en els llibres de text destacaven sobretot les fetes sobre el mot i ben poques sobre l'enunciat o el discurs. Es destacava, a més a més, que les que es feien sobre l'enunciat imposaven el canvi de temps de l'enunciat a partir només del temps del verb. Es podria relacionar amb el fet que els alumnes tinguessin dificultats per entendre la importància del context per decidir el temps d'orientació del verb. Així alguns alumnes, sobretot de sisè, tenien dificultats per reconèixer el temps de present de la forma "descobreix" quan l'extreien d'un enunciat on situaven aquesta forma al passat.



## 9. CONCLUSIONS

En aquest apartat es presenten les conclusions finals del nostre treball. En la successiva presentació dels resultats de cada anàlisi ja els hem anat acompanyant d'uns comentaris que es poden considerar conclusions parcials. En aquest darrer apartat donarem resposta als objectius i les preguntes de recerca que ens havíem plantejat en l'apartat 5 (Objectius i metodologia, pàg. 87) tenint presents tots els resultats obtinguts i relacionant-los amb el plantejament teòric del qual partíem.

Presentarem les conclusions agrupades en tres subapartats. En el primer exposarem les conclusions sobre els objectius que feien referència als coneixements dels alumnes (objectiu 1: els coneixements dels alumnes sobre la temporalitat de l'enunciat, i objectiu 2: els coneixements dels alumnes sobre el verb i els temps verbals). En l'exposició d'aquests coneixements ja anirem comentant les diferències específiques entre cursos, però tancarem l'apartat amb una visió general. Al segon subapartat comentarem de manera resumida els resultats i les conclusions sobre els continguts i les activitats (4.3.2.2 i 4.3.2.3) dels llibres de text (objectiu 3: les possibles influències de les característiques dels materials escolars) i establirem relacions amb les conclusions dels coneixements construïts pels alumnes per arribar a unes reflexions finals. En el tercer subapartat, el més breu, comentarem els resultats i conclusions sobre la verbalització dels alumnes (objectiu 4: el metallenguatge usat per l'alumne a les entrevistes).

Cada apartat partirà d'una petita síntesi sobre les opcions teòriques i metodològiques preses i el recordatori dels objectius i preguntes formulats. En segon lloc s'exposaran les conclusions i es finalitzarà amb unes reflexions i consideracions que caldria tenir present en l'ensenyament de la gramàtica a l'aula.

## **9.1 Els coneixements dels alumnes**

En el nostre plantejament hem partit dels enfocaments constructivistes i cognitius per tal de poder entendre la complexitat del coneixement gramatical. A continuació resumirem breument el nostre marc de partida:

L'assumpció dels plantejaments de les gramàtiques funcionals i de base semàntica, o sigui prioritzar el significat i la funció que exerceixen els elements lingüístics en l'ús, ha portat a demanar-nos sobre la comprensió i aprenentatge dels temps verbals en relació amb la funció que exerceixen en el si de l'enunciat com a elements d'expressió temporal. Per això, demanar-nos pels coneixements dels alumnes sobre els temps verbals ens ha semblat una qüestió indissociable de demanar-nos pels seus coneixements sobre l'expressió de la temporalitat i la resta dels indicadors temporals.

Els alumnes de cicle mitjà i superior de primària ja han superat el nivell bàsic d'adquisició de la llengua i fan ús dels elements d'expressió temporal malgrat que no els atorguen el mateix significat que els adults. El seu ús encara és insegur i els coneixements que en tenen es troben en construcció.

La descripció de les categories gramaticals, com a conceptes, o sigui com instruments de l'organització del coneixement lingüístic, ens ha permès entendre el verb i els temps verbals com a elements amb límits difusos i que es poden descriure per un conjunt de trets, alguns més representatius que altres. El verb i els temps verbals es poden definir a partir d'unes característiques semàntiques, sintàctiques, enunciatives i hi ha elements dins de cada categoria més prototípics que altres.

Entendre les categories gramaticals com a conceptes ens ha conduït a comprendre l'aprenentatge del verb i dels temps verbals com a processos de conceptualització que, com la resta de funcions cognitives, estan supeditades al desenvolupament ontogènic de l'individu.

### 9.1.1 Els coneixements sobre la temporalitat lingüística

En el capítol dos ens hem referit a la temporalitat lingüística com un fenomen d'una enorme complexitat pel fet que sota aquest nom s'agrupen tot el conjunt de fenòmens, relacions i elements que doten de temporalitat els enunciats lingüístics. En el nostre treball ens hem centrat en la temporalitat de l'enunciat i hem recalcat el fet que els enunciats podien mostrar diferents estructures temporals, més o menys complexes, gràcies a la infinitat de possibilitats combinatòries dels diferents elements d'expressió temporal presents en cada un (temps, aspecte, modalitat de l'acció i modificadors temporals).

En la nostra anàlisi hem buscat la complementarietat entre dos tipus de dades i la combinació de dos tipus d'anàlisi. En els exercicis escrits proposàvem la descodificació temporal de deu enunciats, amb diferents estructures temporals, i demanàvem a l'alumne que n'assenyalés els indicadors temporals. L'exercici volia motivar la reflexió sobre la temporalitat dels enunciats, en primer lloc de manera global i en segon lloc d'una manera més analítica. El tractament estadístic dels resultats ens ha permès fer-nos algunes hipòtesis de les tendències i les característiques del coneixement dels alumnes.

A continuació vam entrevistar individualment vint-i-quatre nens, dotze de cada curs, i vam poder aprofundir i fer emergir alguns dels raonaments dels nens.

L'objectiu i les preguntes plantejats eren:

1. Descriure els coneixements construïts pels alumnes sobre el temps de l'enunciat.

- *Reflexiona sobre el temps de l'enunciat. Sobre quins aspectes? Quins indicadors temporals identifica?*
- *L'alumne reflexiona sobre els mecanismes formals i semàntics de codificació temporal?*

- *Es considera el temps verbal un indicador temporal privilegiat en l'enunciat?*

Els alumnes de primària han posat de manifest coneixements diversos en relació amb la temporalitat lingüística i tenir recursos per poder-hi reflexionar.

*Les conclusions a què hem arribat són les següents:*

- *Els alumnes reflexionen sobre la complexitat de la temporalitat lingüística.*

Els alumnes han manifestat en les entrevistes que tot i que havien classificat tots els enunciats s'havien trobat davant d'una situació lingüística problemàtica (ap. 8.5.1.1). En ambdós cursos distingeixen com a enunciat més conflictiu "El 1492 Colom descobreix les Amèriques". Aquesta dada és coherent pel fet que els alumnes interpretaven que dos elements d'expressió temporal entraven en conflicte: la presència del modificador temporal (la data, el 1492) i la del temps verbal present, que orientaven al present en el seu ús bàsic (vegeu annex IV, resultats, ATLAS.ti, enunciat 4).

- *Alguns alumnes identifiquen temps lingüístic i temps cronològic.*

Els resultats dels exercicis escrits mostren que la gran majoria dels alumnes va situar els enunciats en un temps esperable (ap. 7.3.1). Aquest fet indica que la majoria va situar el temps establert com a punt de referència el moment de la parla. A les entrevistes alguns dels alumnes van verbalitzar la posició relativa dels moments temporals de l'enunciat, s'adonaven que el punt de referència era mòbil i que cada acte lingüístic esdevé el seu propi centre de referència temporal (ap. 8.5.2.1). Cal recalcar, però, també que alguns alumnes no van establir el punt de referència del temps lingüístic en el moment de la parla sinó que en van fer una altra descodificació. Els resultats dels exercicis escrits han mostrat que en



tots els enunciats hi havia algun alumne que no situava l'enunciat en un temps esperable (ap. 7.3.1). Es podria interpretar que situaven l'enunciat en relació amb el moment de l'esdeveniment, com a punt "zero", o bé que es demanaven pel temps en què es troba el parlant respecte de l'acció. Aquesta podria ser la interpretació del fet que els alumnes situessin, per exemple, l'enunciat "Demà m'examino" al passat.

*- Sovint els alumnes confonen llengua i realitat.*

Tant els resultats de les entrevistes com els dels exercicis escrits mostren que els alumnes han sabut distingir que el temps lingüístic, el temps expressat en l'enunciat, era diferent del temps real. Així, la majoria d'alumnes s'adonen que el moment de la parla és un present però que aquest present no té relació amb el temps real, amb el temps físic. Ara bé, també hi ha alguns alumnes que presenten confusions respecte d'aquest punt, confusions que es manifesten en les seves explicacions. El fet que alguns nens hagin tingut la necessitat de pensar en l'any en què es trobaven per situar "El 1492 Colom descobreix les Amèriques" al passat mostra que la referència era extralingüística i es buscava en el temps cronològic i no en referència al moment de la parla (ap. 8.5.2.1).

*- Els alumnes reconeixen elements de codificació temporal diversos.*

Els deu enunciats plantejats en l'exercici mostraven diferents estructures temporals (ap. 7.1.2). En tots hi participaven els temps verbals (fusió de temps i aspecte), en alguns casos com a únics elements, en altres combinats amb modificadors temporals i/o modalitat de l'acció. En la segona consigna de l'exercici escrit es focalitzava l'atenció en l'anàlisi dels diferents elements presents en l'enunciat i es demanava a l'alumne que assenyalés els indicadors temporals. Els resultats de les entrevistes van mostrar que tots detectaven la presència dels temps verbals i dels modificadors

temporals. La modalitat de l'acció, expressada en el verb en dos enunciats, va ser detectada també per molts alumnes tot i que no per tots.

*- Els alumnes tenen resistències sobre l'orientació relativa dels elements lingüístics.*

Els alumnes estableixen relacions directes entre el modificador i una orientació temporal determinada. Tant els resultats dels exercicis escrits com les entrevistes mostren que l'alumne considera que el modificador temporal orienta sempre en un mateix temps, independentment del context lingüístic en què es trobi (8.5.2.2). Aquest és el cas de modificadors com "aquest matí" o "ara mateix", que es consideren sempre amb orientació de present.

*- Els alumnes de primària són més sensibles als mecanismes de codificació temporal de tipus semàntic.*

Tant els resultats dels exercicis escrits (ap. 7.4.1.1) com les explicacions de les entrevistes (ap. 8.5.2.1) mostren que els alumnes, tot i reconèixer la presència dels diferents indicadors temporals, es decantaven per prioritzar l'orientació temporal del modificador temporal. La prioritització dels elements lèxics i de la modalitat de l'acció del verb mostren que en aquestes edats els alumnes es troben encara molt lligats a la representació simbòlica significat-objecte.

*- Els alumnes de cicle superior mostren que són més sensibles que els de cicle mitjà als mecanismes formals de codificació temporal.*

En els resultats dels exercicis escrits (ap. 7.4.1.1) es pot veure un increment en tots els enunciats en el percentatge d'alumnes que ha marcat el temps verbal com a indicador temporal. En les entrevistes els alumnes manifesten dubtes en relació amb aquest indicador i mostren que es tracta encara d'un coneixement insegur. Tot i això, hi

ha alumnes que són capaços d'identificar la flexió de temps de la forma auxiliar del temps compost del verb com aquell element que codifica el temps i aquesta dada aporta mostres d'una capacitat d'anàlisi formal més aguda que la que es manifesta en el cicle mitjà.

*- Els alumnes relacionen els coneixements sobre la temporalitat lingüística i les nocions temporals.*

En aquest treball hem partit de la premissa de considerar el desenvolupament lingüístic com un procés ontogènic, que es produïa en paral·lel al desenvolupament cognitiu general. Els nens i nenes aprenen a dotar de temporalitat els seus enunciats a mesura que van aprenent les nocions temporals. Així mateix, en les entrevistes hem pogut constatar com la reflexió sobre els elements de codificació temporals també mantenien una estreta relació amb les nocions de present, passat i futur d'ús quotidià. Hi ha alguns alumnes que atorguen un valor de present a l'instant i n'hi ha que atorguen el valor de present a tot un dia. Aquesta concepció determina després que considerin, per exemple, si el perfect és un temps de present o de passat (ap. 7.3.2.1).

*- Els alumnes tenen presents altres elements en la reflexió sobre la codificació temporal.*

Tant les conclusions sobre els resultats dels exercicis escrits pel que fa a les diferències per cursos (ap.7.4.1.2) com les de les entrevistes sobre les argumentacions dels alumnes pel que fa al temps de l'enunciat (ap. 8.5.2.1) en han portat a pensar que l'atribució d'un temps final a l'enunciat no dependria només dels diferents elements detectats sinó que hi hauria altres aspectes implicats sobre els quals caldria aprofundir.

Reflexions i consideracions que caldria tenir en compte de cara a l'ensenyament de la gramàtica.

La descodificació temporal d'un enunciat és un fenomen d'una enorme complexitat que requereix de la comprensió no només de les marques temporals de temps sinó de la participació de molts altres elements que cal tenir presents.

Per això considerem prioritari un replantejament dels continguts gramaticals per ensenyar en relació amb la temporalitat. Aquest replantejament ha de tenir en compte els aspectes següents:

- Tenir present quines característiques sobre la temporalitat lingüística són necessàries i prioritàries en l'ensenyament com a base de nocions posteriors temporals més complexes.

- Tenir present que la reflexió dels alumnes sobre algunes d'aquestes característiques fonamentals del temps lingüístic no només és possible sinó que ja és a la base dels seus raonaments i ha de ser el punt de partida per entroncar amb nocions més complexes (com l'orientació relativa del temps entre dos moments, el moment de la parla i el de l'esdeveniment, o la presència de diferents elements temporals) i donar-los sentit.

- Tenir present que és necessari l'ensenyament explícit d'algunes nocions. Hem vist que l'alumne té un coneixement intuïtiu, poc raonat i que sovint té dificultats per atorgar-li una coherència. L'ensenyament explícit d'alguns conceptes gramaticals esdevé clau en l'organització dels coneixements que l'alumne ja ha construït de la seva llengua per donar-los forma i entroncar-los amb nocions noves que l'ajudin a millorar la seva pròpia actuació lingüística, enriquint-la i possibilitant-ne un ús més complex.

- Tenir present que l'alumne pot haver construït algunes suposicions falses sobre el funcionament de la llengua que poden ser un obstacle en la comprensió d'aquest funcionament (per ex., la tendència a la relació directa entre un indicador i una orientació temporal determinada).

- Tenir present que cal una planificació esglaonada dels continguts que s'adeqüi a les característiques i tendències de l'expressió i del raonament dels nens a primària. Així, caldrà tenir present, per exemple, que en aquestes edats els modificadors temporals són una marca temporal prioritària que guia en la comprensió temporal dels enunciats i la importància del significat de tots els elements de l'oració (com la modalitat de l'oració o l'element de la negació).

- Tenir present també que l'expressió del temps no es pot deslligar dels coneixements de les nocions temporals. Entendre com són les nocions temporals adquirides en aquestes edats pot ser també un instrument per entendre els seus raonaments sobre la descodificació lingüística i les dificultats en la descodificació dels enunciats.

- Tenir present que la reflexió sobre els elements lingüístics manté una estreta relació amb el desenvolupament lingüístic i cognitiu i que es veurà delimitada tant pels usos lingüístics dels nens com per les potencialitats cognitives d'aquestes edats. A la nostra recerca no hem explorat l'expressió de la temporalitat dels enunciats però ens hi hem referit tenint present que encara no en tenen el mateix domini que els adults. Pel que fa a la capacitat de conceptualització a l'apartat tres, hem vist la tendència dels nens i nenes a relacionar un mot a una idea i establir relacions simples i directes entre els elements.

### 9.1.2. Els coneixements sobre el verb i els temps verbals

En l'apartat tres d'aquest treball hem definit el concepte verb des de tres punts de vista (formal, semàntic i enunciatiu) i hem volgut centrar la nostra atenció en la forma verbal com a element rellevant en la codificació temporal pel fet que s'hi troben fusionats el temps i l'aspecte en la forma verbal i la modalitat de l'acció en el significat de l'arrel verbal.

L'anàlisi dels exercicis escrits ens va permetre d'observar si el verb era escollit com a indicador temporal prioritari, quan els escolars el subratllaven com el mot que situava l'enunciat en el temps.

A les entrevistes vam poder preguntar quins criteris tenien per identificar que un verb era una paraula i quina orientació temporal tenia cada un dels temps verbals presents en l'enunciat.

L'objectiu i les preguntes plantejats eren:

2. Descriure els coneixements sobre el verb i els temps verbals construïts pels alumnes.

- *En què es basa el coneixement semàntic construït sobre el verb? Hi ha una comprensió de les diferents possibilitats semàntiques del verb com a acció, fet o estat?*
- *En què es basa el coneixement formal del verb? Hi ha un reconeixement de les diferents categories verbals i de la funció que desenvolupen?*
- *En què es basa el coneixement dels temps verbals? Hi ha un coneixement de l'orientació temporal que aporta cada un dels temps verbals?*

Els alumnes de primària han posat de manifest que el verb és un concepte encara no del tot assolit i que tenen coneixements sobre el significat temporal inherent dels temps verbals.

Les conclusions a què hem arribat són les següents:

- *El verb en aquestes edats és un concepte de base semàntica.*

Els alumnes de primària identifiquen de manera majoritària (ap. 8.5.1.2) el verb a partir del significat que es limita a una sola acceptió. Per als alumnes el verb és la paraula que expressa l'acció. Aquesta afirmació és repetida de manera idèntica per molts dels alumnes de tots dos cursos. El fet que aquesta idea no sigui expressada de cap altra manera porta a pensar que no és argumentada ni raonada pels alumnes i que es manté com un enunciat estereotipat. Aquesta afirmació es troba també en la base de molts dels raonaments dels alumnes (ap.8.5.2.3).

- *Els alumnes manifesten alguns coneixements formals sobre el verb.*

Els alumnes tenen coneixements diversos sobre la forma verbal. Els alumnes han estat capaços d'explicitar l'ús de la conjugació i de l'infinitiu en la identificació del verb (segon criteri més usat, vegeu ap. 8.5.1.2). Aquest coneixement es més aviat de tipus procedimental. Els alumnes conjuguen la forma en els temps verbals o bé en infinitiu però no reflexionen sobre els procediments que utilitzen. És un recurs automàtic.

Un altre tipus de coneixement, que en cap moment s'ha fet explícit però que es pot interpretar dels resultats, és l'assumpció que el verb és una paraula (una forma simple). En la majoria d'ocasions les formes verbals compostes són subratllades de manera incompleta (vegeu annex II, exercicis, taula recull, pàg. 346). Aquesta dada pot ser un indicatiu que els alumnes consideren que el verb és un sol mot, i entroncaria amb la idea que a un significat li correspon una paraula (la representació simbòlica de la llengua).

També, de manera no explícita, hi ha un reconeixement de la flexió verbal com a marca temporal que es fa més evident en les edats superiors. La gran majoria d'alumnes, en la seva totalitat a sisè, van

reconèixer que la part auxiliar de la forma verbal composta era la que aportava la informació temporal.

- *Els alumnes manifesten una dissociació entre els coneixements declaratius i els procedimentals.* Els alumnes van marcar el verb com a indicador temporal, però quan se'ls va demanar per què pensaven que era un verb no deien mai que ho era perquè té flexió temporal (vegeu annex IV, resultats ATLAS.ti., identifica verb). El coneixement del verb com a element temporal és, doncs, un coneixement més de tipus procedimental que està dissociat del coneixement declaratiu que expressen.

- *Els alumnes tenen dificultats per integrar diferents trets del verb.*

La gran majoria d'alumnes han identificat els verbs a partir d'un sol criteri (8.5.1.2). La identificació del verb a partir de criteris sintàctics és inexistent. Aquesta dada es pot interpretar com la dificultat dels alumnes per integrar més d'una característica en un concepte. Així mateix, els alumnes han mostrat dificultats per reflexionar sobre les diferents marques temporals que aportava la forma verbal fins i tot quan estan guiats per la mateixa entrevistadora (ap.8.5.2).

- *Els alumnes tenen un coneixement dels usos bàsics dels temps verbals.*

En els resultats dels exercicis (annex II, taules de contingència de cada enunciat) i les entrevistes realitzades (ap. 8.5.2.2) els alumnes mostren que tenen un coneixement dels usos bàsics dels temps verbals (també del perfet i del condicional) però també moltes dificultats per comprendre els usos derivats que es donen en el present de dos enunciats.

- *Els alumnes no s'adonen de la incidència del context en la forma verbal.*



Els alumnes, sobretot a sisè curs, han mostrat tenir dificultats per reflexionar sobre les diferències del significat de la forma verbal de manera aïllada o bé en un context lingüístic.

- *Els alumnes estableixen una relació directa entre temps verbal prototípic i el modificador temporal.*

Els escolars coneixen els usos bàsics dels temps verbals i estableixen relacions amb determinats adverbis temporals que els condueixen de vegades a una reflexió sobre un ús no adequat.

*Reflexions i consideracions que caldria tenir en compte de cara a l'ensenyament de la gramàtica.*

Considerem que la noció de verb comporta una enorme informació i una gran rellevància en la comprensió del funcionament de la llengua, per això defensem que el seu ensenyament hauria de tenir presents les consideracions següents:

- Cal tenir present la importància del concepte verb com a noció bàsica del coneixement sobre la llengua. L'assimilació d'aquest coneixement farà possible establir relacions amb altres conceptes del nivell bàsic (la resta de classes de paraules, per exemple), entendre per què és una categoria gramatical (nivell supraordinat) i entendre les característiques de diferents classes de verbs (nivell subordinat) com personal/impersonal, transitiu/intransitiu. A nivell temporal entendre la rellevància del verb és bàsic per entendre el moment de la parla, punt de referència de la temporalitat lingüística a partir del qual s'interpreten tots els altres elements.

- Cal tenir present que l'ensenyament de la categoria verb s'ha de fer de manera que es planifiqui una progressiva introducció dels diferents trets que el caracteritzen en funció de les possibilitats de comprensió dels nens, com també que es tingui present quins exemples

s'introdueixen en relació amb la seva prototipicitat, començant pels més prototípics i ampliant progressivament les explicacions als menys prototípics.

- Cal reconsiderar l'ensenyament que es du a terme des de la perspectiva semàntica per tal que hi hagi una progressió en aquest coneixement. L'alumne hauria de poder argumentar sobre el significat de l'enunciat "el verb és l'acció" i també entendre que hi ha altres significats possibles expressats pels verb.

- Cal tenir presents els coneixements procedimentals de tipus formal (la conjugació, l'infinitiu, la flexió) dels alumnes per tal que puguin ser usats en els raonaments que construeix sobre la llengua.

- Es fa necessària una introducció progressiva de totes les formes del paradigma verbal ampliant els coneixements dels alumnes i els seus usos lingüístics a altres formes del paradigma verbal més enllà de l'ús de les formes prototípiques.

- Cal tenir present la necessitat de treball de l'alumne sobre les formes verbals en el context discursiu i comunicatiu per tal que pugui reflexionar sobre la relació que estableix amb els altres elements i l'ús dels usos bàsics i derivats.

### **9.1.3. Els coneixements dels alumnes de quart i sisè**

Com hem vist anteriorment (ap. 3.2.1.1), el desenvolupament lingüístic és un procés gradual que es pot dividir clarament en dues etapes: una de domini bàsic de la llengua i una altra de desenvolupament tardà (pàg. 66). Els alumnes de primària, es troben en el moment de desenvolupar l'ús i el coneixement sobre les estructures més complexes de la llengua. Hem adoptat també la perspectiva que aquest desenvolupament es produeix en paral·lel al

desenvolupament cognitiu general i defensem, per tant, la idea que els coneixements i raonaments dels alumnes estaran supeditats a les tendències i límits generals que marquen aquest desenvolupament.

Vam formular dues preguntes concretes en cada un dels objectius u i dos en relació amb les confluències i divergències en el coneixement dels alumnes per cursos.

(Objectiu 1) - *Hi ha diferències en les reflexions dutes a terme sobre el temps de l'enunciat en les dues edats escolars proposades?*

(Objectiu 2) - *Els coneixements sobre el verb i els temps verbals es troben en un procés dinàmic de construcció de quart curs a sisè?*

- *Sobre quins aspectes de la caracterització verbal té més facilitat de reflexionar l'alumne de quart curs?; i l'alumne de sisè curs?*

En els dos apartats anteriors centrats en la descripció dels coneixements dels alumnes apuntàvem algunes de les diferències observades que poden ser interpretades com indicis de la relació dels coneixements dels alumnes en relació amb el seu desenvolupament cognitiu i lingüístic.

*Les conclusions a què hem arribat són les següents:*

- *El pas del pensament simbòlic a l'analític.*

Els resultats sobre les característiques dels coneixements dels alumnes de quart i de sisè mostren la seva tendència a passar d'un raonament més guiat pel significat a un altre de més centrat en la forma. Els resultats tant en relació amb la reflexió sobre els elements

de descodificació temporal com sobre els criteris d'identificació verbal han mostrat la rellevància del significat com a element general que guia el raonament dels alumnes en aquestes edats, amb una major incidència a quart curs.

En segon lloc, podem establir un paral·lelisme entre l'emergència de l'interès per les marques formals a les edats superiors pel que fa als mecanismes de codificació temporal i la millora de la identificació de les formes compostes del verb. Ambdós resultats es poden interpretar com un indicatiu d'un procés més analític del raonament dels alumnes en edats superiors.

*- Augmenta la dissociació entre el coneixement declaratiu i el procedimental.*

Les dades mostren convergència entre el raonament dels alumnes sobre els criteris d'identificació del verb (ap. 8.5.1.2). En ambdós cursos el criteri semàntic és el més usat, seguit del morfològic. En les entrevistes tampoc no es contempen diferències per cursos en relació amb les explicacions que fan. En canvi, les dades mostren divergències entre cursos, en referència als coneixements procedimentals. Els alumnes de sisè curs classifiquen millor el verb (ap. 8.5.1.1) i també identifiquen molt millor les formes compostes (ap. 7.4.1.2). Aquestes dades ens duen a dues reflexions: en el curs superior augmenta la separació entre els dos tipus de coneixement, i es manifesta l'existència d'un coneixement submergit de la forma verbal que no opera a quart curs.

*- Hi ha límits i tendències en la construcció del coneixement.*

En els dos apartats anteriors (sobre els coneixements dels alumnes respecte de la temporalitat i sobre els coneixements dels alumnes pel que fa al verb) hem interpretat algunes dades com a tendències o límits en el raonament dels escolars en aquestes edats. Recordem,

sobre els indicadors temporals, la seva impossibilitat per reflexionar sobre les marques temporals quan s'expressen en un sol mot; o bé la dificultat de reflexionar sobre l'orientació relativa d'alguns indicadors. I pel que fa al verb, la dificultat a integrar diferents criteris de descripció de la categoria.

*- Es mostra una tendència a l'homogeneïtzació del grup.*

Com mostren els resultats dels exercicis escrits (annex II, exercicis, taula recull chi quadrat, pàg. 347), els alumnes de sisè tenen una resposta més previsible que els de quart. La homogeneïtzació indica que hi ha una menor disparitat de les respostes.

*- La construcció del coneixement és un procés col.laboratiu però també individual.*

Tot i que l'observació dels resultats per cursos (és a dir, per edats) ens ha permès establir algunes pautes generals, hi ha dades que mostren diferències importants entre nens i nenes en un mateix curs. Així, per exemple, a quart curs es pot observar el cas del subjecte amb una reflexió més analítica que semàntica, i el cas del subjecte de sisè, amb una dificultat per reflexionar sobre aspectes formals de la llengua (vegeu annex IV, CD, entrevistes, resultats ATLAS.ti.).

*Reflexions i consideracions que caldria tenir en compte de cara a l'ensenyament de la gramàtica.*

En la introducció progressiva dels continguts gramaticals s'han de tenir present les possibilitats de raonament dels alumnes i de la seva capacitat cognitiva.

- Tenir present d'adequar el volum d'informació a les capacitats de treball de l'alumne per tal que pugui ser comprensible i manejable per ell.

- Tenir present d'establir relacions entre el coneixement declaratiu i procedimental de manera que ambdós serveixin a la construcció integrada del mateix concepte.

- Tenir present que en la construcció col·laborativa de coneixement hi ha ritmes de maduració i/o d'aprenentatge particulars i, per tant, cal estar atents a les dificultats i estratègies desenvolupades en cada nen.

## **9.2 Relacions entre les característiques dels materials escolars i les característiques dels coneixements dels alumnes.**

La concepció de l'aprenentatge de la qual partíem atorga un paper rellevant a l'adult i a la instrucció en la construcció del coneixement. En aquest treball hem dut a terme l'anàlisi de les característiques dels llibres de text usats pels alumnes i ens hem preguntat si podíem establir relacions amb la construcció dels coneixements dels alumnes. L'anàlisi dels llibres de text ens ha permès tenir una idea sobre les característiques dels coneixements que s'espera que assoleixin, quins continguts són instruïts explícitament i també quins no ho són. L'establiment de relacions entre les conclusions de l'anàlisi dels llibres de text i les conclusions sobre els coneixements dels alumnes ens permet arribar a establir una sèrie de paral·lelismes.

L'objectiu i les preguntes plantejats eren:

3. Descriure els materials escolars que utilitzen els alumnes i mirar si es poden establir relacions amb les característiques del coneixement dels alumnes

- De quina manera és introduït el temps lingüístic en els llibres de text? Hi ha una descripció gradual dels aspectes característics del temps lingüístic?

- Es porta a terme una caracterització formal, semàntica i/o pragmàtica del verb i dels diferents temps verbals en els materials escolars?

Els resultats de l'anàlisi dels llibres de text de quart curs, cinquè i sisè usats pels mateixos alumnes protagonistes de la recerca coincideix en gran manera amb les característiques dels llibres de text ja descrits en estudis anteriors (ap. 4.3.1).

Seguint l'organització de la presentació de l'anàlisi dels llibres de text, ens referirem primer a les relacions entre les característiques dels continguts dels llibres de text amb els coneixements dels alumnes, i en segon lloc, a les relacions de les activitats dels llibres de text amb les habilitats dels alumnes.

### ***9.2.1 Les relacions entre els continguts i els coneixements***

L'anàlisi dels continguts dels llibres de text sobre el verb i els temps verbals (4.3.2.2) ens ha permès concloure que es du a terme una descripció simplificadora de les nocions gramaticals, s'acompanyen d'exemples únics i artificials i es presenten els continguts de forma disgregada. Aquestes característiques presenten grans semblances a la manera com també són presentades en el currículum (ap. 4.1). La temporalitat lingüística no és en si mateixa un contingut i es tracten algunes nocions temporals en relació amb algunes classes de paraules. Els continguts que es van introduir sobre el verb i els temps verbals tampoc no sembla que segueixin cap tipus de criteri d'organització.

#### *Les conclusions a què hem arribat són les següents:*

- La presentació disgregada i incompleta sobre la noció verb es pot relacionar amb el fet que l'alumne té dificultats per poder identificar o explicitar més d'un tret característic del verb.

- La repetició idèntica de l'enunciat "el verb és l'acció" al llarg dels tres llibres de text dels tres cursos es pot posar en relació amb el fet que l'alumne usa també aquest enunciat per definir el verb gairebé de manera estereotipada.

- La identificació del temps lingüístic amb el temps cronològic tal com es presenta es pot observar també en les confusions de les explicacions dels alumnes.

- La relació directa entre els modificadors temporals i una orientació temporal determinada que es troba en els llibres de text es pot relacionar amb la dificultat dels alumnes per entendre l'orientació relativa dels indicadors temporals.

- La manca d'explicacions de les definicions sobre les nocions gramaticals dels llibres de text es pot relacionar amb la dificultat dels alumnes per parlar sobre la llengua i prendre-la com a objecte: la impossibilitat d'expressar algunes definicions amb altres paraules, les dificultats en l'ús de lèxic específic, la confusió de termes lingüístics amb termes quotidians.

- L'artificiositat i l'escassetat dels exemples que acompanyen la definició de cada noció al llibre de text es pot relacionar amb la dificultat que han mostrat molts nens a l'hora de buscar exemples sobre l'ús dels temps verbals en enunciats d'ús quotidià.

- L'abús d'unes formes prototípiques sempre a partir del seu ús bàsic per explicar i exemplificar els temps verbals als llibres de text també es pot relacionar amb la dificultat a entendre el temps dels enunciats en què el temps verbal no es troba en un ús bàsic sinó derivat.



- La rellevància del verb com a marca temporal que es manifesta en les explicacions dels llibres en els cursos superiors es pot relacionar amb l'augment d'atenció dels alumnes de sisè per la forma verbal. De quart a sisè es dedica als llibres de text una gran atenció a la descripció del verb, sobretot des de la seva caracterització formal, i aquesta major dedicació respecte de la resta de continguts gramaticals podria repercutir en el fet que l'alumne li atorgués una major rellevància respecte de les altres classes de paraules. També és a partir de quart curs que s'introdueix la descripció dels temps verbals i s'insisteix reiteradament en la definició que és l'element que indica quan es realitza l'acció. És deduïble que l'alumne traslladi el pes de la codificació temporal únicament al verb.

- La incidència de la instrucció es pot relacionar amb una homogeneïtzació de coneixements de quart curs a sisè. En el fet que els alumnes de sisè tinguin una resposta més previsible que els de quart hi poden haver influït diferents aspectes que s'acaben de comentar: la incidència de la formació sobre el verb, la insistència a cercar un sol element com a indicador temporal, la familiaritat a resoldre exercicis de classificació de manera automàtica.

*Reflexions i consideracions que caldria tenir en compte de cara a l'ensenyament de la gramàtica.*

Hem pogut establir força paral·lelismes entre els coneixements dels alumnes i les característiques dels continguts dels llibres de text que ens condueixen a pensar que realment hi ha una incidència d'aquestes darreres en la construcció del coneixement.

A continuació alertem sobre els perills que poden suposar algunes de les característiques observades que ens porten a demanar la revisió dels continguts dels llibres de text en relació amb les nocions gramaticals.

- Valorar si és necessari el gran volum de nocions gramaticals que es volen introduir des del punt de vista morfològic i aportar més perspectives d'observació de la llengua.
- Tenir present d'acompanyar les definicions de les nocions gramaticals d'una explicació raonada i il·lustrar-la amb diversos exemples d'ús real a la llengua.
- Revisar el volum i les característiques de la terminologia específica per tal que pugui ser més comprensible per a l'alumne i pugui servir com a paraula d'entrada i construcció de conceptes.
- Replantejar l'ordre i la seqüència dels continguts gramaticals per cursos tenint present una gradació en relació amb la seva complexitat i la informació ja donada.

### **9.2.2 Les relacions entre les activitats i els coneixements**

L'anàlisi de les activitats dels llibres de text sobre el verb i els temps verbals (4.3.2.3) ens ha permès concloure que les activitats proposades són una mostra molt reduïda de les operacions possibles que es poden portar a terme amb els elements lingüístics, que semblen una extensió dels exemples que s'han fet servir en la definició de la noció, i que la dinàmica de les activitats no presenta variació ni en el tipus de consigna ni en la dificultat dels enunciats proposats en els tres cursos.

#### *Les conclusions a què hem arribat són les següents:*

- La insistència en activitats d'identificació del verb en els llibres de text es pot relacionar amb una millora en la identificació del verb en cursos superiors. Havíem observat que la major part d'activitats sobre el verb se centraven en la identificació d'aquesta categoria gramatical (6.4.3). Pensem que ho podem relacionar amb el fet que

els alumnes de quart a sisè manifesten una clara millora en la identificació del verb.

- L'abús d'activitats (tipus 1 i 2) sobre el mot es pot relacionar amb el fet que els alumnes estiguin avesats a resoldre els exercicis amb una sola resposta i hagin subratllat un sol indicador tot i que havien subratllat sobre els altres elements temporals presents.

- L'abús d'activitats de tipus dos (en què es demana una producció controlada de material lingüístic), consistents a omplir un sol buit o a conjugar una forma verbal (ap. 6.4.4) a partir d'una consigna i no en funció del context lingüístic en què es trobi, es pot relacionar amb el fet que els alumnes tenen dificultats per entendre la incidència del context lingüístic. Considerem que també podem relacionar aquesta dinàmica amb el fet que l'alumne ha tendit a subratllar en moltes ocasions un sol indicador tot i que la consigna insistia que marqués tots els indicadors presents.

- L'ús d'enunciats molt breus artificiosos en les activitats es pot relacionar amb el fet que els alumnes han mostrat dificultats per pensar sobre la llengua en ús real.

- La manca d'activitats que facin emergir la reflexió sobre la llengua i també que qüestionin sobre aspectes de l'ús es pot relacionar amb el fet que els alumnes no estiguin avesats a prendre la llengua com a objecte.

*Reflexions i consideracions que caldria tenir en compte de cara a l'ensenyament de la gramàtica.*

Hem pogut observar força relacions entre els coneixements dels alumnes i les característiques de les activitats dels llibres de text que

ens permeten afirmar que hi pot haver una incidència d'aquestes en la construcció del coneixement.

A continuació alertem sobre els perills que poden suposar algunes de les característiques observades que ens porten a demanar la revisió de les activitats proposades en relació amb les nocions gramaticals.

- Cal pensar a diversificar el tipus d'activitats que es proposin per tal que motivin la reflexió sobre l'ús real de la llengua i que portin l'alumne a enfrontar-se a algun repte.

- Cal defugir la correspondència entre activitat i noció teòrica i cercar activitats més globals que motivin la relació entre nocions gramaticals diferents i ajudin a tenir una visió més integradora dels fenòmens de la llengua.

- Cal tenir present d'evitar la proposta d'activitats que es resolen a partir de la mateixa resposta literal de l'activitat, que replantegin, per exemple, el treball de la reformulació de tot l'enunciat.

- Cal tenir present de plantejar activitats vinculades a l'ús lingüístic, en un context enunciatiu i discursiu.

- Cal tenir present de proposar activitats de menor a major complexitat adequades a les possibilitats de raonament i de domini de la llengua dels alumnes.

### **9.3 La verbalització**

En el nostre enfocament partíem de la concepció que la conceptualització sobre els elements lingüístics és un procés específicament complex pel fet que el propi llenguatge, vehicle i instrument de la cognició, esdevé també objecte de coneixement (ap. 3.3.3). En la descripció que hem fet de la conceptualització hem

atorgat una gran rellevància a la verbalització i a la conversa amb l'adult. La verbalització de l'alumne és una manifestació del pensament de l'alumne, i per tant és un camí cap a l'externalització del coneixement. Alhora, la verbalització pot ser també el camí cap a l'apropiació de les paraules externes i a la interiorització de conceptes nous.

Per tot això, tot i que aquest és l'objectiu que es presenta en tercer lloc en la nostra exposició, volem insistir en la consideració que, de fet, els altres tres objectius han estat possibles a partir de la verbalització i reservem aquest punt només a la descripció de l'instrument que ho ha fet possible, al metallenguatge usat pels alumnes, tenint present que tota la conversa té una funció metalingüística, ja que tota versa sobre la llengua.

L'objectiu que ens havíem plantejat era el següent:

1. Analitzar el metallenguatge utilitzat per l'alumne en parlar sobre el verb, sobre els temps verbals i sobre la seva pròpia actuació en les dues edats proposades.
  - Com és el lèxic utilitzat pels alumnes per referir-se als verbs i als temps verbals?
  - Com es caracteritza el discurs de l'alumne quan parla dels propis elements lingüístics.
  - Quines estratègies i recursos lingüístics utilitza l'alumne per fonamentar les seves reflexions.

*Les conclusions a què hem arribat són les següents:*

- Els alumnes no estan avesats a parlar sobre la llengua. Les entrevistes amb els alumnes han manifestat les dificultats que tenien en prendre la llengua com a objecte. El discurs emergeix amb dificultats i es forma a partir d'enunciats inacabats, silencis i reformulacions. El lèxic utilitzat és poc específic. Es nota que als nens

i a les nenes els manquen recursos per parlar sobre la llengua, però també espai i temps per poder exercitar-los.

- El diàleg amb el formador és un camí cap a la construcció del coneixement. Les entrevistes han fet emergir coneixements i elaboracions dels alumnes. En la verbalització es procedeix a l'externalització d'uns coneixements que llavors es fan visibles a l'alumne i al formador. Fa possible la confrontació del nen amb els seus propis coneixements, fa emergir algunes de les idees i supòsits a la base del seu raonament i això permet que en prengui consciència, fins a arribar a ratificar-los i reformular-los. Per al formador l'emergència del coneixement del nen permet entendre el moment concret del seu procés de construcció, les dificultats específiques i els recursos i mecanismes que poden ser a la base de les seves argumentacions, que el guien també en la instrucció.

- Dificultats lingüístiques i/o conceptuals. En moltes ocasions no queda clar si la dificultat de l'alumne és només d'etiquetar allò a què vol fer referència o no sap a què vol fer referència. Hi ha discursos inacabats, silencis que es fa difícil de concretar, si la dificultat radica a donar forma al discurs o bé si la idea no és encara una idea sinó simplement una intuïció...

*Reflexions i consideracions que caldria tenir en compte de cara a l'ensenyament de la gramàtica.*

De cara a l'ensenyament a les aules aquestes dades recalquen la necessitat del diàleg a l'aula. La necessitat que l'alumne pugui reformular els coneixements amb les seves paraules i que en pugui mantenir un diàleg amb l'expert. Caldria estimular el diàleg sobre la llengua a les aules i la reflexió sobre l'ús lingüístic basat en el coneixement lingüístic.

També cal recalcar la necessitat de dotar els alumnes d'una terminologia específica recordant que la paraula pot ser l'element que pugui donar forma a un concepte que agrupi o ordeni les idees que ja ha construït.

Per acabar aquest treball, i partint de les conclusions finals a què hem arribat, pensem que la recerca presentada aporta prou dades per defensar que caldria un replantejament sobre la instrucció dels continguts gramaticals i qüestionar quins continguts sobre el verb i els temps verbals han de ser introduïts i en quines edats, i també aporta dades que obre les portes a altres objectius i preguntes de recerca i a la necessitat de continuar explorant el coneixement i les possibilitats de raonament dels alumnes en l'etapa primària.





## 10. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Adell, P. I Sánchez Enciso, J. (2011). El currículum de llengües: Descripció i anàlisi per pensar la programació. Dins Camps, Anna coord..(2011) *Llengua catalana i literatura. Complementos de formació disciplinària*. Graó.
- Alturo, N. (1997). *La semàntica verbal del català: La representació dels esdeveniments*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Alturo, N. (1998). Registres i semàntica verbal. L'ús de les formes de perfet i de present perfet". Dins Lluís Payrató (ed.). *Oralment. Estudis de variació funcional* (91-114). Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat i Secció de Lingüística del Departament de Filologia Catalana de la Universitat de Barcelona.
- Aguado, G. (1988). Valoración de la competencia morfosintáctica en el niño de dos años y medio. *Infancia y Aprendizaje* , 43:73\_96, 1988.
- Aguado, G. (1995). *El desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años. Bases para un diseño curricular en la Educación Infantil*. Madrid: CEPE.
- Antinucci, F. i Miller, R. (1976). How children talk about what happened. *Journal of Child Language*. 3. 167-189.
- Aparici et al. (1996). El orden de adquisición de morfemas en catalán y castellano. Dins M. Pérez Pereira, ed., *Estudios sobre la adquisición del castellano, catalán, eusquera y gallego* , 165\_174. Santiago de Compostela: Universitat de Santiago de compostela, 1996.
- Barlett, E. J. (1982). Learning to Revise: Some Component Processes. Dins Martin Nystrand (ed.). *What writers know* (pp. 345-363). Orlando: Academic Press.
- Barth, B. M. (2004[1987]). *L'apprentissage de l'abstraction*, nova edició revisada i augmentada. París: Retz.
- Barth, B. M. (2004[1993]). *Le savoir en construction*, nova edició revisada i augmentada. París: Retz.
- Barbeiro, L. (1999). Funcionamiento da língua as dimensoes activadas a partir dos mauais escolares, dins A. V. *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. Braga. Universidad do Minho, 95-110.
- Barbero, J. C. i San Vicente, F. (2006). *Actual. Gramática para comunicar en español*. Bolonya: CLUEB.
- Bassano, D. (1985). Five years-old understanding of "savoir" and "croire". *Journal of child language*, 12: 417-432.
- Bassano, D., Hikckmann, M. I Champaud, C. (1992) Epistemic modality dins French children's discours: "to be sure" or "not to be sure"?. *Journal of child language*, 19: 389-413.
- Bavin, E.L. (2009). *The Cambridge handbook of child language*. New York: Cambridge University Press.
- Bel, A. (1998). *Teoría lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics en català i castellà* . Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2001.

- Belinchón, M.; Rivière, A.; Igoa, JM. (1992). *Psicología del lenguaje. Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Benveniste, E. (1974[1965]). Le langage et l'expérience humaine. *Problèmes de linguistique générale*, 2 (pp. 67-78). Paris: Gallimard.
- Bereiter, C. i Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale-New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual proficiency. Dins Ellen Bialystok (ed.). *Language processing in bilingual children* (pp. 113-140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1994). Analysis and control in the development of second language proficiency. *A Studies in Second Language Acquisition*, 16, 157-168.
- Bigas, M. et al. (2001). La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de situaciones en aulas de 3 y 5 años. Dins Anna Camps (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 129-145). Barcelona: Graó.
- Bloom, L. (1991). *Language and development from two to three*. Cambridge: Cambridge University Press
- Bosque, I. (ed.) (1990). *Tiempo y aspecto en español*. Madrid: Cátedra.
- Bosque, I. i Demonte, V. (dir.) (1999). *Gramática descriptiva de la lengua española* (3 vols.). Madrid: Espasa.
- Brigaudiot, M. (1994). Quelques elements por une problématique du « méta » à l'école ». *Rèperes*, 9, 3-13.
- Bronckart, J. P. (1973). Aspect et temps. Etude de l'utilisation du temps des verbes chez l'enfant. *Rev. Psychol. Sci. Educ.*, 1973. B, 8, 147-177.
- Bronckart, J. P. (1977). Adquisición del lenguaje y desarrollo cognitivo. Dins J. P. Bronckart et al. *La génesis del lenguaje*. Madrid: Pablo del Río.
- Bronckart, J. P. i Sinclair H. (1973). Time, tense, aspect. *Cognition*, 2, 107-130.
- Brucart, J. M. i Rigau, G. (1997). Els temps verbals en español i en català: sistemàtica i terminologia. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 12, 81-100.
- Bruner, J. ; Goodnow, J. i Austin, George A. (1956). *A Study of Thinking*. New York: John Wiley & Sons.
- Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- Bruner, J. (2000). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Visor. 3ra Ed (1997)
- Bueno, M. B. (1999). " El desarrollo del conocimiento humano sobre el tiempo". *Infancia y aprendizaje*, 61. 29-54.

- Bull, W. E. (1960). *Time, Tense and the Verb. A study in theoretical and applied linguistics, with particular attention to Spanish*. Berkeley: University of California Press.
- Calsmiglia, H. Tusón, A. (1999) *Las cosas del decir. Manual de análisis del discurso*. Barcelona: Ariel.
- Cambra, M. (2003). *Une approche ethnographique de la classe de langue*. Paris: Didier.
- Camps, A. (1986). *La gramàtica a l'escola bàsica entre els 5 i els 10 anys*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1998). L'ensenyament de la gramàtica. Dins Anna Camps i Teresa Colomer (coords.). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària* (pp. 105-126). Barcelona: ICE UB-Horsori.
- Camps, A. (2000a). Aprendre gramàtica. Dins Anna Camps i Montserrat Ferrer (coords.). *Gramàtica a l'aula* (pp. 101-118). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2000b). El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals. Dins Jaume Macià Guilà i Joan Solà (eds.). *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (pp. 121-136). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. Dins *Cultura y Educación*, 2009, 21(2), 199-213.
- Camps, A. (coord.) (2001). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (coord.) (2006). *Diálogo e investigación en las aulas. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. coord. (2011) *Llengua catalana i literatura*. Complementos de formació disciplinària. L'activitat metalingüística en l'aprenentatge de les llengües. Graó.
- Camps, A i Colomer, T. (coords.) (1998). *L'ensenyament i l'aprenentatge de la Llengua i la Literatura en l'Educació Secundària*. Barcelona: ICE UB-Horsori.
- Camps, A. i Ferrer, M. (coords.) (2000). *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. i Milian, M. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Dins Marta Milian i Anna Camps (comps.). *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (pp. 7-37). Rosario-Santa Fe (Argentina): Homo Sapiens.
- Camps, A. et al. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Camps, A.; Ribas, T.; Guasch, O. i Milian, M. (1997). Activitat metalingüística durant el procés de producció d'un text argumentatiu. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 11, 13-28.
- Camps, A.; Ríos, I. i Cambra, M. (coords.) (2000). *Recerca i formació en didàctica de la llengua*. Barcelona: Graó.

- Capdevila, M. (1996) *The prefunctional stage of language acquisition: evidence from English and Catalan*. Tesis doctoral, Universitat Autònoma de Barcelona, 1996.
- Carey, S. (1985) *Conceptual Change in childhood*. Cambridge M. A.: MIT Press.
- Carrasco, A. (1999). El tiempo verbal y la sintaxis oracional. La consecutio temporum, en *Gramática descriptiva de la lengua española*. Ignacio Bosque, Ignacio i Demonte, Violeta, Madrid, Espasa Vol II 47, 3061-3128.
- Castellà, J. M. (1994). ¿Qué gramática para la escuela? Sobre árboles, gramáticas y otras formas de andarse por las ramas. *Textos de didáctica de la lengua y la literatura*, 2, 15-24.
- Chomsky, N. (1971). Deep structure, surface structure semantic interpretation. Dins D. D. Steinberg i L. A. Jakobovits (eds.). *Semantic: An interdisciplinary preader in Philosophy, Linguistics and Psychology*. Cambridge, MA: The MIT Press.
- Chomsky, N. (1981). *Lectures on government and Binding*. Dordrecht: Foris.
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: the Managua lectures*. Cambridge, M. A. The MIT Press. (Traduït al castellà. (1988) *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- Clemente, R. A. (1995). *Desarrollo del lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. Barcelona: Octaedro.
- Clemente, R. A. (1982). *Aproximación a la evolución del lenguaje. Estudio de dos diferentes tipos de emisiones espontáneas y su relación con la acción*. Tesis doctoral, Universitat de Barcelona.
- Coll, C i Solé, I. (1990). La interacción profesor/alumno en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Dins *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 315-333). Madrid: Alianza.
- Coll, C. i Colomina, R. (1990). Interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. A *Desarrollo psicológico y educación II* (pp. 335-352). Madrid: Alianza.
- Coll, C. i Edwards, D. (eds.) (1996). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula. Aproximaciones al estudio del discurso educacional*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Comrie, B. (1976). *Aspect. An introduction to the study of verbal aspect and related problems*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cortès, M. (1989). *Temps i aspecte: com els infants aprenen a parlar del passat*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de Barcelona. Barcelona.
- Cortés, M. i Vila, I. (1991). Uso y función de las formas temporales en el habla infantil. *Infancia y Aprendizaje*, 53:17\_43.
- Creus, I. (2002). El desenvolupament de la morfologia verbal: l'imperfet nord-occidental en la producció infantil. *Sintagma*, 14, 67-90.
- Cromer, R. F. (1979). The strengths of the weak form of the cognitive Hypothesis for language acquisition. Dins V. Lee (eds) *Language development*. London: The Open University Press.

- Cuenca, M. J. i Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Ariel. Barcelona.
- Cuenca, M. J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem.
- Culioli, A. (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation*. Tom 1. París : Orphys.
- Cuenca, M. J. (ed.) (1994). *Lingüística i ensenyament de llengües*. València: Universitat de València.
- Cuenca, M. J. (2003). *Sintaxi catalana*. Barcelona. Editorialuoc.
- Decret 142/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació primària. (DOGC núm. 4915 - 29/06/2007)
- Dell, G.S. i Reich, D. (1981). Stages in sentence production: An analysis of speech error data. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20, 611-629.
- Dewey, J. (1933,1989). *Cómo pensamos. Nuestra exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo*. P. 47. Barcelona: Paidós.
- Duran, C. (2007). Parlem de l'adverbi: els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO" *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. N52 . pàgs 91-111.
- Durán, C. (2008). *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística*. Treball de Recerca de Tercer Cicle. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i de les Ciències Socials. [Versió electrònica a <http://www.xtec.es/sgfp/llicencies/200708/memories/1770m.pdf>]
- Durán, C. (2010). Parlem de l'adverbi. Els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 91-111.
- Eisenberg, R. B. (1976). *Auditory competence in early life: The roots of communicative behavior*. Baltimore: University Park Press.
- Elman, J.L., Bates, E., Johnson, M.H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., i Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Fernández, A. (1994). El aprendizaje de los morfemas verbales. Datos de un estudio longitudinal. Dins S. López-Omat, A. Fernández, P. Gallo i S. Mariscal (Eds.), *La adquisición de la lengua española*. Madrid: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (1971). *Les relations temporelles dans le langage de l'enfant*. Ginebra: Droz.
- Ferrer, M. (2001). Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones. Dins Anna Camps. *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona, Graó: 209-223.
- Ferrer, M.; López, M.J. (1999). Llibres de text i concreció del currículum de llengua, *Articles de didàctica de la Llengua i la Literatura*, 19: 9-23

Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif. Dins Sophie G. Chartrand. *Pour un nouvel enseignement de la grammaire* (pp. 315-340). Montreal: Ed. Logiques.

Fontich, X. (2010). *La construcció del saber metalingüístic. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica d'escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.

Forster, K. I. (1979). Levels of processing and the structure of the language processor. Dins W. E. Cooper i F. T. Walker (Eds.) *Sentence Processing: Psycholinguistic studies presented to Merrill Garrett*. Hillsdale, N. J. : LEA.

Garnham, A. (2006). *Manual de psicología del pensamiento*. Barcelona. Paidós.

Garret, M. F. (1975). The analysis of sentence production. Dins G. Bower (Ed.) *The psychology of learning and motivation: Advances in Research and theory*. Vol. 9. Nova York: Academic Press.

Gavarró, A i Laca, B. (2002). Les perifrasis temporals, aspectuals i modals. Dins Joan Solà et al. (eds.). *Gramàtica del català contemporani* (cap.23). Barcelona: Empúries.

Gagné, G; Lazure, R; Sprenger-Charolles, L. i Ropé, F. (1989) Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle. Vol 1: *cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles: De Boeck

Garitte, C. (2004). Les conditions du verbe: aspects cognitifs et développementaux a le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactiques. Actes de la Journée d'étude "didactique de la syntaxe". Université paris X- Nanterre.

Gili Gaya, S. (1972). *Estudios de lenguaje infantil*. Barcelona: Box.

Gilbert, J.K., Watts, D.M. i Osborne, R.J. (1985). Eliciting student view using an interview-about-instances technique. A L.H.T. West i A.L. Pines (Eds.), *Cognitive structure and conceptual change* (pp. 11- 28). Orlando, FL: Academic Press.

Grinstead, J. (1994). Tense, Agreement and Nominative Case in Child Catalan and Spanish. Master's thesis, UCLA, 1994.

Gombert, J. E. (1992) *Metalinguistic development*. New york: Harvester Wheatsheaf

Guasch, O. (1995). Ús lingüístic i reflexió metalingüística en l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 6, 117-124.

Guasch, O. (2010). La noción de oración en catalán y en castellano. Dins Teresa Ribas Seix (coord.). *Libros de textos y enseñanza de la gramática* (pp. 77-95). Barcelona: Graó.

Halliday, M. A. (1975). Learning how to mean. Explorations in the development of language. Londres: Edward Arnold. Traduit al castellà. Exploracions sobre las producciones del lenguaje (1982). Barcelona: Médica i técnica.

Hernández, F. (1984/1994). *Teorías psicolingüísticas y su aplicación a la adquisición del español como lengua materna*. Madrid: siglo XXI.

Hockett, C. i Altmann, F. (1968). A note on desing features. Dins T.S Sebeok (ed.) *Animal communication*. Bloomington: Indiana University Press.

Hogan, K.; Nastasi, B.,K.; Pressley, M. (2000). Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-Guided discussions. *Cognition and instruction*, 17(4) 379-432.

Jakobson, R. (1960) Closing statement: Linguistics and poètics. Dins T. Sebeok (ed.) *Style in Language*. Cambridge Mass. MIT Press.

Karmiloff, K. i Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje. Del feto al adolescente*. Madrid: Morata.

Karmiloff-Smith, A. (1987). Function and process in comparing language and cognition. *Dins Maya Hickmann (ed.). Social and functional approaches to language and thought*. Londres: Academic Press.

Karmiloff-Smith, A. (1994[1992]). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.

Keil, F. (1979). *Semantic and Conceptual Development: An Ontological Perspective*. Cambridge: M A Harvard University press.

Keil, F. (1989). *Concepts, Kinds, and Cognitive Development*. Cambridge, MA, MIT Press/Bradford Books.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1980). *L'énonciation. De la subjectivité dans le langage*. Paris: Armand Colin. Kerbrat-Orecchioni, Catherine (1997) *La Enunciación de la subjetividad en el lenguaje*. Buenos aires. Edicial.

Kilcher-Hagedorn, H.; Othenin-Girard, C. i de Weck, G. (1987). *Le savoir gramatical des élèves*. Berna: Peter Lang.

Klein, W. (1994). *Time in Language*. London/New York: Routledge.

Klein, W. (2009). How time is encoded. *The expression of Time*. W. Klein and Pl. Ll. Berín, Mouton de de Gruyter: 39-81.

Klein, W. (2009). Concepts of Time. *The expression of Time*. W. Klein and Pl. Ll. Berín, Mouton de de Gruyter: 5-38

Kvale, S. (1996). *Interviews : an introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks. Editorial: Sage.

Leopold, W. F. (1939). *Speech Development of a Bilingual Child*. Evaston. Northwestern University Press.

Lessard-Hebert, M. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montreal. Editions Agence d'ARC

López Ornat, S. (1990). La formación de la oración simple: las omisiones sintácticas (SVO) en la adquisición del español. *Estudios de Psicología*, 41:41\_72.

López Ornat, S. (1992). Sobre la gramaticalización. Prototipos para la adquisición de la concordancia verbo-sujeto: datos de la lengua española en niños de 1,6 a 3,6. *Cognitiva*, 4: 49\_74.

- López Ornat, S. (1994). Conclusiones. La adquisición gramatical: un esquema. S. López Ornat et al. (eds.) *La adquisición de la lengua española*, 101\_126. Madrid: Siglo XXI.
- López Ornat, S. (2011). La adquisición del lenguaje, un resumen en 2011. *Revista de investigación en logopedia*, 1,1 (2011) pp. 1-11
- Macià, J. (2007). *Aproximació a les conceptualitzacions gramaticals d'alumnes de secundària a propòsit de les classes de mots*. Bellaterra: Recercat [Versió electrònica a <http://hdl.handle.net/2072/10091>]
- Markman, E. (1989). *Categorization and naming in children: Problems of induction*, Cambridge, MA, MIT Press.
- Marslen-Wilson, W. D. (1975). The limited compatibility of linguistic and perceptual explanations. Dins R. Grossman, J. San I T. Vance (Eds.) *Papers of the Parasession on Functionalism*. Chicago: Chicago Linguistic Society.
- Martín, D. (2010). La terminologie grammaticale à l'école :facilitateur ou obstacle aux apprentissages ? L'exemple de la « suite du verbe ». A. M. J. Beguelin, J. F. Pietro i A. Näf (eds.) *La terminologie grammaticale à l'école: perspectives linguistiques*. Neuchâtel: Institut de Linguistique. Université de Neuchâtel.
- Milian, M. (2000). Materials per a la formació d'ensenyants. Dins Anna Camps i Montserrat Ferrer (coords.). *Gramàtica a l'aula* (pp. 77-95). Barcelona: Graó.
- Milian, M. (2004). La enseñanza de la gramática: pensar la oración. *Textos de Didáctica de la Lengua la Literatura*, 37, 36-51.
- Milian, M. (2010). La gramática en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos? Dins *Libros de Texto y enseñanza de la gramática*. Ribas, T (2010) Graó.
- Milian, M i Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de las secuencias didácticas de gramática. Dins Anna Camps (coord.). *Diálogo e investigación en las aulas: investigaciones en didáctica de la lengua* (pp. 25-53). Barcelona: Graó.
- Mondada, L. (2001). L'entretien comme événement interactionnel. Approche linguistique et conversationnelle in Thibaud, J.-P., Grosjean, M. (éds.) *L'espace urbain en méthodes*, Marseille: Parenthèses, 197-214.
- Notario, G. (2001). Conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto. Dins Anna Camps (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión* (pp. 181-193). Barcelona: Graó.
- Payrató, L. (1996). Proposta de convencions de transcripció del discurs oral. Dins Ll. Payrató et al. Corpus, corpora .Actes del 1er i 2n col·loquis lingüístics de la UB.Barcelona . PPU, Universitat de Barcelona.
- Payrató, L (2002) Dixi temporal. Dins Joan Solà et alii (eds.). *Gramàtica del català contemporani* (cap.3). Barcelona: Empúries.
- Pellicer, A. (2004). Avatares de los niños sobre los tiempos verbales. Dins Pellicer, A i Vernon, S (eds.) *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: Editorial SM.



Pellicer, A. (2006). "Reconstrucción de la temporalidad a partir de la lectura de textos didácticos con contenido histórico. Estudio psicolingüístico con alumnos de Educación Básica". A: *Lectura y Vida, Revista Latinoamericana de Lectura*. Asociación Internacional de Lectura (IRA), Año XXVII, Número 3, septiembre. Buenos Aires, Argentina, pp. 16-27.

Pérez Pereira, M i Singer, D. (1984). Sobre la adquisición de morfemas en español. *Infancia y Aprendizaje* , 27/28:205\_221.

Pérez Saldanya, M. (1994-95). Les expressions temporals com a predicats d'esdeveniment. *Llengua i literatura*, 6.

Pérez Saldanya, M. (2000). Del "perfet" a l'"indefinit" (i viceversa). El nom dels temps verbals i altres problemes terminològics relacionats amb les categories gramaticals del verb. Dins Jaume Macià i Joan Solà (eds.). *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (pp. 91-119). Barcelona: Graó.

Pérez Saldanya, M. (2002). Les relacions temporals i aspectuals. Dins Joan Solà et al. (eds.). *Gramàtica del català contemporani* (cap. 22). Barcelona: Empúries.

Pérez Saldanya, M, Comajoan, J. (2012). *El tiempo y el aspecto verbales en el español: descripción del sistema y adquisición como segunda lengua*. En premsa

Pintó, R; Aliberas, J. i Gómez, R. (1996). Tres enfoques de la investigación sobre concepciones alternativas. *Enseñanza de las ciencias*. 14 (2). 231-232.

Ribas, T. (coord.)(2010). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó

Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. París: editions su Seuil.

Rius, D. (ed.) (2008). *Llengua catalana*. 4t. Cicle mitjà. Barcelona. Edicions Castellnou)

Rius, D. (ed.) (2009). *Llengua catalana*. 6è. Cicle superior. Barcelona. Edicions Castellnou)

Rodríguez, C. (2007). *Perdió el libro que se compró / había comprado pocos días antes*. Reflexiones iniciales en torno al saber gramatical sobre los tiempos verbales del pasado en alumnos de Secundaria Obligatoria. *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol. 19, 223-246.

Rodríguez, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos de pasado en alumnos de 4ºESO. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.

Rondal, J.A. (2009). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona. Ars XXI.

Rosch, E & Barbara B. Lloyd. Eds. (1978). *Cognition and categorization*, Hillsdale (N.J.) Erlbaum.

Roubaud M. N et Touchard Y. (2004). Vers la notion de verb : de l'approche intuitive à la construction du savoir, vers sept ans in Vargas, C (dir. ) Langue et études la langue. *Approches linguistiques et didactiques*. Aix- en- Provence : Presses Universitaires de Provence, p. 257-267

- Ruiz, U. (2005). La reflexió interlingüística: ajudar a pensar en/amb/sobre tres llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 38, 51-66.
- Ruiz, U. (2008). La reflexión metalingüística desde varias lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 33-45.
- Ruiz, U. i Vera, M. (2004). La reflexión sobre la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37, 9-15.
- Serra, M., Serrat, E., Solé, M. R., Aparici, M. i Bel, A. (2000). *La adquisición del lenguaje*. Barcelona: Ariel.
- Serrat, E. (1997). *El procés de gramaticalització en l'adquisició del llenguatge: la categoria formal de verb*. Tesis doctoral, Universitat de Girona, 1997.
- Shatz, M., Wellman, H. M i Silbert, J. (1983). The acquisition of mental verbs: a systematic investigation of first reference to mental State. *Cognition*, 14, 311-321.
- Simone, R. (1992[1988]). *Diario lingüístico de una niña. ¿Qué quiere decir Maistock?* Barcelona: Gedisa.
- Smith, C. (1991). *The parameter of aspect*. Dordrecht. Kluwer.
- Solà, J. (Dir) (2002). *Gramàtica del Català contemporani*. (3 vols) Empúries.
- Solà i Pujols, J. (2002). Els modificadors temporals. . Dins Joan Solà et al. (eds.). *Gramàtica del català contemporani* (cap. 26). Barcelona: Empúries.
- Southerland, S. A., Smith, M. U., & Cummins, C. L. (2000). "What do you mean by that?" Using Structured Interviews to Assess Science Understanding. In J. J. Mintzes, J. H. Wandersee, & J. P. Novak (Eds.), *Assessing science understanding: A human constructivist view*. (Chapter 6). Academic Press.
- Stern, H.H. (1983). *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford: University Press.
- Stern, C. i Stern, W. (1907). *Die Kindersprache*. Leipzig: Barth.
- Sugarman, S. (1982). Developmental change in early representational intelligence: evidence from spatial classification strategies and related verbal expressions, *Cognitive Psychology*, 14, Pàgs: 410, 449.
- Tisset, C. (1997). Reconnaissance des formes verbales en langue première in Tisset, C. (dir) *Métadiscours/langues*. Actes du colloque international du groupe de recherches Jan comenius en linguistique et didactique des langues, linx, n°37, p. 115- 125.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Tomassone, R. (1996). *Pour enseigner la grammaire*. Paris: Delagrave.
- Torralba, M. (2009). La integració dels conceptes gramaticals en finalitzar la primària. Treball d'investigació de 3r cicle no publicat. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona

Torralba, M. (2010). El tractament dels conceptes gramaticals en un llibre de text de 6è de primària. Dins *Articles de didàctica de la llengua i la literatura*, 50: 41-56.

Torrens, V. (1995). L'adquisició de la sintaxi en català i castellà: la categoria funcional de flexió . Tesi doctoral, Universitat de Barcelona. Barcelona.

Trévisse, A. (1994). Représentations métalinguistiques des apprenants, des enseignants et des linguistes: un défi pour la didactique. *Bulletin Suisse de Linguistique Appliquée*, 59, 171-190.

Trévisse, A. (2010). Apostar per la inevitable activitat metalingüística dels estudiants en l'ensenyament de les llengües. Dins Guasch, O; coord. (2010) *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó. 113-119

Van Lier, L. (1988). *The classroom and the language learner*. London-NewYork: Longman.

Van Geert, P. i Van Dijk, M. (2002). Focus on variability: New tools to study intra-individual variability in developmental data (pp. 31-66). Dins M. van Dijk (Ed.), *Child Language Cuts Capers*. Variability and ambiguity in early child development. Rijksuniversiteit : Groningen.

Vargas, C. (1999). *Grammaire pour enseigner*, 2 vols. Paris: Armand Colin.

Vigotski, L. S. (1986). Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. Dins Luria, A. R; Leontiev, A.; Vigotski, L. *Psicología y pedagogía*. Madrid. Akal.

Vigotski, Lev S. (1989[1930-34, 1978]). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. [Edició basada en l'edició nordamericana de 1978 a partir dels articles originals de l'autor, de 1930 a 1934].

Vigotski, Lev S. (1995[1934, 1986]). *Pensamiento y lenguaje*, nueva edición a cargo de Alex Kozulin. Barcelona: Paidós. [La primera edició es realitzà a Moscú, el 1934, l'edició de 1986 va ser publicada pel Massachusetts Institute of Technology]

Vila, I. (1990). *Adquisición y desarrollo del lenguaje*. Barcelona: Graó.

Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Weist, R. (1986). Tense and aspect. Language acquisition: studies in first language development. Eds. Paul Fletcher i Michael Garman. Cambridge: Cambridge University Press.

Weinrich, H. (1974[1964]). *Estructura y función de los tiempos en el lenguaje*. Madrid: Gredos.

Weinrich, H. (1981[1976]). De la cotidianidad del metalenguaje. Dins Harald Weinrich. *Lenguaje y textos* (pp. 110-139). Madrid: Gredos.

Wood, D; Bruner, J. S., i Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 2, pp. 89-100.

Younger, B. i Cohen, L. (1993) Infant perception of correlatins among attributes, *Child development*, 54, pàg. 858-867.

Zayas, F. (1993b). Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual. Dins Carlos Lomas i Andrés Osoro (comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (pp. 199-222). Barcelona: Paidós.

Zayas, F. (1994). La reflexión gramatical en la enseñanza de la lengua. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 1, 65-72.

Zayas, F. (1999). Más allá de una didáctica de la gramática. Dins Manuel García, Rosa Giner, Paulina Ribera i Carmen Rodríguez (eds.). *Ensenyament de llengües i plurilingüisme* (pp. 83-92). Valencia: Universitat de València.

Zayas, Felipe. (2000). Treballem l'oració. Dins Anna Camps i Montserrat Ferrer. *Gramàtica a l'aula* (pp. 119-131). Barcelona: Graó.

Zayas, F. (2001). L'activitat metalingüística: més enllà de l'anàlisi gramatical. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 25, 19-30.

Zayas, F. (2002). Ensenyar i aprendre gramàtica en el batxillerat: punt de partida i vies per avançar. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 26, 47-63.

Zayas, F. (2004). Hacia una gramática pedagógica. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 37, 16-35.

Zayas, F. (2007). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. Ponencia presentada en el curso *La lengua castellana en el nuevo marco curricular*. Santander: UIMP, septiembre 2007. [Consultat el juny de 2010 a <http://www.scribd.com/doc/2441567/El-lugar-de-la-gramatica-en-la-ensenanza-dela-lengua>] Zayas, Felipe i Rodríguez, Carmen (1992). Composición escrita y contenidos gramaticales. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 13-16.

## ANNEX I (llibres de text)

### Taules continguts de primària

Cicle inicial	
· Observació de les diferències entre llengua oral i escrita, a partir del seu ús en situacions comunicatives reals o simulades.	Diferència llengua oral i escrita
· Coneixement i ús de l'ortografia de base, que comporta: separar bé les paraules, no alterar l'ordre dels mots en una frase, fer correspondre una grafia a cada so (no se'n deixa, no n'hi posa de més, no altera l'ordre), fer correspondre un so a una de les grafies possibles que fan aquell so ("gersei" seria acceptable).	Ortografia
· Escriptura de paraules d'ús habitual a la classe, en els aprenentatges i en els seus textos (ahir, avui, notícies, hi havia, carrer, dies de la setmana).	
· Introducció a normes ortogràfiques més senzilles i de més ús, i als signes de puntuació més bàsics (punt final, coma, interrogant, admiració).	Ortografia
· Introducció a la terminologia gramatical: nom, verb, oració, masculí, femení, article, singular, plural.	Terminologia gramatical
· Discriminació fonètica de síl·labes i accents en les paraules.	ortografia
· Observació del funcionament de la llengua: sinònims i antònims, derivació, composició, sentit figurat (quan forma part d'una manera de parlar pròxima).	Semàntica del mot
· Consciència de la transferència dels coneixements d'una llengua a les altres llengües que està aprenent.	
· Valoració del progrés del dia a dia en escriptura. Opinió ajustada de les seves capacitats, sense infravalorar-se ni sobrevalorar-se.	Escriptura

Cicle mitjà	
· Observació de les diferències entre llengua oral i escrita, a partir del seu ús en situacions comunicatives reals o simulades.	<i>Diferència llengua oral i escrita</i>
· Coneixement de la manera d'organitzar un text segons si és una explicació, una notícia, una recepta, una instrucció o alguna altra tipologia. Pràctica amb totes les tipologies.	Tipologia textual
· Coneixement de les diferents categories de textos audiovisuals segons la seva funció (notícia, anunci, reportatge, ficció) i introducció dels elements bàsics del llenguatge audiovisual.	Tipologia textual
· Coneixement i ús de l'ortografia de base i de les regles treballades a cicle inicial. Coneixement i ús progressiu de les lleis ortogràfiques constants (que no tenen excepcions). Memorització de mots amb dificultat ortogràfica d'ús habitual.	Ortografia
· Aplicació dels signes de puntuació més bàsics (punt final, coma, interrogant, admiració, dos punts, guió). Transformació de frases per comprovar la relació entre puntuació, entonació i significat.	Ortografia
· Introducció a l'accentuació gràfica: reconeixement de les síl·labes d'un mot, accent greu i agut, reconeixement de les paraules agudes, planes i esdrúixoles.	Ortografia
· Ús de terminologia gramatical: nom, verb, oració, masculí, femení, article, singular, plural, passat, present, futur.	Terminologia gramatical
· Observació del funcionament de la llengua en els textos que es llegeixen i en els de producció pròpia: derivació, composició, sentit figurat, sinònims, polisèmia, família de paraules, entre altres.	Semàntica del mot
· Reconeixement d'articles, connectors, noms, adjectius i verbs en un text. Diferenciar els temps verbals: passat, present i futur en enunciat.	Reconeixement de classes de paraules Diferenciar

· Comparació i transformació d'enunciats per mitjà de canvis d'ordre, segmentacions, canvis en els connectors, per comprovar de quina manera es modifica el significat i els canvis de puntuació que comporta.	
· Aplicació de tots els recursos que s'ofereixen a l'aula per millorar el treball escrit personal: consulta al diccionari o a algú altre, llibreta personal, memorització, o bé orientar-se a partir del coneixement de la llengua (analogia, família de paraules).	Ús de recursos
· Consulta al diccionari i introducció als diccionaris i correctors dels programaris de tractament de textos.	Ús de recursos
· Progressiva autonomia en l'aprenentatge: reflexió sobre el procés, l'organització i planificació del treball, acceptació de l'error, autocorrecció i autoavaluació de tot el procés.	
· Valoració del progrés en escriptura. Opinió ajustada de les capacitats de cadascú, sense infravalorar-se ni sobrevalorar-se. Confiança en les pròpies capacitats.	
· Valoració del progrés en escriptura. Opinió ajustada de les capacitats de cadascú, sense infravalorar-se ni sobrevalorar-se. Confiança en les pròpies capacitats.	

Cicle superior	Activitat/objecte
· Consciència que la llengua no funciona de la mateixa manera en un conte, en un text de ciències, en un de matemàtiques o en un poema. Cada àrea té un lèxic específic i una manera d'organitzar els enunciats i l'estructura del text.	Conscienciar/tipologia textual
· Observació de l'organització interna dels textos per explicar, per descriure, per dir com es fan les coses, per recordar, per opinar, per informar, per expressar sentiments, per divertir-se o per jugar. Pràctica amb les diferents tipologies a totes les àrees.	Observar i practicar/Tipologia textual
· Observació i ús de diferents connectors per enllaçar oracions (i, però, perquè, sinó encara que, no obstant...). Transformacions d'oracions en un text per ajustar el significat a les intencions del que escriu.	Observar, usar, transformar/oració
· Observació i pràctica amb els signes de puntuació que organitzen el text en paràgrafs (punt i a part), que marquen el final d'oració (punt i seguit, admiració, interrogant, punts suspensius), o que organitzen els elements de la frase (coma, dos punts, cometes, guió, parèntesis).	Observar i practicar/Puntuació al text
· Reconeixement en un enunciat del grup nominal i del grup verbal: nom i complements, verb i complements. Deducció del funcionament de la concordança. Aplicació de la complementació a la descripció de persones, objectes, situacions, estats d'ànim, o paisatges.	Reconèixer i deduir /Sintaxi oracional
· Reconeixement dels trets bàsics que distingeixen un verb com a categoria gramatical: temps i persona, aspectes perfectius i imperfectius.	Reconeixement /Categories del verb
· Reconeixement de la funció dels determinants del nom: articles i quantitatius, demostratius i possessius.	Reconèixer /Categoria determinants
· Reconeixement dels pronoms i de la funció de cohesió en els enunciats i en els textos. Els pronoms i els seus referents. Deducció de les lleis fonamentals de funcionament dels pronoms.	Reconèixer i deduir/Categoria pronoms
· Observació i comprensió del funcionament semàntic de la llengua: comparació, derivació, composició, sentit figurat, metàfores, sinònims, polisèmia, família de paraules, entre altres.	Observar i comprendre/Semàntica lèxica
· Consulta de diccionaris de diferents orientacions (general, enciclopèdics, de sinònims), en format paper o virtuals.	Consultar recursos
· Capacitat per revisar els textos d'un mateix o d'altres companys, a partir	

d'algun tipus de suport, tot el que fa referència a l'estructura i organització del text, puntuació, lèxic, així com els elements paratextuals que han de fer-lo més entenedor.	
· Coneixement i ús de les lleis ortogràfiques constants (com ga, gue, gui, go, gu) i introducció a les lleis d'excepció (com alternances c/g, t/d a final de mot) i a les excepcions (com fred o cub).	Puntuació
· Accentuació gràfica: reconeixement de les síl·labes d'un mot, accent greu i agut, reconeixement i accentuació de les paraules agudes, planes i esdrúixoles.	Ortografia
· Aplicació d'instruments personals per revisar l'ortografia dels textos: regles conegudes, deducció per comparació, associació de paraules, llibretes personals, consultes, diccionaris, corrector incorporat en un tractament de textos, bases d'orientació, entre moltes altres. Capacitat per reflexionar sobre els errors de cadascú i buscar recursos per corregir-los.	Recursos personals
· Reconeixement del valor social de l'ortografia per comunicar-nos amb els altres.	Ortografia

**Taules dels llibres de text de quart a sisè.**

**Taula 1. Editorial Castellnou. Textos de l'apartat de gramàtica referits al verb i als temps verbals**

<b>C</b>	<b>n</b>	<b>Text</b>	<b>conceptes</b>	<b>Dimensió</b>	<b>pàg</b>
4t	1	<p><b>Persona i nombre verbals:</b> (ex. 2 enunciats)                      Fixa't en els mots investiga i investiguen. Són els verbs de les oracions i ens expliquen l'acció que fa la Marie i la que fan la Marie i en Pierre, els subjectes.                      Quadre de la flexió de persona i nombre.                      El verb concorda amb el subjecte en persona i nombre: tercera singular (investiga) i tercera plural (investiguen)</p>	<p>Verb-acció</p> <p>Flexió persona i nomb                      Concordança</p>	<p>Sem (I)</p> <p>Morf                      Morf/sint</p>	102
	2	<p><u>Recorda:</u> la primera persona és qui parla (jo, nosaltres). La segona persona és amb qui es parla (tu, vosaltres). La tercera persona és de qui es parla (ell, ella, ells, elles). Cada persona té singular (jo, tu, ell/ella) i plural (nosaltres, vosaltres, ells/elles).</p>	<p>Flexió persona i nomb</p>	<p>Sem-Prag                      Morf</p>	102
	3	<p><b>Concordança del subjecte i el verb</b>                      El subjecte i el verb tenen la mateixa persona i el mateix nombre, és a dir, concorden en persona i nombre.                      Perquè una oració estigui ben formada, el verb ha de concorden amb el subjecte en persona i nombre.</p>	<p>Concordança</p>	<p>Morf/sint</p>	102
	4	<p><u>Recorda:</u> L'oració té dues parts: subjecte i predicat. El nom és el nucli del subjecte i el verb és el nucli del predicat.</p>	<p>nucli predicat</p>	<p>Sint</p>	103
	5	<p><b>Temps verbals</b>                      Ex. La flor naixia/ la flor creix/ la flor es pansirà</p> <p>El verb és la paraula que ens indica l'acció que fa el subjecte.</p> <p>Els diversos moments en què pot tenir lloc l'acció del verb s'anomenen temps verbals.</p>	<p>Temps verbals                      Imperfet, present,                      futur simple                      Verb-acció</p> <p>Temps verbals                      Verb-acció</p>	<p>Morf</p> <p>Sem(I)</p> <p>Sem                      Sem (I)</p>	116
	6	<p>Recorda: Molts temps verbals de passat es formen amb les terminacions <i>ava, aves</i>.</p>	<p>Temps verbals                      (p.imperfet)</p>	<p>Morf</p>	117
	7	<p>Les formes verbals compostes per <i>vaig, vas, va, vam, vai, van</i> seguides d'un altre verb expressen temps de passat: <i>ahir vaig dibuixar un vaixell</i>.</p>	<p>Temps verbals passat                      (p. Perfet)</p>	<p>Morf</p>	



			Formes verbals compostes	Morf	117
	8	<p><b>Formes verbals</b></p> <p>Ja has vist que els diversos temps verbals indiquen si l'acció del verb té lloc en passat, present o futur.</p> <p>Ara veuràs que cada temps es pot expressar en diferents formes verbals:</p> <p>Present: reciclo,...</p> <p>Passat: reciclava, he reciclat, havia reciclat, vaig reciclar..</p> <p>Futur: reciclaré, hauré reciclat...</p>	<p>Temps verbals Verb-acció</p> <p>Temps verbals Present imperfet, perfet, plusquamperfet, passat perifràstic</p>	<p>Semàntica Sem(I)</p> <p>Morf</p>	130
	9	<p><b>L'infinitiu</b></p> <p>Quan busques un nom en el diccionari, només el trobes en singular. En el cas del verb, tampoc no hi trobaràs totes les formes verbals, només una: l'infinitiu.</p> <p>L'infinitiu és la forma que fem servir per anomenar el verb. Es una forma no personal.</p> <p>Segons la terminació de l'infinitiu, els verbs es classifiquen en tres conjugacions:</p> <p>Primera conjugació: tenen l'infinitiu acabat en –ar, com cantar, saltar, nedar...</p> <p>Segona conjugació: tenen l'infinitiu acabat en –er o en –re, com córrer, témer, perdre, batre... (també i pertanyen dir i dur)</p> <p>Tercera conjugació: tenen l'infinitiu acabat en –ir, com servir, llegir, dormir...</p>	<p>Infinitiu Forma no personal Conjugació (1a, 2a, 3a)</p>	<p>Morf Morf Morf</p>	131
	10	<p><u>Sabies que:</u> a més de l'infinitiu, hi ha altres formes no personals: el gerundi (cantant, llegint, escrivint) i el participi (escrit, cantat, llegit)</p>	<p>Infinitiu Formes no personals Gerundi, participi</p>	<p>- - Morf</p>	131
	11	<p><u>Recorda:</u> els infinitius poden acabar en –ar, -er, -re o –ir.</p>	<p>Infinitiu/1<sup>a</sup>, 2<sup>a</sup>, 3<sup>a</sup> conjugació</p>	<p>Morf</p>	131
5è	12	<p><b>El verb (I)</b></p> <p>Observa aquests dibuixos i digues què fa cada personatge o objecte.</p> <p>El verb és la paraula que indica accions o estats.</p> <p>El verb ha d'estar en la mateixa persona i nombre que el nom o el pronom que fa de subjecte, és a dir, hi ha de concordar.</p>	<p>Verb-acció Verb Concordança</p>	<p>Sem (I) Sem (II) Morf/sint</p>	98
	13	<p><b>El verb (II)</b></p> <p>Com ja has vist en la unitat anterior, el verb és l'element que indica accions, fets i estats de persones, animals i objectes.</p> <p>El superheroi corre/ el peix neda/L'avió vola/En Pinotxo dorm</p>	<p>Verb</p>	<p>Sem (II)</p>	114

		També saps que la terminació verbal ens permet identificar qui fa l'acció el verb. (taula present indicatiu: preparar, presentar, arrossegar)	Verb-acció Flexió persona	Sem (I) morf	
	14	<b>El temps del verb</b> L'acció del verb es pot expressar en: Passat: ahir -jo ajudava Present: avui – jo ajudo Futur: demà- jo ajudaré	Verb-acció Temps verbal-adverbi (imperfet, present, f. Simple)	Sem (I)	115
	15	<b>L'oració</b> Ex <i>Un anunci/la Mariona un anunci/la Mariona grava un anunci</i> El primer grup es refereix només a un objecte (anunci) . El segon grup presenta una persona (la Mariona) i un objecte (un anunci) però no sabem quina relació hi ha entre ells. El tercer grup és una oració perquè a més dels elements anteriors, conté un verb (grava) i està ordenada. Perquè hi hagi una oració és necessita un verb. El verb és la paraula que indica un estat, un fet o una acció. En Pere fa natació/ el pare ha anat al mercat/ L'Anna visitarà els seus oncles a l'estiu.  El verb és l'element principal de l'oració.	Verb  Verb Verb (present, perfet, futur s) -	Sint  Sint Sem (II) Morf -	146
	16	<b>Les parts de l'oració</b> Generalment, una oració està formada per dues parts: El subjecte que té per nucli un nom/ el predicat, que té per nucli un verb. Ja has vist que el verb no hi pot faltar mai. Però el subjecte també és important, perquè dona molta informació sobre el verb: qui fa l'acció, on la fa , com la fa, etc...	Verb- nucli  Verb-acció	Sint  Sem (I)	147
	17	<b>Ex.</b> Les oracions anteriors eren incorrectes perquè entre el subjecte i el verb no hi havia concordança de nombre (singular o plural) ni de persona (jo, tu, ell...) El subjecte i el verb han de concordar en persona i nombre.	Concordança  Concordança	Morf/sint  Morf/sint	147
<b>6è</b>	18	<b>L'oració</b> El músic interpreta una melodia – les oracions tenen verb  Els músics interpreten una melodia - el verb concorda en persona i nombre amb el subjecte El melodia interpreta músic una – si desordenem els mots d'una oració –perd el sentit. En una oració cal que hi hagi un verb que concordi amb el subjecte, i que les paraules que la formen segueixin un ordre determinat.	verb  Concordança  concordança	Sint  Sint/morf Sint/sem  Sint/morf	16

19	<p><b>Els verbs</b> Com ja has vist el verb és el nucli del sintagma verbal. El verb és una paraula que expressa els estats, les accions, els processos, les modificacions o l'existència d'un subjecte o SN. Les paraules destacades indiquen l'acció que fa el subjecte. Són verbs. Ja has vist que quan una paraula té formes diferents s'anomena variable: hi ha una part de la paraula que es manté igual, el lexema, i una altra que canvia el morfema. Fixa-t'hi: canto, cantes, canta, cantem, canteu, canten... El lexema és la part del verb que aporta significat. En els verbs regulars es repeteix igual en totes les formes. En els verbs irregulars presenta variacions que cal tenir en compte.. Cant-ar (lexema i morfema) Ja coneixes alguns morfemes: el de nombre (singular i plural) i el de gènere (masculí i femení) i també els derivatius (prefixos i sufixos). Ara veurem els morfemes del verb, que és la categoria gramatical que en té més de diferents. El morfema de persona indica qui fa l'acció del verb, i el morfema de nombre, quantes persones la fan. (quadre persones)</p>	<p>Verb Verb</p> <p>Verb Verb Morfema i lexema V Regulars/irregulars</p> <p>Flexió de nombre i persona</p> <p>Verb Flexió de nombre i persona</p>	<p>Sint Sem (II) /sint Sem (I) Morf</p> <p>morf Morf</p> <p>Morf</p> <p>Sem (I) Morf</p>	80
20	<p>Temps: Indica en quin moment es produeix l'acció o l'estat expressats pel verb (present, passat, futur) Ahir (temps passat)- parlava / avui (temps present) – parlo/ demà (temps futur) parlaré</p>	<p>Verb Temps verbal-adverbi imperfet, present, fut. simple</p>	<p>Sem (II) Sem/morf</p>	81
21	<p>Aspecte- pot ser perfet –he cantat (fa referència a una situació o acció acabada) o imperfet – cantava (fa referència a una situació o acció inacabada)</p> <p>Mode – pot ser indicatiu, subjuntiu o imperatiu, i ens indica de quina manera es realitza l'acció del verb. Indicatiu- expressa una acció real: Menjo verdura Subjuntiu- expressa un desig o una possibilitat: La mare vol que mengi verdura. Imperatiu. Expressa una ordre Menja verdura!</p>	<p>Aspecte verbal Perfet/imperfet</p> <p>Mode verbal</p>	<p>Sem(I)/morf</p> <p>Sem(I)/morf</p>	82
22	<p>Si combinem el lexema d'un verb amb els morfemes, obtenim una gran variació de formes verbals. Aquest conjunt de formes constitueix la conjugació. N'hi ha tres models. Primera conjugació- inclou tots els verbs que tenen l'infinitiu acabat en ar: cantar, saltar Segona conjugació- Hi pertanyen els verbs amb l'infinitiu acabat en er o re: témer o perdre. També hi pertanyen els verbs dir, dur i fer. Tercera conjugació- en formen part els verbs amb l'infinitiu acabat en ir: dormir o patir.</p>	<p>Conjugació</p> <p>Infinitiu (1a, 2a, 3a)</p>	<p>Morf</p> <p>Morf</p>	82
23	<p>Aquest curs estudiarem els verbs regulars, és a dir, els que segueixen el model de la seva conjugació, i els irregulars que fem servir més sovint. (haver, ser i estar)</p>	<p>Verbs regulars/irregulars</p>	<p>Morf Morf</p>	83

**Taula 2 Editorial Teide. Textos de l'apartat de gramàtica referits al verb i als temps verbals.**

C	n	Text	contingut	Dim	pàg
4t	1	<p><b>El nom i el verb</b>  <i>El meu amic menja una poma</i>                      Qui menja una poma? La resposta és el subjecte de la frase. <i>El meu amic</i>                      La paraula més important del subjecte és el nom; en aquest cas, amic.</p> <p>Què fa el meu amic?                      La resposta és el predicat de la frase: menja una poma.                      La paraula més important del predicat és el verb; en aquest cas, <i>menja</i></p>	verb	Sint	24
	2	<p><b>El verb</b>                      Els verbs són paraules que expressen les accions que han fet, fan o faran les persones, els animals o les coses. Les formes verbals poden estar en primera, segona o tercera persona, i en singular o plural.</p>	Verb-acció Flexió persona i nombre	Sem(I) morf	120
	3	<p><b>Els temps verbals</b>                      Ex. <i>Nosaltres avui anem al teatre/ jo hi vaig anar ahir/ Jo hi aniré la setmana que vé.</i></p> <p>Les paraules destacades són formes verbals. <i>Anem</i> ens indica present, <i>vaig anar</i> ens indica passat i <i>aniré</i> ens indica futur. Les formes verbals poden estar en present, passat o futur. Els temps verbals són present, passat i futur.</p>	Temps verbals (present, p. Perfet, futur simple) Formes verbals Temps verbals	Morf  Sem/morf	132
	4	<p><b>Les formes impersonals del verb</b>                      Les formes verbals <i>col·leccionar</i>, <i>arreglant</i> i <i>emportat</i> no ens indiquen ni el temps verbal ni les persones que fan l'acció. S'anomenen formes impersonals i són: l'infinitiu (<i>col·leccionar</i>), el gerundi (<i>arreglant</i>) i el participi (<i>emportat</i>).                      La forma impersonal del gerundi acaba amb -nt i la del participi amb la vocal +t.                      Les formes impersonals dels verbs són infinitiu, gerundi i participi.</p>	Formes impersonals Infinitiu gerundi participi	Sem/Morf Morf	144
5è	5	<p><b>El verb</b>                      (petit text) Les paraules destacades expressen una acció. Aquestes paraules són verbs. Un verb pot estar en (quadre nombre i persona)                      Els verbs són paraules que expressen una acció i indiquen qui la fa.</p>	Verb-acció Flexió persona i nombre Verb-acció	Sem (I)  Sem (I)	108
	6	<p><b>La conjugació verbal</b>                      En les paraules destacades d'aquestes frases apareix el mateix verb. Saps quin verb és? Les accions passen sempre en el mateix moment?                      Els verbs ens indiquen el moment en què passa l'acció per mitjà del temps verbal.                      Si l'acció ja ha passat el temps verbal és el passat.</p>	Conjugació Verb-acció  Verb-acció	- Sem (I)  Sem (I)	

		Si està passant el temps verbal és el present. Si encara ha de passar el temps verbal és el futur.	Temps verbal Verb-acció	Sem Sem (l)	120
	7	<b>El verb: L'arrel i la terminació</b> Ex. Vaig comprar una llibreta la setmana passada/ aquest matí he comprat una llibreta/comprava llaminadures els caps de setmana/compro llaminadures cada divendres/demà compraré la llibreta i les llaminadures Fixa't en les terminacions dels verbs de les oracions anteriors i omple a la llibreta una taula com la següent seguint l'exemple (temps, persona, arrel, terminació) En les formes verbals es pot diferenciar l'arrel i la terminació.	Passat perifràstic, perfet, p.imperfet, present, futur simple temps verbals, persona, arrel i terminació	Morf	132
	8	<b>Recorda:</b> La primera conjugació està formada per verbs que tenen l'infinitiu acabat en ar. La segona conjugació està formada per verbs que tenen l'infinitiu acabat en –er o –re. La tercera conjugació està formada per verbs que tenen l'infinitiu acabat en –ir.	Infinitiu/ Conjugació (1a, 2a, 3a)	Morf	
	9	Els verbs que mantenen l'arrel igual en totes les formes s'anomenen verbs regulars i els verbs en els quals l'arrel varia s'anomenen verbs irregulars.	Vregulars/irregulars	Morf	132
	10	El verb haver es combina amb altres verbs per formar temps compostos: he caminat, haurem fet, haviem pensat. Totes les formes del verb haver s'escriuen amb la lletra h.	Temps compostos Perfet, futur compost, plusquamperfet	Morf	132
	11	<b>El sintagma verbal</b> El verb és el nucli del sintagma verbal. Els complements amplien la informació del sintagma verbal. El complement directe (CD) indica la persona o cosa sobre la qual recau l'acció que fa el verb. El complement Indirecte (CI) indica la persona o cosa que rep indirectament l'acció que expressa el verb.	Verb-nucli  Verb-acció Verb-acció	Sint  Sem (l) Sem (l)	156
6è	12	<b>Les formes verbals</b> Fixa't en aquesta taula de verbs on apareixen verbs regulars i verbs incoatius (cantar, perdre, estudiar, servir, témer, patir) Taula. (present indicatiu) Els verbs que mantenen l'arrel i les terminacions iguals en totes les formes s'anomenen verbs regulars. Els verbs incoatius són els que intercalen el grup –eix entre l'arrel i la terminació (patir: jo pateixo)	Vregulars /incoatius	Morf	48
	13	Els verbs que no mantenen la mateixa arrel o terminació en totes les formes i no segueixen els models de conjugació s'anomenen verbs irregulars.	V irregulars	Morf	48
	14				

		<u>Recorda:</u> 1a conjugació, verbs acabats en –ar. 2a conjugació, verbs acabar en –er o –re. 3a conjugació verbs acabats en –ir.	Conjugació 1a,2a, 3a	Morf	48
	15	<b>El verb: formes no personals</b> Tots els temps tenen tres formes no personals que no tenen ni persona, ni nombre, ni temps: Infinitiu: és el nom del verb. Acaba en ar, er-re o ir (cantar, fer, beure, dir). Gerundi: expressa una acció en curs. Acaba en –nt. (acabant) Participi: S'utilitza per formar temps compostos. Acaba en –at, -ut o –it. (he cantat, he begut, he dit). També pot tenir la funció d'un adjectiu i té quatre formes: masculí i femení singular i masculí i femení plural ( escrit, escrita, escrits, escrites)	Formes no personals Infinitiu Gerundi Participi Temps compostos	Morf Morf Sem/Morf Morf/sint	72
	16	<b>El temps verbal:</b> (Text) Les paraules indicades d'aquest text indiquen un temps verbal. En la conjugació d'un verb es distingeixen: .els temps simples formats per una sola paraula: Seria, ajudar, ... .els temps compostos formats per el verb haver+ el participi del verb que es conjuga (has vingut, havia fet) o pel verb anar+ infinitiu del verb que es conjuga (vaig caure)	Temps verbal Conjugació Temps simples Temps compostos	Morf Morf	84
	17	En les formes verbals a més de la persona, el nombre i el temps, podem distingir l'aspecte verbal. . algunes formes indiquen accions inacabades (estudiava) . algunes formes indiquen accions acabades (havia estudiat)	Aspecte verbal	Morf Sem	84
	18	<b>El verb: el mode</b> El mode verbal marca la manera en què es realitza la idea expressada pel verb. Mode indicatiu: Indica accions reals que han passat , passen o passaran: caminava, caminen, caminarà. Mode subjuntiu: Indica accions que són desitjables, pensades o imaginables: (voldria que), vingues Mode imperatiu: Indica ordres, accions que s'han de complir obligatòriament: Menja!	Mode verbal  Indicatiu Verb-acció Subjuntiu Verb-acció Imperatiu Verb-acció	Sem  Sem Sem (I) Sem Sem (I) Sem Sem (I)	96

**Taula 3 Activitats sobre el Verb. Editorial Castellnou**

c	consigna	T	activitat	Concepte sobre el que es treballa	context	p
4t	Identifica els verbs de la lectura i digues si estan en singular o plural.	1	Identificar	Verb	discurs	103
		1	Classificar sing/p	Flexió nomb		
	Encercla els verbs i digues en quina persona estan: Treballava incansablement/ marxarem	1	Identificar	Verb		frases

	aviat/eren populars.	1	Classificar per	Flexió pers		
	Encercla els verbs de cada frase i digues en quina persona i en quin nombre està.	1	Identificar	Verb	frases	103
		1	Classificar pers/n	Fl. Pers i nomb		
	Els verbs d'aquestes oracions no concorden. Com les escriuries?	2	Conjuga	Concordança	frases	103
	D'aquestes paraules escriu en la llibreta les que siguin un verb: (calor, regar, llegir, escoltar, energia, dibuixar, solar, moure, caminar, riure, alzinar, estendre, mirall)	1	Identificar	Infinitius	mot	116
	Copia en la llibreta els infinitius i classifica'ls segons la conjugació a què pertanyen.	1	Identificar	Infinitiu	mot	131
		1	Classificar	Conjugació 1a, 2a, 3a		
	Ara, troba l'infinitiu de les altres formes verbals de l'exercici anterior i digues, en cada cas, a quina conjugació pertany.	2	Conjuga	Infinitiu	mot	131
		1	Classificar	Conjugació 1a, 2a, 3a		
	Escriu l'infinitiu de cada grup de les formes verbals (llegeixo, llegia, llegiré/estudiarem, estudiava, estudiaran/escriu, escriuria, escriureu)	2	Conjuga	Infinitiu	mot	131
<b>5è</b>	Entre les paraules següents hi ha verbs amagats. Escriu-los en la llibreta.	1	Identificar	Verb	mot	98
	Busca sis verbs en el text <i>Estampar una samarreta</i> del començament de la unitat i copia'ls en la llibreta.	1	Identificar	verb	discurs	98
	Pensa sis accions que facis cada dia. Després escriu-les en forma d'oració.	2	Construeix oració	Verb	frase	98
	Escriu tres frases sobre cadascuna d'aquestes fotografies (ex. L'avió vola molt baix, ell escriu a l'ordinador, he enfilat l'agulla)	2	Construeix oració	Verb	frase	98
	Escriu una oració amb cada un d'aquests verbs, tot mantenint-ne la forma.	2	Construeix oració	Verb	frase	99
	Completa aquestes oracions amb una forma del verb dinar.	2	Conjuga	Verb	frase	99
	Transforma el verb d'aquestes oracions seguint el model: el pare <u>ajudes</u> a fer els deures – El pare <u>m'ajuda</u> a fer els deures.	2	Conjuga	Concordança	frase	99
	Completa les oracions següents amb la forma adequada del verb agafar	2	Conjuga	Verb	frase	114
<b>6è</b>	Llegeix el fragment següent. Marca els verbs que hi trobis i digues, en cada cas, quina persona i nombre tenen. Fixa't en aquest exemple. Continua- 3a persona del singular	1	Identifica Classifica	Verb Flexió Personanombre	text	81
	Digues si les accions expressades pels verbs subratllats són acabades o inacabades, és a dir, si l'aspecte de cada verb és <u>perfet</u> o <u>imperfet</u> .	1	Classifica	Aspecte	frases	82
	Digues a quin mode correspon cadascuna de les formes verbals subratllades.	1	Classifica	Mode	frases	82
	...torna a escriure el text en la llibreta i completa'l amb els verbs que hi trobaràs a sota.	2	Conjuga	Verb	text	83
	26 exercicis					

**Taula 4. Activitats sobre el Verb. Teide**

<b>c</b>	<b>consigna</b>	<b>T</b>	<b>Activitat</b>	<b>concepte</b>	<b>context</b>	<b>p</b>
<b>4t</b>	Copia les frases a la llibreta i encercla el verb de cadascuna	1	Identificar	Verb	frase	120
	Omple el quadre amb la forma verbal adequada (quadre persona i nombre, ballar)		Conjuga	FI Nombre/persona	mor	120
	Completa les frases amb la forma verbal adient	2	Conjuga	FI Nombre/persona	frase	120
	Escriu l'infinitiu dels verbs següents	2	Conjuga	Infinitiu	mot	144
	Copia la graella a la llibreta i completa-la amb les formes verbals següents (infinitiu, gerundi, participi)	2	Conjuga	F no personals	mot	144
	Classifica els verbs següents (infinitiu, gerundi, participi)	1	Classifica	F no personals	mot	147
<b>5è</b>	Completa les frases a la llibreta amb la forma verbal adequada.	2	conjuguar	verb	frases	108
	Identifica les oracions que continguin errors i torna-les a escriure correctament a la llibreta El jardiner vindran a plantar roses/jo prefereixes el cinema al teatre/les meves companyes ha decidit fer un viatge/totes sóc unes grans artistes.	2	conjuguar	concordança	frases	108
	Escriu la persona i el nombre dels verbs d'aquestes frases	1	Classifica	FI Nombre/persona	frases	111
	Escriu els infinitius de les formes verbals anteriors i classifica'ls en una taula com aquesta (acabar en -ar, acabar en -er re, acabar en -ir)	2	Conjuguar classificar	Infinitius	mot	120
	Escriu l'infinitiu de tres verbs de la primera conjugació, tres de la segona i tres de la tercera	2	Conjuguar	Infinitius	mot	120
	Escriu els infinitius de les formes verbals següents i classifica'ls segons la conjugació a què pertanyen.	2	Conjuguar Classificar	Infinitius	mot	132
	Copia aquests verbs a la llibreta i marca'n l'arrel i la terminació. Després escriu-ne l'infinitiu i indica si són de la primera, la segona o la tercera conjugació	1	Identifica Conjuga Classifica	Arrel i terminació Infinitius Conjugació 1a, 2a, 3a	mot	135
<b>6è</b>	Copia a la llibreta els verbs conjugats anteriors i separa'n l'arrel i la terminació. Exemple cant-o, cant-es	1	Identifica	Arrel i terminació	mot	48
	Digues quins dels verbs següents són irregulars, quins regulars i quins incoatius.	1	Classifica	Regulars/irregular/incoatius	mot	48
	Copia a la llibreta una taula com aquesta i classifica-hi les formes verbals de les pastilles anteriors que no poden portar pronom al davant segons la seva terminació (infinitiu ar, er, re o ir), gerundi ant, ent o int, participi at, ut o it.	1	Classifica	F. no personals	mot	72
	Relaciona (formes verbals) amb infinitiu, gerundi i participi	1	Classifica	F impersonals	mot	72
	Copia el quadre següent a la llibreta i completa'l (infinitiu, gerundi, participi)	2	Conjuga	F impersonals	mot	72
	Escriu l'infinitiu, el gerundi i el participi d'aquestes formes verbals.	2	Conjuga	F impersonals	mot	75
	Digues si aquestes formes verbals són simples o compostes.(recordava, havíem regalat, estudio, hauré decidit, has vestit, donaré, vam sortir, vaig fer)	1	Classifica	Fsimples/compostes	mot	84
	Escriu dues frases amb una forma verbal que indiqui una acció acabada i dues amb una forma verbal que indiqui una acció inacabada.	2	Construir oració	Aspecte	frase	84



	Llegeix les dues frases següents i contesta les preguntes: El meu amic estudiava/El meu amic havia estudiat - Quina persona i nombre tenen les dues formes verbals? - A quin temps verbal pertanyen? - Quina de les dues frases indica una acció acabada?	1	Classifica	Persona nombre Temps* Aspecte	frase	84
	Com són aquestes formes verbals, simples o compostes? A. Havia recordat/vaig recordar/recordaré	1	Classifica	F simples compostes	mot	87
	Col·loca cada forma verbal de l'exemple anterior a la casella corresponent. (expressa una acció que ha passat, passa o passarà*/Expressa un desig perquè l'acció passi/Expressa una ordre)	1	Classifica	mode	mot	96
	Llegeix les oracions i classifica'n les formes verbals segons que pertanyin al mode indicatiu, subjuntiu o imperatiu	1	Classifica	mode	frase	96
	Completa les frases. Nens... .(callar, imperatiu) d'una vegada. (5 frases)	2	Conjuga	mode	frase	96
	Llegeix les oracions següents, marca-hi les formes verbals i digues si són del mode indicatiu, subjuntiu o imperatiu. Ajuda'm, si us plau! Excaven tot el dia. Tant de bo vingués.	1	Identifica i classifica mode	Verb mode	frase	99

\*Aquesta activitat es contempla en la taula dels temps verbals.

#### Taula 5. Activitats sobre els Temps verbals. Castellnou

c	Consigna	T	Activitat	Temps verbals	context	p.
4t	Completa les frases amb el passat del verb entre parèntesis.	2	Conjuga verb al passat		frase	116
	Escriu en la llibreta el que faràs demà des del matí fins al vespre. Recorda que són accions futures.	2	Escriu text	Futur S i C	text	116
	Escriu les frases en present, seguint l'exemple: Ahir vaig veure aigua – ara bec aigua Ahir vam llegir un conte –	2	Conjuga verb al present	present	frase	117
	Completar frases amb aquestes paraules: ahir/avui/demà.	2	Relaciona Adv temps	P .perfet, present, futur S	frase	117
	Classifica aquests temps verbals	1	Classifica t verbals	Perfet, present, Fut S	mots	117
	digues quines formes indiquen temps en present, passat o futur.	1	Classifica Tverbals	p.pefet, present, futurS, futurC, perfet, plusquamperfet, imperfet, futurC	mots	130
	Copia aquest text en la llibreta i encercla totes les formes verbals que hi trobis (en verd el present, en vermell el futur i en blau el passat)	1	Identifica Verbs Classifica tVerbs	passat perifràstic, passat perifràstic	text	130
5è	Completa aquestes taules Taula encapçalada per avui, ahir i demà.	2	Relaciona Adv temps	Imperfet, present,	mots	115

				futur S		
	Escriu aquest text en la llibreta amb els verbs en present	2	Conjuga verb al present	present	text	115
<b>6è</b>	Les oracions següents estan en passat. Torna-les a escriure canviant-ne el temps verbal: primer en present i després en futur. Nosaltres cantàvem a la coral/Elles sortien d'hora/Vaig anar al cinema amb en Josep/La Mercè havia penjat un anunci/Vau arribar tard a la reunió/ Vaig marxar cap a Trempe	2	Conjuga verb al present i al futur	Imperfet, passat perifràstic, plusquamperfet. Present i futur.	frase	81

**Taula 6. Activitats sobre els Temps verbals. Teide**

<b>c</b>	<b>consigna</b>	<b>T</b>	<b>Activitat</b>	<b>Temps verbals</b>	<b>context</b>	<b>p</b>
<b>4t</b>	Copia les frases a la llibreta. Després encercla'n les formes verbals i escriu si estan en present, passat o futur. La meva gossa ha tingut cadells/farem una obra de teatre/En Pere compra fruita per berenar/Demà aniré a la platja/La Ruth pinta un quadre/He anat d'excursió al zoo.	1	Identifica Verb Classifica v present/passat/futur	Perfet, futur s, present	frases	132
	Completa les frases següents amb el temps verbal indicat. (Jo ahir(llegir, passat) un llibre	2	Conjuga verb present, passat, fut		frases	132
	Escriu el temps verbal present, passat i futur d'aquests verbs, seguint l'exemple. Caminar: jo camino, jo caminava, jo caminaré	2	Conjuga verb present, passat, fut	Present, imperfet, futurS	mot	132
	Classifica els verbs segons que estiguin en present, passat o futur. (inflaré, vine, cantava, treballem, calleu, compraràs, navegaven, estudio, pintaves.	1	Classifica v present/passat/futur	Present, imperfet, futurs	mot	135
<b>5è</b>	Copia aquestes frases, subratllen el verb i escriu al costat si està en present, passat o futur. He anat a l'hospital aquest matí/escoltaràs el corn des de lluny/els bandolers caminaven pel bosc sota la pluja/en Rogin i el llauner mengen un tall de porc per sopar/Has fet la prova de tir amb arc molt bé/els amics d'en Robin fan una acrobàcia.	1	Identifica Verb Classifica v present/passat/futur	Perfet, futurS, imperfet,present		120
	Quin és el temps d'aquestes formes verbals? (saltareu, vaig envoltar, plovia, complien)	1	Classifica v present/passat/futur	Futur s, pperfet,imperfet.	mots	123
	Ex. Vaig comprar una llibreta la setmana passada/ aquest matí he comprat una llibreta/comprava lllaminadures els caps de setmana/compro lllaminadures cada divendres/demà compraré la llibreta i les lllaminadures Fixa't en les terminacions dels verbs de les oracions anteriors i omple a la llibreta una taula com la següent seguint l'exemple (temps, persona, arrel, terminació)	1	Classifica	passat perifràstic, perfet, p.imperfet, present, futur simple	frase	132
	Escriu el present dels verbs següents separant-ne l'arrel i la terminació. Fixa't bé com s'escriuen. Alguns d'ells pot portar el grup -eix.	2	Conjuga verb present		mot	132
	Ara escriu el passat i el futur dels verbs anteriors separant-ne la terminació, com has fet en l'activitat anterior. Ex. Jo ballava, jo ballaré.	2	Conjuga v passat i futur	Imperfet, futurS	mot	132
<b>6è</b>	Escriu a la llibreta el present dels verbs ser i estar, i separa'n l'arrel i la	2	Conjuga verb present		mot	48

	terminació. Observa quina norma segueixen.					
	Escriu a la llibreta el futur dels verbs de l'activitat 1 i separa'n les arrels i les terminacions.	2	Conjuga al futur	futurS	mot	48
	Escriu el present d'indicatiu del verb conduir i digues a quina conjugació pertany.	2	Conjuga verb present	Present	mot	51
	Llegeix les dues frases següents i contesta les preguntes: El meu amic estudiava/El meu amic havia estudiat - Quina persona i nombre tenen les dues formes verbals? - A quin temps verbal pertanyen? - Quina de les dues frases indica una acció acabada?	1	Classifica persona/nombre* Classifica T Classifica Aspecte *	Imperfet/plusquamperfet	frase	84

La darrera activitat l'he posada aquí tot i que s'hi barregen diferents conceptes a banda dels temps verbals.

**Taula 7. Relació de (Nocions – Activitats) a l'editorial Castellnou.**

Nocions	Continguts		Activitats	
	Descripció	Nº	Nº	tipus
Verb			6	Identifica
			3	Conjuga
			2	Construeix oració
Significat	Semàntica (I) Semàntica (II)	12 6	1	Construeix oració
			-	-
Nucli del predicat	Sintàctica	6	-	-
Flexió verbal Persona i nombre	Morfològica	4	4	Classificar
Concordança	Morfosintàctica	6	2	Conjugar
Temps verbals	Semàntica /Morfològica	6	4 1 2 3	Conjugar Redactar Relacionar adv temps Classificar pres-pass-futur
Infinitiu-nom	Morfològica	1	-	-
Conjugació (1a, 2a, 3a)	Morfològica	4	2 2 2	Classificar Identificar Conjugar
Lexema i morfema	Morfològica	1	-	
Aspecte Verbal	Semàntica/Morfològica	1	1	Classificar
Mode verbal	Semàntica/Morfològica	1	1	Classificar
Formes impersonals Infinitiu, gerundi, participi	Morfològica	1	-	-
Formes regulars/ irregulars	Morfològica	1	-	-
F. Simples/ F. Compostes	Morfològica	1	-	-
Verbs incoatius	Morfològica	0	-	-

**Taula 8. Relació (Nocions –activitats) Editorial Teide**

	Continguts		Activitats	
	Descripció	Nº	Nº	tipus
Nocions				
Verb			2	Identifica
			1	Conjuga
Significat	Semàntica (I) Semàntica (II)	11	-	
Nucli del predicat	sintàctica	2	-	
Flexió verbal Persona i nombre	Morfològica	2	2 2	Conjuga Classifica
Concordança	Morfosintàctica	0	1	Conjuga
Temps verbals	Semàntica /Morfològica	5	6 7	Classifica pres/pass/futur Conjuga pres/pass/futur
Infinitiu-nom	Morfològica	0	-	-
Conjugació (1a, 2a, 3a)	Morfològica	3	1	Classifica
Arrel i terminació	Morfològica	1	2	Identifica
Aspecte Verbal	Semàntica/Morfològica	1	1	Construir oració
Mode verbal	Semàntica/Morfològica	1	3	Classifica mode
Formes impersonals Infinitiu, gerundi, participi	Morfològica	2	4 3 3	Conjugar infinitiu Conjuga forma no personal Classifica forma no personal
Formes regulars/ irregulars	Morfològica	2	1	Classifica
F. Simples/ F. Compostes	Morfològica	2	2	Classifica
Verbs incoatus	Morfològica	1	1	Classifica

**Taula 9. continguts i activitats per cursos. Editorial Castellnou**

<p><b>4t</b></p> <p><b>Temps verbals</b>          Ex. La flor <i>naixia</i>/ la flor <i>creix</i>/ la flor <i>es pansirà</i></p> <p>Què indica la paraula destacada de cada frase?          El verb és la paraula que ens indica l'acció que fa el subjecte.          Els diversos moments en què pot tenir lloc l'acció del verb s'anomenen temps verbals.</p>	<p>1. D'aquestes paraules escriu en la llibreta les que siguin un verb: (calor, regar, llegir, escoltar, energia, dibuixar, solar, moure, caminar, riure, alzinar, estendre, mirall)</p> <p>2. Completa les frases amb el passat del verb entre parèntesis.          a. El vaixell de pesca _ la xarxa. (arrossegar)          b. El cambrer _ els clients a les taules. (acompanyar)          c. Els pallassos _ entre el públic. (saltar)          d. Vosaltres _ cançons sobre la pau. (cantar)</p> <p>3. Escriu en la llibreta el que faràs demà des del matí fins al vespre. Recorda que són accions futures.</p>	<p>P. 116</p>
<p>4. Escriu les frases en present, seguint l'exemple:          Ahir vaig veure aigua – ara bec aigua</p> <p>Ahir vam llegir un conte – ara...          Els avis arribaran demà - ara...          Demà instal·larem un panell solar- ara</p> <p>Recorda: Molts temps verbals de passat es formen amb les terminacions <b>ava, aves</b>.</p> <p>Les formes verbals compostes per <b>vaig, vas, va, vam, vau, van</b> seguides d'un altre verb expressen temps de passat: ahir vaig dibuixar un vaixell.</p> <p>5. Completa les frases amb aquestes paraules: ahir/avui/demà.          _vas fer els deures.            _aniran d'excursió.          _passejo vora el mar.            _ vaig anar al cinema.          _vaig al circ                        _ vam jugar a futbol</p> <p>6. Classifica aquests temps verbals:          Ballaré/dormia/cantava/correm/balleu/ canta/ dorms/corrien/ miro/ escoltaves/          dormirem/ correré/ mirava          Passat - present - futur</p>	<p>Recorda: Molts temps verbals de passat es formen amb les terminacions <b>ava, aves</b>.</p> <p>Les formes verbals compostes per <b>vaig, vas, va, vam, vau, van</b> seguides d'un altre verb expressen temps de passat: ahir vaig dibuixar un vaixell.</p> <p>5. Completa les frases amb aquestes paraules: ahir/avui/demà.          _vas fer els deures.            _aniran d'excursió.          _passejo vora el mar.            _ vaig anar al cinema.          _vaig al circ                        _ vam jugar a futbol</p> <p>6. Classifica aquests temps verbals:          Ballaré/dormia/cantava/correm/balleu/ canta/ dorms/corrien/ miro/ escoltaves/          dormirem/ correré/ mirava          Passat - present - futur</p>	<p>P. 117</p>
<p><b>Formes verbals</b>          Ja has vist que els diversos temps verbals indiquen si l'acció del verb té lloc en passat, present o futur.</p> <p>Ara veuràs que cada temps es pot expressar en diferents formes verbals:          Present: reciclo, ...          Passat: reciclava, he reciclat, havia reciclat, vaig reciclar..          Futur: reciclaré, hauré reciclat...</p>	<p>1. Digues quines formes indiquen temps en present, passat o futur.          a. van riure                        f. Havíem canviat          b. Recicles                        g. Dormen          c. Dormireu                        h. Has omplert          d. Hauré obert                    i. Hauréu reutilitzat          e. Prenien                         j. Llencen</p>	

	<p>2. Copia aquest text en la llibreta i encercla totes les formes verbals que hi trobis (en verd el present, en vermell el futur i en blau el passat)</p> <p>Ahir vaig tossir tot el dia. Per això, la meua mare ha trucat al metge; però com que tenia la consulta plena; hi anirem demà. Per això demà faltaré a l'escola. Tinc ganes d'anar-hi perquè el doctor Joan és un metge molt simpàtic que m'explica el que em passa i la infermera sempre em dona caramels. La meua mare m'ha dit que hauré de fer els deures igualment. Quan sortim del metge, el pare ens vindrà a buscar i berenarem al centre comercial. Després em provaré xandalls perquè el que tinc ja em va petit i comprarem un regal per a l'aniversari del meu cosí.</p>	p. 130																																	
5è	<p><b>El temps del verb</b> L'acció del verb es pot expressar en: Passat: ahir -jo ajudava Present: avui – jo ajudo Futur: demà- jo ajudaré</p> <p><b>Ahir-ajudava avui-ajudo demà-ajudaré</b></p> <p>El temps verbal s'indica amb la terminació cant-<b>o</b> cant-<b>ava</b> cant-<b>aré</b></p> <p>2. Completa aquestes taules .</p> <table border="1" data-bbox="312 837 1152 1003"> <thead> <tr> <th>Avui</th> <th>Ahir</th> <th>Demà</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>canto</td> <td>cantava</td> <td>cantaré</td> </tr> <tr> <td></td> <td>bufava</td> <td></td> </tr> <tr> <td>arribo</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>continuaré</td> </tr> <tr> <td></td> <td>aprofitava</td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <table border="1" data-bbox="312 1055 1152 1191"> <thead> <tr> <th>Avui</th> <th>Ahir</th> <th>Demà</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>arreglo</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td>arrencava</td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> <td>ajudaré</td> </tr> <tr> <td>bereno</td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table> <p>3. Escriu aquest text en la llibreta amb els verbs en present.</p> <p>De sobte el conductor del vehicle, es <b>girà</b> cap a on <b>era</b> jo. Intuitivament <b>vaig desplaçar</b> la mirada tan ràpidament com <b>vaig poder</b> tot simulant que <b>llegia</b>. De reüll però <b>vaig observar</b> que el paio <b>assenyalava</b> amb el dit en la meua direcció. Se'm <b>va fer</b> un nus a la gola.</p> <p>(A. Creus. L'amulet egipci) fragment adaptat.</p>	Avui	Ahir	Demà	canto	cantava	cantaré		bufava		arribo					continuaré		aprofitava		Avui	Ahir	Demà	arreglo				arrencava				ajudaré	bereno			P. 115
Avui	Ahir	Demà																																	
canto	cantava	cantaré																																	
	bufava																																		
arribo																																			
		continuaré																																	
	aprofitava																																		
Avui	Ahir	Demà																																	
arreglo																																			
	arrencava																																		
		ajudaré																																	
bereno																																			
6è	<p><b>Temps:</b> Indica en quin moment es produeix l'acció o l'estat expressats pel verb (present, passat, futur) Ahir (temps passat)- parlava / avui (temps present) – parlo/ demà (temps futur) parlaré</p> <p>2. Les oracions següents estan en passat. Torna-les a escriure canviant-ne el temps verbal: primer en present i després en futur.</p> <p>Nosaltres cantàvem a la coral/Elles sortien d'hora/Vaig anar al cinema amb en Josep/La Mercè havia penjat un anunci/Vau arribar tard a la reunió/ Vaig marxar cap a Tremp</p>	P. 81																																	

## ANNEX II (exercicis)

Taula de freqüència de la variable *Temps* enunciats 1 al 10 (%)

Nº	Enunciat	Curs	Passat %	Present%	Futur%	NC%
1	<i>T'he trucat ara mateix.</i>	4t	8,7	91,3		
		6è	9,5	88,9	1,6	
2	<i>En Jordi no va dir si vindria a sopar.</i>	4t	81,2	1,4	17,4	
		6è	88,9	1,6	9,5	
3	<i>Aquest matí he comprat gelats per postres de dinar.</i>	4t	68,1	30,4	1,4	
		6è	61,9	33,3	1,6	
4	<i>El 1492 Colom descobreix les Amèriques.</i>	4t	81,2	15,9	1,4%	1,4
		6è	77,8	22,2		
5	<i>Si d'aquí a una setmana no he dit res és que no vinc.</i>	4t	2,9	20,3	73,9	
		6è	4,8	25,4	68,3	
6	<i>Estic esperant el dia que em sorprenguis.</i>	4t	2,9	33,3	61,9	
		6è		61,9	36,5	
7	<i>La Teresa ja sabia el que passaria.</i>	4t	75,4	2,9	20,3	1,4
		6è	73,0	3,2	22,2	1,6
8	<i>Doncs jo hi era perquè ens havien convidat.</i>	4t	95,7	4,3		
		6è	93,7	3,2	1,6	1,6
9	<i>Demà m'examino.</i>	4t		2,9	97,1	
		6è	3,2	4,8	90,5	
10	<i>Acaba de trucar ara mateix.</i>	4t	23,2	75,4	1,4	
		6è	14,3	84,1		1,6

Taula de freqüència valors NC enunciats 1 al 10 a la variable *Indicador* (%)

Nº	Indicador	% 4t	% 6è
1	NC	7,2	
2	NC	7,2	
3	NC	10,1	3,2
4	NC	10,1	
6	NC	11,6	
7	NC	10,1	
8	NC	8,7	1,6
9	NC	10,1	1,6
10	NC	11,6	

### Descripció:

Les dades mostren que van ser 0,3% les ocasions en què els alumnes no van saber en quin temps situar l'enunciat (0,15% de quart i 0,22% de sisè).

En cada enunciat hi ha entre un 7,2% i un 11,6% de subjectes de quart que no van subratllar cap terme. A sisè curs només es troba en els enunciats 3 (3,2%), 8 (1,6%) i 9 (1,6%). Per cursos, a quart curs és un 8,6% (60 de 690) d'ocasions en què l'alumne no ha subratllat cap terme i a 6è curs només un 0,6% (4 de 630). De les dades es pot deduir que per als alumnes de quart ha estat molt més difícil la resposta que no pas per als alumnes de sisè.



## Resultats de l'enunciat 1 (T'he trucat ara mateix)

Taula de freqüència variable *Temps1*

<b>Temps</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
present	91,3	88,9
passat	8,7	9,5
NC		1,6
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Indicador1(%)*

<b>C</b>	<b>Indicador</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
M	ara mateix	20,3	30,2
M	ara	39,1	23,8
VM	t'he/ara	5,8	3,2
V	t'he trucat	5,8	14,3
V	t'he	5,8	9,5
VM	t'he trucat ara mateix	1,4	1,6
V	trucat	1,4	3,2
NC	-	7,2	
M	mateix	5,8	
VM	t'he/ara mateix	4,3	3,2
VM	t'he trucat ara	2,9	7,9
VM	trucat ara	1,4	
V	he trucat		1,6
VM	t'he/mateix		1,6
	Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Classe de paraula1*

<b>Classe de paraula</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
M	59,4	54,0
V	13,9	30,2
VM	14,5	15,9
ALTRES	5,8	
NC	7,2	-
Total	100,0	100,0

Taula de contingència variables (*Temps1-classe de paraula1*) 4t curs

<b>Classe de paraula</b>	<b>%Temps</b>	
	<b>present</b>	<b>passat</b>
M	63,5	16,7
MV	15,9	
V	6,3	83,3
ALTRES	6,3	
NC	7,9	
Total	100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,000

Taula de contingència variables (*Temps1-classe de paraula1*) 6è curs

<i>Classe de paraula</i>		%temps		
		present	passat	-
	M	58,9		100,0
	MV	17,9		
	V	23,2	100,0	
Total		100,0	100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,003

Taula de freqüència variable *F verbal1*(*he trucat*)

<i>Fverbal</i>	%4t	%6è
completa	31,5	55,1
incompleta	68,4	44,8
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *F verbal parcial1*(*he trucat*)

<i>F verbal</i>	%4t	%6è
auxiliar	84,6	84,6
arrel	15,3	15,3
Total	100	100% (13)

### Descripció:

Pel que fa als resultats obtinguts a la taula de freqüència variable *Temps1*, la majoria d'alumnes (91,3% de quart, 88,9% de sisè) havien situat l'enunciat al present, que era un dels temps que s'havia definit com a esperable. El fet que la gran majoria d'alumnes d'ambdós cursos hagi decidit situar l'enunciat al present podria ser un indicatiu que en els dos grups la presència de l'adverbi hagi estat un indicador determinant.

Els resultats obtinguts a la taula de freqüència variable *Classe de paraula1* constaten aquesta impressió. En els dos cursos és l'adverbi la classe de paraula subratllada majoritàriament (59,4% a quart i 54,0% a sisè) com a indicador temporal de l'enunciat, amb un lleuger descens en els alumnes de sisè (5,4%). Pel que fa al verb, només és el 13,9% dels alumnes de quart que l'han subratllat com a indicador davant del 30,2% que trobem a sisè. Es constata un augment (16,3%) en atenció a la forma verbal com a indicador.

A l'hora de veure de quina manera han estat relacionades les dues variables (taules de contingència variable *temps1-classe de paraula1*) es pot observar com la majoria dels alumnes (63,5% a quart i 58,9% a sisè) que van situar l'enunciat al

present va subratllar només l'adverbi com a indicador. Només el 15,9 % a quart i el 17,9% a sisè en van assenyalar els dos indicadors temporals. Dels alumnes que van situar l'enunciat al passat, la majoria (83,3% a quart i 100% a sisè) havia marcat el verb com a indicador. Cal destacar la incoherència d'un reduït 16,7% d'alumnes de quart que va assenyalar l'adverbi com a indicador de passat i d'un 23,2% de sisè que va assenyalar només el verb com a indicador de present.

El resultat del khi quadrat de Pearson, amb un nivell de confiança del 95%, manifesta que hi ha una relació significativa (*Temps1–Classe de paraula1*, signifiació asintòtica bilateral inferior a 0,05) per ambdós cursos. Els dos cursos van tenir, doncs, un comportament homogeni.

Parant ara l'atenció en el verb, la taula de freqüència *Forma verbal 1* mostra com un 31,5% dels alumnes de quart subratlla la forma verbal "he trucat" de forma completa respecte del 55,1% de sisè. Del total d'alumnes que subratllen la forma incompleta, un 84,6%, la majoria en els dos cursos, en subratllen la forma auxiliar.

## Resultats enunciat 2 (En Jordi no va dir si vindria a sopar)

Taula de freqüència variable *Temps2*

<i>Temps</i>	<i>%4t</i>	<i>%6è</i>
present	1,4	
passat	81,2	88,9
futur	17,4	9,5
NC		1,6
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Indicador2*

<i>C</i>	<i>Indicador</i>	<i>%4t</i>	<i>%6è</i>
V2	vindria	43,5	34,9
V1V2	va dir/vindria	4,3	4,8
V1	va dir	15,9	27,0
V1	no va dir	2,9	15,9
V1	va	5,8	6,3
V1V2	no va dir/vindria	2,9	1,6
V2	si vindria	2,9	1,6
V1V2	dir/vindria	1,4	
V1V2	va/vindria	7,2	1,6
V1	dir	1,4	
Al	no	1,4	
V1V2	no va dir si vindria	1,4	1,6
V1V2	no va/ vindria	1,4	
V1V2	va dir si vindria		1,6
V1V2	en Jordi/va dir si vindria a sopar		1,6
V1	no va		1,6
NC	-	7,2	
	Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Classe de paraula2*

<i>Classe de paraula</i>	<i>%4t</i>	<i>%6è</i>
V1	26,1	50,8
V1V2	18,8	12,7
V2	46,4	36,5
ALTRES	1,4	-
NC	7,2	-
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Presència negació*

<i>negació</i>	<i>%4t</i>	<i>%6è</i>
absència	89,9	79,4
presència	10,1	20,6
Total	100,0	100,0

Taula de contingència variables (*Temps2-Classe de paraula2*) 4t curs

<i>Indicadors</i>		% temps		
		present	passat	futur
	V1		32,1	
	V1V2		19,6	16,7
	V2	100,0	39,3	75,0
	ALTRES		1,8	
	NC		7,1	8,3
Total		100,0	100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,425

Taula contingència variables (*Temps2-Classe de paraula2*) 6è curs

<i>Indicadors</i>		% Temps		
		passat	futur	-
	V1	57,1		
	V1V2	14,3		
	V2	28,6	100,0	100,0
Total		100,0	100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,008

Taula de freqüència v. *Forma verbal2 (va dir)*

	%4t	%6è
completa	61,2	85
incompleta	38,7	15
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Forma verbal parcial2 (va dir)*

<i>F verbal</i>	4t	6è
auxiliar	83,3	100
arrel	16,6	
Total	100	100

### Descripció:

Pel que fa als resultats obtinguts a la taula de freqüència variable *Temps2* la majoria d'alumnes (81,2% de quart, 88,9% de sisè) havia situat l'enunciat al passat, que era el valor que s'havia definit com a esperable ja que estava indicat per la presència del temps verbal de pretèrit perfet. Hi ha un 17,4% a quart curs i

9,5 % a sisè curs que havien situat l'enunciat al futur. Aquesta era una resposta que també s'havia descrit però que era adequada només per una part de l'enunciat. Si ens fixem en la taula de freqüència de la variable *Classe de paraula2*, els resultats mostren que el verb "vindria" és la classe de paraula subratllada com a indicador temporal de l'enunciat majoritàriament (46,4%) a quart curs, davant del verb "va dir" que és la *Classe de paraula* més subratllada a sisè curs (50,8%).

A l'hora de veure de quina manera han estat relacionades les dues variables *Temps2-Classe de paraula2* es pot observar que la majoria d'alumnes havien situat l'enunciat al passat dels quals el 39,3% de quart va marcar el verb secundari com a indicador, el 57,1% de sisè va marcar el verb principal com a indicador, i el 19,6% de quart i un 14,3% de sisè van assenyalar els dos indicadors temporals. D'entre els que van situar l'enunciat al futur, la majoria dels alumnes de quart (75%) i tots els alumnes de sisè van assenyalar el verb secundari (la forma relativa) com a principal indicador.

El resultat del khi quadrat de Pearson, amb un nivell de confiança del 95%, manifesta que no hi ha una relació significativa (*Temps2-Classe de paraula2*, significació asintòtica bilateral inferior a 0,05) per a quart curs però que a sisè el resultat gira entorn el límit establert.

A la taula de freqüència *Forma verbal2* hem pogut observar que un 61,2% dels alumnes de quart i un 85,0% dels de sisè subratllen la forma verbal "va dir" de forma completa. Del total d'alumnes que la subratllen de forma incompleta, un 83,3% a quart curs i un 100% a sisè curs en subratllen la forma auxiliar.

Un 10,1% d'alumnes de quart i un 20,6% d'alumnes de sisè havien subratllat la negació "no" com a indicador temporal a l'enunciat.

### Resultats de la enunciat 3 (Aquest matí he comprat gelats per postres de dinar)

Taula de freqüència variable *Temps3*

<i>Temps</i>	<i>%4t</i>	<i>%6è</i>
present	30,4	33,3
passat	68,1	61,9
futur	1,4	1,6
NC		3,2
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Indicador3*

<i>C</i>	<i>Indicador</i>	<i>%4t</i>	<i>%6è</i>
M	aquest matí	20,3	15,9
V	he comprat	8,7	39,7
MV	aquest matí he comprat	4,3	12,7
MV	aquest matí he	5,8	3,2
M	aquest	18,8	17,5
NC	-	10,1	3,2
V	comprat	8,7	
MV	matí he	1,4	
M	matí	4,3	
MV	aquest/he comprat/dinar	1,4	
MV	aquest/he	5,8	1,6
V	he	5,8	3,2
V	he/per	1,4	
MV	matí/comprat	1,4	
MV	aquest/comprat	1,4	
M	aquest matí/gelats per postres de dinar		1,6
NC	-	10,1	3,2
	Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Classe de paraula3*

<i>Classe de paraula</i>	<i>%4t</i>	<i>%6è</i>
M	43,5	34,9
MV	21,7	19,0
V	24,6	42,9
NC	10,1	3,2
Total	100,0	100,0

Taula de contingència variables (*Temps3-Classe de paraula3*) 4t curs

<i>Indicadors</i>		<i>%temps</i>		
		<i>present</i>	<i>passat</i>	<i>futur</i>
	M	52,4	40,4	
	MV	19,0	23,4	
	V	19,0	27,7	
	NC	9,5	8,5	100,0
	Total	100,0	100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,123

Taula de contingència variables (*Temps3-Classe de paraula3*) 6è curs

<i>Indicador</i>	%temps			
	present	passat	futur	-
M	42,9	30,8		50,0
MV	19,0	20,5		
V	38,1	46,2	100,0	
NC		2,6		50,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,035

Taula de freqüència variable *Forma verbal3 (he comprat)*

<i>Fverbal</i>	%4t	%6è
completa	31,2	87,1
incompleta	68,7	12,8
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Forma verbal parcial3 (he comprat)*

<i>Fverbal</i>	4t	6è
auxiliar	63,6	100,0
arrel	36,3	
Total	100,0	100,0

### Descripció:

Pel que fa als resultats obtinguts a la taula de freqüència variable *Temps3*, la majoria d'alumnes (68,1% de quart, 61,9% de sisè) han situat l'enunciat al passat, que era el valor que s'havia definit com a més esperable ja que estava indicat per la presència de dos indicadors, el modificador temporal i el temps verbal de perfet. Ressalta el fet que el 30,4% d'alumnes a quart i el 33,3% a sisè li hagin donat el valor de present. També, que hi ha un grup molt reduït d'alumnes d'ambdós cursos que ha situat l'enunciat al futur (1,4% a quart, 1,6% a sisè).

Els resultats obtinguts per la taula de freqüència de la variable *Classe de paraula3* demostren que és el modificador temporal la classe de paraula subratllada com a indicador majoritàriament (43,5%) a quart curs, davant d'un 42,9% d'alumnes de sisè que han subratllat el verb. Es constata un augment (18,3%) en atenció a la forma verbal com a indicador.

A l'hora de veure de quina manera han estat relacionades les dues variables es pot veure que la majoria d'alumnes de quart (40,4%) que havien situat l'enunciat al



passat van assenyalar el modificador temporal com a indicador, i la majoria dels de sisè (46,2%), el verb. Van assenyalar els dos indicadors un 23,4% a quart i un 20,5% a sisè.

Pel que fa a les respostes de present, la resposta majoritària ha estat en els dos cursos (52,4% a quart i 42,9% a sisè) el modificador temporal. Van assenyalar els dos indicadors un 19,0% a quart i un 19,0% a sisè.

El resultat del khi quadrat de Pearson, amb un nivell de confiança del 95%, manifesta que no hi ha una relació significativa (*Temps3–Classe de paraula3*, significació asintòtica bilateral inferior a 0,05), i que per tant el comportament dels grups no ha estat homogeni.

A la taula de freqüència *Forma verbal3* hem pogut observar que són un 31,2% els alumnes de quart que subratllen la forma verbal "he comprat" de forma completa respecte del 87,1% de sisè. Del total d'alumnes que la subratllen de forma incompleta, un 63,6% a quart curs i un 100% a sisè curs en subratllen la forma auxiliar.

## Resultats enunciat 4 (El 1492 Colom descobreix les Amèriques)

Taula de freqüència variable *Temps4*

<b>Temps</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
present	15,9	22,2
passat	81,2	77,8
futur	1,4	
NC	1,4	
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Indicador4*

<b>C</b>	<b>Indicador</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
M	el 1492	26,1	25,4
M	1492	24,6	17,5
V	descobreix	27,5	39,7
MV	1492/descobreix	8,7	6,3
V	descobreix les Amèriques	1,4	1,6
Alt	les	1,4	
MV	el 1492 Colom descobreix		3,2
MV	el 1492/descobreix		4,8
MV	el 1492 Colom descobreix les Amèriques		1,6
NC	-	10,1	
	Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Classe de paraula4*

<b>Classe de paraula</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
M	50,7	42,9
MV	8,7	15,9
V	29,0	41,3
ALTRES	1,4	
NC	10,1	-
Total	100,0	100,0

Taula de contingència variables (*Temps4-Classe de paraula4*) 4t curs

<b>Indicadors</b>	<b>%temps</b>			
	<b>present</b>	<b>passat</b>	<b>futur</b>	<b>-</b>
M	9,1	60,7		
MV	9,1	8,9		
V	72,7	19,6	100,0	
ALTRES	9,1			
NC		10,7		100,0
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,002

Taula de contingència variables (*Temps4-Classe de paraula4*) 6è curs

<i>Indicadors</i>		<i>%temps</i>	
		<b>present</b>	<b>passat</b>
	M		55,1
	MV	7,1	18,4
	V	92,9	26,5
Total		100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,000

### **Descripció:**

Pel que fa als resultats obtinguts a la taula de freqüència variable *Temps4* la majoria d'alumnes (81,2% de quart, 77,8% de sisè) ha situat l'enunciat al passat, que era el valor que s'havia definit com a esperable ja que estava indicat per la presència del modificador temporal "el 1492" i l'ús històric del present. Un 15,9% d'alumnes de quart i un 22,2 % d'alumnes de sisè l'havien situat al present. Aquest era un valor que havíem definit també com a esperable però no seria adequat per a tot l'enunciat.

Pel que fa als resultats obtinguts a la taula de freqüència variable *Classe de paraula4*, els resultats mostren que és el modificador temporal la classe de paraula subratllada com a indicador temporal de l'enunciat majoritàriament a quart (50,7%) i a sisè (42,9%).

A l'hora de veure de quina manera han estat relacionades les dues variables es pot observar que dels que van situar l'enunciat al passat, el 60,7% a quart i el 55,1% a sisè havia marcat l'any com a indicador. Només un 8,9% a quart i un 18,4% a sisè van marcar els dos indicadors temporals. Cal destacar la incoherència d'un 19,6% a quart i un 26,5% a sisè d'alumnes que assenyalaren el verb com a únic indicador.

El resultat del khi quadrat de Pearson, amb un nivell de confiança del 95%, manifesta que hi ha una relació significativa (*Temps4-Classe de paraula4*, significació asintòtica bilateral inferior a 0,05) per ambdós cursos.

### Resultats enunciat 5 (Si d'aquí a una setmana no he dit res és que no vinc)

Taula de freqüència variable *Temps5*

<i>Temps</i>	%4t	%6è
present	20,3	25,4
passat	2,9	4,8
futur	73,9	68,3
NC	2,9	1,6
Total	100,0	100,0

#### Descripció:

Com ja s'ha comentat en definir les variables, de l'enunciat cinc només podem presentar-ne els resultats pel que fa a la variable *Temps*. La gran quantitat de valors que sorgiren per a la variable indicador era superior al límit permès pel sistema per al tractament de variables al Sistema de processament SPSS.

Pel que fa a la taula de freqüències de la variable *Temps5*, es pot veure que de manera majoritària els alumnes d'ambdós cursos (73,9% a quart i 68,3% a sisè) havien situat l'enunciat al futur. Com en els enunciats anteriors, s'observa una lleugera diferència en els resultats per cursos.

Considerem que no és una dada sorprenent el fet que els alumnes hagin estat tan dispersos en assenyalar els indicadors. Com hem descrit en definir les característiques dels enunciats, aquest era potser el de més dificultat, ja que contenia un nombre més elevat de formes verbals (el perfect i els presents) .

De tota manera, tot i que no disposem dels resultats estadístics sobre els elements subratllats, el fet que la gran majoria d'alumnes sobretot de quart i també de sisè hagin situat l'enunciat al futur fa pensar que han reflexionat sobre el temps de l'enunciat a partir més aviat dels mecanismes semàntics aportats per la locució adverbial "si d'aquí a una setmana" que no pas dels mecanismes formals.

## Resultats enunciat 6 (*Estic esperant el dia que em sorprenguis*)

Taula de freqüència variable *Temps*

<i>Temps</i>	%4t	%6è
present	33,3	61,9
passat	2,9	1,6
futur	63,8	36,5
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Indicador6*

<i>C</i>	<i>Indicadors</i>	%4t	%6è
V1	estic esperant	23,2	50,8
V1	esperant	20,3	20,6
V1	estic	10,1	20,6
M	el dia	5,8	
V1	esperant/em	1,4	
V1M	esperant el dia	4,3	
V1V2	esperant/sorprenguis	4,3	
M	el dia/em	1,4	
V1MV2	estic/dia/sorprenguis	1,4	
V1	estic esperant/que em	1,4	
V2	sorprenguis	7,2	3,2
V1MV2	esperant el dia/em sorprenguis	1,4	
V1V2	estic esperant/sorprenguis	1,4	
MV2	el dia que em sorprenguis	1,4	
V1M	estic esperant el dia	1,4	
V1	estic/que em		1,6
V2	em sorprenguis		1,6
M	el dia que		1,6
ALTRES	que em	1,4	
NC	-	11,6	
	Total	100,0	100,0

Taula de freqüència Variable *Classe de paraula6*

<i>Classe de paraula</i>	%4t	%6è
V1	56,5	93,7
V1V2	5,8	
V2	7,2	4,8
M	7,2	1,6
MV2	1,4	
V1M	5,8	
V1MV2	2,9	
Altres	1,4	
NC	11,6	
Total	100,0	100,0

Taula de contingència (*Temps6-Classe de paraula6*) 4t curs

<i>Indicadors</i>		<i>%temps</i>		
		<i>present</i>	<i>passat</i>	<i>futur</i>
M				11,4
MV2				2,3
V1		87,0	50,0	40,9
V1M				9,1
V1MV2				4,5
V1V2				9,1
V2				11,4
ALTRES				2,3
NC		13,0	50,0	9,1
Total		100,0	100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,178

Taula de contingència 6è curs (*Temps6-Classe de paraula16*) 6è curs

<i>Indicadors</i>		<i>%Temps</i>		
		<i>present</i>	<i>futur</i>	-
M		2,6		
V1		97,4	87,0	100,0
V2			13,0	
Total		100,0	100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,199

### Descripció

Pel que fa als resultats obtinguts a la taula de freqüència variable *Temps6*, la majoria d'alumnes de quart (63,8%) havia situat l'enunciat al futur i la majoria d'alumnes de sisè havia situat l'enunciat al present (61,9%). Aquest és el primer cas en què no coincideix el valor majoritari atorgat a la variable temps en els dos cursos.

Tant el valor de present com el valor de futur eren valors contemplats en la descripció de l'enunciat. L'orientació de present estava donada per la presència de la forma verbal de present "estic" i de gerundi "esperant" i l'orientació de futur estava donada per la presència de l'arrel lèxica del verb "esperar", el modificador temporal "el dia" i el subjuntiu. Atenent-nos als mecanismes lingüístics presents ja

descrits, els alumnes de quart per tant haurien estat més sensibles a mecanismes de tipus semàntic com el significat inherent a l'arrel lèxica (aktionsart) "esperar". En el cas dels alumnes de sisè, el fet que haguessin situat l'enunciat de forma majoritària al present podria indicar que haurien estat més sensibles a la presència del temps verbal present (estic-present) i a relacionar aquest temps amb la noció de present de forma directa.

Si ens fixem en els resultats obtinguts per la taula de freqüència de la variable *Classe de paraula6*, els resultats mostren que és la forma verbal (estic esperant, V1) la classe de paraula subratllada com a indicador temporal de l'enunciat majoritàriament tant a quart (56,5%) com a sisè (93,7%). És a dir, que en els dos cursos es va subratllar el mateix mot com a indicador de temps diferents. Observant, però, més detingudament les dades de la taula de freqüència *Indicador6* es pot veure que un 71,4% d'alumnes de sisè havia inclòs dins els termes subratllats el present "estic" respecte del 33,3% d'alumnes que ho han fet de quart. Aquesta dada corroboraria la impressió que els alumnes de sisè han reflexionat més sobre la presència del present (mecanisme formal) que sobre l'arrel lèxica "d'esperar" (mecanisme semàntic).

Respecte de les taules de contingència variable *Temps6-Classe de paraula6* de quart, es pot observar que del 63,8% d'alumnes que havien situat l'enunciat al futur, un 40,9% va marcar "estic esperant" com a indicador. Del 20,3% que havia situat l'enunciat al present, la majoria (87,0%) havia subratllat el verb principal també com a indicador.

El resultat del khi quadrat de Pearson, amb un nivell de confiança del 95%, manifesta que no s'estableix una relació significativa (*Temps6-Classe de paraula6*, significació asintòtica bilateral inferior a 0,05) en cap dels dos cursos.

Respecte de les taules de contingència variable *Temps6-Classe de paraula6* de sisè es pot observar que del 61,9% d'alumnes que havien situat l'enunciat al present, un 97,4% va marcar el verb principal com a indicador (resposta esperada). Del 22,2% alumnes que havien situat l'enunciat al futur, la gran majoria (50,5) havia subratllat el verb (forma relativa, V2) com a indicador. Cal destacar la incoherència d'un 14,3% d'alumnes que han marcat l'adverbi i el verb principal com a indicadors.

#### 5.4.1.6 Resultats enunciat 7 (*La Teresa ja sabia el que passaria*)

Taula de freqüència variable *Temps7*

<b>Temps</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
present	2,9	3,2
passat	75,4	73,0
futur	20,3	22,2
NC	1,4	1,6
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Indicador7*

<b>C</b>	<b>Indicadors</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
MV1	ja sabia	23,2	28,6
V1V2	sabia/passaria	10,1	11,1
V2	passaria	20,3	15,9
MV1V2	ja sabia el que passaria	1,4	6,3
V1	sabia	20,3	20,6
MV1V2	ja sabia/passaria	4,3	4,8
M	ja	1,4	1,6
V2	el que passaria	4,3	3,2
MV1V2	ja sabia/el que passaria	1,4	
MV1V2	Teresa ja sabia el que passaria	1,4	
MV2	ja/passaria	1,4	
V1V2	sabia el que passaria		3,2
V2	el que passaria		1,6
MV1	la Teresa ja sabia		1,6
MV1V2	la Teresa ja sabia el que passaria		1,6
NC	-	10,1	
	Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Classe de paraula*

<b>Class</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
M	1,4	1,6
MV1	23,2	30,2
MV1V2	8,7	12,7
V1	20,3	20,6
V1V2	10,1	14,3
V2	24,6	20,6
MV2	1,4	
NC	10,1	
Total	100,0	100,0



Taula de contingència variables (*Temps7-Classe de paraula7*) 4t curs

<i>Indicadors</i>		<i>%temps</i>			
		<b>present</b>	<b>passat</b>	<b>futur</b>	<b>nc</b>
	M		1,9		
	MV1		26,9	14,3	
	MV1V2		9,6	7,1	
	MV2		1,9		
	V1	100,0	21,2	7,1	
	V1V2		9,6	14,3	
	V2		21,2	42,9	
	NC		7,7	14,3	100,0
Total		100,0	100,0	100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,382

Taula de contingència variables (*Temps7-Classe de paraula7*) 6è curs

<i>Indicadors</i>		<i>%temps</i>			
		<b>present</b>	<b>passat</b>	<b>futur</b>	<b>nc</b>
	M	50,0			
	MV1		37,0	14,3	
	MV1V2		13,0	14,3	
	V1		23,9	7,1	100,0
	V1V2	50,0	13,0	14,3	
	V2		13,0	50,0	
Total		100,0	100,0	100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,000

### Descripció:

Pel que fa als resultats obtinguts a la taula de freqüència variable *Temps7*, la majoria d'alumnes (75,4% de quart, 73,0% de sisè) van situar l'enunciat al passat, que és un dels valors que havíem definit com a esperable ja que estava indicat per la presència del temps verbal imperfecte i el valor d'anterioritat de l'adverbi "ja". De tota manera també era esperable que un conjunt d'alumnes (20,3%) a quart i (22,2 %) a sisè la situessin al futur per la presència del temps condicional que li atorga aquesta orientació des del passat.

Si ens fixem en els resultats obtinguts per la taula de freqüència de la variable *Classe de paraula7*, els resultats mostren com és el verb principal la classe de paraula subratllada com a indicador temporal de l'enunciat majoritàriament a quart (23,2%) i el verb principal i l'adverbi a sisè (30,2%).

A l'hora de veure de quina manera han estat relacionades les dues variables *Temps7-Classe de paraula7* es pot observar que la majoria d'alumnes que havien situat l'enunciat al passat, un 26,9% a quart i un 37,0% a sisè va marcar l'adverbi i el verb principal com a indicadors. Del 20,3% alumnes que havien situat l'enunciat al futur, la majoria (42,9% a quart i 50,5% a sisè) havia subratllat la forma verbal relativa com a indicador.

El resultat del khi quadrat de Pearson, amb un nivell de confiança del 95%, manifesta que no hi ha una relació significativa (*Temps7-Classe de paraula7* significació asintòtica bilateral inferior a 0,05), pel que fa a quart però sí pel que fa a sisè.

## Resultats enunciat 8 (*Doncs jo hi era perquè ens havien convidat*)

Taula de freqüència variable *Temps8*

<b>Temps</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
present	4,3	3,2
passat	95,7	93,7
futur		1,6
NC		1,6
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Indicador8*

	<b>Indicador</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
V1	hi era	17,4	28,6
V1V2	hi era/havien	2,9	12,7
V2	ens havien	5,8	9,5
V1	jo hi era	8,7	11,1
V2	havien	17,4	14,3
V1	era	13,0	4,8
V1V2	hi era/ens havien convidat	1,4	
V2	havien convidat	2,9	1,6
V2	convidat	1,4	
V1V2	hi era/havien convidat	1,4	
V1V2	era/havien	5,8	1,6
V1V2	doncs jo hi era/havien	1,4	
V1V2	doncs /hi era/havien	1,4	
V1	hi era perquè	2,9	
V1V2	jo hi era/havien	2,9	1,6
V2	ens havien convidat	1,4	4,8
V1	jo hi era perquè	1,4	1,6
V1V2	era/convidat	1,4	
V1V2	hi era/havien convidat		1,6
V1V2	jo hi era /ens havien convidat		1,6
V1	doncs jo hi era		1,6
V1	era perquè ens havien convidat		1,6
NC	-	8,7	1,6
	Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Classe de paraula8*

<b>Classe de paraula</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
V1	43,5	47,6
V1V2	18,8	20,6
V2	29,0	30,2
NC	8,7	1,6
Total	100,0	100,0

Taula de contingència variables (*Temps8-Classe de paraula8*) 4t

<b>Indicadors</b>	<b>%temps</b>	
	<b>present</b>	<b>passat</b>
V1	33,3	43,9
V1V2	33,3	18,2
V2		30,3
NC	33,3	7,6
Total	100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,318

Taula de contingència variables (*Temps8-Classe de paraula8*) 6è

<b>Indicadors</b>	<b>%temps</b>			
	<b>present</b>	<b>passat</b>	<b>futur</b>	<b>-</b>
V1	100,0	47,5		
V1V2		20,3	100,0	
V2		30,5		100,0
NC		1,7		
Total	100,0	100,0	100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,497

Taula de freqüència variable *Forma verbal8.1 (hi era)*

<b>Fverbal</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
completa	76,4	90,4
incompleta	32,5	9,5
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Forma verbal parcial8.1(hi era)*

<b>Fverbalparcial</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
pronon	0	0
arrel	100,0	100,0
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Forma verbal8.2 (havien convidat)*

	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
completa	15,1	21,8
incompleta	84,8	78,1
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Forma verbal parcial8.2(havien convidat)*

<b>Fverbal</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
auxiliar	92,8	100
arrel	7,1	
Total	100,0	100,0

### **Descripció:**

Pel que fa als resultats obtinguts a la taula de freqüència variable *Temps8*, la majoria d'alumnes (95,7% de quart, 93,7% de sisè) havia situat l'enunciat al passat, que era el valor que s'havia definit com a esperable ja que estava indicat per la presència del temps verbal d'imperfet i del plusquamperfet. Un grup d'alumnes (4,3% dels alumnes de quart i 3,2% dels de sisè) la van situar al present i un altre grup reduït (1,6% de sisè), al futur.

Pel que fa als resultats obtinguts a la taula de freqüència variable *Classe de paraula8*, els resultats mostren que el verb pronominal "hi era" és la classe de paraula subratllada com a indicador temporal de l'enunciat majoritàriament en ambdós cursos (43,5% a quart i 47,6% a sisè).

A l'hora de veure de quina manera han estat relacionades les dues variables *Temps8-Classe de paraula8* es pot observar que de la majoria d'alumnes que havien situat l'enunciat al passat, el 43,9% a quart i el 47,5% a a sisè va subratllar el verb principal com a indicador. Un 18,2% dels alumnes de quart i un 20,3% dels de sisè van marcar els dos indicadors temporals presents.

El resultat del khi quadrat de Pearson, amb un nivell de confiança del 95%, manifesta que no hi ha una relació significativa (*Temps8-Classe de paraula8*, significació asimptòtica bilateral inferior a 0,05) a quart curs, però el resultat del curs de sisè gira a l'entorn del límit establert.

A la taula de freqüència *Forma verbal8.1 (hi era)* hem pogut observar que un 59,1% dels alumnes de quart i un 90,4% dels de sisè subratllen la forma verbal "hi era" de forma completa.

A la taula de freqüència *Forma verbal 8.2 (havien convidat)* hem pogut observar que un 15,1% dels alumnes de quart i un 21,8% dels de sisè subratllen la forma verbal de forma completa. Del total d'alumnes que l'assenyalen de forma incompleta, un 92,8% a quart curs i un 100% a sisè, en subratllen la forma auxiliar.

## Resultats enunciat 9 (Demà m'examino)

Taula de freqüència Temps9

<b>Temps</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
present	2,9	4,8
passat		3,2
futur	97,1	90,5
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Indicador9*

<b>C</b>	<b>Indicadors</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
M	demà	78,3	71,4
MV	demà m'examino	7,2	6,3
V	m'examino	1,4	20,6
MV	demà/examino	1,4	
V	examino	1,4	
NC	-	10,1	1,6
	Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Classe de paraula9*

<b>Class</b>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
M	78,3	71,4
MV	8,7	6,3
V	2,9	20,6
NC	10,1	1,6
Total	100,0	100,0

Taula de contingència variables (*Temps9-Classe de paraula9*)4t curs

<b>Indicadors</b>		<b>%temps</b>	
		<b>present</b>	<b>futur</b>
	M	50,0	79,1
	MV		9,0
	V	50,0	1,5
	NC		10,4
Total		100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,001

Taula de contingència variables (*Temps9-Classe de paraula9*) 6è curs

<i>Indicadors</i>		<i>temps</i>			
		<i>present</i>	<i>passat</i>	<i>futur</i>	<i>NC</i>
	M	33,3	50,0	75,4	
	MV			7,0	
	V	66,7		17,5	100,0
	NC		50,0		
Total		100,0	100,0	100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,000

### Descripció:

Pel que fa als resultats obtinguts a la taula de freqüència variable *Temps9*, la majoria d'alumnes (97,1% de quart, 90,5% de sisè) va nsituar l'enunciat al futur, que era el valor que s'havia definit com a esperable.

Pel que fa a la taula de freqüència de la variable *Classe de paraula9*, els resultats mostren com és l'element lèxic la classe de paraula subratllada com a indicador temporal de l'enunciat majoritàriament a quart (78,3%%) i a sisè (71,4%). S'observa un clar augment (19,2%) en el percentatge d'alumnes que han subratllat el verb de quart a sisè curs.

A l'hora de veure de quina manera han estat relacionades les dues variables *Temps9-Classe de paraula9* es pot observar que de la majoria d'alumnes que havien situat l'enunciat al futur, un 79,1% a quart i un 75,4% a sisè va marcar l'adverbi com a indicador i només un 7,0% d'alumnes de sisè van marcar els dos indicadors. Cal destacar la incoherència d'un 17,5% d'alumnes de sisè que n'assenyalaren el la forma verbal de present com a únic indicador.

El resultat del khi quadrat de Pearson, amb un nivell de confiança del 95%, manifesta que hi ha una relació significativa (*Temps9-Classe de paraula9*, significació asintòtica bilateral inferior a 0,05), per ambdós cursos.

## Resultats enunciat 10 (Acaba de trucar ara mateix)

Taula de freqüència variable *Temps10*

<i>Temps</i>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
present	75,4	84,1
passat	23,2	14,3
futur	1,4	
NC		1,6
Total	100,0	100,0

Taula de freqüència variable *Indicador10*

<i>C</i>	<i>Indicador</i>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
M	ara mateix	17,4	27,0
VM	acaba/ara	2,9	6,3
VM	acaba/ara mateix	10,1	11,1
V	acaba	26,1	30,2
V	acaba de trucar	2,9	11,1
M	ara	18,8	6,3
VM	acaba/mateix	2,9	
M	mateix	2,9	
VM	acaba de trucar ara mateix	1,4	
VM	acaba de trucar ara	1,4	
VM	trucar ara	1,4	
V	trucar		3,2
VM	acaba/trucar ara		1,6
VM	trucar ara mateix		1,6
VM	trucar/mateix		1,6
NC	-	11,6	
	Total	100,0	

Taula de freqüència variable *Classe de paraula10*

<i>Classe de paraula</i>	<b>%4t</b>	<b>%6è</b>
M	39,1	33,3
VM	20,3	20,6
V	29,0	46,0
NC	11,6	
Total	100,0	100,0

Taula de contingència variables (*Temps10-Classe de paraula10*) 4t curs

<i>Indicadors</i>		<b>% temps</b>		
		<b>present</b>	<b>passat</b>	<b>futur</b>
	M	50,0		100,0
	V	17,3	68,8	
	VM	21,2	18,8	
	NC	11,5	12,5	
Total		100,0	100,0	100,0

	Sig. asintòtica (bilateral)
Khi quadrat de Pearson	,002



Taula de contingència variables (*Temps10-Classe de paraula10*) 6è curs

<i>Indicadors</i>		<i>%temps</i>		
		<i>present</i>	<i>passat</i>	<i>-</i>
M		39,6		
V		35,8	100,0	100,0
VM		24,5		
Total		100,0	100,0	100,0

Sig. asintòtica (bilateral)	
Khi quadrat de Pearson	,008

### Descripció:

Pel que fa als resultats obtinguts a la taula de freqüència variable *Temps10*, la majoria d'alumnes (75,4% de quart, 84,1% de sisè) havia situat l'enunciat al present, que era el valor que havíem definit com a esperable. Hi ha un conjunt d'alumnes (23,2%) a quart i (14,3 %) a sisè que l'havien situat al passat. Aquest era un valor que també s'havia descrit com a esperable i venia donat per la presència de l'arrel verbal.

Els resultats obtinguts per la taula de freqüència de la variable *Classe de paraula10*, mostren que és l'adverbi la classe de paraula subratllada com a indicador temporal de l'enunciat majoritàriament (39,1%) a quart curs i el verb a sisè curs (46,0%). S'observa un clar augment (17,0%) en el percentatge d'alumnes que han subratllat el verb de quart a sisè curs.

A l'hora de veure de quina manera han estat relacionades les dues variables *Temps10-Classe de paraula10* es pot observar que la majoria d'alumnes que havien situat l'enunciat al present, una majoria del 50% de quart i un 39,6% de sisè va marcar l'adverbi com a indicador, i un % més reduït (21,2% a quart i 24,5% a sisè) el verb i l'adverbi. Del 23,2% d'alumnes que havien situat l'enunciat al passat, la majoria dels de quart (68,8%) i el 100% dels alumnes de sisè havia subratllat el verb com a indicador.

El resultat del khi quadrat de Pearson, amb un nivell de confiança del 95% manifesta que hi ha una relació significativa (*Temps10-classe de paraula10*, significació asintòtica bilateral inferior a 0,05) a quart curs i que a sisè el resultat llinda amb el límit establert. Els alumnes de sisè han manifestat un comportament menys homogeni que els de quart.

Taula recull forma verbal enunciats 1, 2, 3, 6 i 8.

<b>Temps verbal</b>	<b>Forma verbal</b>	<b>4t</b>	<b>6è</b>
Perfet (he trucat)	Completa	31,5%	55,1%
	Incompleta	68,4%	44,8%
Perfet (he comprat)	Completa	31,2%	87,1%
	Incompleta	68,7%	12,8%
Passat perifràstic (va dir)	Completa	61,2%	85,0%
	Incompleta	38,7%	15,0%
Gerundi compost (estic esperant)	Completa	38,7%	54,2%
	Incompleta	61,2%	45,7%
Imperfet pronominal (hi era)	Completa	59,1%	90,4%
	Incompleta	40,8%	9,5%
Plusquamperfet (havien convidat)	Completa	12,8%	21,8%
	Incompleta	87,1%	78,1%

### **Descripció:**

L'alumne de quart ha identificat de forma majoritàriament incompleta els temps: perfet (68,4% "he trucat", 68,7% "he comprat") i el plusquamperfet (87,1% "havia convidat"). Pel que fa a sisè curs, el percentatge més alt de respostes incompletes ha estat per al plusquamperfet (78,1%).

Així, el temps verbal que més percentatge d'errors d'identificació ha obtingut en ambdós cursos ha estat el plusquamperfet (87,1% a quart i 78,1% a sisè). Els millors identificats a quart curs han estat el passat perifràstic (61,2% ) i l'imperfet pronominal (90,4%, hi era) a sisè curs.

Les dades mostren un augment generalitzat en la identificació de verb (24,6%, he trucat, 55,9% he comprat, 23,8% va dir, 15,5% estic esperant, 31,3% hi era, 9,0% havien convidat). Es dedueix que els alumnes de sisè curs han millorat en general en la identificació dels temps verbals.

Resultats taula de contingència de variables (*Temps-Classe de paraula*) per cursos

Núm.	Enunciat	Curs	R. significativa
1	<i>T'he trucat ara mateix.</i>	4t	Sí
		6è	Sí
2	<i>En Jordi no va dir si vindria a sopar.</i>	4t	no
		6è	0,008
3	<i>Aquest matí he comprat gelats per postres de dinar.</i>	4t	no
		6è	No
4	<i>El 1492 Colom descobreix les Amèriques.</i>	4t	sí
		6è	Sí
6	<i>Estic esperant el dia que em sorprenguis.</i>	4t	no
		6è	no
7	<i>La Teresa ja sabia el que passaria.</i>	4t	no
		6è	si
8	<i>Doncs jo hi era perquè ens havien convidat.</i>	4t	no
		6è	no
9	<i>Demà m'examino.</i>	4t	sí
		6è	sí
10	<i>Acaba de trucar ara mateix.</i>	4t	sí
		6è	0,008

Taula temps verbals (*Indicador*) i orientacions temporals indicades (*Temps*)

<i>Temps verbal</i>	<i>Orientació temporal</i>	<b>4t</b>	<b>6è</b>
Perfet (he trucat)	present	3	5
	passat	1	5
	futur		
Perfet (he comprat)	present	2	7
	passat	4	17
	futur		1
Present (descobreix)	present	7	13
	passat	11	12
	futur	1	
Present (examino)	present	1	2
	passat		0
	futur	1	10
Present (acaba)	present	7	15
	passat	11	3
	futur		
Imperfet (sabia)	present	2	0
	passat	11	11
	futur	1	1
Condicional (vindria)	present	1	
	passat	21	16
	futur	8	5
Condicional (passaria)	present		
	passat	8	5
	futur	6	5
Passat perifràstic (va dir)	present		
	passat	11	17
	futur		
Gerundi compost (estic esperant)	present	9	17
	passat	1	
	futur	6	14
Estar pronominal (hi era)	present	1	
	passat	11	18
	futur		
Plusquamperfet (havien convidat)	present		
	passat	2	1
	futur		

## **Annex III (les entrevistes)**

### **Criteris de transcripció de les entrevistes**

A continuació presentem els criteris usats en les transcripcions:

#### 1. Parlants

1.1 Identificació dels parlants durant la interacció: inicial en majúscula de forma genèrica. Sempre E per entrevistadora i sempre S per subjecte.

1.2 Torn de paraula: dos punts després de la inicial.

#### 2. Seqüències comunicatives

2.1 Transcripció ortogràfica convencional.

2.2 Ús convencional de les majúscules.

2.3 Numeració de cada torn de parla a l'esquerra.

#### 3. Aspectes prosòdics

3.1 Quan hi ha un clar augment de la intensitat del to de la veu i indica que s'emfasitza marcarem la paraula o fragment amb negreta.

#### 4. Pauses i encavalcaments

4.1 Pauses: les pauses breus es marquen (...) i són inferiors a dos segons. Les pauses llargues es marquen (... ..) i són de més de dos segons.

4.2 Encavalcaments: cada fragment de discurs que se solapa amb un altre es marca (=...=).

#### 5. Aspectes vocals

5.1 Sons paralingüístics

D'assentiment: Mhm

De dubte: mm

D'èmfasi: uff

5.2 Riures: indicats per mitjà d'una acotació entre parèntesis

#### 6. Diferenciació de nivells discursius

6.1 Es marca en cursiva quan s'anomenen o mencionen unitats concretes del text escrit.

#### 7. Acotacions

7.1 S'indiquen entre parèntesis totes les informacions que poden ajudar a interpretar la situació.

7.2 Les acotacions que fan referència a només un fragment de la intervenció es posen immediatament abans del fragment al qual es refereixen, i aquest es col·loca entre els signes <>.

7.3 Si el comentari fa referència a alguna cosa que fa l'interlocutor quan ha acabat el seu torn es posa tot seguit a la finalització del torn.

7.4 Les acotacions que no fan referència a cap torn de parla sinó a la situació en general es posen sense numerar en una línia nova.

## 8. Regularitzacions

8.1 Elements no normatius lèxics, morfosintàctics, etcètera, es transcriuen amb ortografia tradicional, es regularitzen.

8.2 Es marquen els allargaments vocàlics i consonàntics amb la repetició de la grafia.

8.3 El canvi de codi no es marca.

## 9. Seqüències intel·ligibles

9.1 Es marquen amb XXX independentment de la llargada.

## Descripció i resultats categories

### Descripció i resultats categories referides a la temporalitat de l'enunciat

#### Definició i delimitació *Dificultat de l'exercici*

Les entrevistes s'iniciaven amb una pregunta general sobre la dificultat de l'exercici. Les respostes obtingudes es van poder organitzar en tres grups.

- Respostes que manifestaven que havien percebut que hi havia frases més difícils que d'altres. Per ex.:

#### **Subjecte 5**

- 3 E: Et sembla que era un exercici difícil?  
4 S: *Buenu*, algunes frases eren bastant difícils.

- Respostes que manifestaven que la dificultat requeria a subratllar els indicadors, per tant la referència a la segona part de la consigna de l'enunciat. Per ex.:

#### **Subjecte 98**

- 2 S: El primer no m'ha anat bé. No m'ha anat molt bé.  
3 E: Per què?  
4 S: No ho sé. És que això de subratllar no ho entès molt bé.

- Respostes que manifestaven que no hi havia dificultat o no es concretava.

#### **Subjecte 28**

- 1 E: *Buenu* a veure, dels exercicis que hem fet...  
2 S: Sí.  
3 E: Aquest primer exercici t'ha semblat pesat, difícil...  
4 S: Nno.  
5 E: T'ha costat?  
6 S: Nno.  
7 E: No? L'has fet de pressa?  
8 S: Sí.

### Resultats *Dificultat de l'exercici* i comentaris

El resultat general de les vint-i-quatre entrevistes mostra que de les vint-i-cinc vegades que es va demanar per la dificultat de l'exercici, el 36% de les respostes si s'havien adonat de la dificultat no la sabien concretar. De la resta, el 44 % s'adonava de la diferent dificultat segons l'oració, i el 24% restant expressava que la dificultat requeria a subratllar quins elements lingüístics eren els indicadors temporals de l'enunciat.

	quart		sisè	
	ocasions	%	ocasions	%
Sense dificultat	4	33,3	5	38,4
Refereix dificultat segons la frase	5	41,6	6	46,1
Refereix dificultat en subratllar indicadors	3	25	3	23
Total	12	100	13	100

Les dades mostren uns resultats semblants en els dos cursos. En conjunt hi ha més alumnes que van considerar difícils l'exercici (66,6% a quart i 69,1% a sisè) que no alumnes que negaven haver-hi trobat cap dificultat.

#### Definició i delimitació *Enunciat conflictiu*

En cada entrevista es demanava si hi havia alguna frase que els hagués fet dubtar més que les altres. Es va incloure a la categoria "enunciat conflictiu" totes aquelles frases que havien estat detectades per l'alumne per ser difícils o per haver fet dubtar més.

Per ex.:

<b>Subjecte 30</b>	
7	E: Per què, per què et liaves? No ho sé. Comença per la que vulguis. Perquè en parlem una mica.
8	S: M. (...) Aquesta m'he liat. Perquè no sabia si era en futur o en present.
9	E: Diu <i>si d'aquí a una setmana no he dit res...</i>

#### Resultats *Enunciat conflictiu* i comentaris

En el total de les vint-i-quatre ocasions en què es va sol·licitar a l'alumne que assenyalés algun enunciat conflictiu, els alumnes de quart van assenyalar un total de vint-i-quatre enunciats i els de sisè, també.

Taula d'enunciats conflictius

	<i>Frases</i>	<i>%4t</i>	<i>%6è</i>	<i>%total</i>
1	<i>T'he trucat ara mateix.</i>	4,1	8,3	6,2
2	<i>En Jordi no va dir si vindria a sopar.</i>	4,1	8,3	6,2
3	<i>Aquest matí he comprat gelats per postres de dinar.</i>		4,1	2
4	<i>El 1492 Colom descobreix les Amèriques.</i>	25	20,8	22,9
5	<i>Si d'aquí a una setmana no he dit res és que no vinc</i>	16,6	2,5	14,5
6	<i>Estic esperant el dia que em sorprenguis.</i>	12,5	4,1	8,3
7	<i>La Teresa ja sabia el que passaria.</i>	8,3	4,1	6,2
8	<i>Doncs jo hi era perquè ens havien convidat.</i>	4,1		2
9	<i>Demà m'examino.</i>	4,1	4,1	4,1
10	<i>Acaba de trucar ara mateix</i>	12,5	4,1	8,3
-	-	4,1	8,3	6,2
	<i>Total</i>	100	100	100

Les dades extretes revelen que els alumnes dels dos cursos van identificar com a enunciats més conflictius: “El 1492 Colom descobreix les Amèriques” (25% d’ocasions a quart i 22,9% a sisè) i “Si d’aquí a una setmana no he dit res és que no vinc” (16,6% a quart i 14,5% a sisè).

#### Definició i delimitació *comentaris enunciats*

Atès que en totes les entrevistes no es comentaven tots els enunciats, es van codificar els segments segons l’enunciat al qual es feia referència amb l’ànim de poder agrupar els comentaris per enunciats.

#### Resultats *comentaris enunciats*

A la taula següent es pot observar quins van ser els subjectes que van parlar de cada enunciat. Cada subjecte va comentar una mitjana de 3,2 enunciats tant a quart com a sisè.

	<i>Frases</i>	<i>S 4t</i>	<i>S 6è</i>
1	<i>T’he trucat ara mateix.</i>	1,2, 3, 76	98, 112, 115
2	<i>En Jordi no va dir si vindria a sopar.</i>	1, 56	28, 98, 115
3	<i>Aquest matí he comprat gelats per postres de dinar.</i>	79	95, 115, 114
4	<i>El 1492 Colom descobreix les Amèriques.</i>	1, 2, 3, 4, 5, 53, 56, 57, 78, 79	28, 29, 30, 96, 97, 98, 112, 115, 113
5	<i>Si d’aquí a una setmana no he dit res és que no vinc</i>	1, 5, 76, 77, 78	29, 30, 32, 96, 114
6	<i>Estic esperant el dia que em sorprenguis.</i>	3, 4, 57	112, 113, 114
7	<i>La Teresa ja sabia el que passaria.</i>	53, 79	97, 114
8	<i>Doncs jo hi era perquè ens havien convidat.</i>	53, 78	96, 113
9	<i>Demà m’examino.</i>	3, 57, 78	29, 95, 97, 98, 112, 115
10	<i>Acaba de trucar ara mateix.</i>	1, 4, 56, 57, 76, 77	30, 32, 112
-	-		
	<i>Total</i>		

#### Descripció i resultats de *Categories referides al verb*

Les categories referides al verb s’agrupen en tres grans grups que es desprenen de les preguntes que l’entrevistadora va fer a cada una de les entrevistes:

- Quina classe de paraula era un mot determinat.
- La identificació del verb en un enunciat.



- Quins eren els criteris d'identificació del verb.

#### Definició i delimitació *Classifica el verb*

La classificació d'un mot com a verb és una de les preguntes habituals al llarg de totes les entrevistes. Les preguntes són formulades de manera molt similar i les respostes emeses dels alumnes es poden tipificar de tres maneres possibles.

*V: classifica mot com a verb*

*V: classifica mot com a verb amb dubtes*

*V: classifica verb com a una altra classe de paraula*

S'estableix que es consideraran respostes dins la *categoria classifica mot com a verb* aquelles en què l'alumne respon sense que l'entrevistador hagi de fer cap aclariment i també aquelles en què s'exemplifica la pregunta amb altres classes de paraules. Per exemple:

#### **Subjecte 30**

76 E: Per exemple aquí *acaba de trucar ara mateix*. Aquí, clar, *acaba de trucar* quin tipus de paraula és *acaba*?

77 S: Que... és un verb.

En el cas següent veiem que l'entrevistadora recorre a l'exemplificació.

#### **Subjecte 2**

21 E: Vale. I llavors *descobreix les Amèriques*. Quin tipus de paraula és *descobreix*? Un nom, un adjectiu...

22 S: Un verb.

Es considera una resposta dins la categoria *Classifica mot com a verb amb dubtes* quan l'entrevistador ha d'insistir reiteradament en la pregunta i el subjecte acaba emetent una resposta dubitativa (llista completa a Annex IV,CD).

Per exemple:

#### **Subjecte 76**

13 E: Mhm. *He* què és? Quin tipus de paraula et sembla que és?

15 S: *He* no sé. Ara *he* ...de no sé què. No sé.

16 E: És una adjectiu, potser?

17 S: Sí. O no sé...

18 E: Un nom?

19 S: No, no... és que no.

20 E: Un verb?

21 S: Sí, un verb.

S'hi agrupen també les respostes que són fruit de la suggestió de l'entrevistadora. En el cas que presentem a continuació, per exemple, després d'un llarg silenci és la mateixa entrevistadora qui suggereix si "*descobreix*" és un verb, i l'alumne simplement assenteix.

**Subjecte 97**

15 E: Que era present i quinna classe de paraula és *descobreix*?  
(... ...)

16 E: Un verb?  
17 S: Un verb.

Dins la categoria *Classifica verb com una altra classe de paraula* s'inclouen totes les respostes en què l'alumne classifica un mot que és un verb com una altra classe de paraula (llista completa a Annex IV, CD).

Per exemple:

**Subjecte 4**

38 S: *Acaba*.  
39 E: És un nom?  
40 S: No. No ho sé.  
41 E: Un adjectiu?  
42 S: No. No ho sé... algú que.  
43 E: Un verb?  
44 S: No ho sé. Una locució.

Resultats *Classifica verb* i comentaris

Se sol·licita en trenta-vuit ocasions que es classifiqui una paraula com a verb.

	quart		sisè	
	ocasions	%	ocasions	%
Mot com a verb	12	60	14	77,7
Mot com a verb amb dubtes	5	25	1	5,5
Paraula verb com una altra paraula	3	15	3	16,6
Total	20	100	18	100

Les dades mostren que en la majoria d'ocasions els alumnes saben classificar si un mot és un verb o no (un 60% d'ocasions a quart i un 77,7% d'ocasions a sisè). Es pot considerar, per tant, una millora (17,7%) en aquesta tasca de quart a sisè curs així com una millora del 20% d'ocasions en les quals l'alumne no necessita ajuda per aconseguir classificar el verb.

Hí ha, però, en tots dos cursos un nombre no menyspreable d'ocasions (un 15% a quart, un 3% a sisè) en què l'alumne no sap classificar un mot que és un verb com un verb.

Definició i delimitació *Identifica verb*

El segon grup de categories del verb es refereix al conjunt de respostes recollides quan l'entrevistadora demana la identificació del verb.

Dins la categoria "identifica verb/verbs a l'enunciat" s'agrupen totes les respostes que dona l'alumne a aquesta consigna tant si l'identificava correctament, parcialment o bé com si no l'identificava. Així, una vegada detectades totes les

seqüències (ocasions) en què es demana la identificació es poden observar en quines s'identificava i en quines no (llista completa a Annex, IV CD). Per exemple:

**Subjecte 32**  
 50 E: Mm. Aquí, per exemple, *acaba de trucar ara mateix* has posat *passat* i has marcat *acaba de trucar*. Mhm? El verb quin és? (...) la forma verbal quina és?  
 51 S: *Acaba*.

En segon lloc sembla interessant de codificar també totes les ocasions en què l'alumne ha identificat un verb compost. Aquesta qüestió sorgeix en moltes entrevistes quan l'entrevistadora observa en l'exercici escrit de l'alumne que està entervistat que només es troba subratllada una part del verb compost i l'entrevistadora li demanava llavors si aquella és la forma complerta del verb (llista completa a Annex IV, CD).

Per exemple:

**Subjecte 1**  
 37 E: Un verb. Eh....n'hi ha algun altre de verb en aquesta frase?  
 38 S: Ammmmm *dir*  
 39 E: *Dir*. I *va*, què és?  
 40 S: Mmm un adjectiu?  
 41 E: Però els adjectius. Qui, què fan els adjectius... quines classes de paraula són? Què fan? Els noms designen coses. Els adjectius?  
 42 S: Acompanyen  
 43 E: A qui?  
 44 S: El el verb.  
 45 E: El verb, l'adverbi, els adjectius no dius? Per tant, aquest *va* a qui acompanya?  
 46 S: Al *dir*.

#### Resultats *Identifica verb* i comentaris

Se sol·licita en quinze ocasions (set a quart, vuit a sisè) la identificació del verb/verbs a l'enunciat a un total de dotze subjectes (cinc de quart i set de sisè). En totes aquestes l'alumne identifica el verb o verbs de l'enunciat tret d'un sol cas (6,6%), en què l'alumne només identifica parcialment el verb "he dit" i no identifica ni "és", ni "vinc".

Pel que fa a la identificació de la forma composta, se sol·licita en dotze ocasions un total de nou subjectes.

	quart		sisè	
	ocasions	%	ocasions	%
Identifica forma composta completa			2	33,3
Identifica parcialment forma composta	6	100	4	66,6
Total	6	100	6	100

Només en dues ocasions (totes dues de sisè) els alumnes identifiquen la totalitat de la forma composta. La resta no acaba identificant tota la forma.

La identificació del verb és una tasca força sol·licitada al llarg de les entrevistes. En les quinze ocasions en què se sol·licita es poden comptabilitzar uns resultats d'èxit molt semblant en ambdós cursos (el 85,7% a quart, el 100% a sisè). La dificultat en la identificació del verb es presenta sobretot en les formes compostes, on veiem uns resultats que mostren una lleugera millora a sisè curs.

#### Definició i delimitació *Criteris d'identificació del verb*

El tercer grup de categories referides al verb fa referència a les respostes obtingudes sobre els criteris d'identificació del verb. Les respostes s'agrupen en cinc tipus diferents:

- Criteri semàntic. S'hi inclouen les respostes que fan referència explícitament o implícita al paper que desenvolupa el verb en el significat de l'oració.
- Criteri morfològic. S'hi inclouen les respostes que fan referència explícitament o implícita a la forma verbal. Es consideren dins aquest criteri l'ús de la conjugació verbal i la recerca de l'infinitiu.
- Criteri sintàctic i morfològic. S'hi inclouen les respostes que fan referència explícitament o implícita al paper que desenvolupa el verb en el significat de l'oració i també es fa referència a la forma verbal.
- Criteri sintàctic i semàntic. S'hi inclouen les respostes que fan referència explícitament o implícita al paper que desenvolupa el verb en el significat i estructura de l'oració.
- Criteri per exclusió. S'hi inclouen les respostes en què de forma explícita o implícita s'identifica que un mot és un verb perquè no es classifica com a cap altra classe de paraula.
- No usa criteri. S'hi inclouen les respostes en què no es pot deduir quin és el criteri.

En totes aquestes categories s'han inclòs les respostes dels alumnes en què el criteri es manifesta a partir de l'explicitació d'un coneixement de tipus declaratiu, com en les ocasions següents:

#### **Subjecte 79**

- |    |  |
|----|--|
| 23 | E: Sí. Sí. <i>Passaria</i> que és la que has subratllat, tu.           |
| 24 | S: Ah. Per...  |
| 25 | E: Perquè saps que és un verb?... o perquè penses que pot ser un verb? |
| 26 | S: Perquè... perquè...   |
| 27 | E: Què sabem dels verbs? Què et fa pensar que pot ser un verb?         |
| 28 | S: És una acció que fem.   |
| 29 | E: És una acció.   |

També s'hi han inclòs aquelles respostes en què el criteri usat es manifesta a partir de la conducta lingüística de l'alumne. Per exemple:

**Subjecte 112**

- 107 E: El 1492 Colom *descobreix* les Amèriques. Has marcat *descobreix*. *Descobreix* què és?  
 108 S: El verb?  
 109 E: El verb. Eh? Com saps que és un verb?  
 110 S: *Descobreix*, de descobrir.

**Resultats Criteris d'identificació del verb**

Se sol·licita en vint-i-sis ocasions els criteris d'identificació del verb a un total de dinou subjectes.

	quart		sisè	
	ocasions	%	ocasions	%
criteri semàntic	7	43,7	4	44,4
criteri morfològic	5	31,5	3	33,3
criteri semàntic i morfològic	2	12,5	1	11,1
criteri sintàctic i semàntic	1	6,25		
criteri per exclusió			1	11,1
no explícita criteri	1	6,25		
Total	16	100	9	100

Les dades obtingudes respecte dels criteris d'identificació del verb mostren com en la majoria de les ocasions els alumnes usen un sol criteri, essent el semàntic el més explotat (el 43,7% a quart i el 44,4% a sisè), seguit del morfològic (el 31,5% a quart i el 33,3% a sisè), i són moltes menys les ocasions en què els alumnes utilitzen la combinació de dos o més criteris. Aquestes dades mostren en primer lloc la prevalença d'un únic criteri per a la identificació del verb i també com aquesta prevalença d'ús d'un sol criteri es manté en els cursos superiors.

**Descripció i resultats de les categories referides als temps verbals**

En referència als temps verbals han sorgit dos grups de categories. Un primer grup surt de les preguntes de l'entrevistadora en què es demana l'orientació temporal del temps verbal (present, passat o futur). Es tipifiquen dos tipus de respostes possibles:

- Orientació temporal inherent al temps verbal.
- Orientació temporal no inherent al temps verbal.

En la primera s'agrupen totes les respostes en què l'alumne indica una orientació temporal inherent al temps verbal. Per exemple:

**Subjecte 2**

- 21 E: Vale. I llavors *descobreix* les Amèriques, quin tipus de paraula és *descobreix*? Un nom, un adjectiu...  
 22 S: Un verb.  
 23 E: Un verb. I en quin temps està?  
 24 S: En pres- En present.  
 25 E: En present, eh? I per això has posat que és *present*

En la segona incloem totes aquelles respostes en què l'alumne indica una orientació temporal no inherent a aquell temps verbal. En el cas següent veiem que l'alumne, fent referència a l'oració vuit ("Doncs jo hi era perquè ens havien convidat"), manifesta que l'imperfet "era" té un valor de futur.

<b>Subjecte 78</b>	
26	S: <i>Era</i> .
27	E: <i>Era</i> . I <i>era</i> en quin temps està?
28	S: <i>Era?</i> Aaa. Enn futur. No?
29	E: En futur? Jo era, tu eres, ell era... és futur?
30	S: No. m.
31	E: Jo era demà, jo era avui, jo era ahir.
32	S: Ahir.
33	E: Ahir. Per tant en quin temps deu estar?
34	S: Passat.

Resultats *Orientació temporal inherent al temps verbal* i comentaris

Se sol·licita en quaranta-quatre ocasions la relació d'un temps verbal al present, passat o futur a un total de vint-i-tres subjectes.

	quart		sisè	
	ocasions	%	ocasions	%
Relaciona les formes al present, passat, futur	12	80	19	65,5
Dificultat a relacionar les formes	3	20	10	35,5
Total	15	100	29	100

Es detecten algunes dificultats a classificar el temps verbal, en un percentatge més elevat (15,5%) en alumnes de sisè curs. Les dades assenyalen que els alumnes de quart reflexionen amb més facilitat sobre l'orientació temporal dels temps verbals que els de sisè, que hi mostren més dificultat.

Resultats *Orientació temporal inherent per cada temps verbals* i comentaris

Totes les ocasions agrupades en la categoria anterior són recodificades segons el temps verbal (imperfet, passat perifràstic, perfet, present, condicional). Aquesta segona codificació ens permet observar els valors de present, passat o futur atorgats a cada forma verbal. Atès el poc volum d'ocasions en què es demana pels temps verbals: perfet, passat perifràstic, imperfet i condicional, els resultats es quantifiquen de manera general pel conjunt d'alumnes sense especificar el curs.

En vuit ocasions es va demanar per la situació temporal del condicional "passaria".

Valors del condicional	ocasions	%
Passat/Futur	3	37,5
Futur	4	50
Passat	1	12,5
Total	8	100

Es pot veure que en la meitat de les ocasions es percep el valor de futur del condicional i només en un 12,5% de les ocasions se situa el condicional al passat.

Exemple:

**Subjecte 97 (valor de futur)**

- 28 E: *Passaria*. I *passaria* en quin temps està?  
29 S: En passat també... buenu, no. Està en futur.  
30 E: En futur.  
31 S: Sí.

**Subjecte 79 (valor de passat)**

- 13 E: I què és *passaria*. Què et sembla que és?  
14 S: Mm. Passat.

En set ocasions es demana per la situació temporal dels perfets "he trucat" i "he comprat" en cinc subjectes. En dues ocasions dos alumnes manifesten el dubte entre situar la forma al passat o al present (vegeu-ne la llista a l'annex IV, CD).

**Subjecte 95**

- 17 E: *He comprat*. I *He comprat*. Quina paraula, quina classe de paraula et sembla que és?  
18 S: Eee. Com classe de paraula?  
19 E: Sí. Si és un adjectiu, un nom, =un verb? =  
20 S: Ah. =És un verb.=  
21 E: Un verb. I amb quin temps està? Que ho saps?  
22 S: Emm, eee. Crec que en passat. Però no ho sé bé.

**Subjecte 115**

- 21 E: Un verb. I en quin temps et sembla que està?  
(... ...)  
22 E: *He trucat*.  
23 S: *He trucat?* En present. En passat.

Els altres alumnes situen la forma al passat però això fa que dos d'ells errin en la franja temporal i no s'adonin que és hodiernal.

**Subjecte 30**

- 41 E: El quadre, eh? I aquí tenim els noms d'aquests temps verbals. Dels que... dels que tenim en català diguéssim. Llavors, *he dit*... quin quin temps seria *he dit*? Per exemple? (...) Si ho busquem d'aquí? Quina forma seria?  
(... ...)  
42 S: Indefinit.  
43 E: Indefinit.  
44 S: Per tant és passat.  
45 E: Pel nom, que és, seria passat. Però per què et sembla que hem posat que podria ser present? Perquè... *he dit*... quan pot... quan... quin espai de temps ens assenyala *he dit*? Ahir, demà, avui? Quan passa *he dit*?  
46 S: Ahir.  
47 E: Ahir? Ahir he dit...  
48 S: Ahir?... Avui.  
49 E: Avui he dit, eh?  
50 S: Sí.

**Subjecte 32**

- 6 E: I aquest temps entre... entre present passat i futur... el pretèrit indefinit on el situaries?  
27 S: Al passat.  
28 E: Al passat. I quan pot ocórrer?  
29 S: Què vols dir?  
30 E: *He dit* què ocorre? Avui, ahir o demà?  
31 S: Ahir.

En les poques ocasions en què es demana pel valor de passat perifràstic "va dir" (quatre ocasions) i l'imperfet (dues ocasions). En totes l'alumne defineix que indiquen un temps passat.

El present és el temps verbal sobre el qual s'ha sol·licitat en més ocasions (vint-i-set) quin temps indicava ("descobreix", "m'examino", "vinc" i "acaba"). El temps verbal present és el temps amb més presència a les frases. D'altra banda, la frase quatre "El 1492 Colom descobreix les Amèriques" és la que ha estat suggerida pels alumnes com la que ha provocat més dubtes.

En vint-i-una ocasions (77,7%) el temps verbal present ha estat situat al present independentment del context lingüístic en què es troba. Referim només sis ocasions (22,2%) en què l'alumne dubta sobre el temps de la forma verbal i es troba influenciat pel context lingüístic en el qual es troba.

#### Descripció i resultats categories referides al metallenguatge usat

Atès que tota la conversa girava a l'entorn d'un exercici de llengua es podia considerar cada una de les respostes dels alumnes com una mostra d'aquest metallenguatge que es volia descriure. El volum de dades, per tant, era molt ampli i una primera decisió va ser ordenar l'anàlisi per segments lingüístics: lèxic, enunciats i discurs.

#### Definició i delimitació de *Categories referides al lèxic*

Dins la categoria *Ús termes comodí* s'agrupen totes les ocasions en què l'alumne utilitza un terme general col·loquial per referir-se a un element lingüístic.

En l'exemple següent l'alumne fa referència als dos indicadors presents en l'enunciat, l'any i el verb, però en comptes de referir-s'hi amb el termes genèrics ho fa a partir del deíctic "això".

#### **Subjecte 56**

56 S: Perquè aquesta no sé si ha (?) <tingut> perquè he subratllat això i no sé si havia de ser això o això.

#### Resultats *Ús termes comodí*

S'observa en un total de dotze ocasions en deu subjectes (sis de quart i quatre de sisè).

#### Definició i delimitació *Manca terme*

Dins la categoria *Manca terme* vam agrupar totes les ocasions en què l'alumne substitueix l'evocació del terme específic pel circumloqui o l'exemplificació.



En el cas següent, l'alumne fa ús del circumloqui per descriure les tres conjugacions (1a, 2a, 3a).

**Subjecte 112**

113 E: Per què podem saber que *descobreix* és un verb?  
(... ...)

114 E: Com sabem que una paraula és un verb?

115 S: Quan és que... *descobreix* acabat en eix i no té res acabat en ar, er, ir!

116 E: Però això en la forma d'infinitiu, no? (...) Com seria l'infinitiu de *descobreix*?

El subjecte 96 conjuga el verb "descobrir" en comptes de verbalitzar que el criteri usat ha estat la conjugació.

**Subjecte 96**

17 E: Com saps que és un verb?

18 S: Perquèee, *descobreix*, tu descobreixes, jo descobreixo.

19 E: Val. Mires de què, de? Quan fas això saps què estàs fent o no?

20 S: Sí

21 E: Jo descobreixo, tu descobreixes, ell descobreix...

(... ...)

22 E: Potser és conjuar, no?

23 S: Sí.

Aquestes categories no recullen el conjunt d'ocasions en què l'alumne ha tingut dificultats d'evocació lèxica perquè en moltes ocasions on s'observa un silenci, un allargament vocàlic o un enunciat inacabat es podria interpretar una dificultat d'evocació lèxica. La dificultat recau a distingir en aquests casos quan es tracta d'una dificultat d'evocació lèxica o d'una dificultat conceptual. Amb aquestes categories hem volgut identificar totes aquelles ocasions en què sí que estem segurs que la dificultat era de fracàs evocatiu.

Definició i delimitació *Ús de terme específic*

Dins la categoria *Ús de terme específic* hem agrupat totes les ocasions en què l'alumne fa ús d'un terme específic, entenent per terme específic el que és propi de la instrucció o l'ensenyament de la llengua per referir-se a un element lingüístic que sorgeix en l'entrevista sense haver estat usat prèviament per l'entrevistadora en cap torn anterior a aquell (llista completa a l'annex IV, CD). Per exemple:

**Subjecte 28**

45 E: Que és *dir* el verb, eh?

46 S: Sí.

47 E: O *va dir*?

48 S: Ah. Clar. *Va dir*.

49 E: *Va dir*. Sí.

50 S: És un verb compost.

### Resultats *Ús terme específic*

Es pot observar en només cinc ocasions en quatre subjectes (dos de quart i dos de sisè). Els resultats presentats en les tres categories sobre el lèxic es constaten uns resultats molt similars per cursos. Ús terme comodí, ús manca terme, ús terme específic.