



Els valors del subjuntiu

Un estudi de cas sobre l'activitat metalingüística dels estudiants de secundària a partir del contrast modal

Tesi doctoral

Presentada per:
Carme Durán Rivas

Dirigida per:
Dra. Anna Camps Mundó
Dra. Teresa Ribas Seix

Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura i
de les Ciències Socials
Universitat Autònoma de Barcelona

Bellaterra, setembre de 2013

A la meva mare, que ja no hi és;
al Pedro i al Pau, que són amb mi.

*Se retrocede con seguridad
pero se avanza a tientas.*

Mario Benedetti

Agraïments

Joan Margarit va escriure a l'èpilog que clou el seu poemari *Càlcul d'estructures* que la diferència entre la poesia i l'entreteniment és que de l'entreteniment se'n surt com s'hi ha entrat, però que en acabar de llegir un poema ja no som els mateixos, perquè ha augmentat el nostre ordre interior:

[..] la poesia serveix per introduir en la soledat de les persones algun canvi que proporcioni un major ordre interior enfront del desordre de la vida. A l'angoixa per aquest desordre, de vegades s'enfronta amb entreteniments, però la diferència és que d'un entreteniment se'n surt tal com s'hi ha entrat. Només s'ha passat una estona. En canvi, en acabar de llegir un poema, ja no som els mateixos, perquè ha augmentat el nostre ordre interior. (2005: 103)

Un treball de tesi doctoral no és un poema, òbviament. Però m'han semblat molt apropiades aquestes paraules de Joan Margarit per explicar què ha suposat per a l'autora l'elaboració d'aquest treball: perquè d'una tesi doctoral tampoc no en sortim com hi hem entrat. És un procés joiós i dolorós alhora, que qüestiona i ens qüestiona constantment. És un repte i una aventura en els quals la lluita, sovint, és contra un mateix, i d'on se surt renovat, perquè ja no som la mateixa persona que el va començar.

Tot i que i que d'això se'n podria desprendre que es tracta d'una aventura en solitari, no és el cas. Aquest treball no hauria estat possible si no fos per l'ajuda, el suport de nombroses persones que m'han ajudat i als qui vull agrair la confiança, els ànims, l'estimació en definitiva.

En primer lloc, el més profund agraïment a les meves directores de tesi, les doctores Anna Camps i Teresa Ribas, les quals m'han acompanyat durant tot aquest llarg camí i a les quals vull agrair especialment l'ajuda, la disponibilitat, els ànims, els consells i la confiança que han dipositat en mi. I aquest agraïment no és només per la generositat que sempre m'han mostrat al llarg de l'elaboració d'aquesta investigació; molt abans ja van ser unes persones decisives en la meua formació com a docent.

El meu treball en les aules de secundària com a professora de Llengua i Literatura castellana de seguida em va generar moltes satisfaccions però també molts interrogants: com

fomentar els hàbits lectors d'aquells adolescents que semblaven tan allunyats de la lectura literària; com apropar-los les obres clàssiques i aconseguir que les interpretessin adequadament alhora que gaudissin de la lectura; com ajudar-los a entendre millor els textos que llegien; com donar-los eines perquè poguessin escriure millor textos diversos; com treballar la gramàtica perquè els fos útil per a millorar les seves produccions, però que també fos interessant per ella mateixa, com ho havia estat per a mi quan era una estudiant de la seva edat...

Aquestes preguntes em van portar a interessar-me per la Didàctica de la llengua i de la literatura amb lectures que m'obrien noves perspectives. Noms com el d'Anna Camps, Teresa Ribas, Marta Milian, Oriol Guasch o Teresa Colomer van ser els meus referents durant aquells primers anys. Els seus treballs m'oferien dues coses igual de valuoses: em donaven respostes, però sobretot em suggerien noves preguntes i m'obligaven a una constant reflexió sobre la meva pràctica docent.

S'atribueix a Einstein una cita –segurament apòcrifa, però no per això menys valuosa– que diu que per ser bo a la feina has d'enfilar-te a les espatlles dels gegants. I això vaig fer. Em vaig matricular com a estudiant en el cursos de Doctorat en Didàctica de la Llengua i de la Literatura, de la Universitat Autònoma de Barcelona –departament al qual pertanyen els autors citats, veritables *gegants*– i, molt aviat, vaig començar a formar part del grup GREAL de la mateixa universitat, amb Anna Camps com a directora. A ella i a la resta de components, els dec tot el que he après i amb ells m'he format com a investigadora. Els vull agrair la generositat de compartir la seva saviesa, de fer-me sentir com una més des del primer moment, com si no hi hagués distàncies entre l'aprenent i el savi, mostrant en tot moment un interès sincer i un respecte profund pels que començàvem en el món de la investigació i que m'ha servit de model en el tracte amb els meus estudiant, sempre amb estimació i respecte.

Vull fer una menció especial a les ja *il·lustres* doctores Mariona Casas i Mireia Torralba, companyes de neguits durant l'elaboració de les respectives tesis, i a Carmen Rodríguez Gonzalo, a qui m'uneix un lligam profund que va néixer en el si del grup, però que ara visc com una amiatat antiga. No voldria deixar d'agrair a la resta del grup les seves paraules d'ànim i de suport: a les meves sempre atentes excompanyes de despatx, Montserrat Bigas i Rosa Gil; a Uri Ruiz, propera malgrat la distància geogràfica; a Xavier Fontich, Ricardo Coronas, Marilisa Birello i Pilar Adell pels seus comentaris de suport durant tot el procés i,

sobretot, a Marta Milian i a l'Oriol Guasch, els quals sempre han estat per a mi un model de rigor intel·lectual i delicadesa personal.

Igualment he d'agrair les aportacions i els suggeriments de Luci Nussbaum, Melinda Dooly i Marta Milian com a tribunal de seguiment de la tesi. Els seus comentaris sobre els punts forts del treball i els punts febles m'han servit sempre per qüestionar-me la feina feta i avançar amb més solidesa. També voldria deixar constància de l'amabilitat d'Aoife Ahern, professora de la Universidad Complutense de Madrid, en enviar-me la seva tesi doctoral sobre el subjuntiu quan la hi vaig demanar.

D'altra banda, voldria donar les gràcies a la direcció del centre on es va realitzar l'estudi de camp i als professors i professores que van participar en la recerca per tota la col·laboració i les facilitats que em van oferir. Agraeixo sobretot la col·laboració de Pedro Alonso, antic company de feina i amic, amb qui m'uneixen molts cafès d'hores de pati, moltes converses sobre la nostra professió i un mateix amor pels estudiants i per l'ofici. I, com no podria ser d'altra manera, als estudiants que van participar en la mostra, però també a tots els estudiants de secundària que he tingut durant tots aquests anys i que m'han ensenyat més coses que les que jo els hagi pogut ensenyar a ells.

Agraeixo a l'equip directiu de l'IOC la disponibilitat i comprensió per concedir-me els permisos per assistir a reunions, jornades o congressos, als companys de feina pel seu suport i, especialment, a Xavier Belanche, autor del disseny de la portada, per la seva generositat. També vull donar les gràcies a la meva companya i amiga Mireia Manresa, la qual ha estat sempre una interlocutora immillorable, algú amb qui he pogut compartir les inseguretats i febleses que un treball d'aquesta envergadura provoca, i qui sempre ha sabut animar-me per continuar endavant, amb la saviesa i comprensió que atorga el fet d'haver passat per la mateixa situació, però també amb la saviesa i comprensió que sempre l'acompanyen en tot allò que fa.

Per últim, vull agrair als meus amics i a la meva família que sempre m'hagin fet costat. D'ells era el temps robat per fer aquest treball i a ells els el dedico.

INTRODUCCIÓ	17
PRIMERA PART	
MARC DE LA INVESTIGACIÓ. REFERENTS TEÒRICS I ANTECEDENTS	23
1. L'ACTIVITAT METALINGÜÍSTICA I L'ENSENYAMENT DE LA GRAMÀTICA	25
1.1. El desenvolupament de l'activitat metalingüística	26
1.1.1. El punt de vista de la Lingüística	26
a. El model de desenvolupament lingüístic de Culioli (1990)	29
1.1.2. El punt de vista de la Psicologia	30
a. El model de redescrípció representacional de Karmiloff-Smith (1994)	31
b. El model de desenvolupament metalingüístic de Gombert (1992)	35
c. L'activitat metalingüística en l'adquisició de segones llengües	39
d. L'activitat metalingüística com a resultat de la interacció social	42
1.2.3. El punt de vista de la Didàctica de la Llengua	43
a. L'activitat metalingüística en el procés d'escriptura	45
b. L'activitat metalingüística en l'ensenyament de la gramàtica	48
1.2. Conceptualització i metallenguatge	49
1.2.1. El paper del metallenguatge en l'activitat metalingüística	49
1.2.2. La construcció dels coneixements gramaticals: la conceptualització	53
a. La conceptualització i els processos d'abstracció	53
b. Conceptes científics i conceptes espontanis	59
c. La interacció social en l'aprenentatge científic i els sistemes conceptuals	61
d. Les categories gramaticals com a conceptes	62
1.3. Estudis sobre l'activitat metalingüística	65
1.3.1. Els conceptes gramaticals dels estudiants	65
1.3.2. Els estudis sobre la categoria verb	67
1.4. L'ensenyament de la gramàtica a través de la reflexió	72
1.4.1. Els obstacles en l'aprenentatge gramatical	74
1.4.2. Cap a un model d'ensenyament de la gramàtica basat en l'activitat metalingüística	75
1.5. Recapitulació	83
2. EL MODE SUBJUNTIU: UN CABDELL AMB MOLTS CAPS PER LLIGAR	85
2.1. El mode i la modalitat	86
2.2. El mode, un terme polisèmic	90

2.3. El mode i el verb	95
2.4. La categoria de mode i el sistema modal en espanyol	99
2.4.1. Definició de mode verbal	100
2.4.2. Classificació dels modes verbals	102
2.4.3. El mode subjuntiu: entre la sintaxi, la semàntica i la pragmàtica	104
a. Perspectiva semanticopragnmàtica	105
b. Perspectiva sintàctica	106
c. Perspectiva mixta. Model de Pérez Saldanya (1988)	107
d. L'enfocament pragmàtic i la teoria de la rellevància	111
2.5. El subjuntiu a les classes d'ELE: cap a una visió cognitiva del sistema modal	117
2.5.1. El paper de la gramàtica explícita en l'ensenyament de l'espanyol LE	118
2.5.2. La transposició didàctica del subjuntiu a la classe d'ELE	119
2.5.3. Una visió cognitiva del sistema modal del verb	123
a. El valor de 'no declaració' segons Ruiz Campillo	124
b. El model espacial de Castañeda	126
2.6. Recapitulació	129
3. EL TRACTAMENT DEL MODE VERBAL A LA SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA: LA TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA	131
3.1. El currículum de llengua i l'ensenyament de la gramàtica	132
3.1.1. Enfocament competencial, transversalitat i tractament integrat de les llengües	133
a. Enfocament competencial	133
b. Transversalitat	135
c. Tractament integrat de les llengües	136
3.1.2. El paper de l'ensenyament gramatical en el currículum	138
3.1.3. Els continguts gramaticals: el verb i el mode verbal	142
3.1.4. A mode de conclusions	146
3.2. L'ensenyament de la gramàtica en els llibres de text	147
3.2.1. Estudis sobre els conceptes gramaticals en els llibres de text	148
3.2.2. A mode de conclusions	154
3.3. Recapitulació	155
SEGONA PART	
OBJECTIUS, CONTEXT I METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ	157
4. OBJECTIUS I PREGUNTES DE LA INVESTIGACIÓ	159
4.1. Hipòtesis de la investigació	160

4.2. Objectius generals de la investigació	160
4.3. Objectius específics i preguntes de la investigació	161
5. METODOLOGIA	163
5.1. Marc general	164
5.2. Disseny de la investigació i implementació	166
5.2.1. Disseny de l'instrument principal de recollida de dades: l'activitat escrita en petit grup	167
5.2.2. Problema lingüístic plantejat: el contrast entre indicatiu i subjuntiu	169
a. Activitat 1. El subjuntiu en les subordinades de relatiu	170
b. Activitat 2. El subjuntiu en les subordinades concessives	174
c. Activitat 3. El subjuntiu en les oracions simples	179
d. Activitat 4. El subjuntiu en les oracions substantives	181
5.2.3. La prova pilot	184
5.2.4. Context de la recerca, implementació i recollida de dades	186
a. Context de la recerca	186
b. Implementació i recollida de dades	188
5.2.5. La selecció de dades per a l'anàlisi	191
5.3. Tractament i anàlisi de les dades	192
5.3.1. Les xarxes sistèmiques i el procés de categorització	192
5.3.2. Les categories d'anàlisi	196
TERCERA PART	
ANÀLISI DE LES DADES I RESULTATS DE LA INVESTIGACIÓ	201
6. EL TRACTAMENT DEL MODE EN ELS LLIBRES DE TEXT	203
6.1. Anàlisi dels llibres de text	204
6.1.1. Organització dels llibres de text	206
6.1.2. Llibres de text de Llengua castellana	211
a. 1CAS	211
b. 2CAS	216
c. 3CAS	217
d. 4CAS	222
6.1.3. Llibres de text de Llengua catalana	223
a. 1CAT	223
b. 2CAT	226
c. 3CAT	226

d. 4CAT	229
6.2. Conclusions d'aquest apartat	230
7. PRESENTACIÓ I ANÀLISI DE LES DADES A PARTIR DE L'ACTIVITAT DE RESOLUCIÓ D'UNA TASCA DE REFLEXIÓ SOBRE LA LLENGUA EN GRUP	235
7.1. El subjuntiu en les oracions de relatiu: <i>Busco a un alumno que sepa/sabe italiano</i>	239
7.1.1. Resum del problema lingüístic plantejat	239
7.1.2. ¿Com interpreten els estudiants aquestes oracions?	239
7.1.3. ¿Quins valors atorguen a l'alternança modal <i>sepa/sabe</i> ?	242
a. Atenció a la forma	244
b. Atenció al significat	245
c. Atenció a aspectes sociopragmàtics	251
7.1.4. Conclusions d'aquest apartat	252
a. ¿Com interpreten els estudiants les oracions (1a) i (1b)?	252
b. ¿Com justifiquen les diferències?	253
c. ¿Quin pes té l'atenció a la forma?	254
d. ¿Quins valors atribueixen al subjuntiu en les oracions de relatiu?	255
e. Altres aspectes	256
7.2. El subjuntiu en les oracions subordinades concessives: <i>Aunque cueste/cuesta caro me lo voy a comprar</i>	257
7.2.1. Resum del problema lingüístic plantejat	257
7.2.2. ¿Com interpreten els estudiants aquestes oracions?	257
7.2.3. ¿Quins valors atorguen a l'alternança modal <i>cueste/cuesta</i> ?	259
a. Atenció a la norma (agramaticalitat)	261
b. Atenció a la forma	262
c. Atenció al significat	264
d. Atenció a aspectes sociopragmàtics	267
7.2.4. Conclusions d'aquest apartat	268
a. ¿Com interpreten els estudiants les oracions (2a) i (2b)?	268
b. ¿Com justifiquen les diferències?	269
c. ¿Quin pes té l'atenció a la forma?	270
d. ¿Quins valors atribueixen al subjuntiu en les oracions concessives?	271
7.3. El subjuntiu en les oracions simples: <i>Quisiera/quiero una barra de pan</i>	273
7.3.1. Resum del problema lingüístic plantejat	273
7.3.2. ¿Com interpreten els estudiants aquestes oracions?	273
7.3.3. ¿Quins valors atorguen a l'alternança modal <i>quisiera/quiero</i> ?	276
a. Atenció a la forma	278

b. Atenció al significat	280
c. Atenció a aspectes sociopragmàtics	284
7.3.4. Conclusions d'aquest apartat	288
a. ¿Com interpreten els estudiants les oracions (3a) i (3b)?	288
b. ¿Com justifiquen les diferències?	289
c. ¿Quin pes té l'atenció a la forma?	289
d. ¿Quins valors atribueixen al subjuntiu en les oracions simples?	290
e. Altres aspectes	292
7.4. El subjuntiu en les oracions substantives: <i>Quiero que me lo cuentes/*cuentas</i>	294
7.4.1. Resum del problema lingüístic plantejat	294
7.4.2. ¿Com interpreten els estudiants aquestes oracions?	295
7.4.3. ¿Quins valors atorguen a l'alternança modal <i>cuentas/*cuentas</i> ?	297
a. Atenció a la norma (agramaticalitat)	299
b. Atenció a la forma	303
c. Atenció al significat	304
d. Atenció a aspectes sociopragmàtics	307
7.4.4. Conclusions d'aquest apartat	307
a. ¿Com interpreten els estudiants les oracions (4a) i (4b)?	307
b. ¿Com justifiquen les diferències?	308
c. ¿Quin pes té l'atenció a la forma i, més concretament, l'aspecte sintàctic?	309
d. ¿Quins valors atribueixen al subjuntiu en les subordinades substantives?	311
e. Altres aspectes	311
7.5. L'ús del metallenguatge en la conceptualització del subjuntiu	312
7.5.1. Els coneixements metalingüístics sobre el sistema modal que es desprenen del metallenguatge utilitzat	312
a. Des d'un punt de vista morfològic	312
b. Des d'un punt de vista sintàctic	317
c. Des d'un punt de vista semàntic	318
d. Des d'un punt de vista pragmàtic	319
7.5.2. Conclusions d'aquest apartat	320
8. CONCLUSIONS FINALS	323
8.1. El coneixement dels estudiants sobre el subjuntiu: relacions entre sabers d'ús i conceptualització	324
8.1.1. Sabers d'ús: com interpreten els estudiants la selecció modal	324
a. Interpretació dels enunciats	324
b. El criteri pragmàtic en la construcció del sentit	325

c. Els judicis d'agramaticalitat: de l'ús a la reflexió sobre l'ús	327
8.1.2. Sabers conceptuals: el procés d'abstracció cap a la construcció de la noció ...	328
d. Multiplicitat de criteris	328
e. L'atenció a la forma	328
f. Caracterització del mode verbal: la construcció de la noció	330
8.2. L'activitat metalingüística en una tasca de reflexió sobre la llengua	332
a. La incidència de la intervenció didàctica en l'emergència de l'activitat metalingüística dels estudiants	332
b. Els nivells d'activitat metalingüística	334
8.3. La construcció del discurs metalingüístic i l'ús del metallenguatge	336
8.4. Relació entre els sabers dels estudiants i els llibres de text	338
a. Tractament simplificador davant la complexitat	339
b. Relacions entre el mode i la modalitat	340
c. La gramàtica com a coneixement tancat davant de la gramàtica com a coneixement en construcció	340
d. La progressió dels coneixements	341
8.5. Reflexions finals	341
 EPÍLEG	 347
 BIBLIOGRAFIA	 349
 ÍNDIX DE QUADRES	 369
 ANNEXOS	 373
Annex 1. Prova pilot	375
Annex 2. Prova definitiva	379
Annex 3. Textos dels estudiants	383
Annex 4. Categorització dels textos escrits	397

INTRODUCCIÓ

[...] la gramàtica és un mitjà i no tan sols una meta: és un accés a l'estructura i a la bellesa de la llengua.

Muriel Barbery: *L'elegància de l'erició*

S'empobreix la utilització dels modes verbals. Ja ningú fa servir el subjuntiu, que expressa el temps de les hipòtesis, de les possibilitats, del desig i del dubte. Hauriem de fer –he dit moltes vegades i la gent somriu com divertida– una associació d'amics del subjuntiu que tingués la finalitat de fomentar-ne l'ús, de fer entendre que potser vivim el final de certs temps gramaticals i, amb això, la temptativa del nostre cervell de considerar i expressar la diversitat de situacions, les formes possibles de relació amb la vida.

Gabriel Janer Manila: *Els Cavallers del subjuntiu*

El punt de partida d'aquesta investigació es remunta a un interès personal i professional per l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica; un interès que descansa en el convenciment que el coneixement explícit del funcionament de la llengua permet, d'una banda, la immersió en un món apassionant: la comprensió de com funciona l'instrument més poderós i màgic de l'ésser humà –coneixement en el qual cal iniciar els nens i nenes des de petits com qui s'apropa a la comprensió del medi natural que ens envolta– i, d'altra, ens permet entendre millor els altres, captar-ne millor els matisos i ser capaços de comunicar-nos de manera més eficaç. És a dir, partim del pressupòsit que el parlant necessita entendre com funciona el sistema lingüístic per millorar els usos orals i escrits, i que aquest és un coneixement interessant en ell mateix que forma part dels sabers que ha d'assegurar l'escola (Camps, 1986 i 1998).

Sabem que es tracta d'una afirmació que, en alguns moments, ha pogut generar controvèrsia. Un repàs a la història de l'ensenyament de la gramàtica (cf. Rodríguez Gonzalo, 2011¹) mostra que aquest ha estat un dels àmbits més discutits en l'ensenyament de llengües, tant en primeres com en segones llengües, sovint amb postures antagòniques:

¹ Vegeu el capítol 1: *La enseñanza y el aprendizaje de la gramática (1990-2010)*.

des d'aquells qui neguen la utilitat de la gramàtica com a contingut d'ensenyament, a aquells qui la vinculen al desenvolupament de les habilitats interpretatives i expressives.

Molts detractors han relacionat l'estudi de la gramàtica amb un ensenyament transmissiu, en part descripció d'un sistema abstracte, tancat, inamovible, allunyat de l'ús, en part prescripció de la norma i, per tant, relacionat amb l'error, amb la precisió i la correcció lingüística, però no amb la millora de l'eficàcia comunicativa dels escolars, objectiu que, des dels primers anys 90 del segle passat –amb la introducció de la Logse (1990)– ha passat a ser la finalitat prioritària de l'ensenyament de les llengües en els currículums oficials. D'altra banda, tampoc la investigació ha estat decisiva per mostrar evidències empíriques sobre el fet que l'ensenyament gramatical explícit millori la competència lingüística dels estudiants.

En el marc de l'ensenyament de segones llengües, la teoria de Krashen (a Krashen, 1982 i 1985; Krashen i Terrell, 1983) sobre el model del monitor va suscitar una reacció contra l'ensenyament explícit de la gramàtica, sobretot en un moment en què l'enfocament comunicatiu prenia força com a "alternativa als excessos dels mètodes imperants" en l'ensenyament de llengües estrangeres (Castañeda i Ortega, 2001: 7). Aquest enfocament metodològic va impregnar l'ensenyament de llengües ambientals, fins i tot quan ja se'n començaven a posar de manifest algunes de les limitacions en el context de l'ensenyament de llengües estrangeres amb nous plantejaments que tornaven la mirada a la forma (*focus on form*, Doughty i Williams, 1998) i a la importància del paper de la reflexió i del saber gramatical vinculat a l'ús (Bialystok, 1991; Schmidt, 1990; Swain, 1996; Ellis, 1990, entre d'altres).

En els darrers temps, el debat –present a diversos països– ha canviat d'orientació. Actualment s'ha superat aquesta idea que qüestionava la utilitat de l'ensenyament explícit dels continguts gramaticals (gramàtica sí o gramàtica no) i el focus d'atenció es posa en com un coneixement reflexiu de la gramàtica pot millorar els usos dels estudiants, quins continguts gramaticals cal seleccionar amb aquest objectiu i com seqüenciar-los a llarg de l'escolaritat obligatòria en funció de desenvolupament cognitiu dels estudiants. La finalitat última se centra a desenvolupar la consciència metalingüística dels escolars, amb l'aprenentatge d'una gramàtica contextualitzada, basada en l'ús i en el significat de les formes que vehicula; és a dir, una reflexió conscient sobre els aspectes formals i de significat de la llengua que permeti una descripció dinàmica de la llengua en ús i que acompanyi els estudiants en la construcció d'uns conceptes teòrics per referir-s'hi.

És en aquesta línia que treballa el Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües (GREAL), de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), del qual forma part l'autora d'aquest treball, i en la qual s'inscriu aquesta investigació. D'una banda, les recerques del grup sobre l'ensenyament de l'escriptura (Camps i Milian, 2000; Camps, Guasch, Milian i Ribas, 2000) posen en evidència que els estudiants, quan escriuen en col·laboració, porten a terme una intensa activitat metalingüística que els permet observar el funcionament de la llengua des de diferents nivells d'abstracció; d'una altra, les investigacions sobre els coneixements gramaticals dels estudiants permeten entendre les característiques que tenen aquests coneixements construïts pels estudiants i les dificultats amb què es troben (Camps et al., 2001; Notario, 2001; Durán, 2008 i 2010; Casas, 2012, i Torralba, 2012), i observar les complexes relacions entre conceptualització i ús (Rodríguez Gonzalo, 2011).

Molts d'aquests treballs s'han centrat en el coneixement que els escolars han construït sobre la categoria verb (Durán, 2008) o sobre algun aspecte concret d'aquesta categoria: la complementació verbal (Fontich, 2010) o la funció dels temps del passat (Rodríguez Gonzalo, 2011) en el marc de la secundària obligatòria, i la comprensió del present (Casas, 2012) i del passat (Torralba, 2012) a primària. La suma d'aquestes investigacions aporta una mirada molt valuosa sobre com han construït els escolars el seu coneixement sobre una categoria que afecta a tots els nivells d'organització de la llengua: morfològic, semàntic, sintàctic, textual i discursiu-enunciatiu, i permet avançar en l'elaboració d'una proposta de gramàtica pedagògica que articuli els sabers sobre la llengua amb les competències de comprensió i producció, tot partint dels coneixements previs dels estudiants i de les dificultats epistemològiques i cognitives que hi emergeixen (Fisher, 1996 i 2004; Camps *et al.*, 2001; Camps, 2000b i 2009).

En aquest context d'estudis sobre els conceptes gramaticals dels estudiants i sobre l'activitat metalingüística, ens hem plantejat la reflexió sobre una noció poc estudiada en el marc de la didàctica de l'espanyol com a llengua ambiental: la noció de mode verbal, i concretament la conceptualització del subjuntiu². Ens centrem en un contingut gramatical lligat a la gramàtica de l'oració, el mode verbal, però no oblidem les estretes relacions que estableix amb el discurs com a element de modalització. Partim de dues hipòtesis: la primera és que l'estudi dels modes verbals presenta una gran complexitat, tant des del punt de vista de la

² Aquest contingut gramatical sí apareix com a tema d'investigació en nombrosos treballs que s'emmarquen en la didàctica de l'espanyol com a llengua estrangera (ELE): Ahern (2004), Lozano (2007) Ruiz Campillo (1988, 2004b, 2006), Castañeda (2004), entre d'altres.

gramàtica descriptiva, com des de l'òptica de l'ensenyament i aprenentatge de llengües i, en canvi, es tracta d'una noció que passa molt desapercibuda a les aules de secundària. La segona és que, com qualsevol parlant competent en una llengua, els estudiants de secundària –nois i noies d'entre 12 i 16 anys– són capaços d'utilitzar els modes de manera adequada i d'identificar una gama complexa d'efectes expressius a partir de l'alternança modal (Ahern, 2004: 1) però perquè els escolars puguin fer explícits aquests coneixements implícits sobre la llengua cal crear les condicions favorables.

L'objectiu final de la recerca consisteix a explorar, observar i entendre com conceptualitzen el subjuntiu els estudiants de secundària a partir d'una activitat de contrast modal en què es posa en marxa la reflexió metalingüística, amb la finalitat d'elaborar un coneixement sobre aquest contingut gramatical i sobre com construeixen el saber els estudiants que permeti dissenyar algunes línies d'actuació a l'aula. D'acord amb Camps (2012):

[...] pretende ser un conocimiento que parte de la acción para analizarla y conocerla, con la finalidad de retornar a ella. Es, en el doble sentido de la palabra, un conocimiento reflexivo. Lo es por su camino de ida y vuelta y lo es también porque su punto de partida es la reflexión en y sobre la acción. (2012: 33)

Aquesta relació dialèctica entre la teoria i la pràctica també està relacionada amb la trajectòria personal de la investigadora. Entenc la recerca –el lector em permetrà en aquest context retòric l'ús de la primera persona del singular– com una postura combativa del professorat que vol donar resposta als constants interrogants que suscita la pràctica diària, com una manera d'incidir en la millora educativa a partir de la reflexió i de l'acció, com un compromís amb l'alumnat i amb el sistema educatiu. Com deia al principi d'aquesta introducció, es tracta d'un interès professional i personal que se sustenta en el convenciment que l'educació ens fa més lliures i millors ciutadans, i que l'educació pública té l'obligació d'ajudar a reduir el *handicap sociocultural* dels alumnes més desfavorits socialment a què fa referència Vargas (2009), els quals presenten unes dificultats escolars que sovint tenen a veure amb la manca de domini dels registres més elaborats de la llengua.

També entenc la recerca com un treball que assoleix el màxim sentit quan s'emmarca en el si d'una comunitat investigadora de persones i grups que posen el seu gra de sorra per construir un coneixement sistemàtic per a una àrea del coneixement que es posa al servei de la comunicat científica, en aquest cas en l'àmbit de la Didàctica de la Llengua. Aquest treball no es podria entendre si no es veiés com una humil aportació a la línia d'investigació

que duu a terme el grup GREAL, en la qual s'insereix, i que té com a focus d'atenció destacat la importància de la reflexió metalingüística en l'aprenentatge dels usos lingüístics i la recerca d'un model de gramàtica per a l'escola.

El treball que el lector té entre les mans s'estructura en tres parts: la Part I presenta el marc teòric, i els antecedents de la recerca; la Part II descriu el disseny de la investigació, els objectius, les preguntes de recerca i les opcions metodològiques. La Part III està dedicada a l'anàlisi de les dades de la recerca empírica.

En la primera part del treball (capítols 1, 2 i 3) establím el marc teòric de la investigació. El primer capítol, *Activitat metalingüística i ensenyament de la gramàtica*, aborda el saber metalingüístic dels estudiants i els processos de reflexió i d'abstracció sobre la llengua segons les concepcions de la Lingüística, de la Psicologia i de la Didàctica de la Llengua. Aprofundeix en els processos de conceptualització de les categories gramaticals i en el paper del metallenguatge en l'activitat metalingüística dels estudiants. Revisa els estudis precedents i situa la gramàtica en un procés d'ensenyament i aprenentatge basat en la reflexió.

El capítol 2, *El mode subjuntiu: un cabdell amb molts caps per lligar*, mostra la complexitat epistemològica del contingut gramatical objecte de la recerca, el mode verbal, complexitat que pot suposar un obstacle per als estudiants i que està relacionada amb aspectes diversos. En aquest mateix capítol es revisa com s'ha plantejat aquesta complexitat des de l'ensenyament de l'espanyol/LE com a exemple de transposició didàctica del subjuntiu.

En el capítol 3, *El tractament del mode verbal a la secundària obligatòria: la transposició didàctica*, s'analitza el currículum vigent a Catalunya (2007) per saber com s'aborda el mode verbal en particular –i l'ensenyament de la gramàtica en general–, i es revisa què diuen les recerques que s'han centrat en l'anàlisi de les nocions gramaticals en els manuals escolars, com a marc que ens serà d'utilitzat per a l'anàlisi de la noció de mode en els llibres de text que fan servir els estudiants de la mostra.

La segona part està dedicada a les hipòtesis de treball, els objectius i les preguntes que han guiat la recerca empírica (capítol 4), i a la descripció de les opcions metodològiques (capítol 5). Aquest últim capítol descriu el disseny de la investigació, la implementació del dispositiu de recerca i el tractament de les dades recollides, amb especial atenció al procés de categorització.

En la tercera part (capítols 6, 7 i 8) es presenta l'anàlisi i interpretació de les dades de la recerca empírica. El capítol 6 està dedicat a l'exposició dels resultats de l'anàlisi dels llibres de text de llengua catalana i de llengua castellana que fan servir els estudiants de la mostra. En el capítol 7 s'analitzen els textos produïts pels estudiants en la conceptualització del subjuntiu. Finalment, el capítol 8 està dedicat a les conclusions finals i a les aportacions de la recerca.

PRIMERA PART

MARC DE LA INVESTIGACIÓ. REFERENTS TEÒRICS I ANTECEDENTS

1

ACTIVITAT METALINGÜÍSTICA I ENSENYAMENT DE LA GRAMÀTICA

A diferencia de la araña, que se limita a tejer su tela, el niño humano –y sostengo que esto es algo que sólo el niño humano es capaz de hacer– posee la potencialidad de tomar sus propias representaciones como objeto de atención cognitiva. Los niños que se desarrollan normalmente no sólo se convierten en eficaces usuarios del lenguaje, sino que además se convierten espontáneamente en pequeños gramáticos.

Annette Karmiloff-Smith: *Más allá de la modularidad*¹

En aquest primer capítol, organitzarem els referents de la nostra investigació al voltant de quatre subapartats: analitzarem els models de desenvolupament de l'activitat metalingüística dels estudiants des de perspectives diverses i complementàries (apartat 1.1); observarem el paper de la conceptualització i del metallenguatge en el procés de reflexió dels aprenents i les estretes relacions entre una i l'altre (apartat 1.2); farem una revisió de les recerques sobre activitat metalingüística i sobre els conceptes gramaticals que han construït els escolars (apartat 1.3); i defensarem una proposta metodològica d'ensenyament de la gramàtica basada en la reflexió sobre la llengua com a procés que fa possible un

¹ Karmiloff-Smith (1994: 52).

aprenentatge conscient del funcionament del sistema lingüístic (apartat 1.4). Tancarem el capítol amb unes reflexions i consideracions finals (apartat 1.5).

1.1. El desenvolupament de l'activitat metalingüística

Com han assenyalat diversos autors (Camps, 2000b; Camps et al., 2005; Rodríguez Gonzalo, 2011; Myhill, 2011; Fontich i Camps, 2013), el terme *metalingüístic* ha assumit diverses interpretacions en funció del nom al qual acompanya i del punt de vista des del qual es defineix. S'associa a *funció* metalingüística, a *coneixement* metalingüístic, a *activitat* metalingüística o a *consciència* metalingüística, entre d'altres, en funció d'on es posa el focus d'atenció. I és que, com mostren Camps i altres (2005: 11-20) i Rodríguez Gonzalo (2011: apartat 1.2)², els quals fan un repàs exhaustiu de com les diverses ciències de referència han plantejat aquest terme, la dimensió metalingüística es pot abordar des de la perspectiva del sistema lingüístic (Lingüística), de l'activitat metalingüística dels individus (Psicologia) o dels problemes de l'ensenyament i aprenentatge de les llengües (Didàctica de la Llengua).

1.1.1. El punt de vista de la Lingüística

La incorporació del terme *metalingüístic* a la lingüística moderna és obra de Jakobson (a Jakobson i Halle, 1967) i dels integrants de l'Escola de Praga. Jakobson formula una classificació de les funcions del llenguatge en funció dels usos lingüístics dels parlants. Entre elles, la funció metalingüística³, la qual es dona quan el referent del discurs és la pròpia llengua, tant si el parlant hi focalitza d'una manera conscient com si no:

Practicamos la metalengua sin darnos cuenta del carácter metalingüístico de nuestras declaraciones. Lejos de confinarse a la esfera de la ciencia, las operaciones metalingüísticas muestran ser parte integrante de nuestras actividades verbales. (Jakobson, 1988: 86).

Segons Jakobson, aquesta funció és part integrant de les nostres accions verbals i, per tant, no la deslliga de l'activitat lingüística dels parlants. Des de la infantesa fem un ús constant de comunicacions metalingüístiques –referències al sentit, a com sonen, als jocs de paraules, etc.– i forma part del desenvolupament verbal de l'ésser humà:

² Per a l'elaboració de l'apartat 1.1.1, seguirem l'estructura proposada per aquests autors i l'ampliarem en alguns punts.

³ Jakobson no concep les funcions del llenguatge com a excloents, sinó que les considera una abstracció que es mostra en la realitat de manera híbrida. Direm que respon a una funció o una altra segons el focus d'atenció.

La metalengua es el factor vital de todo desarrollo verbal. La interpretación de un signo lingüístico por medio de otros signos, homogéneos bajo algún respecto, de la misma lengua es una operación metalingüística que desempeña un papel esencial en el aprendizaje infantil de la lengua. [...] Un recurso constante a la metalengua es indispensable tanto para la asimilación creadora de la lengua materna como para su final dominio [...]. La construcción de la primera lengua implica una aptitud para las operaciones metalingüísticas, y ninguna familiarización con lenguas ulteriores es posible sin el desarrollo de esta aptitud. (Jakobson, 1988: 90-91)

I aquesta atenció a la pròpia llengua es verbalitza a través d'un metallenguatge:

Una de les aportacions importants de la lògica simbòlica a la ciència del llenguatge és el fet d'haver destacat la distància entre *llengua objecte* i *metallenguatge*. Tal com diu Carnap, "si volem parlar sobre qualsevol llengua objecte, necessitem un metallenguatge". (Jakobson, 1960: 119; citat a Camps i altres, 2005: 12).

Altres lingüistes com Weinrich (1981) i Rey-Debove (1978) reprenen les aportacions de Jakobson sobre les similituds entre el metallenguatge dels lingüistes i els dels parlants. Weinrich es planteja de quina manera el metallenguatge forma part de l'ús quotidià del llenguatge i com s'ha de considerar un instrument de reflexió que s'insereix contínuament en els diversos usos lingüístics, científics o quotidians, que l'escola ha d'assegurar. Rey-Debove també se centra en l'existència d'un metallenguatge científic i un metallenguatge *natural*: el primer correspon al discurs del lingüista –o del que ensenya o aprèn una llengua– i es tracta d'una formalització que vol donar compte del sistema lingüístic; el metallenguatge natural, en canvi, correspon al discurs de l'usuari d'una llengua, un discurs més confús formulat amb un llenguatge quotidià que demostra una menor consciència metalingüística i que respon, normalment, a una voluntat d'assegurar la comunicació.

Vigara Tauste (1998) parteix de Weinrich (1981) sobre els usos metalingüístics en el llenguatge quotidià i hi afegeix la distinció entre funció metalingüística explícita i funció metalingüística implícita: mentre que en el primer cas el llenguatge és font de coneixement sobre el propi llenguatge, en el segon aquesta funció apareix en expressions que serveixen a altres finalitats (per exemple, una finalitat humorística o lúdica). D'altra banda, Loureda Lamas (2001) i Loureda Lamas i González Ruiz (2005) fan una anàlisi de les diferents manifestacions del metallenguatge en espanyol i estableixen una distinció entre el discurs metalingüístic (aquells enunciats en els quals es fa referència al propi llenguatge) i el metallenguatge, que inclou usos lèxics, gramaticals i discursius.

En tots els casos, i com assenyalen Camps i altres (2005: 12), la concepció que tenen aquests autors sobre la funció metalingüística implica una visió del sistema lingüístic com a objecte independent dels parlants.

Alguns autors han fet una lectura crítica del model de Jakobson precisament per aquesta raó. Per exemple, Kerbrat-Orecchioni (1986) en qüestiona tant una voluntat d'homogeneïtat que no dóna compte de la diversitat lingüística, com la idea d'exterioritat o condició d'objecte separat de l'individu, objeccions que han fet eixamplar la definició de funció metalingüística més enllà del codi. Els estudis sobre el discurs han aprofundit en aquesta interpretació.

La gramàtica generativa també ha abordat, en aquest cas, la *capacitat* metalingüística dels parlants a partir del que considera el seu coneixement implícit de la llengua. Chomsky (1989) elabora una teoria innatista segons la qual els parlants estan dotats d'una gramàtica interna universal i d'un dispositiu d'adquisició del llenguatge que els en permet una adquisició ràpida i, alhora, una *competència* (noció que contraposa a la d'*actuació*) que els possibilita produir judicis de gramaticalitat o agramaticalitat (i, per tant, que els permet una reflexió sobre el propi llenguatge).

Benveniste (1974) fa referència a la *facultat* metalingüística, com la capacitat dels éssers humans de distanciar-se de la llengua, de fer-ne una abstracció. A partir d'aquest moment, el terme metalingüístic no només s'associa a una de les funcions de la llengua, sinó també a la capacitat dels individus i a les operacions que realitzen en interpretar els signes lingüístics. Se situa, per tant, en "la capacitat metalingüística com a capacitat dels individus de situar-nos davant la llengua, amb l'objectiu de mirar-la, analitzar-la i operar amb els elements que la componen". (Camps i altres, 2005: 13).

El concepte d'*activitat* metalingüística remet a Culioli (1990, qui elabora un model de desenvolupament lingüístic que detallarem a continuació. Aquest lingüista focalitza, no ja en la funció (i, per tant, en la llengua), ni en la capacitat (que es pot actualitzar o no) dels parlants, sinó en la pròpia activitat, en el procés de reflexió sobre la llengua que porten a terme els parlants.

a. *El model de desenvolupament lingüístic de Culioli (1990)*

Culioli parteix de la consideració dels aspectes cognitius de la funció metalingüística i considera la llengua com un sistema de representació mental en el qual es poden distingir tres nivells que resumim en el quadre 1:

Nivell 1	Sistema de representació: les representacions que organitzen la nostra experiència com a operacions psicològiques del parlant.
Nivell 2.	Representacions lingüístiques: nivell epilingüístic (no conscient)
Nivell 3	Construcció explícita de representacions metalingüístiques, que es poden verbalitzar en llengua comú i en terminologia específica (conscient).

Quadre 1. Model de desenvolupament lingüístic de Culioli (a partir de Camps, 2013)

1. El primer nivell correspon al sistema de representació i d'organització de l'experiència del parlant com a operacions psicològiques que s'estableixen a partir de les relacions amb el món i amb els objectes, de la pertinença a una cultura, etc.
2. El segon nivell ve donat per les representacions pròpiament lingüístiques; és a dir, les traces en forma lingüística de l'activitat de representació del nivell 1. En aquest nivell es dóna el que Culioli anomena l'activitat epilingüística dels parlants:

[...] On peut se placer du point de vue du sujet énonciateur-locuteur que a une activité métalinguistique non-consciente (je parle alors d'activité épilinguistique) ou qui, par les jeux de langage de tous ordres, s'adonne à la jouissance du métalinguistique. (1990: 41)

El terme epilingüístic prové del prefix grec "epi" que vol dir "sobre, al damunt" i en aquest cas, té el sentit de "treball sobre la llengua", el qual es considera un preliminar necessari per arribar més enllà de l'ús purament instrumental de la llengua (Crespo, 2009). Sota aquesta denominació es poden agrupar les activitats de control que el subjecte exerceix sobre el seu propi llenguatge, sobre la comprensió i la producció, en el control sobre l'ús i en l'ús mateix (Milian, 2005), però d'una manera no conscient i no explicitable. Es considera un preliminar indispensable per arribar més enllà de l'ús purament instrumental a un ús reflexiu deliberat.

3. El tercer nivell és el de la construcció explícita de les representacions metalingüístiques d'aquestes traces. D'aquesta manera, es converteixen en objecte de descripció formal i es poden verbalitzar amb un llenguatge comú o bé amb una terminologia específica a partir de les descripcions teòriques dels fenòmens

lingüístics que es porten a terme a través de processos d'abstracció i de formalització.

Culioli assenyala que les relacions entre els tres nivells no són directes:

L'espoir, c'est que le niveau 3 sera dans une relation d'adéquation (de correspondance) au niveau 2, telle que, par le biais de cette relation explicite entre 2 et 3, nous puissions simuler la correspondance entre 1 et 2. Mais il n'y a pas de relation d'univocité: si la relation était univoque, il n'y aurait qu'à remonter de niveau en niveau. Il nous faut donc compter avec une perte, une dérive, un surplus à expliquer. Nous ne pouvons donc pas avoir une validation des hypothèses qui serait effectuée une fois pour toutes. Les représentations de niveau 3 doivent être dans une relation d'extériorité par rapport au niveau 2, mais une extériorité "engagée", de sorte que le formel soit de l'empirique formalisé, et que l'empirique, au fur et à mesure des généralisations, vienne mettre en question le formel. (1990: 23)

Com assenyala Rodríguez Gonzalo (2012: 93) en relació a aquest model, "estos niveles permiten dar cuenta de la diversidad del saber lingüístico, que comienza en la conciencia del ser humano como ser hablante y se plantea como un continuo: es epilingüístico antes de ser metalingüístico, es decir, representado, construido y manipulado con ayuda de un metalenguaje".

Resumint, el model proposat per Culioli presenta dues idees rellevants:

- a. Distingeix entre una activitat metalingüística conscient, representada pel nivell 3, i una activitat metalingüística no conscient, que anomena epilingüística i que situa en el nivell 2. Entre aquests dos nivells detecta una relació d'adequació, de correspondència, però no es tracta d'una relació unívoca.
- b. També distingeix entre activitat metalingüística i metallenguatge: l'activitat metalingüística està relacionada amb les operacions que fa l'individu i no amb les funcions comunicatives del sistema lingüístic i es pot verbalitzar o no amb un metallenguatge específic.

1.1.2 El punt de vista de la Psicologia

Des de la perspectiva dels estudis sobre l'adquisició i el desenvolupament del llenguatge, cal destacar les aportacions de Karmiloff-Smith (1994) i Gombert (1992 i 2006), els quals elaboren uns models sobre el desenvolupament metalingüístic que tindran una gran repercussió en la didàctica de la llengua. La psicolingüística cognitiva ha aportat

arguments rellevants en la distinció entre els coneixements lingüístics i els coneixements metalingüístics, i situa l'activitat metalingüística com a part integrant de l'activitat cognitiva general. També cal destacar les aportacions que provenen de la recerca sobre adquisició en el marc de segones llengües (Bialystok, 1991 i 1994; Ellis, 1990 i 2006, entre d'altres).

a. El model de redescrípció representacional de Karmiloff-Smith (1994 [1982])

Karmiloff-Smith (1994) elabora un model explicatiu del desenvolupament cognitiu de l'infant a partir del que considera un tret fonamental de la ment dels humans: la capacitat de prendre les pròpies representacions com a objecte d'atenció cognitiva. Segons l'autora, la ment humana és reflexiva i està en constant procés de revisió –de *redescrípció*– de tot tipus de coneixements; entre ells, del coneixement lingüístic⁴. Des de ben petit, l'infant elabora teories i les contrasta amb les noves dades que extreu de la relació amb el medi, en un procés continu, acumulatiu i recursiu que li permet que el coneixement sigui cada vegada més accessible a la consciència. Es tracta d'un procés propi de la ment humana, part d'un impuls intern que empeny a la creació de relacions intra i interdominis (Karmiloff-Smith, 1994: 37).

És el que l'autora anomena model de redescrípció representacional (RR), el qual apareix ja en les primeres fases de l'adquisició del llenguatge i, segons el qual, en la ment humana coexisteixen diferents representacions del mateix coneixement amb diferents graus de detall i possibilitats de ser explicitat. Els canvis en el coneixement es produeixen a partir de l'ús reeixit d'una forma, és a dir, a partir d'un efecte positiu, d'estabilitat. Com assenyala Ruiz Bikandi (2000: 51) aquesta posició contradiu tant les teories piagetianes que consideraven l'error com el principal motor de desenvolupament cognitiu com la idea conductista segons la qual els avenços del coneixement es produeixen com a conseqüència del reforç extern o de l'error.

El desenvolupament i l'aprenentatge segueixen, segons aquesta autora, "direccions complementàries":

⁴ Karmiloff-Smith defensa una predisposició innata a l'adquisició del llenguatge, en la línia dels innatistes (Fodor, 1986; Chomsky, 1988; Gelman, 1990b; Spelke, 1991), però no nega el paper de l'ambient físic i cultural i considera el nen com un constructor actiu de la informació (Bruner, 1974-75; Piaget, 1985). La seva teoria reconcilia innatisme i constructivisme i posa l'èmfasi en el procés d'interacció entre la ment i l'ambient a partir de la noció de modularització progressiva (Karmiloff-Smith, 1994: 27-29).

Por una parte, se basan en el proceso gradual de procedimentalización (es decir, hacer que el conocimiento sea más automático y menos accesible). Por otra, implican un proceso de "explicitación" y accesibilidad cada vez mayor del conocimiento (es decir, representar explícitamente la información implícita en las representaciones procedimentales en que se apoya la estructura de la conducta). Ambos procesos son importantes en el cambio cognitivo [...] (Karmiloff-Smith, 1994: 36).

En aquest camí entre l'automatització i l'explicitació del coneixement, els infants desenvolupen, conjuntament amb el domini lingüístic que els permet comunicar-se, una capacitat de reflexió sobre el propi llenguatge –almenys sobre alguns aspectes del sistema– que els possibilita la creació de representacions de l'estructura formal i simbòlica de la llengua. El que en un primer moment és un coneixement implícit, poc conscient, esdevé, a través d'aquest procés de redescrípció un coneixement cada vegada més conscient i verbalitzable. És aquesta flexibilitat representacional la que, segon Karmiloff-Smith, fa possible la consciència metalingüística:

[...] las propias representaciones lingüísticas son posteriormente objeto de redescrípció, de manera que se convierten en objetos de atención lingüística al margen de su utilización en directo en procesos de comprensión y producción. En otras palabras, los niños pequeños van más allá de la maestría conductual, más allá de la fluidez en la producción de enunciados y el éxito en el establecimiento de la comunicación, pasando a explotar el conocimiento lingüístico que tiene almacenado. Es este paso el que les permite convertirse en pequeños lingüistas. (1994: 71)

El model consta de quatre fases que resumim en el quadre 2:

Implícit	Nivell I	Domini conductual. Nivell procedimental.	Les representacions lingüístiques que es construeixen en la infantesa s'emmagatzemen i s'utilitzen com a procediments que permeten als nens comprendre i produir enunciats de manera eficaç. Aquestes representacions inicials no estan disponibles per a la reflexió metalingüística i, per tant, no poden expressar-se verbalment.
Explícit	Nivell E1	Inici del procés de redescrípció representacional (RR)	Apareixen autocorreccions espontànies i ultracorreccions en la forma; revisió semiconscent del coneixement, d'extracció i d'aplicació de regles.
	Nivell E2	Accés conscient al coneixement	Les representacions es fan accessibles a la consciència però encara no es poder expressar verbalment.
	Nivell E3	Coneixements explícits terciaris: recodificació en un codi abstracte	Les representacions es fan accessibles a la consciència i es poder expressar verbalment.

Quadre 2. Model de redescrípció representacional de Karmiloff-Smith (a partir de Camps, 2013).

Karmiloff-Smith distingeix, en primer lloc, entre coneixements implícits i explícits, i aquests últims els divideix en tres nivells diferents en funció del grau d'abstracció i d'explicitació que assoleixen: primaris, secundaris i terciaris. Aquests nivells no estan concebuts com un model d'estadis (al contrari que el model de Piaget, segons el qual es produeixen canvis globals que afecten a tots els dominis d'un estadi a l'altre i que tenen a veure amb l'edat dels infants), sinó de fases del desenvolupament que poden aparèixer en moments diferents, no impliquen necessàriament canvis en tots els dominis i formen part d'un cicle repetitiu al llarg del desenvolupament dels infants (així com en l'edat adulta en algunes classes d'aprenentatge nou).

Els tipus de representacions que caracteritzen els nivells d'aquest model són els següents:

1. *Coneixement implícit* (nivell I): correspon a la fase del domini conductual. Les representacions lingüístiques que es construeixen en la infantesa s'emmagatzemen i s'utilitzen com a procediments que permeten als nens comprendre i produir enunciats de manera eficaç. Aquestes representacions inicials no estan disponibles per a la reflexió metalingüística i, per tant, no poden expressar-se verbalment.
2. *Coneixement explícit primari* (nivell E1). Es produeix una reorganització del coneixement implícit adquirit en el nivell I a través d'un procés de redescrípció representacional continuada. Es tracta de descripcions reduïdes que perden detalls de la informació codificada, però que, alhora, en permeten una certa abstracció⁵. En aquesta primera fase poden aparèixer mostres de reflexió espontània com autocorreccions en la forma, revisions semiconsients del coneixement, extracció i aplicació d'algunes regles, però aquest coneixement no és accessible encara a l'anàlisi conscient. Es considera una fase anterior i necessària a les del nivells E2 i E3.
3. *Coneixement explícit secundari* (nivell E2). Tant aquesta fase com la següent (Nivell E3) es caracteritzen perquè el parlant ja pot accedir de manera conscient a les teories que ha anat redescrivint i reformulant sobre com funciona el sistema lingüístic. La hipòtesi és que en aquest nivell les representacions es fan accessibles a la consciència però encara no es poden expressar verbalment.

⁵ Karmiloff-Smith (1994: 40-41) posa l'exemple de la imatge ratllada que percep l'individu que veu una zebra. Quan es redescríu aquesta percepció com a "animal amb ratlles" es perden molts detalls, però, alhora, permet al sistema cognitiu comprendre l'analogia entre l'animal i el senyal de trànsit anomenat "pas de zebra". La representació descrita és d'una banda més senzilla, menys específica, però d'altra és cognitivament més flexible.

4. *Coneixement explícit terciari* (nivell E3). Les representacions resultants de la recodificació del coneixement secundari són accessibles a la consciència i es poden expressar verbalment en un codi més abstracte.

Tant en el nivell E2 com en el E3 es produeix un accés conscient al coneixement; la diferència consisteix en el fet que en el nivell E2 l'individu no pot expressar encara verbalment aquest coneixement. La dificultat de separar-los (no hi ha estudis que s'hagin centrat directament en aquest nivell d'accés conscient sense expressabilitat verbal i tots els estudis se centren en el nivell E3) fa que l'autora els agrupi, tot i que en faci la distinció:

No voy a distinguir entre los niveles E2 y E3, los dos implican acceso consciente. No hay investigaciones que se hayan centrado directamente en el nivel E2 (acceso consciente sin expresabilidad verbal); la mayoría de los estudios metacognitivos, si no todos, se centran en la expresabilidad verbal (es decir, en el nivel E3). Sin embargo, como ya he dicho, no quiero renunciar de antemano a la posibilidad de que haya representaciones espaciales, cinestésicas o de otro tipo codificadas de modo no lingüístico y que sean accesibles a la conciencia. (1994: 43)

Segons aquest model, els nens progressen des del mestratge conductual als canvis representacionals (Nivell E1) i d'aquests a les teories accessibles a través de la consciència sobre com funciona el sistema lingüístic (Nivells E2/3). És el pas que va de comunicar-se de manera efectiva (fase inicial) a un coneixement metalingüístic sobre les paraules (Karmiloff Smith, 1994: 74). Es tracta d'un cicle recursiu que es repeteix per cada aspecte del sistema lingüístic durant el desenvolupament de l'infant mitjançant el qual "la informació que se encuentra implícita *en* la mente llega a convertirse en conocimiento explícito *para* la mente (1994: 37). Entre d'altres, l'autora en posa com a exemple⁶ la capacitat que tenen els nens de saber segmentar correctament les paraules ja als tres anys, però en canvi no podrien dir què és una paraula; o com als sis anys els nens encara no reconeixen explícitament com a paraules les de classe tancada (determinants, preposicions, etc.) però sí les de classe oberta (noms, adjectius, etc.).

⁶ L'autora fa referència a un estudi de Karmiloff-Smith, Grant, Jones i Cuckle (1991) en què observen la resposta de nens de 3 a 6 anys davant d'una tasca que consistia a fer-los escoltar una història que el narrador interrompia després d'una paraula de classe oberta o una paraula de classe tancada. Segons la tasca, se'ls demanava als nens que repetissin l'última paraula, l'última oració o l'última cosa que s'havia dit (sense explicar en què consistien cadascuna d'elles). Quan se'ls preguntava per l'última paraula, el nen havia de fer emergir la representació del que per a ell és una paraula (en contraposició a l'oració o la "cosa"). Això mostra que els nens han construït una representació –o diverses representacions– del concepte de *paraula* i del que no ho és, com una categoria que obliga a segmentar l'entrada acústica a partir d'alguns trets. Aquesta representació es mostra codificada de manera procedimental però no és accessible a la consciència. Aquesta fase es planteja com a necessària per a un pas posterior a nivell E2/3.

És a dir, que hi ha una activitat metalingüística que prové d'una reflexió espontània al voltant de les formes. Aquesta consciència metalingüística és inherent a l'ésser humà, la qual cosa no treu força a les influències externes:

Se postula que el proceso de redescrición representacional ocurre espontáneamente como parte de un impulso interno que empuja a la creación de relaciones intra e interdominios. Aunque hará hincapié en la naturaleza endógena de la redescrición representacional, es evidente que el proceso puede desencadenarse a veces por influencias externas. (1994: 37)

Si comparem el model de desenvolupament metalingüístic de Karmiloff-Smith amb el model de Culioli, podrem comprovar que presenten alguns aspectes coincidents com es pot veure resumit en el quadre 3:

Culioli (1990)	Karmiloff-Smith (1994 [1982])
Sistema d'estadis	Sistema de fases
Nivell 1. Sistema de representació	Nivell I. Domini conductual. Coneixement implícit.
Nivell 2. Nivell epilingüístic	Nivell E1 Coneixement explícit primari.
Nivell 3. Nivell metalingüístic	Nivell E2 activitat metalingüística conscient no verbalitzable
	Nivell E2/3 activitat metalingüística conscient verbalitzable

Quadre 3. Comparació dels models de Culioli (1990) i de Karmiloff-Smith (1994) (a partir de Camps, 2013)

Les diferències principals radiquen en el fet que per a Culioli es tracta d'estadis mentre que per a Karmiloff-Smith són fases recursives, com ja hem assenyalat més amunt; i en el fet que per a Karmiloff-Smith l'activitat metalingüística no es restringeix a l'activitat conscient, sinó que també es pot parlar d'una activitat metalingüística no accessible a la consciència en el que per a Culioli és el nivell epilingüístic.

b. El model de desenvolupament metalingüístic de Gombert (1992 [1990])

Gombert (1992) reformula el model de Karmiloff-Smith (1994) però atorga una importància major als factors contextuals en l'evolució de com els aprenents es representen el llenguatge. Defensa que el desenvolupament metalingüístic es produeix en quatre fases: adquisició d'habilitats inicials, fase epilingüística (representant la noció de Culioli, 1990), fase metalingüística i automatització dels processos:

Posant comme principe qu'un caractère réfléchi et intentionnel est inhérent à l'activité strictement métalinguistique, nous avons proposé d'utiliser le terme «épilinguistique» pour désigner les comportements qui, bien qu'isomorphes aux comportements métalinguistiques, ne sont pas le résultat d'un contrôle conscient par le sujet de ses propres traitements linguistiques (Gombert, 2006: 69).

Gombert concep l'activitat epilingüística dels individus com una activitat no conscient, però que inclou "explicit manifestations of a functional awareness of the rules of the organization or use of language" (1992: 13). Es fa evident a través de comportaments espontanis com, per exemple, el rebuig que mostren els infants davant d'una frase agramatical (2006: 69). En canvi, l'activitat metalingüística es dona quan hi ha un caràcter reflexiu, conscient i intencional, tant si es tracta d'una activitat metalingüística declarativa que pren com objecte de reflexió el llenguatge i l'ús, com si es tracta d'una activitat metalingüística procedimental, la qual implica el control i la planificació dels processos lingüístics de producció i de comprensió. No es tracta d'una diferència de grau, sinó una diferència qualitativa dins les activitats cognitives que representen.

Segons aquest model, la presa de consciència explícita dels coneixements lingüístics no és automàtica. Requereix un esforç cognitiu que no s'efectua de manera espontània pel subjecte, sinó que són necessàries les incitacions externes i requereixen el que Gombert anomena un *traitement attentionnel*, és a dir, una atenció conscient. Posa l'exemple de com l'aprenentatge de la lectura i de l'escriptura posen en marxa l'activació d'habilitats metalingüístiques, habilitats que són necessàries per aprendre a llegir i a escriure:

De fait, l'apprentissage de la lecture, envisagé comme une tâche linguistique formelle, nécessite de la part de l'enfant le développement d'une conscience explicite des structures linguistiques qui devront être manipulées intentionnellement. (Gombert, 2006: 70)

El quadre 4 mostra de manera resumida les fases del desenvolupament metalingüístic que preveu Gombert, fases que s'entenen com una progressió que va des de l'adquisició de les primeres habilitats lingüístiques, a una fase molt inicial d'adquisició del domini epilingüístic, una fase posterior de consciència metalingüística relacionada amb l'aprenentatge escolar i, sobretot, amb l'aprenentatge de l'escriptura i, per l'últim, una fase en què la repetició de les activitats metalingüístiques porta l'infant a una automatització gradual dels processos. Les dues últimes fases poden no aparèixer en alguns individus. Es compara amb el model de Karmiloff-Smith (1994) del qual parteix.

Karmiloff-Smith (1994 [1982])	Gombert (1992 [1990])
Sistema de fases	Sistema de fases
Nivell I. Domini conductual. Coneixement implícit.	Fase 1. Adquisició de les primeres habilitats lingüístiques
Nivell E1 Coneixement explícit primari.	Fase 2. Adquisició del domini epilingüístic
Nivell E2 Activitat metalingüística conscient no verbalitzable	Fase 3. Adquisició del domini metalingüístic
Nivell E3 Activitat metalingüística conscient verbalitzable	
	Fase 4. Automatització dels processos

Quadre 4. Comparació dels models de desenvolupament metalingüístic de Karmiloff-Smith (1994) i Gombert (1992) (a partir de Camps, 2013)

1. *Primera fase.* Hi apareix l'adquisició de les primeres habilitats lingüístiques a través, sobretot, del model de l'adult i del feedback positiu o negatiu que permet que els nens vagin eliminant o reforçant les pròpies produccions. Aquests *inputs* s'emmagatzemen en la memòria com a parells funcionals que posen en relació la forma lingüística i el context pragmàtic en què apareixen. La primera fase del desenvolupament es produeix abans dels 5 anys i, en acabar aquest procés, l'ús de les formes lingüístiques de l'infant és similar al de l'adult. A diferència del model proposat per Karmiloff-Smith, Gombert considera que el feedback positiu no és suficient per fer la transició a la fase següent i que l'aparició de l'error –i, per tant, la influència del feedback negatiu– és natural tot tenint en compte que "the child is required to resolve increasingly complex problems of communication as the model with which it is provided increasingly requires the interaction of different linguistic forms" (1992: 188)
2. *Segona fase.* Correspon a l'adquisició del domini epilingüístic, entre els 5 o 6 anys i se centra en l'organització progressiva del coneixement acumulat en la fase inicial i en l'establiment de relacions entre els elements. En aquesta fase el context extralingüístic té un paper rellevant, ja que els infants elaboren les regles d'ús de les formes lingüístiques a partir de la contextualització d'aquests usos. El coneixement declaratiu inconscient es manifesta en l'acció dels parlants però no pot ser verbalitzat.
3. *Tercera fase.* Per arribar a aquesta fase, "the absolute prerequisite for this consciousness is epilinguistic control. Only that which has already been mastered at a functional level can be so at a conscious level" (Gombert, 1992: 190). S'hi poden trobar els primers comportament metalingüístics (6-7 anys) que semblen potenciats per l'aprenentatge de

la lectoescriptura que adquireix un paper desencadenant de la reflexió sobre la llengua. Es tracta d'un nivell al qual no arriben tots els individus, ja que implica un control intencional i un coneixement explícit. Com a conseqüència d'això, hi pot haver nivells del llenguatge que mai estiguin en aquest nivell de control conscient. En aquest nivell de desenvolupament, és significativa la distinció entre coneixement procedimental i declaratiu. Gombert defensa que el coneixement declaratiu precedeix el control metalingüístic i l'aplicació d'aquest coneixement.

4. *Quarta fase.* Correspon a l'automatització dels metaprocessos. Aquesta automatització permet una descàrrega cognitiva –no cal parar atenció a tots els fenòmens alhora– i s'activa només quan el subjecte troba un obstacle en la comunicació i decideix parar atenció a aquell aspecte determinat.

Una altra de les aportacions de Gombert al model té a veure amb la relació que estableix entre els nivells de desenvolupament i els diversos subdominis lingüístics. L'activitat metalingüística es relaciona amb tots ells, però pot tenir ritmes diferents en cadascun:

- *Desenvolupament metafonològic.* La competència metafonològica correspon a la capacitat d'identificar els components de les unitats lingüístiques i de manipular-los intencionalment, i és un dels aspectes que apareixen abans en el desenvolupament metalingüístic dels infants (1992: 15). Es considera una habilitat essencial per entendre les correspondències grafema-fonema i, per tant, una habilitat essencial en l'aprenentatge de l'escriptura.
- *Desenvolupament metasintàctic.* La competència metasintàctica fa referència a l'habilitat de raonar conscientment sobre els aspectes sintàctics del llenguatge i d'exercir un control intencional sobre les regles gramaticals, tant des d'un punt de vista declaratiu com procedimental. I afegeix: "conscious knowledge of syntax is manifested in metalinguistic speech with focuses on the grammatically of sentences" (1992: 39). És a dir, implica una capacitat de reflexionar sobre aspectes sintàctics relacionats amb les regles que governen la gramàtica de l'oració, però també fa referència a la verbalització d'aquest coneixement.
- *Desenvolupament metalexical i metasemàntic.* Gombert (1992: 63) considera que totes dues van íntimament relacionades i són molt difícils de dissociar. La primera es refereix a la capacitat de l'individu d'aïllar els mots i de reconèixer-ne el lèxic; la segona, té a veure tant amb l'habilitat de reconèixer el llenguatge com un sistema arbitrari de signes com amb la capacitat de manipular els mots i els seus significats. Per exemple, els infants

no comencen a adquirir la capacitat de distingir entre el mot i el significat corresponent fins que no tenen 5-7 anys, en una indistinció entre món lingüístic i extralingüístic. Es tracta d'una habilitat que no és immediata com mostren diversos estudis. Cita com a exemple un estudi de Villiers i Villiers (1978) en què un nen rebutja que *fantasma* sigui una paraula perquè els fantasmes no són reals.

- *Desenvolupament metapragmàtic.* La competència metapragmàtica possibilita al subjecte discriminar i relacionar els estímuls lingüístics i no lingüístics d'un enunciat, i anar més enllà del propi llenguatge per reflexionar sobre la situació i el context comunicatiu en què s'utilitza. En paraules de Gombert, "the pragmatics abilities permit the effective use of language in its (social) context, and the metapragmatics abilities allow the comprehension and control of this use" (1992: 94).
- *Desenvolupament metatextual.* Té a veure amb la capacitat de reflexionar i d'exercir un control al voltant d'elements que afecten a la globalitat del text com la coherència, l'adequació, la cohesió o l'estructura, entre d'altres, tant en tasques de producció com de comprensió.

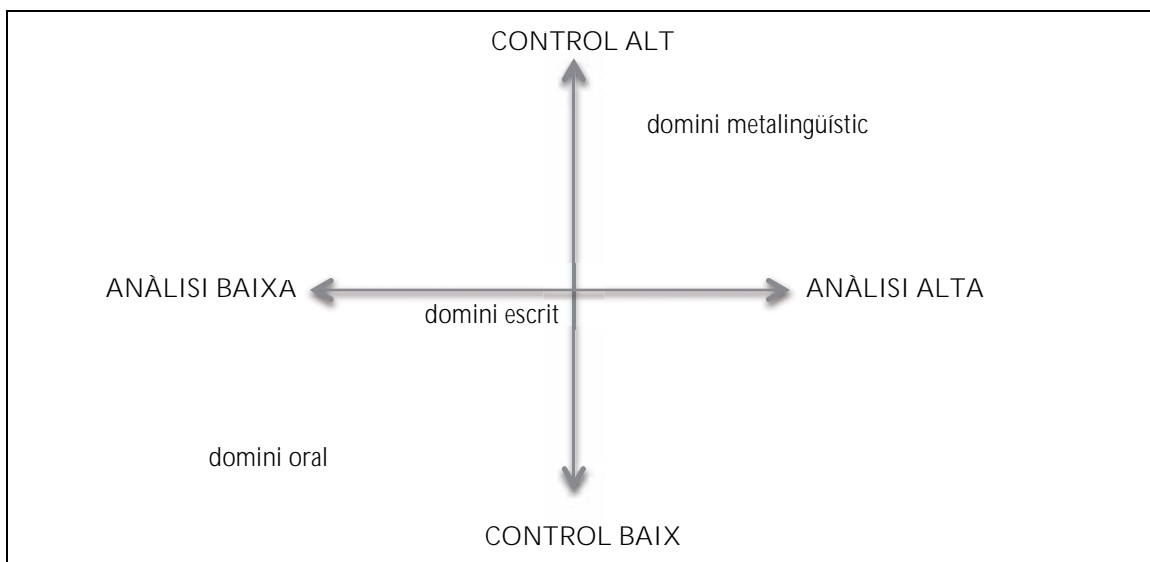
El model de Gombert ha tingut algunes lectures crítiques. Concretament la divisió binària entre activitat epilingüística i activitat metalingüística ha estat discutida per Van Lier (1998) qui considera que entre una i altra no es pot parlar d'un nivell diferent, sinó d'un continuïum que permet múltiples nivells de consciència. El mateix Gombert, en una revisió del seu model de desenvolupament metalingüístic (2006) destaca que la frontera entre una i altra no és tan clara i considera que la distinció epilingüística/metalingüística ha de ser tractada en termes de coneixements implícits/coneixements explícits. En aquesta nova versió del model, Gombert assenyala que l'emergència de les habilitats metalingüístiques no fa desaparèixer les habilitats epilingüístiques de les qual deriven, sinó que aquestes continuen evolucionant com a resultat de l'exposició dels individus als contextos escrits, tal com apunten les investigacions sobre l'aprenentatge implícit (Gombert, 2006: 71)⁷.

c. *L'activitat metalingüística en l'adquisició de segones llengües*

L'activitat metalingüística ha estat també abordada abastament des de la recerca en l'adquisició de segones llengües (Bialystok, 1991 i 1994 ; Ellis, 1990 i 2006; entre d'altres). Aquestes recerques aporten evidències que mostren que no tots els usos lingüístics

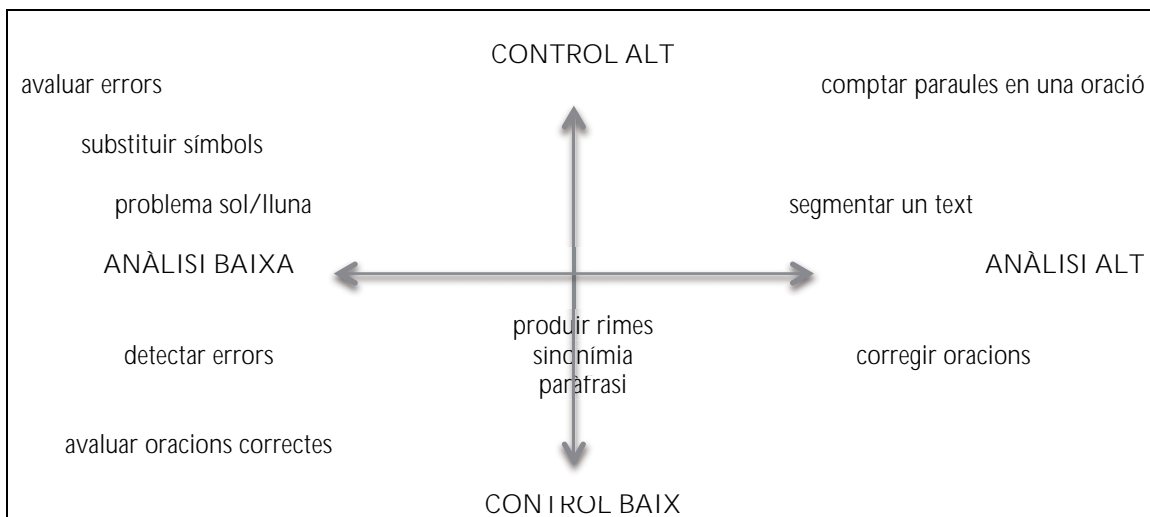
⁷ Un dels resultats d'aquestes investigacions apunta, per exemple, que algunes regles són adquirides sense que siguin necessàriament explicitades (Morais i Robillart, 1998; Pacton, Perruchet, Fayol i Cleeremans, 2001; totes dues investigacions citades a Gombert, 2006: 72).

requereixen el mateix tipus de representacions o de coneixements sobre la llengua, i que els parlants no necessiten el mateix grau de control en cada cas. Per exemple, en les habilitats escrites és necessari un major nivell d'anàlisi que en els usos orals del llenguatge o en situacions d'ambigüitat (Bialystok, 1991). Aquesta autora planteja els processos d'anàlisi i de control com dos constructes cognitius generals que estan presents en l'adquisició de llengües i categoritza els usos metalingüístics en funció d'aquestes variables:



Quadre 5. Dominis d'ús del llenguatge (Bialystok, 1991: 122)

El domini metalingüístic precisa, per tant, un control i un nivell d'anàlisi alt, en comparació amb els altres dos dominis. Ara bé, dintre de cada domini també hi ha diferències d'usos en funció dels mateixos paràmetres, com es pot veure en el quadre 6 sobre possibles usos metalingüístics del llenguatge.



Quadre 6. Usos metalingüístics del llenguatge (Bialystok, 1991: 131)

Bialystok destaca tres característiques en els usos metalingüístics: un requeriment alt d'anàlisi del coneixement lingüístic, una exigència alta del control de processament i una focalització del tema en la llengua o en l'estructura.

Per exemple, una de les tasques metalingüístiques més habitual és avaluar la gramaticalitat d'oracions. Ara bé, les diferents versions o condicions del problema presentat també fan variar el control o l'anàlisi requerits per resoldre'l. Avaluar oracions correctes requereix un menor control i un menor nivell d'anàlisi que avaluar els errors (+control -anàlisi) o que corregir-los (-control + anàlisi). En aquest últim cas, discriminar el problema ja exigeix un alt nivell d'anàlisi. Bialystok (1991: 132) fa referència també a dos exemples de manipulacions del llenguatge que requereixen una alt control: la tasca de substitució de símbols i el anomenat "problema sol/lluna". En ambdós casos, els infants han d'estar molt atents perquè, en la primera activitat, han de substituir una paraula per un altra sempre que apareix, mentre que en l'altra han de respondre el contrari del que s'espera. Aquestes activitats requereixen que els nens atenguin especialment a la forma de la paraula i no al seu significat⁸.

Les implicacions per a l'ensenyament són evidents. Bialystok assenyalava la necessitat d'una intervenció escolar que atengui tant a les activitats lingüístiques de control com a les activitats lingüístiques d'anàlisi, i que assegurí una aproximació a aquestes activitats des de nivells diferents que s'adaptin al progrés dels escolars, tot integrant les activitats d'ús i les activitats de reflexió sobre l'ús.

De la seva banda, Ellis (1990) pren com a punt de partida del seu model d'adquisició i ensenyament de les segones llengües (L2) la distinció entre el coneixement gramatical implícit i el coneixement gramatical explícit, i la necessitat del doble *input* en l'adquisició d'una llengua: un *input* centrat en el significat, que reverteix en el coneixement implícit del sistema lingüístic, i un *input* centrat en la forma, que activa un coneixement metalingüístic conscient⁹. Ellis es planteja que aquesta distinció permet preveure dos tipus de dificultats en els aprenents en funció de si els tipus de coneixements gramaticals atenen a) a la concepció dels fenòmens gramaticals o b) a la seva integració i ús adequat en la comunicació:

⁸ Per ampliar la descripció d'aquestes activitats, cf. Bialystok (1991: 130-134).

⁹ Ellis fa correspondre el coneixement explícit amb el conscient i utilitza el terme en un sentit diferent de Karmiloff-Smith.

These two senses relate to the distinction between learning grammar as explicit knowledge and as implicit knowledge [...]. Clearly, what is difficult to learn as explicit knowledge and as implicit knowledge not is the same. (2006: 88)

Actualment, aquesta divisió entre el coneixement implícit/explicit està sent revisada per alguns autors, tant des de la psicologia (des d'on ja s'havia revisat també la dicotomia conscient/no conscient) com des de la didàctica. Per exemple, Camps (2013) assenyala que un model basat en aquesta dicotomia no és operatiu perquè no permet retre compte de l'espai que hi ha entre l'ús de la llengua i el coneixement conscient del seu funcionament a partir d'un model sistemàtic. L'autora defensa un model que permeti copsar que es tracta d'un contínuum amb nivells diferents d'activitat metalingüística, i no de compartiments estancs.

d. L'activitat metalingüística com a resultat de la interacció social

Des d'una perspectiva sociocultural, l'activitat metalingüística és resultat de la interacció social (Lantolf, 2007; Bronckart, 2008a; Dolz, 2011). Vigotski (1984) considera que el llenguatge, el més important dels símbols semiòtics, és el principal instrument de mediació i de transformació de les formes de pensament. El procés cognitiu emergeix com a resultat de la interacció amb el medi i fa un camí, gràcies al llenguatge, del pla intermental a l'intramental. Com assenyalen Lantolf (2000) i Lantolf i Appel (1994) seguint a Vigotski, el coneixement sorgeix en la interacció (la llengua externa, interpersonal) i, en un segon moment, l'individu en fa una apropiació a través de la llengua interior (*inner speech*) i de la llengua privada (*private speech*) que tenen una funció psicològica (intrapersonal i cognitiva) i que sobretot apareixen quan sorgeix una tasca d'alta dificultat cognitiva¹⁰.

En aquest camí, el diàleg –amb els altres i amb un mateix– juga un paper fonamental (Mercer, 1997; Wells, 2001 i 2003), sempre en contextos d'ús on parlar sobre la llengua adquireix tot el sentit, com en situacions d'escriptura en col·laboració (Camps i altres, 2005: 19) o en contextos en què la llengua es converteix en objecte d'observació, de manipulació o d'anàlisi amb la finalitat de resoldre una tasca concreta (Milian, 2005; Lantolf, 2007; Fontich, 2010). El treball en col·laboració permet, en paraules de Mercer, *interpensar* (Mercer, 1997).

¹⁰ Per entendre aquest punt hem de tenir en compte que, segons Vigotski, la funció primària de la llengua és la comunicació; és a dir, la funció interpersonal –entre persones, en la interacció– que serveix per establir un contacte social. La secundària és intrapersonal i cognitiva, té una funció psicològica: controlar els nostres pensaments. Aquesta es transforma en llengua interior (*inner speech*), menys governada per la sintaxi predicativa, i en llengua privada (*private speech*), verbalitzada o no, orientada a un interlocutor real o imaginari.

Alguns dels estudis sobre els conceptes gramaticals a què ens referirem més endavant en aquest mateix capítol (apartat 1.3.) destaquen l'emergència de la reflexió –i, com a conseqüència, de l'aprenentatge– sobre els conceptes gramaticals en el marc de les entrevistes que els investigadors fan als subjectes de la recerca (cf. Camps i altres, 2001; Durán, 2008 i 2010a; Casas, 2012; Torralba, 2012). En aquests estudis, les entrevistes als escolars esdevenen un espai d'investigació i d'aprenentatge alhora, on les interaccions fan emergir una activitat metalingüística intensa, com assenyala Durán (2010a) a partir de l'anàlisi de l'entrevista feta a una estudiant en el marc d'un treball sobre la representació dels estudiants de secundària sobre l'adverbi:

És especialment interessant veure les marques d'una llengua privada (Lantolf i Appel, 1994), moment que mostra com l'alumna està verbalitzant el seu pensament i com interioritza els sabers i, per tant, com està construint coneixement metalingüístic. Aquesta llengua privada té un doble destinatari: l'interlocutor i la pròpia alumna, i deixa marques visibles en l'anàlisi, sobretot a través dels elements paralingüístics com ara les entonacions, les interrupcions, els allargaments sil·làbics, la sintaxi poc fluida o les repeticions. (2010a: 104)

Milian (2005) assenyala que la conversa entre iguals en contextos d'aprenentatge, no es tracta d'un "parlar per parlar" sinó un "parlar per aprendre" i, per això, cal tenir en compte uns paràmetres determinats: s'ha d'encabir en un moment de negociació col·lectiva que possibiliti una reestructuració del pensament. Es tracta d'un gènere mediat (fent servir la terminologia de Bakhtine sobre els gèneres primaris i secundaris), "d'exploració, de tempteig, un oral per aprendre i per construir, un oral que s'acosta a l'escrit en el sentit que posa a distància experiències i afectes, més que no pas un oral de comunicació i d'expressió. [...] aquest oral només pot ser produït en la interacció, en la construcció entre estudiants" (2005: 13).

Mercer (1995) classifica les converses i determina tres tipus de parla: la disputativa, l'acumulativa i l'explorativa. Segons aquest autor, només una d'elles, la parla explorativa, en la qual els participants s'impliquen de manera activa i constructiva amb les idees dels altres per tal de resoldre un problema, possibilita la construcció del coneixement.

1.1.3. El punt de vista de la Didàctica de la Llengua

Si des de Lingüística es posa l'èmfasi en la llengua com a objecte i des de la Psicologia en els processos que duen a terme els individus, des d'aquesta perspectiva, el focus d'atenció s'exemplifica i pren com a referència el triangle didàctic: l'ensenyament (o

l'ensenyant), l'aprenentatge (o l'aprenent) i els continguts objectes d'estudi (el sistema lingüístic i els seus usos). Això implica que s'integren els punts de vista de les altres disciplines però amb un objectiu diferent. Trévisse (1994, 1996) distingeix entre el coneixement lingüístic, entès com a coneixement intuïtiu dels usos lingüístics, i el coneixement metalingüístic, com a coneixement conscient i verbalitzable, producte de l'escolarització, alhora que considera que aquest últim necessari per a la millora de l'ensenyament i aprenentatge de les llengües primeres i segones.

D'aquesta manera, com assenyalen Camps i altres (2005: 20), es pot concebre el coneixement metalingüístic com "una línia contínua que es polaritza en dos extrems": un està format per l'*objecte* d'estudi entès com "conjunt dels models sistematitzats de descripció del funcionament de la llengua, diversos en funció de les diferents escoles lingüístiques"; l'altre pol està ocupat pel *subjecte* que usa la llengua i, en aquest cas, el coneixement metalingüístic té a veure amb un saber en construcció, "un coneixement encara desconegut que es manifesta de maneres diferents i amb graus de consciència diferents segons les situacions i els individus." És precisament el camí entre un i l'altre el que ha de recórrer l'escola (l'ensenyant) per guiar la construcció del coneixement metalingüístic dels aprenents:

L'espai entre aquests dos coneixements es pot recórrer en un sentit i en l'altre: la imposició del coneixement formal –el metallenguatge–, sense considerar el coneixement metalingüístic individual, pot ser un camí que no contribueixi a construir el coneixement sobre la llengua, i, a l'inrevés, el fet de prescindir del coneixement formal, sistematitzat, del llenguatge pot repercutir també en el domini de les llengües i en seu estudi per part dels aprenents. (2005: 20)

Aquests autors plantegen un equilibri entre l'espai metalingüístic en la ment del parlant (l'activitat metalingüística individual al voltant de la llengua) i un espai metalingüístic compartit (en forma de models descriptius del sistema lingüístic) i, per tant, és objecte de la didàctica de la llengua "la relació d'aquest coneixement [la llengua com a model descriptiu i la llengua en situacions d'ús] amb el subjecte, amb les maneres com es manifesta i amb les maneres com els parlants accedim a aquest coneixement i en fem ús" (Camps i altres, 2005: 20).

Des d'aquesta perspectiva, es concep l'activitat metalingüística dels aprenents –entesa com a activitat *sobre la llengua*, on la llengua és l'objecte d'atenció (Milian, 2005: 15)– com una via d'accés a aquest coneixement sobre el sistema lingüístic i el seu ús. Aquesta activitat sorgeix de la mateixa activitat verbal, quan les necessitats de comunicació fan necessari prendre la

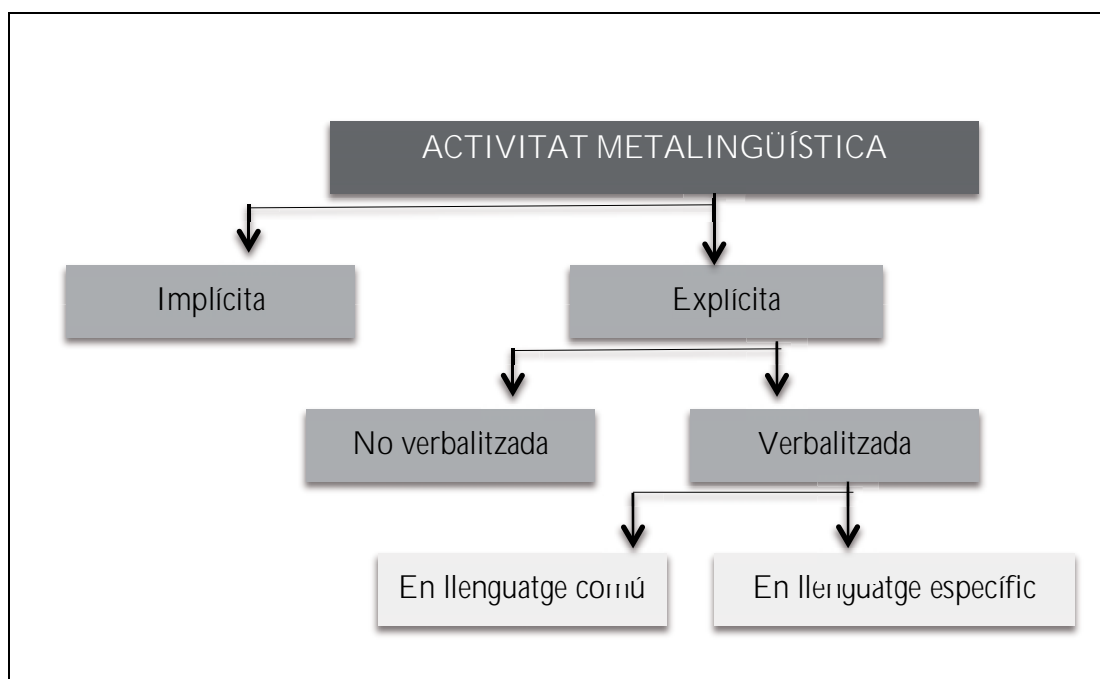
llengua com a objecte de consideració, però assoleix un alt grau de consciència quan hi ha una intervenció educativa que guia aquest procés. Es distingeix, per tant, entre activitat metalingüística i coneixement metalingüístic (Tolchinsky, 2000)

a. *L'activitat metalingüística en el procés d'escriptura*

Diversos estudis han constatat que les tasques d'escriptura en situació d'aprenentatge i en situació d'interacció (per exemple, l'escriptura en grup) poden donar lloc a una intensa activitat metalingüística (Camps i Milian, 2000; Camps, Guasch, Milian i Ribas, 2000; Guasch, Camps, Milian i Ribas, 2008) precisament perquè els estudiants han d'operar amb la pròpia llengua i han de negociar el producte resultant. Gombert (1992 i 2006) assenyala com l'aprenentatge de la llengua escrita comporta un nivell d'abstracció, d'elaboració i de control més alt que el que és necessari en l'adquisició de la llengua oral (es refereix a la primera llengua) i com el simple contacte amb l'escrit no és suficient per instal·lar en l'infant les capacitats requerides en aquest nivell (Gombert, 2006: 70).

En aquesta línia d'investigació, el grup Greal parteix de l'observació de l'activitat metalingüística dels escolars a través de recerques del grup que aporten informació sobre els comentaris metalingüístics que realitzen els estudiants, tant en contextos inicials en l'aprenentatge de la lectoescriptura (Ribera i Ríos, 1998; Ríos, 1999; Bigas i altres, 2001; Bigas i Gil, 2009; Gil, 2010 i 2011; entre d'altres) com amb aprenents que ja tenen un cert nivell de competència en el codi escrit (Camps, 1994a; Camps, Ribas, Milian i Guasch, 1997; Ribas, Milian, Guasch i Camps, 2002; Fontich, 2006 i 2010; Rodríguez Gonzalo, 2011; entre d'altres).

Aquestes recerques han permès elaborar un model explicatiu de l'activitat metalingüística dels estudiants mentre realitzen les tasques d'escriptura. Segons Camps (2000b, 2009 i 2010), Camps i Milian (2000), Milian i Camps (2006) i Camps, Ribas, Guasch i Milian (1997) i Camps, Guasch, Milian i Ribas (2000), aquesta activitat metalingüística es manifesta en diferents nivells. Camps (2000b) proposa una classificació de l'activitat metalingüística que es manifesta en la interacció en el procés d'escriure en grup i que respon a graus de consciència diferents sobre la llengua i que mostra les relacions complexes entre els sabers d'ús de la llengua i els sabers sobre la llengua "que poden ser simplement procedimentals o bé mediatitzats ja per les verbalitzacions relacionades amb la conceptualització explícita (Camps, 2000b: 107):



Quadre 7. Nivells de l'activitat metalingüística de Camps (2000b)

1. *Activitat metalingüística implícita.* Es relaciona amb l'ús de la llengua, especialment amb els usos monològics orals i escrits i és ineherent a l'ús del llenguatge. No és observable, excepte en el control de l'ús, però es considera imprescindible per desencadenar els processos d'observació de les formes lingüístiques, observació que permetrà fer *opaca* la llengua. "És un saber implícit, que actua en un nivell de consciència somort, latent, però no inexistent" (Milian, 2005: 15).
2. *Activitat metalingüística explícita no verbalitzada.* Es manifesta únicament a nivell operatiu (no verbalitzada) en els canvis que realitzen els parlants, sense que hagi cap tipus de raonament explícit. Es "visibilitza", per exemple, en la tria del lèxic, o en el canvi d'una paraula per un altra, en els aclariments per a l'interlocutor o el lector de discurs, etc. "Aquí el nivell de consciència ja no és tan tènue, sinó que apareix en forma de presa de decisions [...]" (Milian, 2005: 15).
3. *Activitat metalingüística explícita verbalitzada en llenguatge comú.* Les propostes d'escriptura o de canvi s'acompanyen de comentaris metalingüístics formulats en llenguatge comú. "El fet de parlar-ne, per exemple, d'aquestes decisions, en el discurs propi o en el discurs dels altres, ja representa un nivell encara més alt de consciència, tot i que sovint aquest *parlar-ne* pot ser molt poc explícit i molt poc explicatiu [...]" (Milian, 2005: 15).

4. *Activitat metalingüística explícita verbalitzada en llenguatge específic.* Apareixen comentaris i raonaments en què s'utilitza una terminologia gramatical específica¹¹. És el grau més alt de consciència metalingüística, ja que implica que s'ha formalitzat i sistematitzat "el funcionament de la llengua a través de models de descripció acceptats per la comunitat científica de lingüístes i/o d'ensenyants" (Milian, 2005: 16).

A diferència dels models elaborats per Culioli, Karmiloff-Smith i Gombert, el model proposat per Camps (2000b) no està format per estadis o fases evolutives, sinó que poden aparèixer en una mateixa tasca nivells diferents d'activitat metalingüística en funció del grau de consciència requerit (quadre 8):

No és un continuïum que es desplegui cronològicament, sinó que poden coexistir manifestacions d'aquesta activitat en un mateix individu i gairebé en un mateix moment en funció de les accions que s'estan duent a terme: parlant, escrivint, observant, revisant negociant significats, analitzant la llengua.. (Milian, 2005: 16)

Model de desenvolupament metalingüístic Gombert (1992 [1990])	Nivells de l'activitat metalingüística en el procés d'escriptura Camps (2000b); Camps i Milian (2000); Camps, Milian, Guasch i Ribas (1997, 2000)
Sistema de fases evolutives	Nivells "coexistents" en una mateixa tasca
Fase 1. Adquisició de les primeres habilitats lingüístiques	Activitat implícita
Fase 2. Adquisició del domini epilingüístic	Activitat explícita sense verbalització: manipulació, supressió, etc.
Fase 3. Adquisició del domini metalingüístic	Activitat explícita acompanyada de verbalitzacions en llenguatge comú.
	Activitat explícita acompanyada de l'ús del metallenguatge, la qual cosa implicaria coneixement conceptualitzat del sistema.
Fase 4. Automatització dels processos	

Quadre 8. Comparativa entre el model de desenvolupament metalingüístic de Gombert (1992) i els nivells de manifestació de l'activitat metalingüística de Camps, Milian, Guasch i Ribas.

¹¹ Es tracta d'una abstracció que situa la màxima consciència metalingüística en aquest nivell, però s'ha de matisar. Tenim diferents exemples que mostren que el fet d'usar metallenguatge no vol dir haver après les nocions gramaticals, sinó que pot ser una rutina escolar on l'estudiant prova si encerta el fenomen. Això vol dir que el metallenguatge, que és resultat de l'acció escolar, per si sol no és garantia d'aprenentatge. Ampliarem aquesta observació en l'apartat 1.2.

En aquest model, el concepte metalingüístic es relaciona, no amb el coneixement ni amb la funció, sinó amb l'*activitat* metalingüística, entesa com la reflexió de l'individu al voltant del sistema lingüístic en tasques en què la llengua es torna *opaca* (fent servir la metàfora de Camps).

b. L'activitat metalingüística en l'ensenyament de la gramàtica

Aquests nivells de manifestació de l'activitat metalingüística són aplicables també a les situacions en què l'objecte d'ensenyament no és l'escrit, sinó el propi sistema lingüístic, és a dir, l'aprenentatge gramatical. En aquesta línia de recerca, el grup Greal ha mostrat les relacions, complexes, entre ús i reflexió sobre l'ús, d'una banda, i la sistematització del coneixement gramatical, d'una altra (Zayas, 1999, 2000 i 2007; Rodríguez i Zayas, 1994a i 1994b; Fontich, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2011; Casas, 2012; Torralba, 2012; entre d'altres).

Els estudis mostren que el pas del coneixement en ús al coneixement sistemàtic no es produeix de manera espontània ni es desprèn directament de l'activitat metalingüística que es desencadena en els processos d'ús verbal, sinó que requereix d'una intervenció didàctica. Aquests resultats corroboren estudis anteriors que mostren que el coneixement abstracte sobre la llengua no emana de l'ús (DeKeyser, 2008; Milian i Camps, 2006; Camps, 2010), sinó que es un constructe teòric que s'ha d'abordar des de l'escola amb l'objectiu de desenvolupar en els infants des de petits la capacitat d'observar i reflexionar sobre la llengua (Camps, 1986).

En aquest sentit, l'activitat metalingüística es considera el camí necessari que els individus han de recórrer per arribar a una comprensió del funcionament del sistema i la mediació escolar ha de proveir els escolars d'activitats que els donin l'oportunitat d'observar, manipular i analitzar els continguts de l'activitat metalingüística, en un procés d'abstracció emergent (Camps, 2010: 22). El model de seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG) –model hipotètic d'intervenció didàctica i d'investigació– elaborat per Camps i altres (2005) i Camps i Zayas (2006) té com una de les característiques destacades la importància del procés per estimular el raonament metalingüístic. Aprofundirem en les relacions entre l'activitat metalingüística i l'ensenyament de la gramàtica en l'apartat 1.4.

1.2. Conceptualització i metallenguatge

Com s'ha assenyalat en l'apartat anterior, les relacions entre metallenguatge i activitat metalingüística són complexes i s'hi barregen dos aspectes, a vegades difícils de separar: a) l'apropiació d'una terminologia científica per referir-se als conceptes gramaticals, i b) la comprensió del concepte que hi ha darrere del terme. En aquest apartat farem un repàs a l'estat de la qüestió sobre cadascun d'aquests aspectes en relació a l'activitat metalingüística dels estudiants.

1.2.1. El paper del metallenguatge en l'activitat metalingüística

El paper del metallenguatge i el valor de la terminologia específica per parlar sobre la llengua són aspectes controvertits en el debat sobre l'ensenyament de la gramàtica i en la recerca sobre l'activitat metalingüística dels estudiants, ja començant pel fet que el que és metalingüístic en el llenguatge per a uns o altres pot ser diferent. Com assenyala Gombert (1992: 4), els lingüistes identifiquen allò que és metalingüístic examinant les produccions verbals amb la intenció de trobar-hi els trets lingüístics que indiquen l'existència de referències a la pròpia llengua. En canvi, els psicòlegs analitzen el comportament lingüístic dels individus, com les marques de reflexió, de control, etc. Aquest control es pot veure reflectit sense que hi apareguin marques d'autoreferència, com per exemple en l'adaptació del missatge als paràmetres del context d'emissió.

Si ens centrem en els primers, tampoc hi ha unanimitat en la consideració del paper del metallenguatge o de la terminologia específica en l'activitat metalingüística dels aprenents. En primer lloc, hi ha molts autors que posen l'accent en el fet que el coneixement metalingüístic és més que l'habilitat d'usar la terminologia adequada; implica l'habilitat d'explicar els conceptes gramaticals clarament (Myhill, 2011; Myhill, Jones, Lines i Watson, 2011) i aquesta explicació es pot fer a través d'un metallenguatge especialitzat o també a través d'un llenguatge comú.

Aquesta distinció parteix de considerar que metallenguatge i llenguatge metalingüístic no són necessàriament sinònims. El metallenguatge és aquell llenguatge l'única funció del qual és referir-se a la pròpia llengua (Benveniste, 1974: 35) i, molt sovint, està elaborat amb una terminologia metalingüística provinent dels models científics. Ara bé, aquest metallenguatge no implica necessàriament un llenguatge gramatical (Myhill *et al*, 2011: 5), ja que la reflexió

metalingüística es pot verbalitzar amb un llenguatge comú en el qual el referent és el propi llenguatge (Gombert, 1992; Rey-Debove, 1978; Camps, 2000b).

En aquesta mateixa línia, Van Lier (1998) relaciona l'ús del metallenguatge amb el coneixement metalingüístic que anomena "acadèmic" (*academic metalinguistic understanding*). Considera que hi ha un coneixement "pràctic" de l'usuari que no va acompanyat d'un metallenguatge específic, i que "to control and manipulate the material at hand" és més significatiu que "to describe a linguistic feature using grammatical terminology" (1998: 136). Keen, (2004, citat a Wilson i Myhill, 2012) es mostra partidari d'explorar les possibilitats d'un metallenguatge natural per activar el coneixement sobre la llengua implícit abans que introduir un llenguatge tècnic, suggerint que la comprensió metalingüística és més important que el metallenguatge que es fa servir per descriure-la. Sota aquesta distinció, sembla que hi hagi una concepció "natural" de la gramàtica relacionada amb el coneixement gramatical implícit dels individus, tot bandejant el concepte de gramàtica com a ciència que estudia i descriu l'estructura de la llengua, la qual compta amb un terminologia científica establerta i formalitzada.

Mentre que alguns autors consideren que la importància de la terminologia és secundària, d'altres, en canvi, la consideren molt necessària i defensen que no s'ha de subestimar el valor de la terminologia com a eina metacognitiva. Bereiter i Scardamalia (1982) ja hi fan referència en el marc del procés d'escriptura: destaquen que la metacognició proporciona "labels to make tacit knowledge more accessible" (1982: 57). És a dir, permet fer accessibles als estudiants els coneixements implícits sobre la llengua. D'aquestes paraules, se'n desprèn que la terminologia pot tenir un paper rellevant sempre que vingui a donar nom als coneixements implícits dels estudiants, no com un saber escolar extern desvinculat de l'ús.

En definitiva, molts autors defensen que per parlar i pensar sobre la llengua, els escolars –i els parlants en general– necessiten disposar d'uns termes que els permetin referir-s'hi (Camps, 1986; Tió, 2007; Ruiz Bikandi, 2010; Rodríguez Gonzalo, 2000 i 2011). Rodríguez Gonzalo, per exemple, destaca la importància "de conèixer el metallenguatge explícit que pugui fer més eficient la seva observació" (2000: 66) però, alhora, mostra en la seva investigació aquesta necessària relació amb la gramàtica implícita de l'estudiant a partir del propi ús del llenguatge, en un anar i venir del llenguatge quotidià al metallenguatge, mescla

"necesaria si se quiere que haya conceptualización real y no una mera repetición de las definiciones y explicaciones de las obras de consulta" (2011: 380).

La recerca en aquest camp s'ha situat en dos contextos que aporten dades complementàries: a) el paper del metallenguatge en el procés d'escriptura (i, per tant, el paper del metallenguatge en contextos comunicatius de la llengua en ús) i b) l'ús de la terminologia gramatical en les tasques de reflexió sobre la llengua. En el primer cas, les recerques no mostren evidències que l'ús del metallenguatge específic reverteixi en una millora de les produccions orals o escrites. Algunes investigacions mostren les dificultats dels estudiants quan parlen dels seus escrits (Camps, 1994a). A Wilson i Myhill (2012), per exemple, es mostra com els estudiants no aconsegueixen articular el seu coneixement clarament perquè els falta un metallenguatge que els permeti explicar allò que observen en els textos o perquè fan servir un metallenguatge que no entenen:

[...] students sometimes struggled to articulate their understanding clearly because they lacked the metalanguage which might have supported their explanations. For other writers, however, the use of linguistic metalanguage was not accompanied by metalinguistic understanding: students could use grammatical labels but did not always understand either the term itself or its functions in text. (2012: 4)

Més propers a la nostra investigació són els treballs en què s'explora el coneixement gramatical dels estudiants i que observen quin ús fan del metallenguatge (Durán, 2008 i 2010a; Fontich, 2006 i 2010; Rodríguez Gonzalo, 2011; Torralba, 2010 i 2012; Casas, 2012). Aquestes recerques apunten a l'ús del metallenguatge com una eina necessària al servei de la reflexió sobre la llengua quan aquest metallenguatge està consolidat, però també mostren que els estudiants no dominen una terminologia que els ajudi a descriure els fenòmens lingüístics que perceben. Sovint apareix una utilització errònia o imparcial de la terminologia lingüística que, alhora, mostra uns coneixements erronis o incomplets de les nocions a les quals donen nom els termes:

[...] és en el moment en què s'activa el raonament metalingüístic quan es fan més evidents les dificultats per parlar sobre la llengua, ja que els falten les eines fonamentals: els fallen les paraules per parlar de l'objecte de saber. La manca d'una terminologia específica és un símptoma de la manca de sistematització dels seus coneixements sobre la llengua, però alhora n'és la causa: no poden fer una abstracció d'allò que no saben com anomenar." (Durán, 2008: 95)

Com assenyala Casas, aquesta dificultat "tant en el coneixement com en l'ús de la terminologia lingüística [...] ha impedit en molts casos [als estudiants] avançar cap al raonament metalingüístic. Sembla, doncs, que els alumnes fan emergir paraules presumiblement ensenyades a l'escola (paraules que, per exemple, designen conceptes gramaticals) però que realment no són apreses" (2012: 514).

A les mateixes conclusions arriba Torralba: "Els alumnes [de primària] no estan avesats a parlar sobre la llengua. [...] En moltes ocasions no queda clar si la dificultat de l'alumne és només etiquetar allò a què vol fer referència o no sap a què vol fer referència" (2012: 285-286). L'autora apunta "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" (2012: 287).

Encara que estem d'acord amb Bosque (1994) quan afirma que no és el problema principal, no ajuda el fet que a vegades la terminologia lingüística és eclèctica, prové de teories de lingüístiques diverses i no hi ha hagut un consens per unificar-la en el marc de l'ensenyament, tot i la demanda constant que s'ha fet en aquest sentit (i a la qual responen obres com l'elaborada per Lapesa i altres, 1981). Amb aquesta realitat, la terminologia s'ha percebut sovint més com un obstacle que com un facilitador de l'aprenentatge (Macià, 2000; Fontich, 2006). Barth (2001), per exemple, considera la manca d'univocitat terminològica com un problema per a la conceptualització, com veurem en l'apartat següent¹².

En definitiva, les investigacions sobre aquest aspecte semblen apuntar a aquestes consideracions:

- a) El metallenguatge forma part dels usos lingüístics dels humans, tant si es fa servir de manera conscient com si no (Jakobson, 1960; Weinrich, 1981)
- b) Aquesta necessitat de parlar sobre la pròpia llengua es pot fer amb un metallenguatge específic o un llenguatge quotidià (Weinrich, 1981; Rey-Debove, 1978; Camps, 2000b).

¹² Algunes recerques aporten evidències que indiquen que la terminologia sí pot ser un obstacle per a l'estudiant. Martin (1999) se centra en el complement del verb que a Suïssa, a partir d'una revisió de la terminologia gramatical escolar, va passar a anomenar-se *suite de verbe*. Aquesta investigació mostra que els nens a final de la primària identifiquen el complement del verb amb allò que va immediatament després del verb, i que aquesta representació té a veure amb el terme utilitzat, que es podria traduir com "després del verb".

- c) L'ús d'una terminologia específica és una eina útil per poder reflexionar sobre la llengua sempre que vagi acompanyada de la comprensió de les nocions que hi ha al darrere dels termes (Myhill, 2011; Torralba, 2012; Casas, 2012; Durán, 2008) i que es vinculi amb els coneixements previs que els usuaris tenen sobre com funciona el sistema lingüístic (Myhill i altres, 2011; Rodríguez Gonzalo, 2011)-

1.2.2. La construcció dels coneixements gramaticals: la conceptualització.

La qüestió terminològica està relacionada –i en ocasions es confon– amb les dificultats en la conceptualització. És a dir, a vegades els estudiants no tenen termes per anomenar la realitat lingüística que detecten –bé sigui amb un llenguatge científic o amb un llenguatge comú–, però altres ocasions el que mostren és que no han construït un noció determinada, o que la noció que han construït és incompleta o, fins i tot, incorrecta. I és que l'activitat metalingüística està relacionada amb l'activitat de conceptualització que els humans som capaços de dur a terme sobre qualsevol aspecte del món i, per tant, també sobre el mateix llenguatge:

[...] la possibilitat de relacionar entitats amb una classe és una habilitat que els humans practiquem constantment, i que s'anomena categorització. La categorització és un procés cognitiu, lligat a la raó humana, a la percepció, a l'acció, i al llenguatge. Cada vegada que parlem d'una *classe* de coses (objectes, accions, esdeveniments, emocions, relacions espacials, entitats abstractes, etc.) estem categoritzant, quan parlem d'un *arbre* estem categoritzant, quan realitzem una acció com *passejar* estem fent una acció que correspon a una categoria particular d'activitat motora, quan produïm o entenem un enunciat estem utilitzant categories de sons, de paraules, d'oracions (Lakoff, 1987).

Els problemes de conceptualització dels estudiants i la necessitat d'elaborar models d'ensenyament i aprenentatge de l'abstracció han estat abordat des d'una perspectiva general (Barth, 2001) com, també, des de la didàctica de les ciències (Lemke, 1997) o de la geometria (van Hiele, 1986). Revisarem els models proposats per aquests autors, els relacionarem amb la distinció entre conceptes científics i conceptes espontanis de Vigotski i abordarem les categories gramaticals en tant que representacions mentals de la llengua.

a. La conceptualització i els processos d'abstracció

Barth (2001) estudia les activitats mentals que condueixen a l'abstracció i a la generalització per tal de comprendre els processos pels quals els individus arriben a donar

sentit a una realitat complexa a través de la formació de conceptes. Això porta l'autora a formular un model d'ensenyament de la conceptualització de conceptes abstractes que permeti salvar alguns dels obstacles que detecta en la seva investigació¹³: a) la distància entre allò que comprenen realment els estudiants i el que diuen que comprenen; b) la manca de reflexió conjunta entre ensenyant i alumnes, i entre alumnes; c) la manca de mètodes i d'instruments de reflexió a les aules; d) i l'ús per part del docent de mots amb un nivell d'abstracció elevat sense sentit per als alumnes¹⁴.

L'autora parteix de pressupòsits socioconstructivistes (seguint Bruner, Goodnow i Austin, 1956) i planteja un model pedagògic d'ensenyament de l'abstracció on el llenguatge i la interacció social tenen una importància cabdal, on els estudiants han d'elaborar les categories com a resposta a una experiència prèvia i on el paper del docent és el de guia i mediador de l'aprenentatge de l'abstracció.

Barth (2001: 38) entén la conceptualització com un acte creatiu que consisteix en la creació de conceptes o categories com a resposta a l'experiència individual i col·lectiva. Aquests conceptes estan formats per a) una etiqueta o terme; b) uns atributs i c) uns exemples. Quan adquirim un concepte el que fem és discernir entre el que són atributs essencials, que serviran per definir-lo, i els no essencials, que serviran per descriure'l, però no per definir-los. Un mitjà, per exemple, pot ser petit, mitjà o gran, per la qual cosa la mida no pot ser un atribut essencial. Aquests atributs essencials ens permeten reagrupar diversos exemples en la mateixa categoria. D'aquesta manera, tot i la diferència entre una cirera, una poma i una taronja, totes elles estan dintre de la categoria de *fruites*. Seguint Bruner, Barth distingeix tres tipus de conceptes en funció de la relació que existeix entre els atributs:

- *Conceptes conjuntius*. Són definits per una sèrie d'atributs que estan presents en cadascun dels exemples. *Rectangle* és un exemple d'aquest tipus de conceptes, ja que tots els rectangles tindran els mateixos atributs.
- *Conceptes disjuntius*. Són definits per una barreja d'atributs, però no necessàriament tots ells han de ser presents dins l'exemple (un verb pot ser una acció o pot ser un estat, però en ambdós casos són exemples de verbs). Aquests conceptes donen més

¹³ Barth (2001: cap. 1) observa una classe de primària que li permet apuntar les dificultats dels estudiants al voltant de la noció de *solidesa* i conclou que les dificultats responen a dos nivells diferents: el nivell de l'estructura del coneixement, i el del procés intel·lectual i les estratègies implicades que s'han de desplegar per adquirir-lo.

¹⁴ Les similituds entre aquests obstacles i els que els estudiants presenten davant de l'aprenentatge de conceptes gramaticals s'ha posat de manifest en diversos estudis (Fisher, 1996 i 2004; Camps, 2009; Camps i altres, 2001 i 2005).

problemes pedagògics que els anteriors i s'ha de ser conscient de la complexitat que comporten per als aprenents.

- *Conceptes de relació.* La seva especificitat només es pot definir en relació a un altre concepte. Per exemple: *gran/petit* (o molts altres conceptes de temps i d'espai, com *abans, després, davant, darrere...*

I assenyalat també tres aspectes a tenir en compte:

- el *nivell de complexitat*, que depèn del nombre d'atributs que el constitueixen i del valor de cada atribut;
- el *nivell d'abstracció*, segons el qual hi ha un nivell base que és cognitivament més accessible, i que canvia en funció dels individus i de la seva experiència;
- i el *nivell de validesa*, que designa el nivell de consens d'una definició donada, en què els atributs amb què es defineixen els conceptes poden ser més estables (per exemple, en el cas dels conceptes científics) o més laxos.

En aquest marc, l'adquisició de conceptes es planteja dintre dels processos d'abstracció com un procés cognitiu que implica diverses activitats mentals:

1. La *percepció*. Està limitada per l'experiència individual i social, i pels estímuls externs que porten l'individu a construir una imatge mental que representa la cosa concebuda. Ja és un primer nivell de categorització. Barth posa un exemple d'aquesta fase extret de Bruner: quan l'infant és capaç de distingir un quadrat d'un rectangle, però sense arribar a formular les raons d'aquesta distinció, es troba en aquest nivell. La percepció comença per una discriminació selectiva que té a veure amb els coneixements i les experiències anteriors. Distingeix entre la percepció automàtica, que es fa sense esforç, i aquella que requereix l'atenció conscient per identificar un objecte.
2. La *comparació*. Va íntimament relacionada amb la primera en la mesura que sovint la percepció es desencadena pel fet d'establir similituds i diferències entre dos elements. La dificultat principal té a veure amb la capacitat analítica de l'individu de discernir quines característiques es poden comparar i, per tant, s'han d'establir les bases de la comparació (per exemple, és un error comú entre els aprenents comparar atributs de naturalesa diferent o que pertanyen a nivells d'abstracció diferents).

3. La *inferència* i la *verificació*. Inferir implica la capacitat de reconèixer la relació causa-efecte. Permet anar més enllà de la informació donada i arribar a una conclusió nova. En un marc pedagògic inductiu, l'anàlisi dels exemples donats permet avançar una conclusió hipotètica que després s'haurà de verificar per assegurar-ne la viabilitat.

Aquestes operacions (la percepció, la comparació, la inferència i la seva verificació) constitueixen el procés d'abstracció. Un altre tipus de procés és el de la generalització, posterior al de l'abstracció, que implica la transferència a altres situacions i que l'alumne no pot fer de manera espontània, sinó que requereix d'un acompanyament que l'ajudi a saber en quines situacions noves es pot aplicar.

Barth (2001), seguint Bruner, diferencia entre la *formació* de conceptes i l'*adquisició* de conceptes. En el primer cas es tracta d'un procés creatiu en què els individus reagrupen els elements segons els criteris que creuen que hi van relacionats i que tenen a veure amb els seus coneixements, les seves experiències o el seu marc de referència (el que Bruner anomena *estructura cognitiva*, que representa l'organització de tots els coneixements adquirits per l'individu). El procés d'adquisició de conceptes, en canvi, és molt diferent. No es tracta de trobar un mode d'agrupament segons uns criteris subjectius. Per tant, així com la formació de conceptes pot provenir d'una interacció immediata amb l'entorn, l'adquisició requereix d'una interacció verbal perquè cal verificar la regla de classificació que ja ve determinada de manera externa. Barth contempla aquesta diferència com dues etapes de la mateixa activitat conceptual.

Aquesta és una distinció amb clares repercussions en l'ensenyament dels conceptes gramaticals: els estudiants no han de *crear* els conceptes gramaticals, sinó que els han d'*adquirir*, perquè els conceptes gramaticals formen part d'un constructe teòric ja existent (aprofundirem en aquest aspecte en l'apartat següent, 1.2.2.b.). Per això, no és suficient amb deixar que els estudiants observin com funcionen en l'ús, sinó que aquesta només pot ser una primera etapa que requereix a continuació d'una mediació didàctica per passar de la creació a l'adquisició¹⁵.

¹⁵ Ara bé, aquests conceptes que la Gramàtica ja ha establert i que s'han d'aprendre tenen relació amb els conceptes que espontàniament els nens *creen* quan pensen intuitivament sobre la llengua. La mediació didàctica precisament haurà d'incidir en això: com relacionar els conceptes gramaticals amb els que els alumnes han elaborat de manera *natural*?

D'altra banda, en el marc de la didàctica de les matemàtiques, Dina i Pierre van Hiele (a van Hiele, 1986; citat a Rodríguez Gonzalo, 2012: 72-75) situen l'aprenentatge de la geometria en un procés de raonament ascendent que permetrà l'estudiant apropiar-se del coneixement. Aquests nivells són de pas obligatori en la comprensió del concepte geomètric, sigui quina sigui l'edat de l'aprenent:

- i. Nivell 0. *Visualització o reconeixement*. Els objectes són percebuts com una globalitat i no es diferencien atributs o components. Es descriuen en funció de la seva aparença física, sense fer servir un vocabulari geomètric bàsic per identificar les figures. Exemple: l'aprenent identifica els paral·lelograms en un conjunt de figures.
- ii. Nivell 1. *Anàlisi*. Es perceben els components i les propietats de les figures geomètriques, però no es relacionen unes propietats amb altres, sinó que les consideren de manera independent. Això impedeix que els estudiants puguin fer-ne una definició, la qual s'hauria d'elaborar a partir de les relacions entre les propietats. Es considera que en aquest nivell els estudiants comencen generalitzar, assenyalant quines figures compleixen una determinada propietat matemàtica, però considerant-la de manera independent. Exemple: l'estudiant es capaç de percebre que el quadrat té tots els angles iguals.
- iii. Nivell 2. *Ordenació o classificació*. Es descriuen les figures de manera formal i s'assenyalen les condicions necessàries i suficients que han de complir. Es relacionen unes propietats amb altres i les conseqüències d'aquestes relacions. Tot això permet entendre el significat de la definició. Exemple: en un paral·lelogram, els costats oposats iguals impliquen costats oposats paral·lels, i al revés.
- iv. Nivell 3. *Deducció formal*. Es realitzen deduccions i demostracions lògiques i formals. Es comprenen les relacions entre propietats i es formalitzen en sistemes axiomàtics. Van Hiele considera aquest nivell l'essència de la matemàtica, ja que en permet tenir una visió globalitzadora i requereix d'un alt nivell de raonament lògic. Exemple: l'aprenent és capaç de demostrar de manera sintètica o analítica que les diagonals d'un paral·lelogram es tallen en el seu punt mig.
- v. Nivell 4. *Rigor*. Es pot treballar de manera abstracta la geometria, sense la necessitat d'objectes geomètrics concrets. Es coneix l'existència de diferents sistemes axiomàtics i es poden analitzar i comparar. En aquest nivell, es qüestionen les assumpcions inicials i es formulen noves teories matemàtiques.

Es tracta d'un model hipotètic seqüencial de menor a major nivell de raonament lògic, segons el qual un estudiant pot estar en diferents nivells en funció dels continguts. Fouz (2006, citat a Rodríguez Gonzalo, 2011: 73) mostra que els estudiants universitaris assoleixen només els tres primers nivells, mentre que el nivell 4 es considera inabastable per a la majoria. El progrés d'un nivell a l'altre implica l'adquisició de les estratègies de raonament necessàries. Van Hiele assenyala que el llenguatge utilitzat en l'ensenyament de la geometria ha d'anar en paral·lel al nivell de comprensió de l'estudiant per evitar que la terminologia suposi un obstacle conceptual per als aprenents. L'adquisició del llenguatge específic per parlar de geometria va molt unit a la progressió en els nivells de raonament.

Per aconseguir aquesta progressió, l'autor preveu un model d'ensenyament en cinc fases, relacionades amb els cinc nivells de raonament, en les quals es dóna una gran importància a alguns aspectes que ja s'havien assenyalat en l'aprenentatge de l'abstracció de Barth: la necessitat de partir dels coneixements previs dels estudiants; d'afavorir la interacció entre el professor i els aprenents, però també entre aprenents, com a intercanvi d'idees i d'experiències, i d'assegurar l'apropiació d'un llenguatge específic adequat al nivell dels aprenents que acompanyi l'apropiació dels conceptes que hi ha al darrere dels termes.

Tant el model de Barth sobre els processos d'abstracció i de generalització com el del matrimoni van Hiele sobre l'aprenentatge del raonament científic són de gran interès tant per a l'ensenyament de les categories gramaticals com per a la recerca sobre aquest tema, ja que mostren els nivells de raonament que estan implicats en la conceptualització. D'aquests plantejaments se'n pot inferir que de l'ús no se'n desprèn coneixement abstracte, sinó que cal un acompanyament didàctic que ajudi els aprenents a recórrer el camí cap a l'abstracció.

b. Conceptes científics i conceptes espontanis

La distinció entre conceptes científics i conceptes espontanis aporta un punt de vista diferent al tema de la conceptualització. Aquesta distinció prové de Vigotski (1986: cap 6) qui situa aquesta qüestió en un marc més ampli: el del coneixement espontani i el coneixement científic¹⁶. El primer es forma a partir d'experiències concretes que es poden

¹⁶ Cal matisar la distinció entre coneixement espontani i coneixement científic en el context educatiu, ja que l'escola no està concebuda com l'espai on es crea el coneixement científic, sinó el que permet la construcció del coneixement científic per part dels estudiants i això, segons un paradigma socioconstructivista, implica partir dels coneixements –espontanis o elaborats des de l'escola– previs dels estudiants. Aquest matís creiem que no invalida la distinció sobre com es construeixen els conceptes científics i els conceptes espontanis que fa Vigotski, i les implicacions que això té per a l'escola.

observar, que requereixen una base empírica i llargs períodes de pràctica per desenvolupar-lo; és a dir, que segueix un camí de raonament que va del fenomen concret a la generalització. En ser verbalitzat, aquest coneixement es mostra poc sistemàtic, incomplet i sovint erroni (Lantolf, 2007: 40). Per exemple, els nens més petits solen categoritzar la balena com un peix perquè viu en un medi aquàtic, i no és fins més tard, com a resultat de la instrucció escolar, quan la situen dintre dels mamífers, com els éssers humans.

El coneixement científic, en canvi, es basa en la sistematicitat, i ja no està estretament lligat al context i a l'observació empírica, sinó que sorgeix com a conseqüència d'una instrucció i d'una adquisició conscient (Vigotski, 1986: 146-149; Lantolf, 2007). Els conceptes científics representen la generalització de l'experiència de la humanitat fixada per la ciència i, per tant, són conceptes que apareixen com a conseqüència d'un aprenentatge teòric que "selecciona les característiques essencials d'objectes o esdeveniments d'una certa classe i presenten aquestes característiques en forma de models simbòlics o gràfics (Kapov, 2003: 71, citat a Lantolf, 2007: 40). Es tracta d'una abstracció allunyada de la realitat (Vigotski, 1986: 148-9) per la qual cosa aquests conceptes són molt difícils per als aprenents; no serveix memoritzar-los, sinó que cal un llarg camí en el qual la definició només marca l'inici i no el final en l'apropiació del concepte científic.

Vigotski remarca que els conceptes científics es desenvolupen d'una manera més ràpida en la ment dels nens que els conceptes espontanis, perquè els primers es beneficien de la instrucció i de la cooperació amb l'expert, amb el mestre, i que, tot i que uns i altres presenten molt punts en comú, suposen dos camins de raonament diferents:

These findings led us to a hypothesis of two different paths in the development of two different forms of reasoning. In the case of scientific thinking, the primary role is played by *initial verbal definition*, which being applied systematically, gradually comes down to concrete phenomena. The development of spontaneous concepts knows no systematicity and goes from the phenomena upward toward generalizations. (Vigotski, 1986: 148)

En definitiva, l'activitat de formació de conceptes científics no es pot reduir únicament a les connexions associatives ni a la generalització dels trets generals, tot i que puguin ser un primer pas, sinó que s'adquireixen a través de la instrucció i es caracteritzen perquè a) formen part d'un sistema; b) s'adquireixen de manera conscient, i c) requereixen de la internalització de l'essència del concepte. És a dir, que tot i que estan íntimament connectats, els conceptes espontanis i els conceptes científics presenten dues diferències

fonamentals, com indica Camps (2007)¹⁷ seguint Vigotski: i) a diferència dels primers, els conceptes científics presenten una organització sistemàtica i uns nivells superiors de generalització, i ii) poden ser utilitzats conscientment i, alhora, són instruments que permeten el control voluntari del pensament.

L'activitat educativa hi té, per tant, una responsabilitat fonamental (Lantolf, 2007: 41) en la construcció del coneixement científic per part dels infants, ja que els conceptes científics no es descobreixen, sinó que es traspassen (Bruner, 1966: 101, citat a Lantolf, 2007: 42); és a dir, que encara que es basin inicialment en una observació empírica, en algun moment el docent ha d'ajudar a fer el procés d'abstracció, que no és espontani i que forma part dels coneixements científics que l'escola ha de traspasar als estudiants com ja es desprenia dels models proposats per Barth (2001) i per van Hiele (1986) que hem assenyalat més amunt.

La importància de saber utilitzar a l'escola els conceptes científics és cabdal per diferents motius. Entre d'altres, són necessaris per al pensament abstracte, que ens permet distanciar-nos de l'experiència més immediata (Cassirer, 1944; citat a Camps, 2007); possibiliten que docents i aprenents puguin fer servir el mateix metallenguatge per parlar de l'objecte d'estudi; i poden ser utilitzats conscientment com a instruments al servei del pensament. Aquest coneixement, com hem dit anteriorment, prové d'una situació d'instrucció –i no directament de l'experiència o de l'ús– que és la que ha de permetre que els estudiants puguin apropiarse dels conceptes científics, i distingir entre els conceptes espontanis i els conceptes elaborats culturalment en l'àmbit d'una disciplina. Això no vol dir una instrucció directa, sinó una mediació per part del docent:

Practical experience also shows that direct teaching of concepts is impossible and fruitless. A teacher who tries to do this usually accomplishes nothing but empty verbalism, a parrotlike repetition of words by the child, simulating a knowledge of the corresponding concepts but actually covering up a vacuum (Vigotski, 1988: 150).

Segons Vigotski, es tracta de dues menes de conceptualització, dos aspectes d'un mateix procés de desenvolupament del pensament verbal, totes dues presents en l'activitat humana:

[...] no puede establecerse solución de continuidad entre ambas formas de conceptualización y debe entenderse la actividad de conocer como un proceso dinámico en que el hombre, la humanidad, trata de dar sentido al mundo en un diálogo constante con la realidad (Camps, 2007).

¹⁷ Camps, A. (2007): *Conceptos espontáneos y conceptos científicos*. Document de treball no publicat.

c. *La interacció social en l'aprenentatge científic i els sistemes conceptuals*

Lemke (1997) també considera que els conceptes i els significats que vehiculen no existeixen en abstracte, sinó que es contrueixen a través de la paraula o d'altres sistemes semiòtics. Aquest autor, partint dels estudis sobre interacció a l'aula (Cazden, 1991; Edwards i Furlong, 1978; Edwards i Mercer, 1987; Edwards i Westgate, 1986; Lemke, 1989; Mehan, 1979; Sinclair i Coulthard, 1975; Wilkinson, 1982) planteja l'aprenentatge de la ciència –i dels conceptes científics– a través de la interacció social i del llenguatge com a instrument que permet construir el coneixement. Per a aquest autor, "parlar ciència" (*talking science*) és apropiat-se dels coneixements científics a través de la mediació del llenguatge (*learning through language*). L'aprenentatge de la ciència es construeix socialment i involucra tant processos individuals com processos socials:

«Hablar ciencia» no significa simplemente hablar acerca de la ciencia. Significa hacer ciencia a través del lenguaje. «Hablar ciencia» significa observar, describir, comparar, clasificar, analizar, discutir, hipotetizar, teorizar, cuestionar, desafiar, argumentar, diseñar experimentos, seguir procedimientos, juzgar, evaluar, decidir, concluir, generalizar, informar, escribir, leer y enseñar en y a través del lenguaje de la ciencia. (1997: 11-12).

No es tracta només de la utilització d'un vocabulari o un altre, sinó del seu ús en relació a altres termes, és a dir, que coneguin les relacions de significat entre les diferents paraules. És el que Lemke anomena *patró temàtic* i es tracta d'un patró de relacions semàntiques que descriu el contingut científic d'un àrea de coneixement concreta i que permet visualitzar la xarxa de relacions entre els elements. És tasca del professor assegurar que els estudiants incorporin aquests patrons temàtics:

Estos patrones de relaciones semánticas entre términos científicos están altamente estandarizados en cada campo de la ciencia: cada libro de texto, cada artículo y toda exposición cuidadosa sobre ciencia hecha por el profesor en un aula, utiliza los mismos patrones. Sin embargo, los alumnos no llegan a la escuela con patrones ya integrados a su forma de hablar. Tampoco llegan como tabula rasa [...] Una parte considerable de la labor de la educación científica –la cual no es tan exitosa como nos gustaría que fuese– es la de proporcionar a los alumnos nuevas formas de hablar sobre temas científicos. (1997: 41).

Això implica que la construcció dels conceptes ha d'anar acompanyada de la construcció de sistemes conceptuals, sense els quals els primers no es poden entendre, ja que, com assenyala l'autor, el llenguatge inclou una semàntica que fa que qualsevol idea o concepte tingui sentit només en funció de les relacions que tenen amb altres idees o conceptes.

Precisament és l'ús dels sistemes de conceptes connectats el que dóna poder al raonament científic¹⁸:

No es inusual decir que la enseñanza de la ciencia es la enseñanza del uso de sus sistemas conceptuales pero, ¿qué son estos «sistemas conceptuales?», ¿dónde los puede uno encontrar?, ¿dónde se estudian?, ¿cómo se construyen?, ¿cómo se comunican?, ¿cómo se aprenden? Si los conceptos no existen como ideas en su propia realidad no material, entonces deben ser patrones de relaciones entre eventos y fenómenos que pueden ser percibidos y estudiados. (1997: 113).

Per establir els patrons temàtics, Lemke proposa unes tècniques d'ensenyament que considera fonamentals: l'equivalència i el contrast, la repetició amb variació, les estratègies estructurals, el metadiscurs i les estratègies globals. Aquestes tècniques (vegeu Lemke, 1997: 123 i ss.) s'han de promoure de manera que permetin que els estudiants prenguin la paraula i que els docents puguin escoltar la manera de raonar dels estudiants, de manera que els estudiants puguin apropiar-se de la manera de "parlar ciència" i els docents puguin anar ajustant i guiant el raonament dels aprenents.

En el context de l'aprenentatge gramatical, Milian (2005) reprèn moltes de les idees de Lemke: fa referència a la funció cognitiva i constructiva de la llengua en situacions de negociació col·lectiva i a la importància de parlar per "fer gramàtica" per aconseguir que els aprenents s'apropriïn del coneixement gramatical. I és que, com assenyala Rodríguez Gonzalo (2011):

[...] estas similitudes [entre el aprendizaje gramatical i el aprendizaje científico] se acentúan cuando se presentan a los alumnos situaciones en las que han de resolver problemas gramaticales que requieren de conceptualizaciones previas [...] Es asimismo común la necesidad de poner en contacto las conceptualizaciones de la ciencia y de la gramática con las representaciones de los alumnos y de dejar hablar (o escribir) a los alumnos en el aula acerca de temas de ciencias o de gramática. (2011: 72):

d. Les categories gramaticals com a conceptes

Des d'una perspectiva socioconstructivista (Vigotski, 1986; Bruner, 1983), les categories gramaticals també són resultat dels processos de categorització a què hem fet referència. Com tots els conceptes, es construeixen i no són dades a priori; són

¹⁸ En aquest sentit, és molt revelador el treball de Torralba (2009) sobre la comprensió de les categories gramaticals a primària. La investigació, un estudi de cas, mostra precisament que els escolars subjectes de la mostra no han construït al final de l'escolarització bàsica una comprensió de les categories gramaticals com a sistema coherent.

representacions mentals de la llengua (no la pròpia llengua) i aquestes representacions poden provenir d'una elaboració creativa per part dels usuaris, a partir de la seva experiència del món o d'un coneixement *científic* adquirit a l'escola (Laks, 1996; Camps, 2000b; Cuenca i Hilferty, 1999), o –segons indiquen els estudis sobre les representacions gramaticals dels estudiants (Brossard i Lambelin, 1985; Fisher, 1996; Camps i altres, 2001; Notario, 2001; Durán, 2008 i 2010a; entre molts d'altres)– d'una barreja d'ambdós.

Des d'aquest punt de vista, els coneixements gramaticals no són tractats com a unitats estàtiques sinó com a representacions internes que es van modificant i redefinint (Karmiloff i Karmiloff-Smith, 2005; López Ornat, 1992; Tomasello, 2003; citats a Torralba, 2012: 65) que requereixen un procés de construcció llarg i laboriós. Les categories gramaticals són nocions molt abstractes, i això comporta una gran dificultat per als estudiants (Fisher i Nadeau, 2003). Pensem, per exemple, en la noció de *morfema*. El morfema és un signe lingüístic i, com a tal, implica una forma i un significat. Ara bé, els morfemes no tenen la independència d'una paraula i, fins i tot, poden no tenir una materialització concreta, com en el cas dels morfemes verbals que es presenten fusionats. Aquesta característica en fa difícil la percepció o el reconeixement, primer nivell en el procés d'abstracció (Barth, 2001; van Hiele, 1986).

D'altra banda, les categories gramaticals es poden interpretar com a compartiments estancs o, seguint els postulats de la lingüística cognitiva (Lakoff, 1987; Langacker, 1987; citats a Cuenca i Hilferty, 1999), es pot considerar que els límits entre les categories són difusos i permeables. La teoria del prototipus parteix d'una concepció de la categorització basada en dos mecanismes cognitius: l'abstracció o generalització, i la discriminació:

Generalizar es, pues, obviar las diferencias entre entidades y agruparlas según sus semejanzas, mientras que discriminar es justo el procedimiento contrario: insistir en los rasgos diferenciales de dos o más entidades con la finalidad de no confundirlas entre sí. (Cuenca i Hilferty, 1999. 32)

De la relació entre un i l'altre, en surt la categoria, la qual respon a un contínuum, en què no tots els membres tenen el mateix estatus ni es pot definir a partir de condicions necessàries i suficients comunes a tots ells, sinó que han de ser definides a partir d'un conjunt de trets o atributs i de relacions de semblança (Pérez Saldanya, 1992: 507-508). Cuenca i Hilferty posen com a exemple el concepte de verd i de blau. On comença un i acaba l'altre? Segurament tindriem molt clars alguns exemples de color verd o de color blau, però en d'altres tindriem més dubtes per decidir en quin color els classificariem. Els

primers serien exemples que contindrien més elements prototípics i menys perifèrics, mentre que en el cas dels segons seria al revés. El prototipus seria "el ejemplar que mejor se reconoce, el más representativo y distintivo de una categoría, puesto que es el que comporte más características con el resto de los miembros de la categoría y menos con los miembros de otras categorías" (1999: 35).

Si un dels eixos és la prototipicitat, l'altre és la teoria del nivell bàsic, que fa referència als diferents nivells d'especificitat. La hiponímia n'és una manifestació. Des de la psicolingüística, Rosch i els seus col·laboradors (1978) proposen considerar tres nivells: superordinat, bàsic i subordinat (equival a la relació *vegetal - arbre - pi*). Els prototipus solen estar en el nivell bàsic. Ambdues teories són complementàries.

En definitiva, segons la concepció cognitiva, es pot establir que (Cuenca i Hilferty, 1999: 62):

- a) les categories s'associen amb un prototipus, és a dir, una imatge mental que es forma a partir de la interacció d'una sèrie d'atributs característics;
- b) això permet parlar de bons exemples (membres prototípics) i mals exemples (membres perifèrics);
- c) els membres més perifèrics marquen fronteres difuses respecte d'altres categories.

Aplicat a les categories gramaticals ens pot ajudar a entendre les dificultats de classificar en algunes ocasions determinades paraules a una categoria concreta; o bé les dificultats d'apropiar-se d'una categoria complexa si només es tenen en compte els membres prototípics i no es contempen exemples perifèrics de la mateixa categoria (com passa en el cas de la construcció de la noció *subjecte* a través dels exemples prototípics, com assenyalen Cuenca i Hilferty i com es pot veure en la investigació de Notario, 2001).

L'elaboració del coneixement al voltant dels conceptes metalingüístics és una tasca de conceptualització de gran complexitat que, seguint Rodríguez Gonzalo (2011: 375), hauria de tenir en compte els aspectes següents: a) la necessitat de graduar la complexitat dels conceptes; b) la vinculació dels conceptes als entorns d'ús; c) la importància del domini funcional, i d) la relació entre el llenguatge quotidià i el metallenguatge.

1.3. Estudis sobre l'activitat metalingüística dels estudiants

Diversos treballs se centren en l'activitat metalingüística com a base de la formació lingüística dels estudiants, i en la importància de la reflexió i de la consciència per observar la llengua com a objecte d'estudi. Aquestes investigacions tenen com a objectiu aprofundir en els processos d'aprenentatge de la gramàtica a través de la reflexió i analitzar el nivell d'abstracció que comporta. Alguns d'ells s'han centrat en l'activitat metalingüística en els processos d'aprenentatge del llenguatge escrit, com hem recollit en l'apartat 1.1.3.a; d'altres han focalitzat en els conceptes gramaticals elaborats pels estudiants. Es tracta de dues línies d'interès en funció de l'atenció als dos coneixements que l'individu té sobre la llengua: un coneixement lligat a l'ús i que es mostra en activitats de producció o d'interpretació; i un coneixement lligat al sistema gramatical (Camps i altres, 2005).

En ambdós casos, es parteix de la consideració que el progrés en el coneixement gramatical és un camí de construcció i deconstrucció dels conceptes gramaticals i de les seves relacions, en el qual les concepcions prèvies i els coneixements anteriors dels estudiants –és a dir, les *representacions* que han elaborat– hi tenen un paper fonamental. Saber com elaboren el coneixement gramatical els estudiants pot aportar evidències per avançar en un model d'ensenyament de la gramàtica més útil i eficaç:

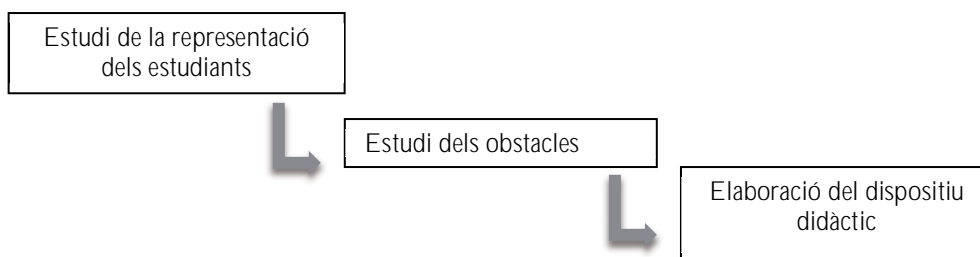
La recerca sobre l'ensenyament del raonament metalingüístic o gramatical en contextos naturals, aporta algunes dades respecte a l'eficiència d'un model d'intervenció per a l'ensenyament d'aquest raonament i respecte a les particularitats d'aquests processos d'ensenyament i aprenentatge. (Guasch *et al.*, 2008: 207)

En aquest apartat ens centrarem en les aportacions d'aquestes recerques i en destacarem aquelles que focalitzen en la comprensió i conceptualització de la categoria verb, antecedent directe de la nostra investigació.

1.3.1. Els conceptes gramaticals dels estudiants

Aquesta línia de recerca té a veure amb la construcció dels conceptes gramaticals dels estudiants: quins coneixements gramaticals han elaborat i com es manifesten aquests coneixements. És a dir, permet observar les representacions que han construït i els obstacles trobats en la conceptualització, i l'activitat metalingüística que porten a terme els estudiants en la resolució de les tasques. La finalitat última és establir relacions entre el

model d'ensenyament i els processos d'aprenentatge de manera que es puguin prevenir dispositius didàctics que aconseguixin salvar els obstacles detectats (Fisher, 2004).



Quadre 9: Representacions de l'acció didàctica (Fisher, 2004: 389)

La majoria d'aquests estudis s'han centrat en les classes lèxiques o les funcions (vegeu Brossard i Lambelin, 1985, sobre els conceptes de subjecte, verb i complements; Kilcher-Hagerdorn, Othenin-Girard i de Weck, 1987, sobre els conceptes de nom, adjectiu i complement directe; Fisher, 1996, sobre l'adjectiu; Camps i altres, 2001, sobre la categoria pronom personal; Notario, 2001, sobre la noció de subjecte; Durán, 2010a i Fittipaldi, 2007, sobre l'adverbi; entre d'altres). Altres treballs tenen en compte com han construït els estudiants les relacions entre conceptes, com el de Macià (2008) i el de Torralba (2009).

Com es recull a Durán (2009a: 88-89), algunes idees que es desprenen d'aquestes investigacions són les següents: es detecta una falta de coherència i de sistematització en els sabers gramaticals que han elaborat els alumnes; els seus sabers apareixen com un conglomerat de coneixements procedents de diverses fonts, en una barreja d'aspectes tant formals com funcionals o semàntics, sovint desconnectats entre si (Fisher 1996; Camps i altres 2001; Durán, 2010a); l'ús de diversos criteris (formal, funcional i semàntic) de forma combinada ajuda a construir la comprensió global de la noció (Brossard i Lambelin, 1985); els conceptes poden quedar *fossilitzats* (Notario, 2001) i es converteixen en un obstacle per als nous aprenentatges; el pes de l'exemple paradigmàtic es converteix per a l'alumne en el punt de referència (Notario, 2001); es constata una separació entre sabers declaratius i sabers procedimentals (Notario 2001; Camps i altres, 2001); els estudiants no han construït conceptes sòlids de les categories bàsiques a la secundària (Macià, 2008) i tampoc han elaborat un mapa de relacions entre les categories (Torralba, 2009); l'entrevista es mostra com a instrument per fer emergir els sabers dels alumnes, però també com a eina

d'aprenentatge (Camps i altres, 2001; Durán, 2010a); el diàleg reflexiu es mostra fonamental com a eina d'aprenentatge i de regulació del pensament (Durán 2010a)

1.3.2. Els estudis sobre la categoria verb

L'escassetat de grups d'investigació al nostre país sobre els problemes que pot suscitar aquest contingut gramatical en l'ensenyament de la llengua contrasta amb el dinamisme que aquest focus d'interès presenta en l'àmbit francòfon on destaquen els treballs d'investigació del grup de recerca Episteverb, el qual reuneix investigadors de diverses universitats franceses a l'entorn de l'adquisició i l'ensenyament i aprenentatge d'aquesta categoria. Algunes d'aquestes investigacions n'han fet una aproximació cognitiva (Garitte, 2004), mentre que d'altres s'han centrat en la definició de la categoria i en el tractament didàctic del verb dins dels manuals i de les classes (Petit, 2004; Eshkol, 2005), en les representacions primeres dels escolars (Tisset, 2004), o en la descripció lèxica (Sakhokia, 2004; Thuillier, 2004), entre d'altres. Es tracta de recerques que pretenen establir quins són els sabers científics –provinents de les teories lingüístiques de referència– per caracteritzar el verb, i quins d'aquests sabers s'han de seleccionar i com per fer-ne la transposició didàctica. La majoria d'elles se centren en l'educació primària (Roubaud i Touchard, 2004; Quet i Dourojeanni, 2004; Vaguer i Lavieu, 2004, Vaguer i Leeman, 2005, entre d'altres)¹⁹.

Algunes de les aportacions d'aquests treballs mostren que el concepte de verb es troba en procés d'adquisició al llarg de tota l'escolaritat (Garitte, 2004), que sovint és reconegut en funció del context en què es troba, i no és fins als últims anys (11-12 anys) que la meitat dels estudiants identifiquen les formes verbals descontextualitzades (Tisset, 2004). També es constata que la construcció de la noció verb és complexa i que implica ritmes individuals diferenciats (Roubaud i Touchard, 2004), i que moltes vegades els estudiants es limiten a memoritzar el paradigma sense haver-lo comprès (Lusetti, 2008).

Molts d'aquests estudis coincideixen en la necessitat de dotar d'instruments als estudiants per crear la noció des d'una aproximació reflexiva, que atengui a la complexitat del verb com a objecte d'ensenyament tenint en compte els coneixements previs dels escolars i els seus ritmes d'aprenentatge (Roubaud i Touchard, 2004; Quet i Dourojeanni, 2004;

¹⁹ Per ampliar aquest punt, vegeu Casas (2012: 76 i ss.).

Dourojeanni i Quet, 2007; Eshkol, 2005; Petit, 2004; Beaumanoir-Secq, Cogis i Elalouf, 2010; Lepoivre-Duc i Ulma, 2010; citats a Casas, 2012).

En l'àmbit llatinoamericà, Torralba (2012: 101 i ss.) destaca les aportacions de Pellicer (2004 i 2006) sobre els coneixements dels alumnes de primària al voltant del verb i de la temporalitat lingüística. Algunes de les conclusions a què s'arriba en aquests estudis és que els nens no estudien la conjugació verbal en el buit, sinó que la contextualitzen a partir dels seus interessos, i que poden reconèixer en el verb d'una oració el temps, el mode i l'aspecte i poden reflexionar sobre el moment de l'enunciació.

Al nostre país cal destacar els treballs d'investigació que duu a terme el grup GREAL sobre el verb²⁰ amb l'objectiu d'aprofundir en la descripció i caracterització d'aquesta categoria gramatical com a punt de partida que permeti posar les bases per a l'elaboració d'una gramàtica pedagògica (Zayas, 2004). En aquesta línia, cal fer referència als treballs de Fontich (2006 i 2010) i Martínez (2010) sobre la complementació verbal; Durán (2008), sobre la representació de la categoria verb dels estudiants de secundària obligatòria; Rodríguez Gonzalo (2011), sobre la conceptualització dels temps verbals del passat; Ribas (2011), sobre el tractament de la categoria verb en els llibres de text; i Casas (2012) i Torralba (2012) sobre la noció de temps present i del passat respectivament en estudiants de primària.

El treball de Durán (2008 i 2009a) explora les representacions gramaticals sobre el verb dels alumnes de secundària obligatòria i observa l'activitat metalingüística que duen a terme a partir d'un qüestionari al voltant de la categoria i d'unes entrevistes semiestructurades. Les dades permeten observar quines són les representacions que estudiants de l'últim curs de l'escolarització obligatòria han construït sobre la categoria, quines estratègies utilitzen i els obstacles amb què es troben a l'hora d'identificar el verb i de reconèixer el temps al qual pertanyen (sabers procedimentals) i a l'hora de definir-lo i caracteritzar-lo (saber declaratiu). Les entrevistes permeten copsar l'activitat metalingüística dels estudiants i aporten evidències que és en la interacció quan els estudiants es troben en situació d'observar la llengua com a objecte d'aprenentatge.

Els resultats d'aquesta investigació mostren que a final de la secundària els estudiants identifiquen amb gran seguretat el verb en les formes simples i presenten més problemes

²⁰ Aquesta és una de les línies d'investigació del grup, el qual té com línia d'investigació principal l'estudi de la vinculació dels aprenentatges gramaticals i la millora dels usos lingüístics dels escolars.

davant les formes compostes i les formes no personals del verb; en canvi, no reconeixen amb facilitat els temps verbals: se situen en un eix cronològic bàsic (passat, present i futur) en què sovint es confon el temps lingüístic i el temps extralingüístic. Utilitzen diferents estratègies per reconèixer la categoria –com conjugar la forma verbal o buscar-ne l'infinitiu–, però no les han sistematitzat ni jerarquitzat.

Quant als sabers declaratius, els estudiants fan una definició de la categoria per acumulació d'aspectes, sobretot formals i semàntics; en canvi, apareixen pocs arguments funcionals. Han creat una noció fossilitzada de verb com a paraula que indica acció, encara que aquesta definició no sigui utilitzada com a estratègia per identificar el verb, cosa que mostra la clara separació entre els sabers declaratius i els sabers procedimentals dels estudiants. A això s'uneix una gran dificultat per parlar sobre la llengua: fan servir un vocabulari "escolar", que sembla més producte de la memorització que de l'apropiació de coneixements i que revela una manca de domini de la terminologia específica. En definitiva, la noció de verb que els estudiants tenen en acabar la secundària obligatòria és complexa, construïda a partir de criteris diversos i de procedència molt heterogènia que s'han anat superposant sense haver-los sistematitzat.

D'altra banda, les entrevistes posen en evidència la dificultat cognitiva dels estudiants en parlar sobre la llengua, les seves inseguretats i les dificultats amb què es troben, però també que és en el moment de manipular, de contrastar, i en la interacció quan els nois i noies entren a reflexionar i a qüestionar-se alguns sabers escolars que han automatitzat i han quedat fossilitzats.

Les investigacions de Torralba (2012) i Casas (2012) se centren en la construcció del coneixement sobre el verb i la comprensió del temps verbal en nens de primària. Torralba focalitza en el paper que exerceixen els temps verbals en el si de l'enunciat com a elements d'expressió temporal. L'autora parteix de dues hipòtesis: 1) que els nens no fan una bona apropiació i integració dels coneixements gramaticals sobre el verb durant la seva etapa escolar, i 2) que la dificultat en l'apropiació de les nocions gramaticals prové de la manera com han estat introduïdes.

Els resultats d'aquesta investigació mostren que els estudiants de primària de quart i sisè estan capacitats per reflexionar sobre la temporalitat lingüística quan se'l planteja com una situació problemàtica, tot i que també permeten veure les dificultats amb què es troben en el procés de reflexió. Els falten paraules per referir-se als elements lingüístics i mostren

dificultats en la sistematització del coneixement sobre temporalitat. Un dels aspectes que apareix de manera recurrent és la confusió entre el temps lingüístic i el temps cronològic, en una indistinció entre llengua i realitat. Reconeixen elements de codificació temporal diversos, entre ells, els temps verbals, però prioritzen l'orientació donada pel modificador temporal. En general, són més sensibles a criteris semàntics a l'hora de decidir el temps d'un enunciat.

Quant als coneixements que mostren sobre el verb i els temps verbals, l'estudi conclou que el verb és un concepte encara no assolit completament: manifesten una dissociació entre els coneixements declaratius i els procedimentals, i sembla que només són capaços de tenir en compte un tret a l'hora d'identificar la categoria. El criteri que prima és el semàntic –el verb expressa acció–, sobretot a quart, i a sisè apareix una atenció major a la forma morfològica segurament per una influència de la instrucció escolar. El criteri sintàctic, en canvi, és inexistent. Els alumnes tenen un coneixement dels usos bàsics dels temps verbals però tenen dificultats per comprendre'n els usos derivats.

Casas també centra la seva investigació en la construcció del coneixement sobre el verb, però focalitza en la comprensió del present en nens i nenes de 3r i 6è de primària. A través d'una activitat que han de realitzar en parella davant de la investigadora, i de les preguntes que ella els fa, l'autora observa l'activitat metalingüística dels escolars i fa emergir els coneixements sobre el temps present.

El coneixement declaratiu que els escolars tenen sobre el temps verbal del present se sustenta en la distinció temporal bàsica (eix anterioritat, simultaneïtat, posterioritat), de manera que entenen el present com el temps que coincideix amb el temps de l'enunciació, i el relacionen a través dels adverbis com a marcadors temporals definitoris (*ara* i *avui*). Aquesta estratègia els ajuda a ancorar el temps verbal, però també, com assenyala Casas (2012: 497) pot impedir-los avançar cap a altres usos del present menys prototípics. La perífrasi també els ajuda a emfasitzar el valor progressiu de l'acció verbal, per la qual cosa els és útil per marcar el valor simultani del present, però no per justificar-lo.

Les estratègies que usen per descobrir els valors del present són diverses. Casas (partint de Klein, 2009, i de Tartas, 2009) arriba a la conclusió que l'ancoratge temporal té a veure amb quatre aspectes: la funció que exerceixen sobretot els adverbis de temps (ancoratge als modificadors temporals), amb el reconeixement del temps verbal (ancoratge morfològic), amb la comprensió del temps en la seva totalitat (ancoratge discursiu) i amb el seu

coneixement intuïtiu i del món (ancoratge experiencial). D'aquestes estratègies, la morfològica és molt present en les converses, però es manifesta poc útil per resoldre el conflicte cognitiu que suposa que hi hagi temps en present que responguin a un valor del present no simultani. L'estratègia experiencial és clau en la interpretació dels valors del present, ja que ajuda els nens a comprendre les frases i els textos tot relacionant-los amb les seves experiències quotidianes. Aquesta estratègia presenta una limitació evident: a mesura que fan referència a la pròpia experiència, es van distanciant del contingut del text i això els impossibilita ancorar-lo correctament des del punt de vista temporal. Com afirma l'autora:

El primer no els resulta útil, justament perquè és fràgil, simplificat i els constreny; però el segon tampoc els acaba de funcionar, perquè no supera el pla semàntic i pragmàtic. El primer està massa deslligat de l'ús, mentre que el segon de la forma. (2012: 510)

Els resultats d'aquesta recerca permeten a Casas reivindicar el desenvolupament de la reflexió metalingüística com a instrument que permet als estudiants la connexió entre les dues fonts de coneixement: partir del coneixement experiencial per contextualitzar el material, però després observar-lo com a objecte d'estudi en ell mateix de manera que "des de l'ús han accedit a la forma, i la reflexió sobre la forma els ha permès retornar a l'ús" (2012: 511).

Rodríguez Gonzalo (2011) se centra també en el verb, concretament en la construcció del coneixement sobre les formes del passat en estudiants de quart de la secundària obligatòria en el marc d'una seqüència didàctica per aprendre gramàtica (SDG), i observa les relacions, complexes, que s'estableixen entre conceptualització i ús lingüístic per tal de comprendre els processos d'aprenentatge de la gramàtica i la seva relació entre la comprensió i la producció de textos.

Les conclusions a què arriba aporten observacions molt rellevants en aquest sentit. En primer lloc, es pregunta per l'aprenentatge dels conceptes gramaticals en tant que processos d'abstracció i mostra com influeix la complexitat del concepte (la qual depèn del nombre d'atributs que constitueixen el concepte i de les relacions entre ells) en la conceptualització dels estudiants, de manera que caracteritzen millor unes formes del passat que unes altres. Vincula les formes verbals amb els entorns sintàctics en què apareixen, de manera que defensa que no es se'n pot plantejar l'ensenyament sense tenir-los en compte, i observa que la falta de domini funcional d'algunes formes del passat (per exemple, el pretèrit anterior) impedeix que la conceptualització sigui completa. És a dir, que és un obstacle per tal que la

reflexió metalingüística esdevingui un aprenentatge significatiu. Per últim, mostra el valor del metallenguatge com a instrument que influeix en la percepció i en la reflexió: "una herramienta para desarrollar el pensamiento y no un efecto de su desarrollo" (2011: 380).

Quant a les relacions entre el saber declaratiu i procedimental dels estudiants, mostra que no és directa. Aquesta separació fa evident les dificultats de conceptualització dels aprenents, per exemple en la incongruència entre els trets que seleccionen per definir una forma verbal i els exemples que després utilitzen per acompanyar la definició. L'autora conclou que tots dos sabers són necessaris en la conceptualització gramatical. De la mateixa manera, l'escriptura i, sobretot, la revisió es mostren com un moment immillorable de reflexió sobre la llengua, un moment significatiu que exigeix un alt nivell d'anàlisi i de control:

Durante la revisión, los estudiantes han de acudir al saber declarativo para analizar el problema establecido y tanto la identificación de las formas verbales, como la evaluación o la modificación activan la conciencia metalingüística, que se manifiesta explícitamente en la segunda versión del texto. (2011: 384)

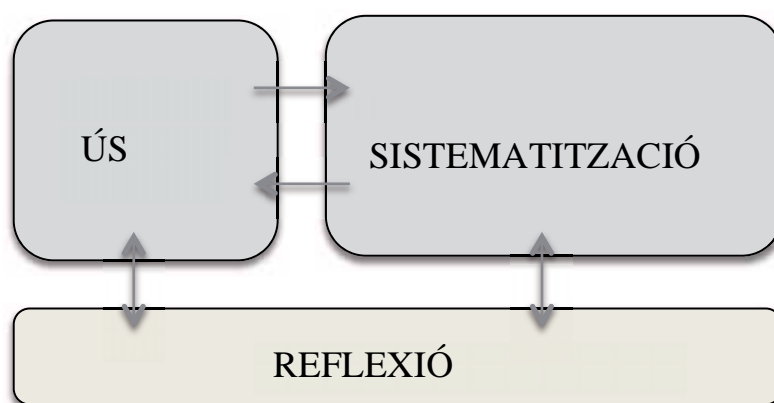
Per últim, assenyala que perquè l'ensenyament de la gramàtica sigui realment una activitat reflexiva cal que hi hagi al darrere un plantejament didàctic que atengui als tres pols del triangle didàctic: l'aprenentatge (l'activitat de l'alumne, l'elaboració de coneixement en interacció entre iguals i amb el professor), l'ensenyament (la SDG com a instrument al servei d'un ensenyament reflexiu de la llengua) i els continguts a ensenyar (una transposició didàctica que consideri els plantejaments funcionals i formals i que tingui en compte els coneixements previs i les dificultats dels estudiants).

1.4. L'ensenyament de la gramàtica a través de la reflexió

En aquest marc que hem exposat en els apartats precedents, l'activitat reflexiva sobre la llengua es concep com un factor clau en la formació lingüística dels escolars, contribueix a la sistematització dels coneixements gramaticals i és el lligam necessari entre coneixement i ús lingüístic (Camps i altres, 2005; Guasch i altres, 2008):

Estem convençuts que aquest coneixement constitueix un factor clau en la formació lingüística bàsica dels escolars, perquè el domini d'usos lingüístics diversos cada vegada més exigents i sofisticats que demana la nostra societat a la ciutadania, no és possible sense una capacitat reflexiva sobre els sistemes lingüístics i els usos que se'n poden fer. (Guasch i altres, 2008: 208)

Aquesta relació ús, reflexió sobre l'ús i sistematització és el punt de partida (i també l'objectiu final) de les propostes metodològiques en què fonamentem aquesta recerca. Aquesta manera d'abordar l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica parteix de l'ús (sabers procedimentals) i planteja la sistematització del coneixement sobre la llengua (sabers declaratius) a través de la reflexió sobre l'ús (per tant, s'allunya de les propostes que contempen l'estudi de la gramàtica de manera descontextualitzada). Ara bé, aquest és un camí d'anada i de tornada, ja que la sistematització també respon a un objectiu de millorar les habilitats lingüístiques comunicatives dels estudiants, sobretot aquelles que tenen a veure amb els usos formals o més elaborats (quadre 10)



Quadre 10. Relacions entre ús, sistematització i reflexió sobre l'ús.

D'aquesta manera, l'ensenyament de la gramàtica atén als dos tipus de coneixements implicats en l'ensenyament i aprenentatge lingüístic: el dels continguts conceptuals i els coneixements referits a l'ús.

Els models d'ensenyament de la gramàtica basats en l'activitat reflexiva sorgeixen a casa nostra sobretot a partir de les investigacions del grup GREAL al voltant de l'activitat metalingüística dels escolars en situacions en què se'ls exigeix prendre en consideració la llengua com a objecte, sobretot a partir de l'ensenyament de l'escriptura en un primer moment (Camps, 1994a; Camps, Guasch, Milian i Ribas, 2000; entre d'altres) i, després, a partir de les recerques sobre els conceptes gramaticals dels estudiants (vegeu apartats 1.3.1 i 1.3.2). Els resultats d'aquestes recerques permeten apuntar en dues direccions (Camps, 2009): a) cal abordar els obstacles amb què es troba l'aprenentatge de la gramàtica; i b) cal elaborar un model d'ensenyament de la gramàtica que es basi en l'activitat dels estudiants i en el raonament i la reflexió sobre el funcionament del sistema lingüístic.

1.4.1. Els obstacles en l'aprenentatge gramatical

Seguint Fisher (2004) i Camps (2009), els obstacles amb què topa l'aprenentatge de la gramàtica són de tres tipus: a) els obstacles epistemològics, referits a l'objecte de saber i la seva estructura; b) els obstacles psicogenètics, referits al tipus i a les capacitats de raonament dels estudiants; i c) els obstacles metodològics, referits als processos d'ensenyament.

- a) *Obstacles epistemològics.* Fan referència a les dificultats intrínseques a l'objecte d'estudi, en aquest cas, els continguts gramaticals. Aquesta dificultat té a veure amb aspectes diversos (Camps, 2009): la diversitat de les teories de referència que dificulten la selecció de continguts objecte d'aprenentatge; la complexitat intrínseca a les formes lingüístiques com, per exemple, la plurifuncionalitat enunciativa, textual o sintàctica, o el grau alt d'abstracció que requereixen; o la naturalesa de les representacions que han construït els estudiants dels conceptes gramaticals, sovint sustentades en la fossilització de nocions simplificades adquirides en els anys d'escolaritat o en coneixements espontanis primerencs que no s'han substituït per nocions més sòlides.
- b) *Obstacles psicogenètics.* Tenen a veure, d'una banda, amb les dificultats d'abstracció i de generalització dels estudiants en funció de les edats i, d'altra banda, amb la pròpia dificultat dels humans de veure la llengua com a objecte en ella mateixa i no només com a instrument que ens permet comunicar-nos. Tant en el primer cas com en el segon, aquests processos requereixen d'un acompanyament que permeti fer la llengua *opaca* de manera que se'n pugui *visualitzar* el funcionament, i que ajudi els escolars a arribar a l'abstracció dels fenòmens gramaticals i d'aquí a la conceptualització.
- c) *Obstacles metodològics.* Una metodologia transmissiva, que no parteix dels coneixements previs dels estudiants o les seves representacions per anar-les reelaborant i que presenta els continguts com a sabers inamovibles i tancats s'ha mostrat poc eficaç en l'apropiació dels sabers gramaticals. D'altra banda, una metodologia centrada exclusivament en enfocaments comunicatius, també ha mostrat les seves limitacions. El repte, com indica Camps, està en "avanzar en la complejidad a partir de actividades que permitan la experimentación y el razonamiento" (2009).

1.4.2. Cap a un model d'ensenyament de la gramàtica basat en l'activitat metalingüística

Per salvar aquests obstacles, es constata la necessitat d'un nou enfocament metodològic que elabori propostes per a l'ensenyament de la gramàtica que atengui als tres tipus d'obstacles i que, sobretot, explori camins que permetin als estudiants reflexionar sobre la llengua en ús que el portin a un coneixement conscient i explícit del funcionament del sistema lingüístic (Camps, 2009). En definitiva, que permetin establir ponts entre el saber pràctic i el saber metalingüístic, entre el saber intuïtiu dels estudiants –una gramàtica lligada a l'ús– i un saber gramatical explícit que finalment reverteixi en una millora d'aquest ús (Millan i Camps, 2006). Un aprenentatge gramatical, per tant, basat en la reflexió sobre l'ús l'objectiu del qual sigui desenvolupar la *competència metalingüística* dels estudiants, entenent aquesta competència en el sentit que li atorga Durán (2010b: 37), "com el coneixement explícit que un parlant té sobre la llengua (o les llengües) i les habilitats per mobilitzar-lo en funció de diferents objectius".

Alguns dels aspectes que s'han posat en relleu per tenir-los en compte són els següents:

- El coneixement de la gramàtica ha de partir de l'ús i, per tant, ha de tenir en compte la variació, entesa com una propietat fonamental del sistema lingüístic (Combettes, 2010).
- Ha de trencar la dicotomia entre gramàtica de la frase i gramàtica textual (Cuenca, 2008; Charolles i Combettes, 2004), com una divisió fictícia o, almenys, simplificadora.
- Ha d'anar d'allò més senzill al més complex, la qual cosa no vol dir anar de la paraula al text, passant primer per la frase simple i després per la composta (Combettes, 2010; Vargas, 2009). En realitat, per als escolars un text complet és més concret –i per això més accessible a la consciència– que una paraula descontextualitzada, que requereix un major nivell d'abstracció.
- Ha de permetre que els escolars es distanciïn de la llengua i la tornin *opaca* de manera que els permeti atendre alhora a aspectes diversos, tant de sentit com de la forma (Trévisé, 1996; Camps, 2000).
- Ha de partir de la manipulació, de l'experimentació, de la descoberta, en definitiva, de l'aprenentatge actiu (Camps, 1986; Zayas, 2000, 2004 i 2011; Weaver, 1998;

Chartrand, 1996 i 2003; Fisher i Nadeu, 2003) i ha d'anar a buscar l'*argumentació científica*, l'explicitació del funcionament (Rodríguez Gonzalo, 2012b).

- Ha de permetre les preguntes i les hipòtesis en el procés de comprendre els conceptes; i a d'entendre els errors com a necessaris en el procés de formular hipòtesis més sofisticades. Això vol dir de concebre l'aprenentatge de la gramàtica com un coneixement complex en constant construcció (Weaver, 1998; Larsen Freeman, 2003).
- Ha d'establir ponts entre els conceptes espontanis dels estudiants, producte de l'observació i els conceptes científics que provenen de l'àmbit escolar, de manera que possibiliti l'anar i venir d'un coneixement a l'altre en un camí d'apropiació dels conceptes (Milian i Camps, 2006; Rodríguez Gonzalo, 2011).
- S'ha de sustentar en el diàleg a l'aula, entre iguals i amb l'expert (Milian, 2005; Fontich, 2010; Durán, 2009b)
- Les unitats o seqüències didàctiques s'han d'organitzar de manera que tinguin sentit per als estudiants en el si d'una tasca global sobre la llengua (Camps i altres, 2005; Camps i Zayas, 2006).


En resum, una metodologia que permeti (en paraules de Camps i altres, 2005: 153):

- Tenir en compte els coneixements implícits dels escolars i afavorir-ne l'explicitació (Camps, 1998; Zayas, 2000).
- Desenvolupar les capacitats dels escolars per reflexionar sobre el llenguatge (Zayas, 2000; Castellà, 1994).
- Donar accés a un coneixement socialment construït i compartit (Camps, 1998)
- Elaborar uns coneixements que puguin ser operatius per aprendre i millorar els usos més formals i més complexos de la llengua dels mateixos escolars.

Algunes propostes sobre com treballar a l'aula els continguts gramaticals van en aquesta línia. En són un exemple les tipologies d'activitats per treballar la gramàtica a l'aula que proposen Chartrand (2003) o Zayas (2011b) que resumim en els quadres 11 i 12, respectivament. Aquestes activitats transcendeixen les activitats d'identificació i de descripció de les formes lingüístiques i posen l'accent en la seva potencialitat de desenvolupar l'activitat metalingüística dels aprenents.

«Sept chantiers pour travailler la grammaire» (Chartrand, 2003)		
Tipus d'activitat	Activitats d'ensenyament El docent ha de...	Activitats cognitives i lingüístiques dels alumnes Els estudiants han de...
1. Motivar la reflexió metalingüística	Fer observar contextos on aparegui el fenomen gramatical; fer explicitar coneixements previs i representacions; fer prendre consciència del problema a resoldre...	Activar els coneixements previs i les representacions; han de fer preguntes, verbalitzar, respondre a preguntes; han de justificar les respostes; han d'avaluar allò que han aconseguit i les dificultats; han de constatar el problema a resoldre....
2. Aprendre a observar la llengua en ús (en el seu context)	Guiar l'observació d'un fenomen o problema gramatical (per exemple, a partir d'un corpus)	Manipular els elements (supressió, desplaçaments, substitucions, etc.) i han de treure conclusions sobre el fenomen observat quant a l'estructura, al funcionament, a la funció discursiva, etc. També han d'emetre hipòtesis explicatives i fer connexions, si es pot, amb altres fenòmens lingüístics que coneguin.
3. Descobrir una regla, una regularitat o un mecanisme de la llengua	Establir el procediment per a l'estudi sistemàtic d'un fenomen gramatical: descobrir com funciona, observar les regularitats, avaluar l'interès discursiu, avaluar l'expertesa sobre el fenomen...	Comparar, ordenar, classificar; manipular, afegir, eliminar, reemplaçar, etc.; formular hipòtesis explicatives, discutir-les amb els companys; construir un altre corpus, provar la hipòtesi establerta en altres exemples; formular la regla, la regularitat, la norma; verificar-la en obres de referència; estudiar, aprendre, memoritzar si és necessari...
4. Construir els procediments d'aplicació de les normes	Proposar consignes i corpus per aplicar les regles descobertes.	Analitzar el fenomen i establir el corpus per a les activitats; construir i posar en pràctica procediments per a l'anàlisi; deïxa constància de com es fa l'anàlisi (categories morfològiques, etc.) i justificar-lo.
5. Construir els procediments de detecció i de correcció d'errors	Proposar i desenvolupar amb els estudiants procediments de revisió dels textos.	Revisar i modificar el text del company; consignar la retroacció i la discussió; aportar solucions (anotar, esborrar, modificar); buscar eines d'ajuda (correctors, diccionaris, etc.); elaborar o simplificar passatges del text; reescriure el text.
6. Avaluació dels processos i de les produccions lingüístiques dels alumnes	Fer la retroacció de les activitats i dels productes d'aquestes activitats.	Escolltar, respondre, prendre notes, debatre...
7. Iniciació a la consulta d'eines de referència sobre la llengua	Animar a fer servir eines de consulta com gramàtiques, diccionaris, etc.	Examinar obres de referència, com gramàtiques escolars: conèixer com estan estructurades (portada, taula de continguts, etc.).

Quadre 11. Tipologia d'activitats gramaticals (a partir de Chartrand, 2003)

«Hacia una tipología de actividades gramaticales» (Zayas, 2011b)		
Activitat	Descripció	Activitat cognitiva
Classificar	Classificar enunciats d'acord amb algun criteri lingüístic que els mateixos alumnes han de determinar o que se'ls proporciona de manera explícita	Observació Anàlisi
Comparar	Comparar enunciats o identificar algun tret característic que els oposa.	Comparació
Exemplificar	Exemplificar esquemes gramaticals amb exemples seleccionats pels estudiants en inventaris d'enunciats donats	Classificació
Jutjar	Jutjar la gramaticalitat o la correcció ortogràfica d'un ús lingüístic mitjançant la consulta de manuals.	
Interpretar	Interpretar textos metalingüístics, per exemple, les entrades del diccionari de la RAE, etc.	
Completar	Completar un text afegint-hi elements que s'han suprimit (connectors, formes verbals, etc.)	
Manipular	Manipular enunciats tot fent servir procediments de commutació, supressió, ampliació, canvi de lloc, i explicant quins canvis s'han fet i quins efectes han produït.	
Reescriure	Reescriure enunciats fent servir una forma gramatical diferent per expressar la mateixa idea.	
Integrar	Integrar dos o més enunciats per formar-ne un de sol en el qual els elements apareguin cohesionats.	Manipulació
Compondre un text	Compondre un text i aplicar-hi determinades característiques gramaticals observades prèviament en un text model.	Producció

Quadre 12. Tipologia d'activitats gramaticals (a partir de Zayas, 2011b)

Aquests exemples de tipus d'activitats posen en relleu la necessitat de considerar els usos dels fenòmens estudiats i de relacionar els aspectes formals amb les dimensions semàntica i pragmàtica, tot atenent al paper destacat que té el significat en les conceptualitzacions dels estudiants. Es tracta de propostes que incideixen en la sistematització, de manera que l'objectiu és la construcció d'un coneixement gramatical sobre algun aspecte de la llengua que es prendrà com a objecte d'estudi:

[...] no se selecciona el contenido gramatical en función del texto que se está interpretando o elaborando sino que se sitúa en primer plano contenidos gramaticales tradicionalmente vinculados a la oración y a la palabra y se aborda la reflexión desde otros presupuestos: así, por ejemplo, partir de

la estructura semántica del verbo permite planteamientos diferentes sobre el estudio de los complementos verbales (Fontich, 2006a y 2006b) o a la estructura oracional (Zayas, 2000). Partir de los usos de formas lingüísticas como las nominalizaciones o las oraciones de relativo (Zayas, 2007) permite una reflexión gramatical más allá del reconocimiento, el análisis y la definición. (Rodríguez Gonzalo, 2011: 85).

En aquestes propostes es posa el focus en el discurs metalingüístic, un tipus de discurs propi del context escolar que suposa una objectivació conscient dels fenòmens lingüístics observats (Trévisé, 1996: 7) i que té dues potencialitats: d'una banda, permet explicitar les representacions metalingüístiques dels estudiants, les concepcions que han elaborat sobre com funciona el sistema lingüístic, sobre les nocions, etc.; i d'una altra, es concep com una eina que permet la reelaboració dels coneixements i, per tant, com a eina metacognitiva en el sentit vigotskià. Com ja hem assenyalat en un altre moment d'aquest marc teòric (apartat 1.2) no és només una qüestió de terminologia específica, sinó de les característiques dels discurs per parlar sobre la llengua en l'àmbit escolar, un discurs metalingüístic necessàriament diferent d'altres tipus de discursos metalingüístics com el dels lingüistes:

Les métadiscours du linguiste ne sont pas de la même teneur que ceux de l'historien d'une langue, du philosophe du langage, de l'enseignant de langue, ou des manuels (L1 ou L2), ou encore ceux de l'apprenant. Se manifestent là différentes formes de labilités sémantiques des métatermes utilisés avec différents degrés de sophistication. Le discours de l'enseignant est médiatisé, et on note souvent la différence entre le savoir dit «savant» et le savoir enseigné, avec les heurs et malheurs que l'on connaît, et qu'il est nécessaire, et facile, de vilipender. (Trévisé, 1996: 12)

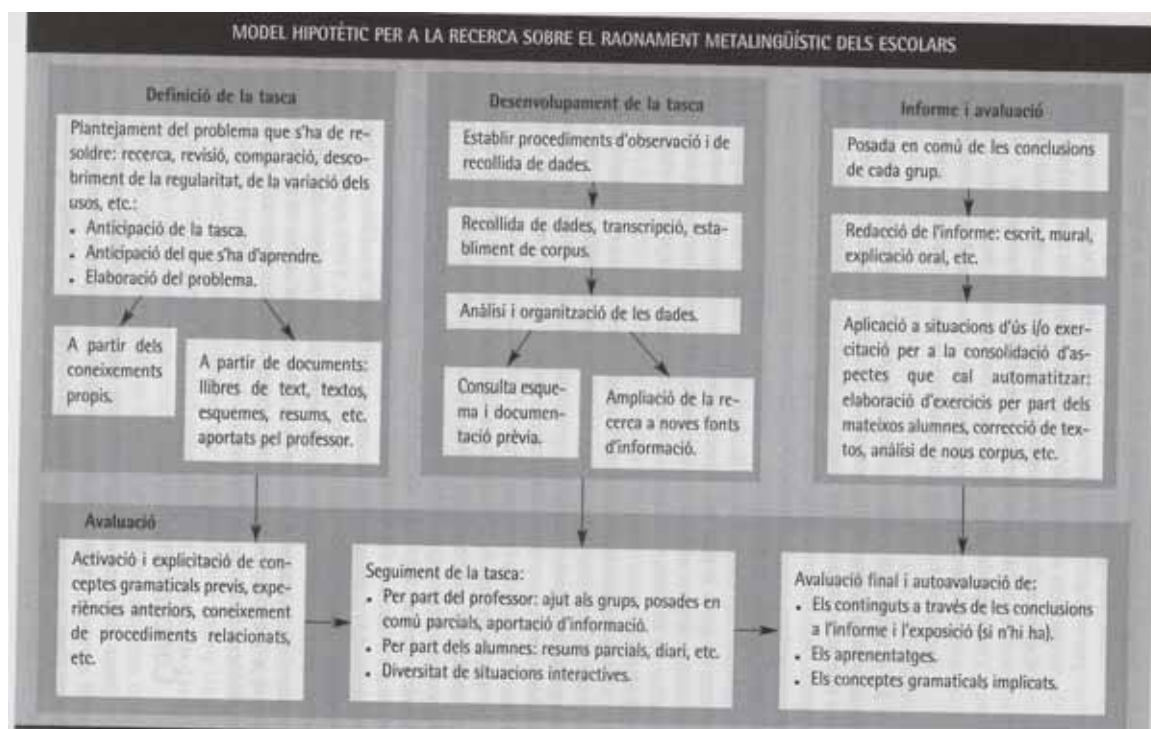
El discurs metalingüístic de l'escola és un discurs en construcció, tant pel que fa al dels estudiants, com pel que fa al del docent, que s'ha d'adaptar a les circumstàncies canviants de l'aula i a la realitat concreta del grup d'estudiants:

Quelle que soit leur adéquation aux réalités des faits de langue, ces métadiscours pédagogiques devraient être soumis, idéalement, à de constants ajustements de sens dans les interactions pédagogiques à l'Ecole, ou dans les séquences d'aides métalinguistiques en milieu dits «naturels» (Trévisé, 1996: 12).

Mentre que la recerca mostra les dificultats que es troben els estudiants per parlar sobre la llengua, amb la manca d'un discurs coherent que els permeti tant exposar allò que saben (coneixement previs, representacions, etc.) com construir coneixement nou a partir d'aquesta bastida (vegeu Durán, 2009b), algunes propostes metodològiques incideixen precisament en la creació d'un discurs per parlar sobre la llengua. Per exemple, Zayas i Leal

(2012) elaboren una proposta entorn dels refranys mexicans en què els estudiants de nivell universitari han d'observar uns refranys i escriure un text on es descriu el significat i l'estructura a partir d'un model previ.

Totes aquestes característiques a què hem fet referència apareixen integrades en les seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG), un model d'ensenyament de la gramàtica elaborat per Camps (a Camps, 2003; Camps i altres, 2005, i Camps i Zayas, 2006) a partir de la base del model de seqüències didàctiques per aprendre a escriure (Camps, 1994). Aquest model no consisteix en una proposta tancada, sinó en un model hipotètic d'intervenció didàctica que permet múltiples variants i adaptacions, però sempre a partir d'una estructura que contempla tres fases (vegeu quadre 13): una fase inicial de plantejament del problema i de negociació d'objectius amb els estudiants; una segona fase de desenvolupament de la tasca i de les activitats seqüenciades per poder-la dur a terme; i, per últim, d'una posada en comú dels resultats (que pot ser un informe escrit, per exemple, mitjançant el qual els estudiants verbalitzaran els coneixements gramaticals que s'han treballat i que dona sentit a la tasca global). S'acompanya d'un procés d'avaluació formativa durant el procés d'aprenentatge.



Quadre 13. Model de seqüència didàctica per a prendre gramàtica (SDG) de Camps (2003)

En aquest plantejament, Millian i Camps (2006) destaquen la importància de tres elements bàsics que caracteritzen el model: a) la importància de l'activitat (del *fer*) i alhora del producte resultant d'aquesta activitat; b) la importància del procés per estimular el raonament metalingüístic; i c) la importància de la interacció com a medidora del procés de construcció de coneixement:

En definitiva, el objetivo es implicar al estudiante –y al propio enseñante a su vez– "en la observación de los hechos lingüísticos y discursivos, a partir de actividades que los interroguen y que les inciten a la reflexión, que les lleven a elevarse por encima del nivel de transparencia del uso lingüístico comunicativo; en definitiva, que les sitúen en un nivel más abstracto, con la distancia necesaria para elaborar el razonamiento gramatical. (Millian i Camps, 2006: 29)

Ens aturarem en un exemple que permetrà il·lustrar quines són les característiques de les SDG (quadre 14):

Una SDG sobre el pronom <i>hi</i> La construcció del coneixement gramatical a través de la recerca i el raonament (Camps i Fontich, 2003)		
Tasca: treball de recerca sobre l'ús oral informal del pronom <i>hi</i>		
Objectius d'aprenentatge: <ul style="list-style-type: none"> - indagar sobre els usos reals del pronom <i>hi</i> i detectar-ne les dificultats - conèixer i saber aplicar la normativa d'ús del pronom <i>hi</i> 		
FASE 1 Presentació Exploració dels coneixements previs. Proposta de recerca <ul style="list-style-type: none"> a) Pregunta oberta. b) Proposta de treball de camp. 	FASE 2 Desenvolupament <ol style="list-style-type: none"> 1. Recerca bibliogràfica. 2. Elaboració de l'instrument de recerca. 3. Esquema global de l'informe. 4. Organització dels resultats i anàlisi de les dades 	FASE 3 Informe final Redacció de l'informe d'acord amb l'esquema següent: <ol style="list-style-type: none"> a) Què en sé? Coneixements previs. b) Què en vull saber? Objectius. c) Com ho puc saber Procediment seguit. d) Què n'he après? Conclusions.

Quadre 14. Seqüència didàctica sobre el pronom *hi* (a Camps i Fontich, 2003).

En aquesta seqüència, els alumnes han de fer una investigació sobre l'ús del pronom *hi* en la parla oral espontània en una àrea geogràfica determinada. Aquesta forma presenta una

dificultat afegida, ja que es tracta d'un pronom recessiu en el discurs oral informal en moltes zones, probablement per la interferència amb el sistema pronominal de la llengua castellana. D'aquesta manera, la realitat plurilingüe es percep com un marc privilegiat per estudiar les formes lingüístiques en els usos reals.

La SDG es desenvolupa en tres fases al llarg de vuit sessions. La primera fase es dedica fonamentalment a explorar els coneixements previs dels alumnes sobre el pronom i a formular la pregunta de recerca: *Com podríem saber si els parlants del català utilitzen aquest pronom?* Es tracta, per tant, d'una fase molt important ja que permet fer-se la representació de la tasca (*Què hem de fer?*) i dels continguts d'aprenentatge (*Què hem d'aprendre?*). La segona fase presenta diverses tasques encaminades a assolir la tasca global, com l'elaboració de l'instrument de recollida de dades (*Quin tipus de prova dissenyar? Quin tipus de preguntes és més útil?*), per la qual cosa els alumnes han de conèixer bé la normativa d'ús del pronom i, per tant, han de consultar diccionaris, gramàtiques i llibres de text. En aquesta fase està prevista la recollida, l'organització i l'anàlisi de les dades. Per últim, a la tercera fase, els estudiants han d'elaborar un informe final amb els resultats obtinguts, de manera que l'informe es converteix en un element de recuperació metacognitiva dels aprenentatges i constitueix el punt de confluència entre la tasca de recerca que s'ha dut a terme i l'explicitació dels continguts d'aprenentatge lingüístic.

La seqüència està constituïda per un conjunt de tasques diverses que permetran arribar a l'objectiu global a través de dos tipus d'activitats: unes de recerca, que permeten donar resposta a la pregunta formulada, i unes altres d'aprenentatge i sistematització dels continguts gramaticals treballats. En aquest tipus de seqüència, és imprescindible el paper actiu dels estudiants, que aprenen amb la interacció entre iguals i amb l'expert, mentre que el docent pren un rol de guia i mediador entre la tasca i els aprenents. L'estudi gramatical plantejat com una recerca permet entendre la llengua com un sistema obert, viu, sobre el qual els alumnes poden fer les seves pròpies hipòtesis.

En resum, es mostra com una proposta que observa i analitza usos reals i contextualitzats, que promou la utilització de materials de consulta (gramàtiques, llibres de text, diccionaris...), que integra el discurs oral i l'escrit, com també l'ús i la reflexió sobre l'ús, que promou una participació activa dels estudiants en el seu propi aprenentatge i on la gramàtica es presenta com una cosa viva, útil, real.

Com indica Rodríguez Gonzalo (2011: 92-93), el treball exploratori a partir d'aquest model (en aquesta i altres seqüències²¹) mostra la implicació dels estudiants i els indicis de reflexió gramatical que desencadena el procés d'aprenentatge, però també s'han constatat dificultats relatives a una manera de treballar poc habitual tant per als professors com per als estudiants. El repte, per tant, està en avançar en l'assumpció d'aquest model perquè pugui ser aplicat de manera habitual a les aules i permeti la programació dels continguts gramaticals bàsics.

1.5. Recapitulació

En aquest capítol hem abordat un dels punts fonamentals de la nostra recerca: el paper de l'activitat metalingüística en els processos d'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica i hem revisat els models de desenvolupament metalingüístic dels aprenents des de l'òptica de tres ciències de referència: la Lingüística, la Psicologia i la Didàctica de la Llengua. Una de les conclusions que es desprèn d'aquests models és que l'activitat de reflexió sobre la pròpia llengua forma part inherent de l'ésser humà, però no sempre apareix de manera conscient. Perquè sigui així cal una intervenció escolar que faci *opaca* la llengua, que la converteixi en un objecte observable, i que acompanyi els escolars en un procés complex d'abstracció i de generalització necessaris per a la conceptualització. Només a través de la consciència es pot arribar a la sistematització dels sabers sobre com funciona la llengua, sistematització que ha de partir de l'ús i que, en un camí de tornada, ha de servir perquè els estudiants millorin la comprensió i producció de textos.

D'aquesta manera l'activitat metalingüística es mostra com un factor clau en la formació lingüística dels escolars. L'objectiu no és l'ensenyament de la gramàtica *per se*, sinó l'ensenyament de la reflexió sobre el contingut dels textos i, també, sobre la forma que vehicula aquests continguts; en definitiva, saber prendre la llengua com a objecte d'observació i tenir els recursos verbals i conceptuals per poder parlar sobre ella. En aquesta línia, les SDG es plantegen com un model d'intervenció eficaç centrat en l'ensenyament d'aquest raonament que té en compte les particularitats dels processos implicats.

²¹ Vegeu Durán i Manresa (2008) per altres descripcions de seqüències didàctiques per ensenyar gramàtica.

2

EL MODE SUBJUNTIU: UN CABDELL AMB MOLTS CAPS PER LLIGAR

La complejidad de los hechos que rigen el modo en español hace su estudio con frecuencia incomprensible para el estudiante, y parece que se resiste a un análisis y descripción lingüísticos completos. Es como un ovillo con muchos cabos sueltos, cada uno de los cuales parece conducirnos al mismo enredo.

Anthony Bell: *El modo en español: consideraciones de algunas propuestas recientes*¹

Per entendre algunes de les dificultats amb què es troben els estudiants de secundària en la construcció de la noció de mode subjuntiu, hem de tenir en compte els obstacles epistemològics (Bachelard, 1972; Fillon, 1997); en aquest cas, la dificultat intrínseca dels sabers gramaticals en general i de la noció de mode en particular. La noció d'obstacle ens permet veure les dificultats dels estudiants com un element clau a tenir en compte per avançar en un model d'ensenyament de la gramàtica que incorpori la voluntat de salvar aquestes dificultats com a punt de partida i que en defineixi les condicions

¹ Bell (1990: 81)

didàctiques per aconseguir-ho (cf. Fisher, 1996 i 2004; Camps, 2000a, 2009 i 2010; Camps i altres, 2001 i 2005).

Aquest capítol pretén donar compte d'algunes qüestions que mostren la complexitat del contingut gramatical que ens ocupa: les interrelacions entre mode i modalitat (i, per tant, les estretes relacions entre gramàtica de l'oració i gramàtica del text) (apartat 2.1); la polisèmia del terme *mode*, que no permet entendre'l de manera unívoca com esperàriem d'un terme científic (apartat 2.2); la complexitat inherent a la categoria verb (apartat 2.3); i les dificultats intrínseques del mode subjuntiu, extraordinàriament complex, com queda reflectit, d'una banda, en les formalitzacions que se n'han fet des de les diverses teories lingüístiques (apartat 2.4) i, d'una altra, en el tractament que se'n fa des de l'ensenyament de l'espanyol com a llengua estrangera (apartat 2.5) com a exemple de transposició didàctica d'aquest contingut gramatical.

2.1. El mode i la modalitat

L'elecció del mode verbal com a focus d'interès del nostre treball situa el contingut gramatical escollit en l'àmbit de l'oració, en contraposició al que hauria suposat focalitzar en la modalitat, contingut que correspon a l'àmbit del text o del discurs. Aquesta distinció podria fer pensar que, d'una banda, existeix una línia divisòria clara entre ambdues nocions –mode i modalitat– i, d'una altra, que a cadascuna d'elles correspon un enfocament de l'estudi de la gramàtica clarament diferenciat, l'oracional i el textual, plantejats com dos nivells separats i sense punts de confluència. Aquesta visió no és nova i ja apareixia en els treballs dels primers autors que es van centrar en l'anàlisi del text a través de la teoria de l'enunciació i l'anàlisi de la cohesió, dels quals es desprèn la idea que la gramàtica textual s'ocupa de fenòmens lingüístics que ultrapassen el marc de l'oració i, per tant, no envaeix les fronteres de la gramàtica oracional (Charolles i Combettes, 2004: 80).

Aquesta separació s'ha traduït en les classes de llengua en un tracte diferent –fins i tot per la terminologia utilitzada– dels mateixos fenòmens lingüístics en funció de la perspectiva adoptada. Un estudiant pot sentir a parlar de connectors i d'anàfores (nivell textual) o de conjuncions i pronoms (nivell oracional) per fer referència a les mateixes marques lingüístiques, amb la confusió corresponent que aquest fet pot generar.

En la darrera dècada alguns autors han posat en dubte que es pugui parlar d'un tall radical entre frase i text (Combettes, 2009; Charolles i Combettes, 2004; Cuenca, 2007 i 2008). En

posen com a exemple els diversos fenòmens lingüístics que depassen el marc de l'oració i que no es poden explicar des d'una perspectiva única –com és el cas dels mecanismes de cohesió que, com hem dit, presenten manifestacions en el nivell oracional i en el textual²– i defensen una mirada integradora que relacioni aspectes sintàctics i discursius, en una concepció de la sintaxi que no es pot separar de la semàntica (Tesnière, 1959) ni de la pragmàtica (Langacker, 1987 i 1991). Des d'aquesta perspectiva, el focus d'interès de la gramàtica del text s'amplia i hi inclou la sintaxi oracional:

Des de l'enfocament que adoptem [...] la gramàtica del text s'ocupa, en concret, dels mecanismes gramaticals i lèxics que fan que un conjunt d'oracions formen una unitat superior des d'un punt de vista semàntic i comunicatiu. [...] entenem la gramàtica del text com a equivalent a la cohesió o a la sintaxi textual (que no es contraposa a la sintaxi oracional, sinó que, des de la nostra perspectiva, la inclou i la supera). (Cuenca, 2008: 13)

Seguint aquesta línia, entenem que les fronteres entre mode verbal i modalitat són difuses, de la mateixa manera que són difusos i permeables els límits entre allò que pertany a l'àmbit de l'oració i el que pertany a l'àmbit del text o del discurs. A continuació, intentarem descriure breument³ cadascuna de les nocions i les interrelacions entre una i l'altra a través de la modalització per poder-hi entendre les diferències, però també les zones de confluència.

Els estudis sobre modalitat solen partir de la distinció clàssica entre el *dictum* (el significat del contingut proposicional) i el *modus* (la informació que representa el punt de vista del parlant en relació a aquest contingut), de manera que es relaciona amb la subjectivitat en el llenguatge, amb l'expressivitat i amb el compromís del parlant respecte d'allò que anuncia (Comajoan i Pérez Saldanya, en premsa, cap. 3). La *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009: §42) segueix aquesta mateixa distinció i defineix la modalitat com la manifestació lingüística de l'actitud del parlant en relació al contingut del missatge; és a dir, que les informacions lingüístiques es poden interpretar com accions verbals que s'atribueixen a l'emissor i que expressen el seu punt de vista, les reaccions afectives envers els continguts del missatge o el grau de certesa del que predica. Cuenca (2008:40) hi afegeix que inclou mecanismes verbals i també alguns de no verbals, “que manifesten l'actitud de l'emissor respecte a l'enunciat: la valoració, positiva o negativa, les emocions que li provoca (alegria, indiferència, sorpresa, por, fàstic, etc.) i el grau de coneixement o d'obligatorietat

² Cuenca (2008) analitza diversos exemples d'aquesta interrelació entre el nivell oracional i el nivell textual, sobretot de mecanismes de cohesió com la pronominalització o la connexió (oracional i textual).

³ Per ampliar la informació sobre les nocions de mode i modalitat, vegeu Matte Bon (1995), Bally (1942); Bybee y Fleischman (1995); Kerat-Orecchioni (1986); Meunier (1974), i Palmer (1986).

que hi atribueix. És, doncs, el mecanisme de cohesió que marca la subjectivitat de l'emissor". En definitiva, es tracta d'un domini semàntic⁴ que té a veure amb la presència i l'actitud de l'emissor davant de l'enunciat, i manifesta asseveració, certesa, probabilitat, possibilitat, creença, obligació, etc., tot entenent que les expressions lingüístiques sempre van lligades a les actituds que els parlants adopten en un context determinat d'interacció social (Bybee i Fleischmann, 1995: 3).

Aquesta definició de modalitat ha permès que s'interpreti des de les diverses teories lingüístiques en un sentit més restrictiu, vinculant-la no tan sols al contingut semàntic de l'oració sinó sobretot a l'estructura sintàctica que adopta, o en un sentit més ampli segons el qual forma part de la modalitat qualsevol manifestació lingüística que reveli la presència del parlant. Segons la primera perspectiva, la modalitat se circumscriu a unes estructures oracionals determinades que donaríem com a resultat les modalitats oracionals: enunciativa (també anomenada asseverativa o declarativa, segons els autors), interrogatives, exclamatives, imperatives, dubitatives i desideratives⁵, que es diferencien entre si a través de l'entonació, l'ordre de les paraules, el mode verbal i d'altres recursos gramaticals (RAE, 2009: 3114). La segona perspectiva, més àmplia, inclou també aspectes com la dixi (el demostratiu en l'oració *El carter ha portat avui aquesta carta*⁶), l'ús d'alguns adverbis que no es consideren modals en un sentit estricte, com "encara" (*El nen no ha arribat encara*), les marques gramaticals d'èmfasi o el contingut d'alguns morfemes flexius, com el de mode o el de temps verbal⁷, entre d'altres. Tanmateix, una i altra perspectiva, defensades en ambdós casos per nombrosos autors, es poden concebre com els dos pols d'un *continuum* i no tan com a compartiments estancs⁸.

L'acció a través de la qual la modalitat –en aquesta accepció més àmplia– es materialitza en un conjunt de marques lingüístiques diverses s'anomena modalització. Aquestes marques modals orienten al receptor sobre com interpretar la modalitat del discurs, l'ajuden a interpretar la subjectivitat de l'emissor, les seves creences, les emocions i el grau de

⁴ Segons l'autor, es parla d'aspectes semàntics o d'aspectes semanticopragnàtics.

⁵ Alguns autors les agrupen en quatre modalitats: declarativa, imperativa, interrogativa i exclamativa (Comajoan i Pérez Saldanya, en premsa: 22).

⁶ Exemples extrets de la *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009: 3316) i traduïts del castellà per l'autora.

⁷ Per aprofundir en els valors modals dels temps verbals, vegeu Comajoan i Pérez Saldanya (en premsa: cap. 3).

⁸ Com assenyala Ahern (2004: 33), les nocions de mode i modalitat es concebeixen de manera diferent en els estudis lingüístics centrats en l'anglès i els que focalitzen en les llengües romàniques. En els primers, es distingeix clarament entre el domini semàntic de la modalitat (la modalitat epistèmica i deòntica) i la modalitat oracional (que en anglès es coneix com *mood*, "mode").

coneixement del parlant sobre el contingut de l'enunciat)⁹. Segons Bybee i Fleischman (1995: 2), poden aparèixer en diferents nivells perquè la modalitat és una categoria lingüística transversal: gramatical, semàntica i pragmàtica al mateix temps. En aquesta mateixa línia, Cuenca (2008: 45-46) assenyala que els mecanismes de modalització abasten tots els nivells d'anàlisi lingüística (fonològic/gràfic, fonològic/sintàctic, morfològic, lèxic i pragmàtic) com es pot veure en el quadre 1:

Nivells	Mecanismes	Exemple
Fonològic / Gràfic	Fenòmens d'èmfasi tonal o marques escrites equivalents	M'ha comprat DOS regals, no un.
Fonològic / sintàctic	Modalitats oracionals no assertives: <ul style="list-style-type: none"> interrogativa imperativa exclamativa dubitativa desiderativa 	Què has comprat? Sereu ara mateix! Quina bona idea! No sé si acabaré. Tant de bo em truque
Morfològic	Afixos: <ul style="list-style-type: none"> sufixos diminutius i augmentatius sufixos i prefixos de superlatiu Mode verbal, sobretot imperatiu	Li va portar un regalet <i>graciosíssim</i> . <i>Para</i> taula ara mateix!
Lèxic	Verbs i predicats: <ul style="list-style-type: none"> performatius modals Adverbis i locucions oracionals	T' <i>assegure</i> que tornarà. <i>Ha de</i> tornar avui mateix. <i>Probablement</i> , no vindrà.
	Elements lèxics i valoratius: <ul style="list-style-type: none"> verbs, substantius i adjectius adverbis i sintagmes preposicionals quantificadors 	L' <i>impressionant</i> xoc de cotxes, <i>lamentablement</i> , va provocar <i>moltes desgràcies</i>
Pragmàtic	Interjeccions Unitats fraseològiques (frases fetes, refranys, etc.) Algunes figures retòriques: metàfora, comparació, hipèrbole, ironia. Canvi de registre o alternança de codi.	<i>Déu meu!</i> No sé què fer. Va fer <i>mans i mànigues</i> per solucionar-ho. Era (<i>com</i>) <i>un porc</i> menjant. El seu " <i>ya veremos</i> " era sospitós.

Quadre 1. Mecanismes de modalització (Cuenca, 2008: 45-46)

⁹ Ch. Bally (1942) proposa que en tota oració s'ha de reconèixer algun component que respongui al contingut de modalitat. En aquesta mateixa línia, gramàtics com Matte Bon (1995) consideren que la modalitat s'ha de situar en el nivell metalingüístic, en el sentit que es pot afirmar que la majoria de fenòmens lingüístics descrits per la gramàtica d'una llengua estan relacionats més o menys directament amb operacions de modalització per part del parlant.

Una d'aquestes marques modals apareix associada a la flexió verbal: el mode (o mode verbal), que és el contingut gramatical en què ens centrarem en aquesta investigació. Es tracta d'una marca morfològica que ajuda a interpretar la modalitat del discurs (RAE, 2009: 1866) i té una repercussió directa en la cohesió del text ja que, com assenyalen Bosque i Gutiérrez-Rexach (2009), la informació modal que aporta afecta tota l'oració i no només el sintagma verbal. És a dir, que mentre la modalitat té a veure amb l'actitud del parlant respecte d'allò que enuncia, el mode és una categoria gramatical, una marca lingüística concreta de la llengua que pot expressar aquesta modalitat¹⁰. El concepte de modalitat és, per tant, més ampli que el de mode; fins i tot podríem dir que un concepte inclou l'altre, si no fos perquè no sempre el mode verbal aporta un valor modal evident (pensem per exemple en els casos en què no hi ha alternança possible de mode, on la selecció modal ve determinada per les propietats sintàctiques i semàntiques de les peces lèxiques¹¹).

Aquest és un primer obstacle o dificultat amb què es troben els aprenents: distingir entre dos conceptes –*mode* i *modalitat*– que tenen molts punts en comú i que, sovint, presenten definicions molt similars. Tot i això, se solen analitzar en apartats diferents –i no tan sols en els llibres escolars, sinó també en les gramàtiques de referència– i no sempre s'indiquen els vincles que existeixen entre ambdues nocions.

2.2. El mode, un terme polisèmic

La segona dificultat és de caràcter terminològic i ve donada pel fet que en castellà –i en altres llengües romàniques– la paraula *modo*¹² sigui un terme polisèmic com es pot veure en les diferents accepcions que recullen els diccionaris, les quals mostren que es pot referir a conceptes diferents. Vegem alguns exemples d'ús d'aquest terme¹³:

- a) *No tengo modo de evadirme*
- b) *No has identificado correctamente los adverbios de modo*
- c) *El uso del modo subjuntivo en español es difícil para los estudiantes extranjeros*

¹⁰ No tots els autors estan d'acord amb aquesta afirmació. Ahern (2004: §V.1), per exemple, assenjala que el mode en sí no codifica cap actitud proposicional específica a diferència de la modalitat oracional “aunque el significado del subjuntivo proporciona unos indicios a partir de los cuales puede identificarse la actitud proposicional del hablante por un proceso inferencial donde se integra tanto información semántica relacionada con las expresiones incluidas en el entorno oracional, como información extralingüística procedente del contexto comunicativo.” (2004: 518).

¹¹ Vegeu RAE (2009: cap. 25)

¹² Fem referència al terme en castellà perquè les dades s'han recollit en el context de la classe de llengua castellana: les activitats que han hagut de realitzar els estudiants s'han fet en aquesta llengua.

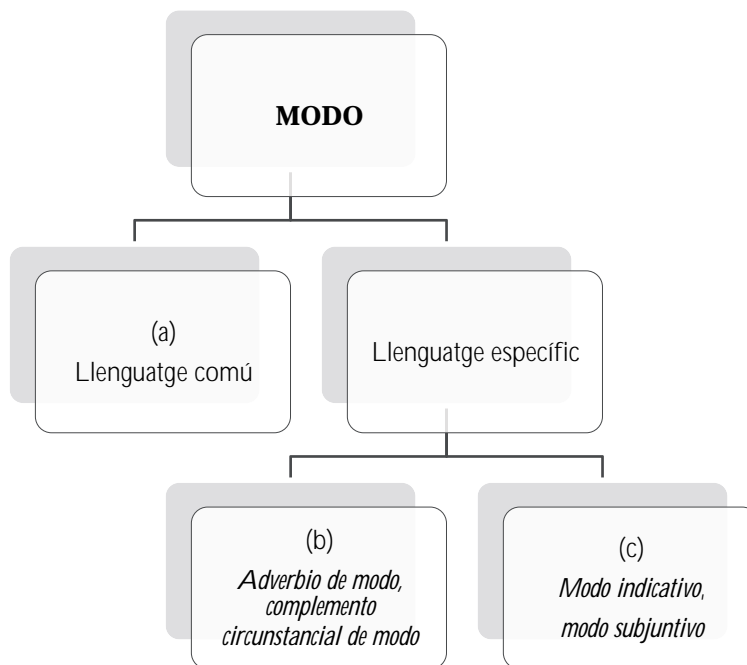
¹³ Seguim el model que Pérez Saldanya (2000) i Comajoan i Pérez Saldanya (en premsa) utilitzen per mostrar la polisèmia del terme *temps*.

La primera oració (a) situa al parlant en un ús quotidià del llenguatge: el terme *modo* en aquest exemple significa la manera com fem alguna cosa, el procediment o conjunt de procediments per realitzar una acció (RAE, en línia). En els exemples (b) i (c), en canvi, el terme remet a conceptes gramaticals, és a dir que situa al parlant o al receptor en un altre àmbit, el dels usos especialitzats del llenguatge.

No es tracta d'un fet aïllat: molts termes gramaticals –i, en general, molts termes científics– tenen un significat diferent en l'àmbit científic i en el llenguatge comú (cf. Lantolf, 2006); tanmateix aquest fet pot provocar alguns equívocs i interferències, la qual cosa els converteix en obstacles que poden dificultar el procés de construcció del concepte per part dels estudiants. Aquest tema ha estat abundantment estudiat des de les didàctiques de les ciències (Lemke, 1997; Sanmartí, 1996; Gómez Moliné i Sanmartí, 2000 i 2002) que han assenyalat la importància que té la precisió del llenguatge en els processos d'ensenyament i aprenentatge de les àrees científiques i en els obstacles que suposen les interferències amb el significat que aquests termes han adquirit en el llenguatge comú. Les investigacions han mostrat com alguns conceptes provinents del llenguatge comú, en ser utilitzats com si fossin termes científics, porten a errors i es revelen anticientífics, com la noció de *pes*, que sovint es confon amb la de *massa* per l'ús que se'n fa en el llenguatge comú¹⁴. És també el cas dels termes *temps*, *persona* o *nombre*, per posar-ne exemples pertanyents a l'àmbit de la gramàtica, que tenen un significat en el llenguatge comú diferent del que li adjudiquem en el llenguatge científic de la disciplina (cf. Camps *et al.*, 2001, sobre el terme *persona*; o Pérez Saldanya, 2000, i Comajoan i Pérez Saldanya, en premsa, sobre el terme *temps*).

A la dificultat de distingir entre ús comú i ús especialitzat del llenguatge, s'hi afegeix el fet que fins i tot quan circumscriuim el terme al metallenguatge gramatical podem fer-lo servir per referir-nos a conceptes diferents com veiem en els exemples (b) *No has identificado correctamente los adverbios de modo* i (c) *El uso del modo subjuntivo en español es difícil para los estudiantes extranjeros*. A (b) el terme s'utilitza per referir-se a un tipus d'adverbis segons una classificació semàntica (classificació que, d'altra banda, també s'utilitza per establir els tipus de complements circumstancials segons el seu significat; és a dir que es pot referir a una categoria gramatical o a una funció sintàctica); a (c), en canvi, al·ludeix al sistema modal del verb i fa referència a la manera com es gramaticalitza en una llengua el compromís del parlant amb allò que enuncia (Comajoan i Pérez Saldanya, en premsa: 22).

¹⁴ Exemple extret de Moya (2003: 20).

Quadre 2. Polisèmia del terme *modo*.

Fins i tot, podríem ampliar els exemples d'ús del terme per fer referència a altres conceptes metalingüístics:

Se habla, en efecto, no sólo de *modo indicativo o subjuntivo*, que es como aquí lo pretendemos estudiar, sino de *modo de la acción verbal, verbos de modo o modales, adverbios o complementos circunstanciales de modo, modo de articulación, modo adverbial, modo conjuntivo, modo o modalidad oracional*, etc. (Porto Dapena, 1991: 12)

Aquesta polisèmia –que coincideix amb una plurifuncionalitat característica de les formes lingüístiques (Camps, 2010: 17)– contradiu una de les característiques bàsiques del llenguatge científic: que cada terme respongui unívocament a un concepte o definició amb la finalitat d'evitar les ambigüitats dels llenguatge comú, de manera que no hi hagi confusions en la interpretació d'aquestes nocions. Macià (2000) assenyala la incidència negativa a les aules de l'excessiva polisèmia dels termes metalingüístics i de la manca d'univocitat terminològica a causa, d'una banda, de la inexistència d'un únic marc teòric de referència i d'una altra, de la introducció de continguts provinents de la introducció de nous enfocaments dels fenòmens lingüístics (lingüística textual, sociolingüística, teoria de la comunicació, pragmàtica), i mostra la necessitat d'un consens científic i pedagògic, al qual, de moment, no s'ha arribat:

I aquest problema persistirà mentre la ciència no ens forneixi una descripció i explicació més sòlides dels fets lingüístics. L'heterogeneïtat i diversitat teòrica comporta també disparitat i inestabilitat terminològica i, si això dificulta l'assentament i intercanvi de coneixements entre els científics, té també un efecte negatiu en l'ensenyament, on hauria de prevaler la claredat i la simplicitat. (Macià, 2000a: 9)

Macià (2000a: 11-12) enumera les característiques que hauria de tenir la terminologia d'una gramàtica pedagògica: a) basada científicament però sense perdre operativitat a l'aula; b) reduïda en el seu inventari; c) suficientment clara; d) de compromís entre la tradició i les modernes adquisicions; i e) d'equilibri entre la necessitat d'universalitat i la fidelitat als particularismes terminològics de cada llengua.

És probable que aquesta visió de la terminologia específica –heretada de l'àmbit científic, rígida i amb voluntat de permanència– no sigui possible en l'àmbit lingüístic; o, almenys, no s'ha trobat la manera de consensuar una terminologia alternativa que doni compte de tots aquests atributs, tot i els intents que s'han fet en alguns països del nostre entorn en aquesta línia com França, Suïssa o Portugal.

Ara bé, el que és cert és que la polisèmia pot dificultar poder relacionar el concepte al qual al·ludeix el terme amb altres elements. Aquest aspecte és cabdal a l'hora de construir la noció ja que qualsevol concepte o idea particular té sentit en funció de les relacions que estableixen amb altres conceptes o idees (Vigotski, 1988; Lemke, 1997); o dit d'una altra manera, el subjecte construeix el seu coneixement com una xarxa de connexions significatives entre conceptes en una situació determinada (Litwin *et al.*, 2005) Si el terme no sempre fa referència al mateix concepte, és més difícil poder establir-hi un sistema de relacions amb altres elements.

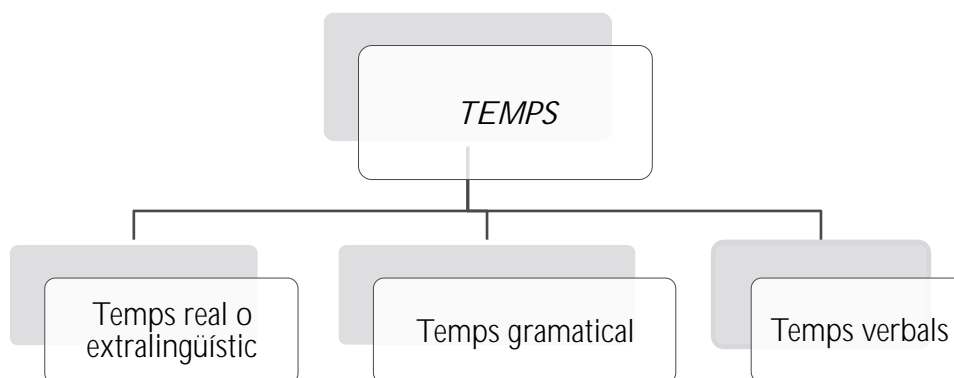
En aquesta línia¹⁵, Lantolf (2006: 38) defensa que, perquè el coneixement explícit de la gramàtica sigui eficaç i promogui el desenvolupament lingüístic dels estudiants, ha d'organitzar-se de manera sistemàtica a partir dels conceptes científics i de les xarxes de relacions que estableixen entre ells. Però en aquest cas, el terme *modo*, com hem vist, pot fer referència a conceptes diversos que, alhora, estableixen relacions diferents amb altres nocions molt properes (quadre 3). Si no es fan evidents aquestes xarxes sistèmiques, el coneixement lingüístic pot aparèixer per als estudiants com una successió de peces fragmentàries i no com un coneixement coherent i conformat teòricament (Lantolf, 2007).

¹⁵ Vegeu l' apartat sobre els conceptes científics i conceptes espontanis (1.2.2.b).

Concepte	Relació amb altres elements
<i>Modo</i> (tipus d'adverbi)	Adverbios de modo , de lugar, de tiempo, etc.
<i>Modo</i> (morfema verbal)	Morfema de modo , de aspecto, de tiempo, de persona, de número.
<i>Modo</i> (classificació del paradigma verbal)	Modo indicativo, subjuntivo, imperativo.

Quadre 3. Relacions sistèmiques del concepte *modo*.

Una de les accepcions del terme *mode* el relaciona amb la informació que aporten els morfemes verbals. Pérez Saldanya (2000) i Comajoan i Pérez Saldanya (en premsa: §1.1), quan aborden la polisèmia de la paraula *temps* en espanyol, en destaquen la coexistència de tres significats que són molts propers: el temps real, el temps gramatical i els temps verbals¹⁶. Si ens centrem en els dos últims, el temps gramatical fa referència a la manera com es gramaticalitza en cada llengua les relacions temporals (d'anterioritat, simultaneïtat i posterioritat respecte al moment de l'acte de parla en les formes absolutes, i respecte d'un moment de referència del passat en les formes relatives), mentre que amb el terme *temps verbal* es fa referència a totes les formes flexives de qualsevol verb, les quals estan associades alhora a les categories gramaticals de temps, d'aspecte i de mode (quadre 4).

Quadre 4. Accepcions del terme *temps*.

És a dir, que un dels significats de *temps* inclou la noció de la categoria mode verbal (ja que aglutina les tres informacions gramaticals), fet que ajuda que es barregin i es confonguin. Això afegeix una altra dificultat per als estudiants en el tema que ens ocupa i permet

¹⁶ Succeeix el mateix en català, però no en anglès, per exemple, llengua en què hi ha dues paraules diferents per expressar, d'una banda, el temps real (*time*) i, d'una altra, el temps gramatical i els temps verbals (*tense*) (Comajoan i Pérez Saldanya, en premsa: 7).

entendre un dels obstacles que els estudiants mostren a l'hora de categoritzar el verb. En una investigació anterior sobre la representació que els alumnes de l'últim curs de la secundària obligatòria han construït sobre la categoria verb (Durán, 2008), es mostra la gran dificultat que els estudiants expliciten a l'hora de distingir entre les categories de temps, aspecte i mode perquè no les perceben com a categories gramaticals diferenciades sinó com etiquetes, com el "nom" i el "cognom" dels temps verbals; és a dir, com una qüestió que té a veure únicament amb la nomenclatura de les formes verbals dintre d'un paradigma: *presente de indicativo, presente de subjuntivo, pretérito imperfecto de indicativo*, etc.

Encara que aquest fet no és només degut a la polisèmia del terme, aquesta no ajuda i pot suposar un obstacle a l'hora d'entendre el concepte, dificultat que sovint els estudiants simplifiquen en relacionar el mode amb una manera d'anomenar l'estructura del paradigma verbal (tot associant-lo a uns determinats temps verbal) sense entendre la xarxa de relacions que estableixen els morfemes gramaticals de temps, aspecte i mode a què hem fet referència, dificultat que, d'altra banda, està relacionada amb la pròpia complexitat de la categoria verb, com s'explica en l'apartat següent.

2.3. El mode i el verb

Per entendre la dificultat de la conceptualització del mode verbal hem de situar-la dintre de la pròpia complexitat de la categoria verb, una de les categories que presenta major dificultat epistemològica, com ja vam assenyalar en un altre treball (cf. Durán, 2008: §2.2). Aquesta complexitat no prové només del gran nombre de formes diferents que el componen:

Els paradigmes verbals [...] presenten fins a cinquanta formes simples diferents: set temps de sis persones, més dues persones del mode imperatiu, més quatre formes del participi, més l'infinitiu i el gerundi. Si, a més de les formes tradicionalment anomenades formes simples, comptabilitzem també les construïdes amb un verb auxiliar, tradicionalment anomenades formes compostes o formes perifràstiques —segons l'auxiliar—, la xifra ultrapassa el centenar de formes (*Gramàtica de la Llengua Catalana*¹⁷, en línia: 157).

sinó, sobretot, del fet que es tracta d'un concepte que inclou informacions gramaticals diverses i que requereix un elevat grau d'abstracció per conceptualitzar-lo.

¹⁷ Esborrany provisional. Recuperat el 29 d'agost de 2012 de <http://www.iecat.net/institucio/seccions/filologica/gramatica/morfologia/16CategoriesVerbals.pdf>

En aquest apartat deixarem de banda els aspectes semàntics i sintàctics, i ens centrarem només en els aspectes morfològics de la flexió verbal. Pérez Saldanya (2010)¹⁸ destaca que les llengües romàniques, com a llengües flexives que són, tenen unes formes concretes que donen compte de significats diferents. Les diferents categories presenten diverses flexions: el nom presenta la flexió de nombre (singular i plural); però no de gènere ja que és inherent. En canvi, l'adjectiu presenta la flexió de gènere i de nombre. El verb és la categoria que presenta una forma més complexa, ja que inclou cinc categories diferents: persona, nombre, mode, aspecte i temps:

Como sabemos, el verbo finito nos informa en español del sujeto (número y persona), así como del tiempo y el aspecto que caracterizan el evento. También nos informa del modo. (Bosque i Gutiérrez-Reixach, 2009: 660).

Les categories de persona i nombre són categories de concordança que fan referència al subjecte i, per tant, són més externes al verb, ja que han de concordar amb alguna altra paraula. En canvi, les categories de temps, aspecte i mode (a partir d'ara, TAM) són propietats internes del verb:

- El temps marca la temporalitat externa: informa de la localització d'allò de què es parla en relació al moment de l'enunciació o d'un altre punt de referència; és una categoria dística, d'orientació (l'*abans*, l'*ara* i el *després* segons el punt de vista de l'emissor).
- L'aspecte s'ha considerat tradicionalment que fa referència a la temporalitat interna del propi esdeveniment. El perfectiu indica acció completa, visualitzada com un tot –sense tenir en compte la temporalitat interna– i, per tant, seria l'aspecte no marcat; l'imperfectiu implica la mirada en un moment del procés, en curs; i, per últim l'aspecte de perfet (que no s'ha de confondre amb el perfectiu) que s'associa amb les formes del verb auxiliar *haver* (Pérez Saldanya, 2002: 2578-2592).
- En el mode, en canvi, no interessen tant les distincions temporals associades al temps i a l'aspecte, com els valors modals de subjectivitat, possibilitat, voluntat i, en general, valors de no-assertivitat" que aporta a l'enunciat (*Gramàtica de la llengua catalana*, en línia: 161). Se centra en el discurs i dona informació sobre l'actitud del

¹⁸ En aquest apartat seguim el plantejament de Pérez Saldanya exposat en el seminari organitzat pel grup GREAL sessions del 12 de març de 2010 i de l'1 de juliol de 2010.

parlant. Aprofundirem en aquesta categoria, focus de la investigació, en l'apartat 2.4.

En definitiva, temps i aspecte són categories que tenen a veure amb la temporalitat (una d'íctica i externa, i l'altra no d'íctica i interna), mentre que el mode focalitza en l'actitud del parlant. La conjugació, en canvi, és una propietat inherent que no permet la flexió: és estrictament formal, lèxica -com el cas del gènere en el substantiu.

Seguint a Pérez Saldanya (2010), aquestes categories gramaticals del verb s'han de relacionar amb les cinc propietats de les llengües flexives:

Propietat	Característica	Exemple
Fusió	El verb expressa sis propietats de naturalesa diversa amb només quatre marques	<i>parlàvem</i> [parl + à + ve + m] [arrel o radical + vocal temàtica + marca de TAM + marca de nombre i persona]
Al·lomorfisme	Una mateixa funció s'expressa amb més d'una marca	<i>Parlarem / parlaràs</i> (re – ra marca TAM)
Sincretisme	Una forma té més d'una funció	<i>Dormia</i> (primera o tercera persona del singular)
Absència de marca	Les formes marcades són més funcionals; les no marcades són extensives, genèriques	El present és la forma temporal no marcada, per la qual cosa pot tenir altres valors temporals.
Defectivitat	Hi ha verbs (formes o paradigmes) que no tenen totes les formes	El verb <i>sole</i> només es conjuga en formes imperfectes.

Quadre 5: Propietats morfològiques de les llengües flexives (a partir de Pérez Saldanya, 2010)

- a) La fusió: el verb expressa sis propietats gramaticals de naturalesa molt diversa més uns continguts lèxics, però ho fa amb només quatre marques. Per exemple, *parlàvem* [parl + à + ve + m] [arrel o radical + vocal temàtica + marca de TAM + marca de nombre i persona]. Això implica una gran dificultat perquè els estudiants han d'entendre que totes aquestes unitats gramaticals estan fusionades en una sola marca, fet que dificulta entendre les nocions temporals, aspectuals i modals per separat.
- b) La al·lomorfia: una mateixa funció s'expressa amb més d'una marca. Per exemple, no tots els verbs expressen amb la mateixa marca un mateixa categoria gramatical. És el cas de *parlàvem / coneixíem* on la forma de pretèrit imperfecte d'indicatiu (TAM: *vem / xíem*) canvia segons la conjugació, o de *parlaràs / parlarem* on la forma *ra / re*

equival a les mateixes categories gramaticals (temps: futur; aspecte: imperfet; mode: indicatiu).

- c) El sincretisme: una forma té més d'una funció. Per exemple: *dormia*, en què coincideixen la primera i la tercera persona del singular amb la mateixa forma.
- d) L'absència/presència de marca: conviuen formes marcades (marques específiques) i formes no marcades (absència de marca). El present, per exemple, no té marca de temps, cosa que li permet adoptar valors del passat i del futur. Els elements no marcats són extensius (és a dir que són els genèrics) i, per tant, ambigus, com en el cas del mode indicatiu que és la forma no marcada.
- e) La defectivitat: hi ha elements que no tenen totes les formes. Per exemple, el verb *soler*, com que té un significat imperfectiu, només es conjuga en formes imperfectes.

De totes aquestes propietats morfològiques, la fusió de les categories gramaticals de TAM en una sola marca lingüística és la que pot ser més rellevant a l'hora d'entendre les dificultats de conceptualització del mode per part dels estudiants de secundària, ja que aquesta categoria es presenta íntimament relacionada formalment amb les marques de temps i d'aspecte. Això ha produït que sigui habitual, com ja hem assenyalat en l'apartat anterior (2.2) que es parli de *temps verbal* per referir-se a la combinació de totes tres:

En la forma verbal cantava, per exemple, l'afix -va representa la categoria de temps (passat), però també la d'aspecte (imperfectiu) i la de mode (indicatiu). Tenint en compte aquest fet no és estrany que tradicionalment s'usi l'expressió temps verbal per a referir-se a la combinació d'un temps en sentit estricte amb un aspecte i un mode, i que es parli, per exemple, del present d'indicatiu, de l'imperfet de subjuntiu, etc. En aquesta gramàtica hem adoptat aquest mateix criteri i, si no indiquem el contrari, emprem temps i morfema de temps en aquest sentit inclusiu. (*Gramàtica de la Llengua Catalana*, en línia: 157).

Aquesta fusió fa "invisibles" per als estudiants les nocions d'aspecte i de mode, que queden solapades per la noció de temps verbal; fa que els nois i noies tinguin poc clares aquestes nocions i las confonguin (cf. Durán, 2008).

Aquesta dificultat per establir límits clars entre les tres nocions –temps, aspecte i mode– no és exclusiva dels aprenents, sinó que apareix també entre els lingüistes. Així alguns autors afirmen que el subjuntiu no té temps, ja que està condicionat pel temps de l'oració principal, i els seus usos estan molt restringits, com és el cas del futur de subjuntiu en castellà; o que el futur és més modalitat que temporalitat, ja que fa referència al desig o a la

predicció, nocions que tenen més a veure amb el mode que amb el temps (Comajoan i Pérez Saldanya, en premsa: 10-11; Pérez Saldanya, 2010); i fins i tot Castañeda (2010), seguint a Alarcos Llorach (1972, 1984) i a Ruiz Campillo (1998), va més enllà i ja no classifica el futur com un temps, sinó com un mode diferent, el mode condicionat.

D'altra banda, la noció de temporalitat no és homogènia entre els dos modes considerats bàsics (indicatiu i subjuntiu). Com assenyalen Bosque i Gutiérrez-Reixach (2009), les gramàtiques classifiquen els temps del mode subjuntiu en un paradigma diferent del que correspon a l'indicatiu:

Las formas temporales del subjuntivo son el presente (*cantè*), imperfecto (*cantara*), pretérito perfecto (*haya cantado*), pluscuamperfecto (*hubiera cantado*) y, ya en desuso, el futuro (*cantare*, *hubiere cantado*). Decimos, pues, que los modos tienen tiempos y no que los tiempos tengan modos. En los términos estructurales que venimos empleando, esto quiere decir que la información de modo selecciona la información de tiempo, en lugar de al contrario (Bosque i Gutiérrez-Reixach, 2009: 660)

En resum, la complexitat formal de la categoria verb no ajuda els estudiants a conceptualitzar el mode verbal. El fet que en el verb apareguin les categories gramaticals de temps, aspecte i mode fusionades en una sola marca dificulta que puguin conceptualitzar-les com a nocions diferents.

2.4. La categoria de mode i el sistema modal en espanyol

Si com s'ha apuntat més amunt (apartat 2.1) la noció de modalitat no està consensuada entre els lingüistes, encara hi ha menys unanimitat en torn a una teoria general dels modes que n'expliqui la naturalesa –¿sintàctica, semàntica, pragmàtica?–. Una revisió de les formalitzacions del sistema modal que s'han fet des de les teories lingüístiques de referència mostren que no hi ha un acord ni en la definició de la noció ni en els criteris utilitzats, ni en la classificació dels modes verbals, ni tan sols en la nomenclatura que s'usa per referir-s'hi (Porto Dapena, 1991: 11). Com recull la cita de Bell que encapçala aquest capítol, la complexitat del mode fa que sembli un cabdell amb molts caps per lligar, "pero un ovillo especial que no está formado por una hebra sino por varias" (Bosque, 1990: 14):

[...] bajo los morfemas flexivos modales se esconden informaciones muy diferentes, que a su vez remiten a aspectos distintos y, generalmente más básicos, del sistema gramatical. Los modos verbales representan en algunos casos informaciones sobre la clase semántica de la proposición en

la que apareix, e inclou se utilitzen para diferenciar este significad proposicional de otros relativament pròximos. Otras veces son simples formas supletivas de morfemas temporales prospectivos. Si la oración es de relativo serán esenciales para determinar el tipo de referencia que realiza el SN en el que esa oración se inscribe. Al mismo tiempo, no debe olvidarse que la flexión verbal del subjuntivo y del indicativo contiene rasgos de persona y de tiempo. (Bosque, 1990: 14)

2.4.1. Definició de mode verbal

Per mostrar la diversitat de criteris que un estudiant pot trobar en la definició de la noció de mode, analitzarem a continuació alguns exemples extrets respectivament del *Diccionari de l'Institut d'Estudis Catalans* (IEC, en línia), del *Diccionario de la Lengua Española* (RAE, en línia) i de la Wikilengua (en línia), totes elles obres de divulgació a l'abast dels estudiants:

Font	Definició
DIEC	3 1 m. [FL] En gram., categoría gramatical del verb que expresa la manera com és concebuda la situació designada per aquest, si com un fet o com una possibilitat, una intenció, etc.
RAE	8. m. <i>Gram.</i> Categoría gramatical del verbo expresada mediante flexión, que manifiesta la actitud del hablante hacia lo enunciado o la dependencia de algunas clases de subordinación. <i>Modo indicativo Modo subjuntivo.</i>
Wikilengua	El verbo es una clase de palabra que marca gramaticalmente el modo. Es la categoría gramatical que clasifica la acción, el proceso o el estado de un verbo, desde la perspectiva del emisor, según éste la conciba como real, subjetiva o apelativa. La lengua no es un calco exacto de la realidad, sino que representa la percepción del emisor o del hablante. Desde esta perspectiva, el modo está tamizado por la consideración del hablante: de otra manera, no se entendería que un "futuro" pueda ser indicativo (modo de la realidad), pero un hablante puede considerar que lo que está por suceder, él lo siente tan seguro, de que se va a producir, que afirma como real algo futuro. Desde el punto de vista morfológico, la característica de modo está amalgamada con la de tiempo, de manera que tenemos características temporales+modales.

Quadre 6. Definicions de *mode*.

En aquesta definicions s'utilitzen criteris diferents per descriure el mode verbal. En la primera d'elles, es defineix com una marca gramatical del verb (criteri morfològic) que expressa com és concebuda la situació pel parlant (criteri semanticopragnàtic); en la segona, a més, s'hi afegeixen dos aspectes: s'indica que aquesta marca s'expressa mitjançant

la flexió (criteri morfològic) i que en alguns casos no manifesta l'actitud del parlant (criteri semanticopragnmàtic) sinó una dependència sintàctica d'algunes classes de subordinació (criteri sintàctic), però no especifica en quins casos. En l'última, més extensa, el mode també es defineix com una categoria gramatical que està inclosa en la terminació verbal, amalgamada amb la de temps (criteri morfològic) que classifica l'acció, el procés o l'estat d'un verb des de la perspectiva de l'emissor (criteri semanticopragnmàtic) i assenyala que hi ha tres modes verbals, l'indicatiu, el subjuntiu i l'imperatiu segons l'emissor concebi la realitat com a real, subjectiva o apel·lativa (criteri semàntic). Afegeix que la llengua no és la realitat ni n'és un calc, sinó que representa la percepció de l'emissor i, per tant, sempre és una percepció subjectiva que informa de l'actitud del parlant.

Aquesta diversitat de criteris (morfològics, sintàctics, semàntics o pragmatícs) també apareix en les diverses teories lingüístiques, bé focalitzant en un sol criteri, bé combinant criteris diversos (vegeu apartat. 2.4.3). Per exemple, la *Nueva gramática de la lengua española* en fa aquesta definició on apareixen aspectes d'indole diversa que caracteritzen el mode:

La flexión de modo se caracteriza por el hecho de presentar una amplia gama de valores gramaticales. [...] se usa esa forma de flexión para establecer ciertos actos verbales, para marcar el régimen que corresponde obligatoriamente a las oraciones que complementan determinados predicados, para mostrar el grado de compromiso del hablante con lo que afirma, para indicar la naturaleza específica o inespecífica de los grupos nominales, para expresar ciertas informaciones como nuevas o conocidas, o bien como no conocidas ni experimentadas, y también para determinar el ámbito sintáctico de ciertos operadores, entre otros empleos relacionados con los mencionados [...] (RAE, 1999: 1866).

Tant uns com altres solen coincidir a considerar el mode com una categoria verbal que constitueix una manifestació de la modalitat i, per tant, que informa sobre l'actitud del parlant envers el contingut proposicional de l'enunciat (Gili Gaya, 1972; Bustos, 1986; Sastre, 1998; Ridruejo, 1999; RAE, 2009, entre d'altres).

En aquestes definicions es barregen dos aspectes implicats en el concepte, segons Portner (1997): el mode com a categoria gramatical que forma part de les estructures sintàctiques (al que anomena *mode morfosintàctic*) i el mode com a element significatiu que afecta a les propietats dels enunciats quant a la seva força il·locutiva (*mode nocional*).

2.4.2. Classificació dels modes verbals

La denominació i el nombre de modes verbals en què es classifica el sistema modal espanyol tampoc estan resolts i han anat variant al llarg del temps, tot i que hi ha una certa unanimitat a considerar la presència dels modes indicatiu i subjuntiu com a elements constitutius de les formes verbals:

Las descripciones que se apartan de esta dualidad fundamental se encuentran en muy pocas gramáticas y no implican (con muy raras excepciones) que se haya puesto en duda la validez del análisis tradicional. (Luquet, 2004:15).

A l'indicatiu i al subjuntiu que molts autors assenyalen com a modes primaris, d'altres afegixen el mode imperatiu, el potencial o condicional, o el condicionat:

- El mode imperatiu apareix en moltes gramàtiques, tot i que, com assenyalen Bosque i Gutiérrez-Rexach (2009), presenta una diferència fonamental amb les formes d'indicatiu i de subjuntiu, ja que només té formes de segona persona i no presenta variació morfològica temporal. El fet que morfològicament no tingui formes pròpies (a excepció de la segona persona) fa que alguns autors no el considerin un mode diferent (Luquet, 2004).
- El mode potencial (les formes *cantaría* i *habría cantado*) té un recorregut diacrònic relativament curt (de 1917 al 1973). Com explica Luquet (2004: 14) en les edicions més antigues de la *Gramática* de la RAE, fins al 1916, aquestes formes s'inclouen dintre del mode subjuntiu, mentre que a partir de 1917 es crea un mode especialment per a elles; però a partir de l'*Esbozo de una nueva gramática* de 1973 es descriuen com a pertanyents al mode indicatiu sota el nom *condicional simple* i *condicional perfecto*.
- El mode condicionat (Alarcos, 1994) correspondria a les formes *cantaré* i *cantaría*, i a les respectives formes compostes *habré cantado* i *habría cantado* (és a dir, que inclou les formes del futur i les del condicional que altres autors inclouen dintre del mode indicatiu).

Tot i l'aparent unanimitat a considerar l'oposició indicatiu i subjuntiu com la base de l'organització interna sistema modal espanyol (afegint o no altres modes verbals), hi ha autors com Luquet (2004) que defensen la tesi que aquesta estructura no és la que reflecteix millor com funciona el sistema verbal i plantegen una nova teoria de les oposicions modals

a partir dels valors d'actualitat i inactualitat. Luquet classifica el sistema verbal a partir del mode no personal (*cantando, cantar, cantado*), el mode personal actualitzador (*canto, canté, cantare*) i el mode personal inactualitzador (*cantaba, cantaría, cante, cantara i cantase*). Luquet no elimina l'atenció al significat, però defensa donar prioritat al significant en el model descriptiu del sistema verbal.

La *Nueva gramática de la lengua española* (RAE, 2009), recull la controvèrsia que suscita considerar l'imperatiu un mode diferent quan formalment coincideix en moltes de les seves formes amb el subjuntiu, però defensa aquesta visió tripartida del mode en espanyol encara que representin paradigmes flexius defectius o incomplets, o que puguin coincidir amb elements d'altres paradigmes (RAE, 2009: 1867).

Aquesta divisió del paradigma verbal també es la més habitual als manuals escolars, on el sistema modal espanyol –tot i les excepcions¹⁹– sol classificar-se en els modes indicatiu, subjuntiu i imperatiu (quadre 7):

Modo indicativo	
Formas simples	Formas compuestas
Presente canto	Pretérito perfecto compuesto he cantado
Pretérito imperfecto cantaba	Pretérito pluscuamperfecto había cantado
Pretérito perfecto simple canté	Pretérito anterior hube cantado
Futuro imperfecto cantaré	Futuro perfecto habré cantado
Condicional simple cantaría	Condicional compuesto habría cantado
Modo subjuntivo	
Formas simples	Formas compuestas
Presente cante	Pretérito perfecto haya cantado
Pretérito imperfecto cantara o cantase	Pretérito pluscuamperfecto hubiera o hubiese cantado

¹⁹ Per exemple, en aquests materials en línia adreçats a alumnes de sisè de primària (<http://www.xtec.cat/~aporta1/catalana/gram64.htm>), els escolars han de classificar les formes verbals segons si pertanyen al mode indicatiu, al subjuntiu, a l'imperatiu o al condicional [consultat el 14 de novembre de 2011].

Futuro imperfecto cantare	Futuro perfecto hubiere cantado
Modo imperativo	
canta (tú) cante (usted) cantemos (nosotros) cantad (vosotros) canten (ustedes)	

Quadre 7. Paradigma de la primera conjugació segons el llibre de text de Llengua castellana i Literatura 1º de ESO, Ed. Cruïlla (2007: 266).

2.4.3 El mode subjuntiu: entre la sintaxi, la semàntica i la pragmàtica

Com indica Pérez Saldanya (1988), l'estudi dels modes verbals sovint es converteix en l'estudi d'un únic mode, el subjuntiu, que es considera el mode marcat (en contraposició a l'indicatiu que es considera el mode normal o no marcat) i "una de les zones de les llengües romàniques que tradicionalment s'ha manifestat més rebels a ser formalitzades" en paraules de Joan Solà (1988)²⁰.

Mostra de l'interès que aquest tema ha suscitat des de la lingüística és el fet que sobre el valor i els usos del subjuntiu en llengües romàniques existeix una vasta bibliografia²¹ (Bosque, 1990 i 1996; Borrego, Gómez Asensio i Prieto, 1986; Fernández Álvarez, 1984; Fernández Ramírez, 1986; Martinell, 1985; Manteca, 1981; Porto Dapena, 1991; Sastre, 1997; Pérez Saldanya, 1988, Luquet, 2004, entre molts d'altres) on podem trobar una detallada casuística d'usos a partir de la qual s'han construït teories generals dels modes verbals, casuística que sovint s'ha traduït en les gramàtiques descriptives en llistats exhaustius de construccions, com la que apareix a Borrego, Gómez Asensio i Prieto (1986) en què es formulen 77 regles d'ús del subjuntiu en castellà.

La descripció de tots aquests usos, tot i la seva utilitat, no permet formular una explicació completa de la gramàtica dels modes. Davant d'això la lingüística moderna intenta determinar els factors que condicionen l'ús dels modes amb el menor nombre possible de principis sintàctics (en quines construccions apareix el subjuntiu) i/o pragmaticosemàntics (quins factors interns o externs de tipus interpretatiu en condicionen l'aparició) (Bergen,

²⁰ A la introducció al llibre de Pérez Saldanya (1988).

²¹ Navas Ruiz (1990) recull i comenta els aspectes més destacats de les monografies sobre el subjuntiu publicades abans dels anys 90.

1977, citat a Bell, 1990:90). Ara bé, aquest intent d'encabir els tipus d'efectes creats per l'ús d'un mode o d'un altre en poques categories també és una dificultat perquè sovint deixa de banda casos més "perifèrics" que no es poden justificar amb una teoria molt tancada.

Les diverses gramàtiques de referència han abordat aquest tema des de diferents enfocaments: unes des d'una perspectiva semàntica i/o pragmàtica (es relaciona amb l'emoció, amb el desig o amb la irrealitat, amb allò no ocorregut, entre d'altres); d'altres han atès l'aspecte estrictament sintàctic (el subjuntiu caracteritzat com el mode de la subordinació); fins i tot en aquest cas, la majoria d'autors insisteixen, però, que hi ha sempre relacionats aspectes semàntics i pragmàtics. I és que, segons Luquet (2004:24), les gramàtiques de la llengua espanyola són "explícita o implícitament *funcionales*, es decir que atienden principalmente, en sus descripciones, a lo que los signos lingüísticos permiten expresar." En canvi, no podem parlar d'un criteri morfològic perquè en l'organització del verb espanyol no existeix una morfologia pròpiament subjuntiva o indicativa. Només hi ha unes formes que els lingüistes han agrupat en un conjunt o en un altre, tot basant-se en algunes de les seves propietats funcionals i semàntiques.

a. *Perspectiva semanticopragmàtica*

Els autors que adopten una perspectiva modal no coincideixen a l'hora de delimitar el valor semàntic concret que pugui donar compte de les relacions sintagmàtiques d'aquest mode. Aquests són alguns dels valors semàntics que es relacionen amb el mode subjuntiu, sempre en contraposició al mode indicatiu (Pérez Saldanya, 1988: 28-29):

- a) El subjuntiu és el mode de la possibilitat, la contingència, el dubte, l'anticipació, la **no realitat** vs. l'indicatiu que seria el mode de la **realitat** (Par, 1923, Mariner, 1971, Alarcos, 1976, entre d'altres). Sota aquesta mateixa noció del mode associat a la *realis* vs *irrealis* també es pot incloure la semàntica dels mons possibles (Farkas, 1992; Cresswell, 1999; Kratzer, 1981), segons la qual la realitat s'ha d'entendre no només com a situacions autèntiques, sinó com a situacions que podrien ser considerades possible en relació amb les creences del parlant.
- b) El subjuntiu és el mode **subjectiu**, amb el qual es percep la presència del parlant vs. l'indicatiu que és el mode de l'**objectivitat** (Van der Molen, 1923, Hernández Alonso, 1984).

- c) El subjuntiu és caracteritzat d'una manera àmplia com el mode de la **no-concreció** (Schifko, 1967), de **la no-asserció** (Togebly, 1951 i 1953) o de la **no-actualitat** (Ridruejo, 1999) *vs.* l'indicatiu que és el mode de la **concreció**, l'**asserció** o l'**actualitat**. L'asserció es defineix com l'afirmació de la veritat d'una proposició (la intenció del parlant consisteix a establir que la proposició és veritat) i es relaciona amb l'indicatiu, que sempre és assertiu. El subjuntiu, en canvi, és el mode de la no asserció: l'emissor no es compromet amb la realitat de la informació. També es considera un mode inactualitzador (en el sentit que li dóna Luquet, 2004, a aquest terme): el mode que s'usa quan el parlant no vol o no pot relacionar un esdeveniment amb el present de la seva experiència.

Com indica Pérez Saldanya (1988: 29), tots ells plantegen algun tipus de problema: (a) i (b), pel fet de proposar valors semàntics tan concrets, deixen sense explicar determinades realitzacions dels modes. Per exemple, l'oració *Em sap greu que se n'hagi anat tan aviat* no indica realitat; o a *No hi havia ningú que sabés on vivia*, no sembla que es pugui detectar la presència subjectiva del parlant. En canvi, (c) planteja el problema contrari, ja que es tracta d'unes categories excessivament àmplies, cosa que les fa menys operatives.

En aquesta mateixa línia, Bosque i Gutiérrez-Reixach (2009: 661) critiquen algunes anàlisis de tipus nocional excessivament simplificadores que redueixen l'oposició indicatiu-subjuntiu a un sol factor d'indole semàntica o pragmàtica sovint difícil de controlar. Altres crítiques s'han centrat en el fet que els matisos semàntics escapen a tota regulació gramatical i només poden ser valorats estilísticament (Gili Gaya, 1972) o se'n destaca l'absència d'instruments gramaticals més detallats que "no per ser semàntics han de ser menys precisos" (Bosque, 1990b: 16). A més, cal destacar que el contingut semàntic expressat pel subjuntiu moltes vegades ja és present en altres elements lèxics (Lozano, 2007: 10) com en l'oració *Quizás esté cansada* on el valor declaratiu està reforçat per l'adverbi.

b. *Perspectiva sintàctica*

El criteri sintàctic com a única explicació per a la selecció modal ha tingut també defensors i detractors. Tradicionalment s'ha descrit el subjuntiu com el mode de la subordinació, que presenta una relació de dependència respecte d'un verb o d'un altre element, però ni totes les subordinacions es construeixen en subjuntiu ni tots els subjuntius apareixen en una proposició subordinada. Badia (1962) justifica l'ús del subjuntiu en oracions gramaticalment independents tot matisant que aquestes oracions se subordinen

sempre mentalment a un verb no expressat. Autors com Bello (1982 [1847]), Salvá (1988 [1830]) o Togeby (1953) han basat la seva descripció del mode en criteris de recció a partir d'elements diversos: els verbs i els substantius o adjectius verbals de les proposicions matrius o principals en les oracions substantives; les conjuncions o les locucions conjuntives en les oracions adverbials, o els factors que poden fer visible o convertir en opac el sintagma nominal antecedent en les oracions de relatiu. Fernández Ramírez (1986) també estableix una divisió formal en funció de la sintaxi (per exemple, si apareix en oracions substantives, adjectives o concessives) i assenjala que l'elecció d'un mode o un altre ve donat sovint "por el predicado verbal en su conjunto" (1986: 315).

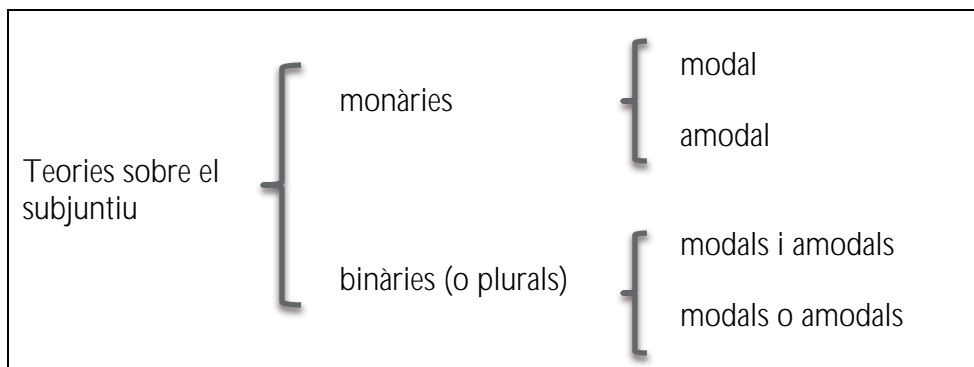
c. Perspectiva mixta. Model de Pérez Saldanya (1988)

Segons molts autors, ni la semàntica ni la sintaxi exhaurixen les possibilitats del subjuntiu. Bell (1990: 88) insisteix que l'ús del mode és un mecanisme lingüístic tan subtil que requereix la mateixa subtileza i flexibilitat en la descripció de les regles. En la mateixa línia, Brugman (citada a Fernández Ramírez, 1986: 313), a propòsit del subjuntiu grec, defensa que és difícil que encaixi una única idea fonamental que expliqui l'ús del subjuntiu en tots els casos. I el propi Fernández Ramírez (1986) assenjala la necessitat de decidir-se per un mètode expositiu formal i un altre que atengui al significat, de manera que adopta els dos criteris i els fa servir conjuntament o alternativament, segons "la naturaleza de la cuestión examinada" (p. 313).

Pérez Saldanya (1988: 12-13) revisa les posicions de les diverses teories sobre el subjuntiu i en fa una classificació en funció de dues qüestions que afecten a la seva naturalesa: a) el caràcter modal o amodal del subjuntiu, i b) el caràcter monari o plural d'aquest mode:

Els qui consideren que té un caràcter modal tracten d'explicar-ne l'ús a partir d'un o d'uns criteris semàntics, normalment relacionats amb l'actitud mental que el parlant adopta davant el missatge. Els qui pensen, en canvi, que és amodal n'atribueixen l'ús a arguments de tipus sintàctic com ara la subordinació, la inflexió o la recció exercida per un element superordinat més alt. La segona qüestió té a veure amb el caràcter monari o plural d'aquest mode. Els autors que mantenen la primera postura consideren que el subjuntiu té un únic valor (modal o amodal). Els que proposen la segona es basen sobretot en raons de tipus etimològic i defensen que cal distingir dos o més subjuntius (...). (Pérez Saldanya, 1988: 12)

Aquest resum queda recollit en la quadre 8:



Quadre 8. Classificació de les teories lingüístiques sobre el subjuntiu (Pérez Saldanya, 1988: 12)

Caràcter modal o amodal del subjuntiu

Pérez Saldanya fa un repàs a les diverses teories i destaca que la gramàtica tradicional va seguir les dues tendències: mentre que les obres del segle XIX solien explicar el subjuntiu mitjançant criteris de subordinació (amodal), les del segle XX van tendir a cercar un valor psicològic que el definís (modal). De la mateixa manera en les escoles estructuralistes també es dóna aquesta dualitat, ja que algunes escoles defensen explícitament un criteri de recció mentre que d'altres adopten un criteri més modal a partir del caràcter actual de l'indicatiu i inactual del subjuntiu, tot recorrent a trets semàntics. De la seva banda, les primeres propostes de la gramàtica generativa tendien a atorgar al subjuntiu un contingut semàntic concret, però més endavant es considera que el subjuntiu depèn d'un element superordenat que s'ha derivat transformacionament de l'indicatiu, únic mode que apareixeria en l'estructura profunda i, per tant, utilitzen un criteri sintàctic.

Dualitat o unicitat del subjuntiu

Tampoc hi ha una postura homogènia sobre la dualitat o la unicitat del subjuntiu, ni des de la gramàtica tradicional, ni des de plantejaments estructuralistes o generativistes. Es tracta, com assenyalava Pérez Saldanya (2008: 14) d'una situació de continu vaivé:

[...] l'evolució de les teories del subjuntiu no respon, excessivament, a allò que, en principi, hom podria esperar d'una disciplina científica: no s'hi troba la successibilitat assenyalada per Kuhn (1962), segons la qual cada nova teoria criticaria part dels postulats anteriors i n'assumiria d'altres, tot proposant una explicació més ampla i globalitzadora. L'evolució caldria, més aviat, comparar-la amb un moviment pendular

per tal com les mateixes idees, plantejades amb aparells teòrics diferents, reapareixen cada cert temps.

En aquest context, Pérez Saldanya proposa conciliar les diverses propostes (el caràcter semàntic o sintàctic, i el monari o plural) a partir d'un model de naturalesa pragmàtico-comunicativa. Això ho fa a partir d'uns postulats segons els quals els morfemes modals d'indicatiu i de subjuntiu "pel fet de ser unitats de la primera articulació, han de posseir algun tipus de contingut significatiu juntament amb l'expressió fònica que els caracteritza." Atorga un determinat valor semàntic als modes; però té en compte també criteris sintàctics per subcategoritzar-los. Es tracta, per tant, d'una proposta eclèctica, que defensa tant el valor modal del subjuntiu com la necessitat d'atendre a criteris sintàctics com la recció o la subordinació a altres elements modals (verb, preposició, conjunció, etc.).

El model teòric consta de dos nivell o estructures, íntimament relacionats, que permeten descriure els diversos usos de l'indicatiu i del subjuntiu: el nivell enunciatiu i el nivell funcional.

- El *nivell enunciatiu* remet al tipus d'acte il·locucionari que l'emissor realitza amb el seu enunciat; és a dir, allò que l'emissor fa quan parla (assevera, interroga, ordena, etc.). Els elements de l'enunciació –el subjecte de l'enunciació és l'emissor en primera persona del singular del present d'indicatiu i el complement de l'enunciat és el receptor– poden aparèixer de manera explícita (1a) o no (1b)

- (1) a. T'ordeno que vinguis
- b. Vine!

A més d'aquests elements, cal tenir en compte el que Saldanya anomena el *nivell pressuposicional*; és a dir, "totes aquelles condicions que permeten que l'emissor realitzi un determinat acte de parla amb el seu enunciat" (1988: 20). Aquestes pressuposicions poden ser de dos tipus: una de caràcter lògic o semàntic, que s'identifica amb el contingut que no es veu afectat quan es nega tota l'oració (2) i que fa que es pugui pressuposar el contingut de (3)

- (2) a. Li molesta que l'Enric no sigui puntual
- b. No li molesta que l'Enric no sigui puntual
- (3) L'Enric és puntual

i una altra de caràcter pragmàtic que fa referència a la relació que s'estableix entre l'enunciat d'una oració i el context situacional en què es produeix (per exemple, una ordre no seria tal en un context de broma). Entre les primeres, les pressuposicions de caràcter lògic i semàntic, que són les que influeixen en la caracterització dels modes, es poden subdividir, a més, en dos tipus: les de caràcter existencial, que tenen a veure amb el valor de veritat, d'existència, de l'objecte a què s'atribueix una determinada propietat, com a (4)

(4) El cotxe que s'ha comprat Marta és un volkswagen

i les de caràcter factual, que apareixen en enunciats que contenen predicats on s'expressen propietats o relacions en les quals intervenen fets, com en (2a).

(2) a. Li molesta que l'Enric no sigui puntual

Es tracta de dos contextos sintàctics diferents on s'estableixen oposicions modals: el de les proposicions relatives on les pressuposicions són de caràcter existencial, i el de les propietats completives i adverbials, on les pressuposicions són factuales. Per últim, Saldanya afegeix dos elements més al subnivell pressupocional. El primer és el contingut asseverat, que, al contrari que el contingut pressuposat, es caracteritza sintàcticament perquè sí que es veu afectat el seu valor de veritat quan la negació (o la interrogació o la conjunció condicional) incideixen sobre tota l'oració, com es pot veure a (2a) i (2b) on la completiva s'identifica amb la pressuposició (*que l'Enric no sigui puntual*) mentre que la principal s'identifica amb l'asseveració (*Li molesta / No li molesta*). El segon és el món referencial en què es pressuposa i s'assevera un determinat contingut.

- El *nivell funcional*, basat en les nocions de *tema* i *rema*, permet justificar aquells usos més perifèrics, que tenen més a veure amb fenòmens de caràcter informatiu. El tema s'identifica amb la part de l'oració que és coneguda i aporta, per tant, una informació compartida per l'emissor i el receptor; el rema, en canvi, és la part desconeguda per al receptor, on l'emissor aporta la informació nova. Això repercuteix en la col·locació dels mots en l'oració i, per tant, en l'estructura gramatical.

La proposta teòrica de Pérez Saldanya, per tant, parteix de la constatació que necessitem valors semàntics (i nociònals) però també sintàctics o de recció per explicar els diversos usos dels modes verbals, i que l'anàlisi dels elements que pertanyen al nivell enunciatiu i al nivell funcional permeten explicar la major part de les relacions sintagmàtiques de l'indicatiu i del subjuntiu.

d. *L'enfocament pragmàtic i la teoria de la rellevància*

En els últims anys, amb el desenvolupament d'enfocaments que estudien el llenguatge en les seves funcions discursives han aparegut estudis que proposen una anàlisi del sistema modal des d'una perspectiva específicament pragmàtica. Les explicacions pragmàtiques atenen a la manera com el context influeix en la interpretació del significat d'un enunciat; prenen en consideració els factors extralingüístics que condicionen l'ús del llenguatge: la situació comunicativa, el coneixement compartit pels parlants, les relacions interpersonals, etc. L'observador de la llengua escull el punt de vista de l'actor del llenguatge (Luquet, 2004) per la qual cosa s'hi barregen informacions contextuals lingüístiques i extralingüístiques.

Ahern (2004: 99) classifica aquests treballs en tres grups:

- a) aquells que parteixen de la relació entre el mode i les nocions d'*asserció* i *pressuposició* (Guitart, 1990; Klein, 1975/90; Reyes, 1990; Mejías-Bikandi, 1994), molt estesa a partir de l'estudi de Bybee i Terrell (1974/90) en què les autores estableixen una correspondència entre indicatiu i asserció, i subjuntiu i no asserció, com ja s'ha assenyalat anteriorment, i
- b) els estudis que associen els significats dels modes amb la caracterització de la informació en el discurs com a remàtica o temàtica (Lavandera, 1990; i Lunn, 1992).

Ambdós enfocaments²² tenen molts punts en comú, com ja havia assenyalat Pérez Saldanya en el seu model teòric sobre el subjuntiu (1988), i es mostren com els que més repercussions tenen actualment en les descripcions del sistema modal. Ahern hi afegeix una tercera línia d'estudis sobre el mode:

- c) els estudis centrats en la noció de *polifonia* o *ús citatiu*. Aquestes nocions tenen el seu origen en enfocaments que s'orienten a l'anàlisi del discurs (Bakhtin, 1981;

²² En la tesi doctoral d'Ahern (2004: §4.1) s'examinen amb detall aquests dos enfocaments.

Goffman, 1981; Ducrot, 1985) i són propostes desenvolupades per Donaire (1996; 2001) i Reyes (1990). Aquestes autores se centren en els aspectes polifònics del subjuntiu que mostren que, a vegades, l'elecció del mode pot indicar que s'està atribuint el contingut a un altre (per la qual cosa el parlant se'n desvincula) o bé caracteritza els entorns que faciliten l'aparició del subjuntiu com contextos "que convoca un debate de puntos de vista acerca de un mismo contenido, sin que la interpretación del subjuntivo permita incluir el discurso hacia ninguno de los dos [puntos de vista]" (Donaire, 2001: 85; citat a Ahern, 2004: 105)²³.

Són propostes en les quals ja es pot observar una major vinculació del significat lingüístic amb les intencions del parlant, i on el mode es concep com:

[...] expresión gramatical de información pragmática, ya que refleja las intenciones del hablante en cuanto a la interacción del enunciado con el contexto discursivo, enfocándose estos análisis en el uso de la lengua y en el papel de los aspectos extralingüísticos en la interpretación. (Ahern, 2004: 26-27)

Ahern (2004: 103), seguint Guitart (1990), assenyala que, de nou, el problema que presenten aquestes teories és que són propostes parcials –enfocades a determinades construccions– que no permeten descriure el significat dels modes en general, sinó que analitzen el paper del mode de manera individual per a cada tipus de construcció gramatical evitant d'aquesta manera els contraexemples que provoquen les teories generals.

Aquesta autora proposa un model explicatiu unitari que integri els treballs anteriors i que permeti arribar-ne a la sistematització a partir de l'anàlisi de la interacció entre els usos del subjuntiu, l'entorn oracional en el qual apareix i el coneixement del context, tant discursiu com comunicatiu. Parteix de la hipòtesi que:

[...] el subjuntivo pone en marcha diferentes tipos de procesos inferenciales, y que los distintos efectos que puede crear se obtienen a partir de la interacción de su propio significado con el de las demás expresiones presentes en la oración, y con el conocimiento del contexto extralingüístico. (Ahern, 2004: 111)

Per aconseguir l'anàlisi sistemàtica de la interacció entre el significat lingüístic i el coneixement extralingüístic recorre a la teoria de la rellevància (TR) de Sperber i Wilson (1986/95), segons la qual la noció de rellevància és un factor decisiu que organitza la

²³ Com en l'exemple: *No creo que tu amigo sea deshonesto, pero nos decepcionó su actitud* (Reyes, 1990: citat a Ahern, 2004: 107) on *que tu amigo sea deshonesto* remet a un punt de vista que no és el del parlant.

comunicació lingüística i que explica de quina manera els parlants fan deduccions i inferències a partir del que es va dient en una conversa o interacció lingüística per anar creant un context lingüístic en el qual interpretar correctament els enunciat:

El modelo de comunicación inferencial en el que se fundamenta la teoría concibe la comunicación como un tipo de comportamiento mediante el cual el comunicador hace ver sus intenciones informativas a través de la producción de un estímulo. La inferencia consiste en una operación deductiva por la que el receptor, al observar este tipo de comportamiento, se construye una representación del significado del estímulo, y relacionándola con la información a la que tiene acceso en la situación comunicativa, deriva alguna conclusión acerca de las intenciones del emisor. (Ahern. 2004: 113).

Es tracta d'una teoria que posa el focus en la manera com el coneixement del context forma part del procés d'interpretació; és a dir, elabora un model de comunicació inferencial, on s'arriba a la comprensió dels enunciat a través d'un procés actiu de relacionar el significat d'una expressió amb la informació al voltant de l'actitud del parlant i del context. Aquesta teoria recull el principi de cooperació de Grice (1975) segons el qual existeixen una sèrie de principis entorn als quals s'organitzen els intercanvis comunicatius: les *implicatures convencionals*, derivades del significat de les formes lingüístiques, i les *implicatures conversatòries*, derivades del conflicte entre allò que es diu en l'enunciat i allò que s'infereix dels factors contextuais i de la situació discursiva.

Requereix, per tant, d'un esforç per part del destinatari, el qual ha de portar a terme un seguit de processos mentals per processar-lo. D'aquí se'n desprèn la necessitat de *rellevància*, la qual consisteix en la relació entre l'esforç utilitzat en la interpretació d'un estímul, l'esforç del seu processament i els efectes que la interpretació provoqui en l'entorn cognitiu del destinatari, efecte que es mesura en termes d'obtenció d'informació:

La rellevància vindrà donada per característiques del missatge i de la relació amb els supòsits o context cognitiu previ dels interlocutors; és a dir, el que ja saben, creuen o pensen del tema. El que aporta de nou la informació serà el que es considera rellevant, i es considerarà informació rellevant i, per tant s'ignorarà la que no aportí cap novetat i no es pugui relacionar amb els coneixements previs (Belinchón, 1999). Cal dir que, com més grans siguin els efectes cognitius provocats i com més petit sigui l'esforç en el processament de la informació, més gran serà la rellevància o pertinença. Es tracta, doncs, de maximitzar la rellevància amb el mínim cost cognitiu possible. (Sanz i Serrat, 2006: 133)

Qualsevol acte comunicatiu i qualsevol enunciat transmeten la presumpció de la seva pròpia rellevància ja que si no el receptor no hi pararia atenció:

It is manifest therefore, to communicator and audience alike, that the communicator intends her audience to assume that what she intends to communicate is relevant enough. In other words, every act of communication, and in particular every utterance, conveys a presumption of its own relevance. This universal fact is what we call the principle of relevance. (Sperber, 1995; citat a Ahern, 2004: 166)

Les tres característiques vertebradores d'aquest model són:

- a. la intenció comunicativa de l'emissor;
- b. l'ostentació d'aquestes intencions, és a dir, que l'emissor "cridi l'atenció" del destinatari per possibilitar el reconeixement de les intencions; i
- c. la reacció inferencial que s'indueix en el destinatari sense la qual no hi hauria èxit en la comunicació i que inclou el reconeixement de la identificació d'aspectes il·locutius i de l'actitud del parlant comunicada a través dels enunciats.

La concepció de la comunicació com un procés inferencial²⁴ l'allunya dels models que se centren únicament en l'estudi del codi –encara que sigui en situació d'ús– mitjançant el quals els interlocutors s'envien i desxifren missatges. En aquest marc conceptual, el reconeixement de les intencions comunicatives del parlant en la interpretació de l'enunciat adquireix una importància fonamental (Grice, 1957, 1967, 1975, 1981 i 1989; citats a Ahern 2004). Es tracta, en definitiva, d'un model cognitiu i inferencial de la comunicació verbal on la comunicació es concep com un procés d'expressió i de reconeixement d'intencions que s'expressen tant lingüísticament com a través de les inferències de les intencions de l'emissor i del coneixement del context discursiu i extralingüístic.

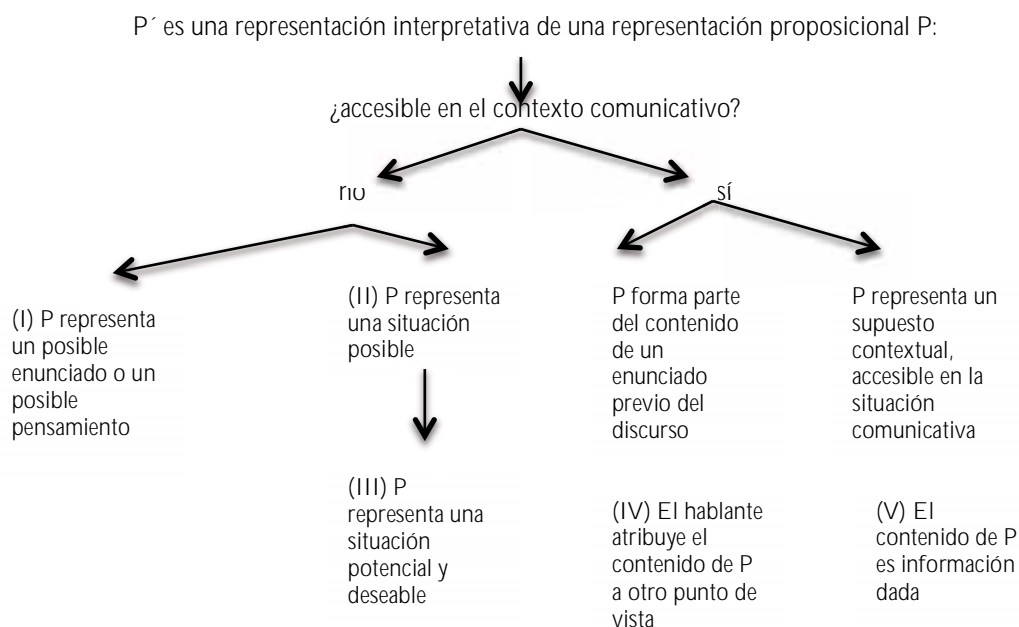
Ahern proposa una anàlisi del subjuntiu a partir d'aquesta teoria, tot lligant-la amb el fet que el significat del mode crea uns efectes determinats que es relacionen amb la identificació de l'actitud proposicional i, per tant, marca una informació entorn a l'actitud del parlant (cap. VIII, *op. cit.*). Segons l'autora, el subjuntiu té un únic significat i una única funció: codificar la informació que orienta els processos inferencials d'interpretació dels enunciats. Descriu els modes verbals indicatiu i subjuntiu com a marques que indiquen el

²⁴ Segons Sperber i Wilson (1995) la capacitat de reconèixer i atribuir intencions a l'emissor va lligada al nostre sistema cognitiu. I en posa un exemple: si veiem algú llançant fletxes cap a on hi ha un animal, immediatament interpretem que la persona està caçant. La inferència té lloc d'una manera completament automàtica i involuntària.

tipus d'intenció amb què el parlant expressa el contingut de l'oració, les quals guien la interpretació del receptor i determinen com reacciona a les informacions rebudes. El focus es posa en la interpretació que ve determinada pel coneixement situacional, però també pel coneixement lingüístic que prové de les marques lingüístiques especialitzades, entre elles la marca de mode verbal.

Presenta com antecedent del seu treball la proposta d'anàlisi de Rouchouta (1994a i 1994b) sobre el subjuntiu en el grec modern, segons el qual la informació que aporten els modes verbals no és una informació semàntica sinó una indicació per orientar el destinatari de l'enunciat cap a la interpretació adequada dels enunciats (i que inclouen tant la proposició com l'actitud proposicional del parlant). També cita el treball de Jary (2002) sobre l'ús dels modes en espanyol qui elabora la idea que el subjuntiu constitueix una marca per al destinatari que l'indica que la proposició no és rellevant per si mateixa.

Després d'analitzar contextos oracionals diferents, l'autora estableix una tipologia de processos inferencials que recull els cinc efectes (o *rutes*, segons la seva terminologia) que pot crear la presència del subjuntiu (quadre 9) segons si el significat que es transmet a partir del subjuntiu és accessible a través del context discursiu o no.



Quadre 9. Tipologia de processos inferencials que desencadena l'ús del subjuntiu (Ahern, 2004: 563)

Aquestes rutes marquen el tipus d'interpretació que en pot fer el destinatari. Per exemple, quan el subjuntiu s'utilitza en entorns que no faciliten la identificació del contingut proposicional amb un supòsit contextual (com és el cas dels tipus d'efectes I, II i III), els processos inferencials que es generen són més complexos, perquè no poden recórrer a l'entorn oracional –a alguna informació semàntica que restringeixi la interpretació de la proposició en subjuntiu. D'aquesta manera, una oració es pot interpretar de diverses maneres (com un suggeriment, una invitació, una instrucció per al receptor, etc.) i només el nostre coneixement del món o de la situació comunicativa ens permetrà interpretar-la d'una manera o una altra. L'esquema permet observar la dimensió de la interacció del mode amb la informació situacional.

Aquests efectes no invaliden, segons l'autora, que el subjuntiu tingui un significat i una funció úniques, sinó que són una conseqüència de la interacció precisament del significat procedimental del subjuntiu (en el sentit que indica un procés cognitiu i no un significat conceptual) amb les propietats semàntiques de la resta d'expressions lingüístiques i de la informació extralingüística accessible a la situació comunicativa. És a dir, que el subjuntiu codifica informació que orienta el procés pel qual, en la interpretació de l'enunciat, el destinatari construeix les anomenades *explicatures superiors* (com la representació de l'actitud proposicional del parlant i de la força il·locutiva assignable a l'enunciat). Aquesta gramaticalització de l'ús interpretatiu té a veure amb la codificació de la font a la qual el parlant atribueix la informació expressada en un enunciat (*l'evidencialitat*), i té la funció comunicativa d'orientar al destinatari quant a la fiabilitat de la informació expressada (p. 523). Ara bé, això no vol dir que el mode codifiqui l'actitud del parlant, sinó que aquesta s'identificaria per un procés inferencial. És per això que –segons l'autora– es pot interpretar una mateixa oració de manera diferent en funció dels supòsits contextuais.

En aquest sentit, l'alternança modal pot provocar inferències sobre el grau en què el destinatari acceptarà com a fiables les informacions donades, si com una probabilitat, una creença, una afirmació o una citació del punt de vista d'un altre, per exemple. És a dir, amb el predicat en indicatiu s'interpreta l'enunciat com una expressió de la informació que es transmet en la proposició subordinada, mentre que amb el subjuntiu el contingut de la subordinada no constitueix una situació factual des del punt de vista del parlant, sinó que pot indicar possibilitat o l'atribució a un punt de vista diferent del punt de vista del parlant.

L'autora ha simplificat aquest esquema en un treball posterior (Ahern, 2008):

1. l'indicatiu es fa servir quan el contingut de l'oració constitueix un pensament que s'expressa per proporcionar informació al destinatari, i
2. el subjuntiu s'utilitza quan es fa referència a un contingut que s'emmarca com una possibilitat o com una situació ja sabuda en el context de la comunicació i, per tant, no hi ha una intenció de proporcionar una informació nova al destinatari (Ahern, 2008)

La informació que es presenta com a més rellevant constitueix el contingut de les oracions en indicatiu, mentre que el subjuntiu indica que la proposició té una rellevància menor (Lavandera 1990; Lunn, 1989a, 1989b i 1992). Per tant, el receptor detecta que la marca del subjuntiu aporta un valor informatiu menor a l'enunciat, i l'orienta en la seva interpretació.

2.5. El subjuntiu a les classes d'ELE: cap a una visió cognitiva del sistema modal

D'especial interès per al nostre estudi és conèixer com s'ha abordat aquest tema des de l'ensenyament i aprenentatge de l'espanyol com a llengua estrangera (ELE) i quins models teòrics s'hi han adoptat. La dificultat que els parlants no nadius tenen per entendre la distribució de les formes del subjuntiu i, com a conseqüència, de fer-lo servir correctament –en espanyol en concret, i en les llengües romàniques en general– ha fet que se n'hagi hagut de plantejar la transposició didàctica com un aspecte indefugible, cosa que no ha succeït en el marc de les primeres llengües, on l'ús es dona per garantit, i que aquests plantejaments i preses de decisions teòriques i metodològiques hagin quedat abastament recollides en la literatura especialitzada (Ruiz Campillo, 1998, 2001 i 2004b; Castañeda, 1996, 2004, 2006; Fábregas, 2009; García de María, 2007; Guijarro-Fuentes, 2007; Kempchinsky, 1990 i 2009; Lozano, 2007; Aletá, 2004; entre molts d'altres).

Aquests treballs sobre els modes verbals –a diferència de les teories exposades en l'apartat anterior– no se centren només en la descripció i anàlisi de l'alternança modal, sinó també en la reflexió sobre quin model d'ensenyament i aprenentatge dels modes verbals permet als estudiants usar-los correctament, i en l'elaboració de propostes didàctiques concretes. És cert que els objectius de l'ensenyament de la llengua ambiental a la secundària obligatòria són diferents dels de l'ensenyament de llengües estrangeres – ja que els primers no es limiten a assegurar-ne l'ús, sinó que remetent a la reflexió sobre els usos del sistema

modal a partir del domini dels conceptes propis de la disciplina–, però creiem que aquestes investigacions poden aportar interessants vies d'actuació.

Revisarem quin paper té l'ensenyament de la gramàtica explícita en aquests estudis, repassarem algunes propostes de transposició didàctica d'aquest contingut gramatical i ens centrarem en els estudi sobre el sistema modal a partir dels postulats de la gramàtica cognitiva.

2.5.1. El paper de la gramàtica explícita en l'ensenyament de l'espanyol LE

La manera d'abordar aquest i altres continguts gramaticals a les aules d'ELE ha anat canviant en les últimes dècades en funció de les metodologies imperants i de les investigacions en l'àmbit de la adquisició de llengües estrangeres. Després del mètode tradicional, basat en la gramàtica i la traducció, que consistia a fer una anàlisi detallada de les regles gramaticals i aplicar-les després a la traducció de la llengua que s'estava aprenent – és a dir, que la primera llengua servia de referència per a l'adquisició de la segona, però des d'un mètode poc actiu per part de l'aprenent–, es va imposar un mètode audio-oral que, com indica Ortega Olivares (1998), de seguida va cedir terreny a un “vigorós” enfocament comunicatiu (Richards i Rogers, 1986) que sovint va desterrar de les aules les descripcions gramaticals explícites.

A partir d'aquest moment, es considera que l'interès de l'ensenyament està en la comunicació i no en la forma, en l'ús dels recursos lingüístics necessaris per fer-ho, i que la gramàtica s'adquirirà en la comunicació en un procés “natural” similar al que se segueix en l'adquisició de la llengua materna. Els estudis sobre l'adquisició de llengües semblaven corroborar la poca repercussió del paper de la gramàtica explícita en l'adquisició d'una segona llengua (Bailey, Madden i Krashen, 1974; Dulay i Burt, 1973, 1974; Ellis, 1984; tots ells citats a Ortega Olivares, 1998) i, en canvi, la importància de l'*input* (Krashen, 1985), és a dir l'exposició dels aprenents a intercanvis significatius i a mostres de la llengua meta. La distinció de Krashen (1982, 1985, 1992) entre el saber adquirit i el saber après en relació a una segona llengua –segons la qual la funció del coneixement après és secundària– encara referma més la idea de la ineficàcia dels aprenentatges gramaticals explícits.

Aquestes teories es van veure qüestionades aviat, amb veus que alertaven de la fossilització d'errors morfològics i sintàctics en els estudiants (Harley i Swain, 1984) i de la necessitat d'atendre a la forma de manera explícita (Doughty i Williams, 1998; Lightbown i Spada,

1990, 1993; Long, 1991). S'hi van afegir nombroses investigacions (Ellis, 1990 i 1997; Long, 1983; Pienemann, 1984; Spada, 1997; citats a Ortega Olivares, 1998: 341) que mostraven que els aprenents que reben instrucció gramatical tenen un grau de precisió superior en els recursos gramaticals que fan servir que els que no la van rebre, i en menys temps.

En aquesta línia, moltes de les propostes dels últims anys s'allunyen d'enfocaments exclusivament comunicatius per atendre a la forma, i destaquen el paper de la gramàtica explícita en l'ensenyament de llengües estrangeres, sempre des d'un enfocament comunicatiu i funcional que desenvolupi la consciència gramatical (Ellis, 1997; Rutherford, 1987; Rutherford i Sharwood Smith, 1985; Sharwood Smith, 1993; Van Patten, 1993 i 1994; Ortega Olivares, 1998; Ruiz Campillo, 1998 i 2004b; Castañeda, 1996 i 2004):

Renunciar a enseñar una lengua comunicativamente sería un contrasentido, habida cuenta de la eficacia, del influjo positivo que ejerce en no pocos aspectos del aprendizaje y de quienes aprenden (motivación, soltura y confianza en el uso receptivo y productivo de la lengua, creatividad y responsabilidad en el aprendizaje, etc.). Pero también lo sería el no permitir que en los procesos de enseñar y aprender una lengua no interviniera la atención a la forma, la reflexión sobre la trama gramatical de la lengua meta, la enseñanza, en suma, de la gramática. Como se ve, estas dos realidades, antes que opuestas, son complementarias: si se atiende sólo a una, ello siempre será en menoscabo de la otra. (Ortega Olivares, 1998: 333-334)

2.5.2. La transposició didàctica del subjuntiu a la classe d'ELE

Com indica Fábregas (2009:152), en el context de fer comprendre als estudiants estrangers la distribució del mode verbal, hi ha hagut tradicionalment dues línies d'actuació: una que ha seguit un model d'atenció a la forma (Doughty i Williams, 1998) a partir de l'observació de la casuística diversa de l'ús del subjuntiu i de l'abstracció d'unes regles gramaticals que puguin justificar la selecció modal, i una altra que tracta d'identificar classes lèxiques que afavoreixin o exigeixin la presència del subjuntiu (Travis, 2003). Una tercera via més actual la representen les propostes que es fonamenten en nocions pragmàtiques i comunicatives, com la que proposen Fábregas (2009), Ruiz Campillo (2004b) o Castañeda (2006) en la línia oberta per Matte Bon (1995), com a estratègies que atenen al significat i, per tant, relacionades amb un enfocament comunicatiu, però que també inclouen l'explicitació de nocions gramaticals i l'observació de la forma.

Es tracta de propostes que es distancien del mecanicisme que suposa sotmetre únicament l'aprenentatge de l'ús del subjuntiu a determinades construccions sintàctiques (García de

María, 2007) i veuen la necessitat de tenir en compte les relacions entre sintaxi i semàntica, o sintaxi i pragmàtica per poder entendre'n el valor (Guijarro-Fuertes, 2007). És a dir, que parteixen del convenciment que les estructures sintàctiques no poden deslligar-se del context en el qual es produeixen ni del seu significat. Això implica una manera determinada de fer a l'aula:

los ejercicios habrán de estar orientados no al reconocimiento de piezas léxicas particulares, sino de nociones discursivas de nivel superior dentro del texto completo y del contexto comunicativo en el que tiene lugar la interacción lingüística (Fábregas, 2009: 151)

Fábregas (2009) defensa una metodologia basada en les nocions d'*asserció*, *no asserció* i *pressuposició* seguint els postulats de la lingüística funcional, a partir del convenciment que es tracta de nocions universals –comunes, per tant, a tots els parlants i no lligades a unes llengües concretes- i que, precisament per aquest motiu, són nocions que connecten amb la intuïció dels estudiants sense una formació lingüística especialitzada. Parteix d'una representació molt arrelada del subjuntiu com a mode que marca emotivitat o subjectivitat i considera que cal tenir en compte aquesta percepció més intuïtiva en la situació d'ensenyament i aprenentatge, però contextualitzada en nocions pragmàtico-comunicatives més generals:

El concepto de emotividad, pues, no explica todos los datos, pero tiene la ventaja de que explica con rotundidad algunos de ellos y, además, es una idea intuitiva que los hablantes pueden manejar en sus razonamientos sobre la distribución de la forma. Sería, pues, deseable idear un método que conserve esta y otras intuiciones útiles del hablante, pero al mismo tiempo nos permita extender estas intuiciones a otros casos menos evidentes. (2009: 153)

Els conceptes que utilitza –els quals, com ja s'ha assenyalat en l'apartat anterior, apareixen en nombrosos models teòrics per explicar la selecció modal– no estan relacionats amb el “món real” sinó amb la percepció del món dels interlocutors. És a dir, per a Fábregas (2009: 155) el contrast entre indicatiu i subjuntiu radica en com presenta el parlant la situació en la seva ment, si com una informació nova o com pressuposicions que són necessàries per donar sentit a un enunciat. I posa l'exemple de l'enunciat següent:

(1) *Juan se ha quedado viudo*

on la informació nova és que la dona de Juan ha mort i la pressuposició és que Juan estava casat. Les pressuposicions constitueixen les condicions necessàries per assignar un sentit a

l'enunciat. Quant a les informacions noves, poden ser de diverses classes, en funció del compromís del parlant amb la veracitat d'allò que diu, i en posa aquests exemples:

- (1) *Está lloviendo*
- (2) *Afirmo que está lloviendo*
- (3) *Parece que está lloviendo*
- (4) *Creo que está lloviendo*
- (5) *Espero que llueva*
- (6) *No creo que esté lloviendo*

A (1) i (2) el parlant veu que plou amb els seus propis ulls i, com que posseeix una evidència suficient, es compromet de manera explícita amb la veracitat de la informació i marca aquest compromís amb la utilització de l'indicatiu. A (3) i (4) el parlant escolta un cert soroll que identifica amb la pluja, però no n'està segur del tot, per la qual cosa transmet la informació sense comprometre's gaire, però donant-la com a certa, per la qual cosa fa servir l'indicatiu. En ambdós casos, es tracta d'una asserció, ja que es tracta d'unes idees o fets que el parlant considera reals o actualitzats en el seu món (que, com ja s'ha assenyalat, no necessàriament és el món real, sinó un món possible). Entre elles, estableix un jerarquia en funció del grau de compromís del parlant amb la informació assertiva, i considera, seguint a Hopper i Thompson (1973), que en les dues primeres podem parlar d'una asserció forta, i en les dues següents d'una asserció dèbil.

Però hi ha una tercera situació possible, les oracions (5) i (6): el parlant no té cap prova que realment estigui plovent o són insuficients. Com diu Fábregas (2009:155), seguint a Bosque (1990b), Martinell (1985) i Pérez Saldanya (1999), "la presència del subjuntiu en aquests casos té la funció de deixar en suspens el valor de veritat de les oracions". En aquest cas es tracta d'una informació no assertiva, aquella informació nova que el parlant desitja marcar com a independent de la realitat actual, sigui perquè es tracta de desitjos, pors, dubtes, etc., bé perquè no pot afirmar que sigui certa. També en el cas de les informacions donades per suposades també es construeixen en subjuntiu, com

- (7) *Lamento que Luisa haya muerto*

L'ús del subjuntiu segons Fábregas es podria resumir d'aquesta manera (quadre 10):

Informació nova		Pressuposició
Informació assertiva	Informació no assertiva	
(1) Está lloviendo	(5) Espero que llueva	(7) Lamento que Luisa haya muerto
(2) Afirmo que está lloviendo	(6) No creo que esté lloviendo	
(3) Parece que está lloviendo		
(4) Creo que está lloviendo		

Quadre 10. L'ús del subjuntiu segons les nocions d'assertió, no assertió i pressuposició (Fábregas, 2009)

Les propostes didàctiques que presenta posen en relleu la necessitat de donar als estudiants informació perquè puguin reconstruir el context comunicatiu i, per aquest motiu, situa la selecció modal en activitats on s'activen unitats més grans que l'oració (text íntegre) ja que només el context podrà permetre l'estudiant decantar-se per un mode o un altre, i defuig les oracions descontextualitzades que no permeten als estudiants reconstruir de manera unívoca la intenció de l'enunciat i on sovint només es demana als estudiants que posin el que falta a l'espai buit:

(8) Mi padre me dice que (HACER) los deberes enseguida

Tot i la possibilitat de contextualitzar les oracions on ha d'aparèixer un mode o un altre, el model que presenta Fábregas presenta alguns problemes ja que els límits d'interpretació entre allò que no és segur (com en els exemples 3 i 4) i la manca d'evidències per afirmar alguna cosa (oracions 5 i 6) no són clars i és molt probable que un estudiant no nadiu tingui dificultats per distingir entre les dues situacions i poder prendre aquestes nocions com a mecanisme que l'ajudi a decidir la selecció del mode adequat. D'altra banda, aporta un element que, al nostre parer, és molt interessant també per a l'ensenyament de la llengua primera o llengua ambiental: se situa en un enfocament metodològic que parteix dels coneixements de l'estudiant, amb la idea d'establir ponts entre la intuïció dels estudiants – unes nocions universals–, una gramàtica lligada a l'ús, i una gramàtica explícita que finalment reverteixi en una millora d'aquest ús (Milian i Camps, 2006: 28), encara que siguin contextos educatius diferents i que es plantegin també objectius d'aprenentatge diferent.

2.5.3. Una visió cognitiva del sistema modal del verb

Alguns autors han abordat el mode verbal des de la perspectiva de la gramàtica cognitiva (Ortega Olivares, 1998; Ruiz Campillo, 2004; Castañeda, 1996, 2004; Castañeda i Alonso, 2009) no només amb l'objectiu de reconsiderar des d'un altre enfocament la descripció de la gramàtica, sinó sobretot de treure'n conclusions de cara a la pràctica pedagògica que permeti millorar l'ensenyament i aprenentatge d'aquest contingut gramatical en el marc dels estudis d'ELE. Les seves propostes han quedat recollides en diversos articles i treballs teòrics, però també en una gramàtica pedagògica pensada per a estudiants i docents que parteix de la integració entre l'aprenentatge d'uns sabers gramaticals explícits i la funció comunicativa del llenguatge.

Es tracta de la *Gramática básica del estudiante del español* (Alonso *et al.*, 2005/2011) que compta amb una gran acollida entre els especialistes (cf. Lozano, 2007) i on es descriuen els modes verbals a partir d'una postura globalitzadora i unitària basada en nocions comunicatives. Es tracta d'un material pensat per a estudiants i docents que pretén conciliar la teoria lingüística amb l'aprenentatge de la llengua a partir del focus en la forma a través del significat, tot seguint els postulats de la gramàtica cognitiva. Aquest corrent, que té les seves bases en la reivindicació de la indissolubilitat de forma i significat, ha estat introduït en l'ensenyament de l'espanyol LE a través de Castañeda (1996 i 2004) i de Ruiz Campillo (1998, 2004, 2006), entre d'altres:

Desde mi punto de vista, no cabe ninguna duda de lo siguiente: si la lengua es comunicación, y la gramática es instrumento de la lengua, la gramática es instrumento de comunicación. Esto quiere decir, ni más ni menos, que nuestra concepción de los aspectos formales implicados en la enseñanza-aprendizaje de nuestra lengua debe ser, netamente, una concepción comunicativa: entenderemos que las "prescripciones" de nuestra gramática no obedecen a fijaciones caprichosas tendentes a separar con una espada a los que "hablan bien" de los que "hablan mal", sino previsiones y garantías de efectos comunicativos. Tendremos, en definitiva, que acostumbrarnos y acostumbrar a nuestros alumnos a buscar sin tregua el significado detrás de la forma, a relacionar de uno a uno cada opción formal con cada efecto de comunicación. Solo así haremos honor a la auténtica naturaleza de una lengua. Solo así nuestra clase será, homogéneamente, "comunicativa". (Ruiz Campillo, 2004a: 3)

Un dels "efectes" visibles en els manual és l'especial èmfasi que es posa en acompanyar les explicacions amb explicacions gràfiques que pretenen ajudar l'estudiant a visualitzar la relació entre la intenció comunicativa del parlant, la seva percepció del món que l'envolta i com això es transmet a través de la gramàtica. Parteix d'un dels conceptes bàsics de la

Lingüística Cognitiva: la idea de l'espai com a marc a partir del qual conceptualitzem els éssers humans el món que ens envolta (i on el temps també s'interpreta com un espai). S'hi inclou el concepte cognitiu de perspectiva i, per tant, es plantegen les imatges com a manera de situar l'aprenent en el context real del parlant i de com hi veu o es representa mentalment la gramàtica (Llopis-García, 2011).

Les activitats estan dissenyades de manera que hi hagi sempre una focalització en la forma (*focus in form*) de manera que l'estudiant pugui fer connexions amb el significat corresponent; és a dir, sempre a través del significat que aporten les diverses formes lingüístiques. Aquesta característica sempre va lligada en el manual amb la promoció de la discussió, la reflexió lingüística, que permeti pensar sobre els usos, sobre la consecució de l'objectiu desitjat.

Lozano (2007) ha analitzat com defineix el subjuntiu la GBE i conclou que parteix del concepte de *no declaració* de Ruiz Campillo (coautor d'aquesta gramàtica). Creiem també que aquest manual recull el model de descripció del sistema modal elaborat per Castañeda (2004). Destacarem a continuació les idees més rellevants d'aquests dos autors ja que considerem que poden aportar una mirada a tenir en compte en la conceptualització del subjuntiu i en la manera d'abordar-ne l'ensenyament a les aules de secundària.

a. El valor de 'no declaració' segons Ruiz Campillo

Ruiz Campillo s'inclou en la línia d'estudiosos que postulen la necessitat de trobar un valor general i unitari que permeti explicar l'ús del subjuntiu i que sigui operatiu per als estudiants. D'altra banda, se situa en el marc teòric de la lingüística cognitiva que postula que tota forma està vinculada a un significat per la qual cosa el morfema de mode verbal ha de tenir un significat que el caracteritzi. És a dir, l'ús del subjuntiu ha de ser *lògic*, no arbitrari, i, segons l'autor, sempre ha d'obeir a unes lleis estrictes segons les quals els parlants decideixen i interpreten els enunciats a partir del significat intrínsec que hi aporta.

Aquestes lleis lògiques permeten que l'estudiant pugui prendre consciència del significat i del sentit comunicatiu del subjuntiu, i és per això que proposa un treball de conscienciació gramatical que defugui d'unes regles memorístiques allunyades del significat i de la intenció (Ruiz Campillo, 1998, 2004b, 2006).

La seva proposta es basa en el concepte de *no declaració* com a valor unívoc i unitari del subjuntiu, davant de l'indicatiu que remet al concepte de *declaració* entesa com allò que el subjecte sap o pensa del món (i, per tant, és una actitud declarativa, no una realitat extralingüística). Distingeix aquests conceptes del d'asserció i no asserció (Bybee i Terrell, 1990) perquè considera que el concepte de declaració és més ampli que el d'asserció, ja que aquest últim a vegades es pot relacionar de manera simplificadora amb l'afirmació d'una realitat i no contempla la idea de suposició, que també es pot construir amb indicatiu perquè també és una declaració del parlant (per exemple a *Creo que vendrà*).

Estrictamente hablando, la aserción de algo (o *afirmación* de algo) exige la verdad de lo asertado ("dar por cierto") [...]. En cambio, el acto de declarar algo (o *manifestar* algo) no implica necesariamente la verdad de lo que se dice: lo que alguien puede *manifestar*, *hacer público*, o *explicar a otro* puede ser tanto la afirmación de una determinada realidad X como la suposición de un posible estado de cosas. (Ruiz Campillo, 2006: 24)

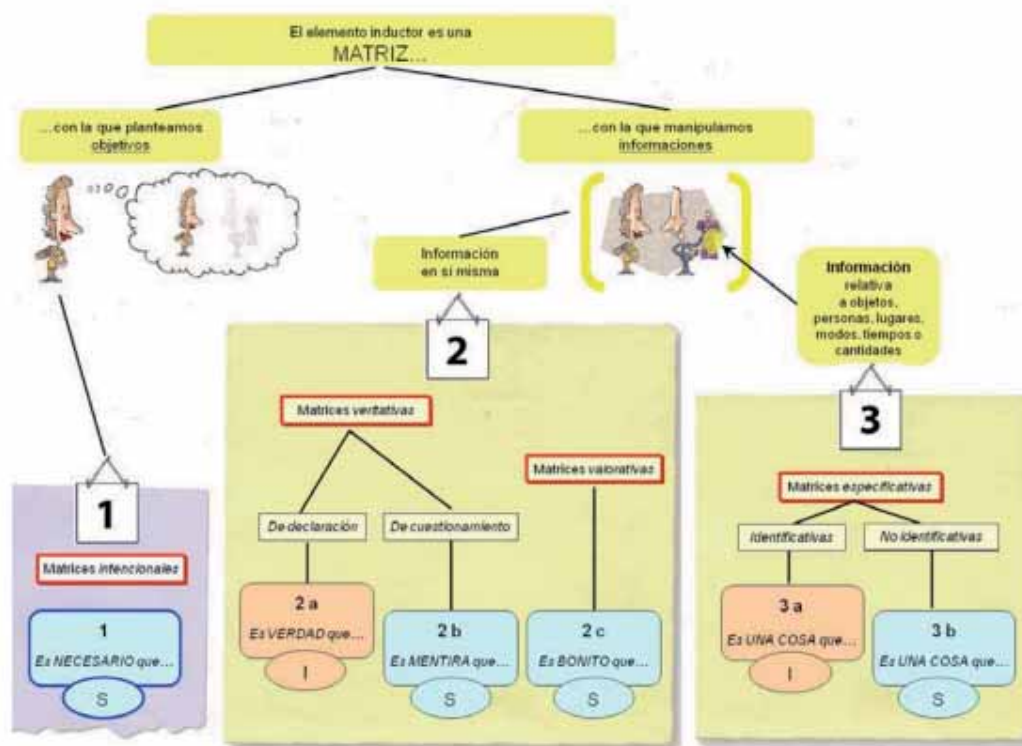
És aquest mateix valor el que apareix a la GBE:

Usamos un verbo en subjuntivo (o infinitivo cuando no queremos declarar el contenido de ese verbo, porque no queremos expresar con él ni una afirmación ni una suposición: es solo una idea virtual. (Alonso *et al.*, 2005: 157)

Per saber si una proposició és declarativa, Ruiz Campillo parteix de tres contextos, com queda reflectit en el quadre 11, i cadascun d'ells va associat a un tipus de matriu²⁵: *intencionals*, *veritatives o valoratives* i *especificatives*. Segons l'autor, el concepte de matriu es converteix en un instrument formal per explicar o predir la selecció modal en funció del context: 1, on X és un objectiu virtual; 2, on X és una informació en ella mateixa; i 3 on X és una informació relativa a una entitat.

²⁵ Ruiz Campillo defineix el concepte de matriu com "el conjunto de palabras que el hablante utiliza para expresar su actitud modal ante un hecho" (2006: 22)

FIGURA 1. MAPA DE LA SELECCIÓ MODAL BAJO MATRICES



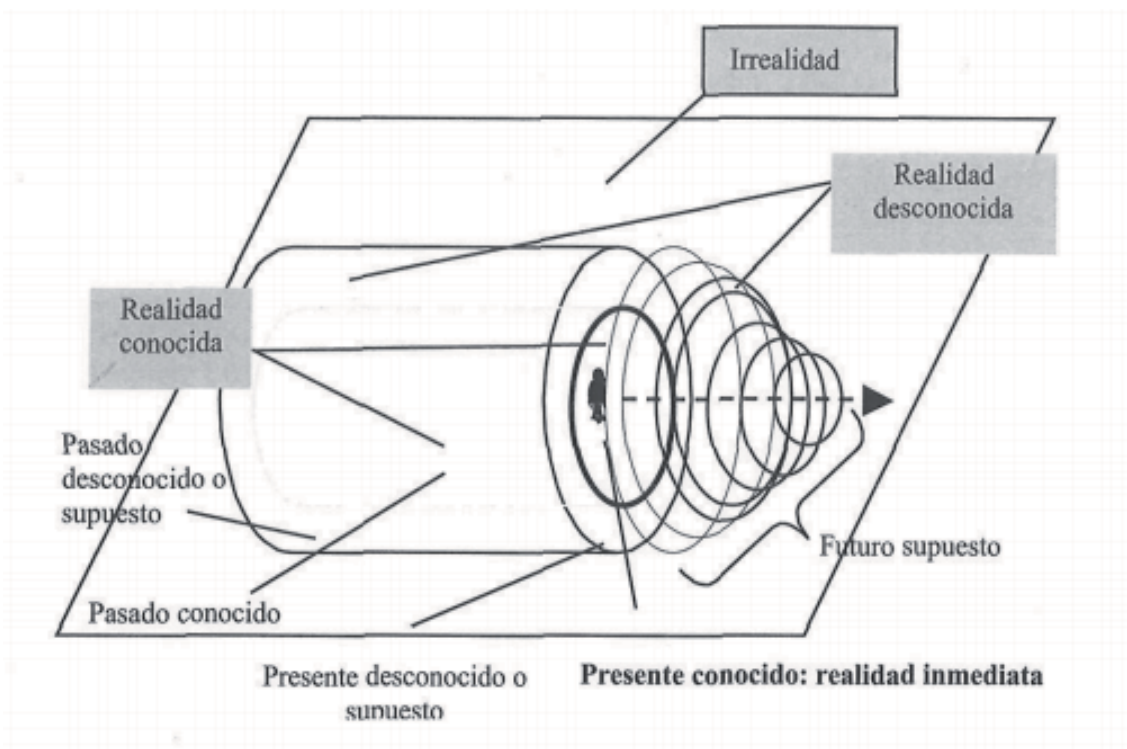
Quadre 11. Mapa de la selecció modal sota matrius (Ruiz Campillo, 2008: 18)

El problema principal és que la distinció entre què és declaració i no declaració no sempre és evident per als usuaris de la llengua, i encara menys per als no nadius. Tot i això, està clar que aquest tipus de plantejament són “una presa de consciència per part de l’alumne del significat i el sentit comunicatiu del subjuntiu”. És a dir, que s’emmarca clarament en una visió de la gramàtica comunicativa i funcional (gramàtica cognitiva) que pretén fer un treball de conscienciació gramatical a partir de l’ús i del significat, de manera que aquestes estructures puguin ser assumides pel parlant no nadiu no com a construccions que s’han de memoritzar i que són arbitràries, sinó que responen a una lògica d’ús i de significat.

b. El model espacial de Castañeda

Castañeda (2004) també explora una aproximació cognitiva del sistema temporal i modal de l’espanyol a partir dels conceptes clau del model de la Gramàtica Cognitiva (Langacker, 1991): el model epistèmic elaborat (*elaborated epistemic model*) i les nocions *perfil* i *base*. El model epistèmic elaborat (Langacker, 1991: 240-249) pretén articular un model cognitiu

idealitzat de com representem els parlants la realitat. Es tracta d'un model espacial com el que reproduïm en el quadre 12:



Quadre 12. Espais en el món representat pel subjecte conceptualitzador (Castañeda, 2004: 56)

Segons aquest model, el que importa no és la realitat o irrealitat o els conceptes de present/passat/futur, sinó com concep el món el parlant a partir d'aquestes nocions subjectives:

It is important to bear in mind that a situation does not belong to reality or irreality on the basis of how the world has actually evolved, but depends instead on whether the conceptualizer knows and accepts it as being part of that evolutionary sequence. (Langacker, 1991: 243, citat a Castañeda, 2004: 56).

Parteix de la distinció entre realitat coneguda immediata, realitat coneguda, realitat desconeguda i irrealitat i, a partir d'aquestes nocions, fa una distinció entre dos temps (passat i present: ens situa en l'*ara* o en *llavors*; o el que és el mateix: *actual* o *no actual*) i tres modes (indicatiu, condicionat i subjuntiu). Amb l'indicatiu afirmem amb certesa; amb el condicionat²⁶ partim d'hipòtesis (i precisament per això, el futur no es considera un temps sinó un mode, perquè el futur sempre és una suposició, una realitat desconeguda), mentre

²⁶ Castañeda utilitza la terminologia d'Alarcos (1994: 152-155) per al condicionat al que relaciona amb la realitat suposada (en contraposició a la realitat coneguda): *cantará*s per al present i *cantaría*s per al passat.

que el subjuntiu fa referència a la possibilitat però sense afirmar-la ni desmentir-la. És a dir, no significa negació de la realitat, dubte o irrealitat, sinó que és quelcom que no es declara; fa al·lusió a un fet sense comprometre's amb la seva veritat. Mentre els àmbits de la realitat coneguda i la realitat desconeguda queden associats respectivament als modes indicatiu i condicionat, el mode subjuntiu es vincula a una dimensió diferent: l'actualització que té a veure amb els conceptes de *perfil* i *base* (Castañeda, 2004: 58, seguint a Langacker, 1987: 183-189):

- c. El *perfil* és allò que és designat per l'expressió
- d. La *base* és l'àmbit dimensional que serveix de fons

Aquesta distinció té a veure amb com el llenguatge configura imatges diferents, si focalitza en una o en altra (i no necessàriament en realitats diferents). Posa com a exemple com un angle es pot concebre com a *cantonada* o com a *racó*, segons agafem com a referència la part interna o externa de l'angle.

Segons aquesta idea, mentre els morfemes modals d'indicatiu i condicionat focalitzen en els dominis d'actualització corresponent (la realitat coneguda en el cas de l'indicatiu i la realitat suposada en el cas del condicionat), els morfemes modals de subjuntiu inclouen com a base del seu valor una projecció potencial a l'àmbit del present o del passat. Es tracta de formes circumscrites a l'àmbit de la subordinació precisament perquè són formes que no representen actualització. El contingut proposicional que es presenta en subjuntiu queda en suspens des del punt de vista discursiu:

Es como si cogiéramos una ficha [de ajedrez] (...) y probáramos a colocarla en alguna nueva posición, por ejemplo para representarnos mejor sus eventuales consecuencias, pero sin llegar a soltarla y sin pulsar el cronómetro. Ello nos permite mencionar o aludir a contenidos preposicionales sin hacernos responsables de su actualización. De ahí que el subjuntivo aparezca en contextos que tienen en común, como señala Ruiz Campillo (1998: 62), la falta de asunción declarativa por parte del hablante". (Castañeda, 2004: 62)

Per tant, no es tracta d'una negació de la realitat, sinó que s'ha d'entendre com una manca de compromís del parlant amb la realitat del contingut predicatiu; o dit d'una altra manera, el subjuntiu no té en compte el valor de veritat dels continguts predicatius en què apareix. Castañeda insisteix que el fet que alguns casos es pugui interpretar com a signe d'irrealitat o d'incertesa només és conseqüència de processos inferencials.

En definitiva:

[...] si se diera el caso de que algo pudiera afirmarse lo afirmaríamos con el indicativo, forma con la que, específicamente y explícitamente, se declara el valor de verdad de algo. Si, disponiendo de esa forma más explícita, acudimos a una más vaga, menos comprometida, menos informativa, damos a entender que no se dan las condiciones para usar el indicativo y, por tanto, que el hecho al que aludimos no es más que una proposición meramente concebida no coincidente con la realidad, una representación meramente virtual de un hecho. [...] la falta de correspondencia con la realidad no es más que una implicatura, un producto de procesos inferenciales que dependen de la información contextual (Castañeda, 2004: 62).

Des d'una altra perspectiva teòrica, el model explicatiu de Castañeda té molts punts en comú amb el valor inactualitzador que Luquet (2004) atribueix al subjuntiu i que ja ha aparegut en l'apartat anterior i, ahora, reconeix els efectes que es produeixen com a resultat dels processos inferencials que depenen del context comunicatiu (Ahern, 2004).

2.6. Recapitulació

En aquest capítol hem abordat la complexitat epistemològica de la categoria gramatical objecte de la nostra investigació des de perspectives diverses, com a manera d'entendre les dificultats amb què es poden trobar els estudiants a l'hora de conceptualitzar aquesta noció. Hem assenyalat les estretes relacions entre la categoria gramatical de mode verbal i la noció de modalitat i hem observat que es tracta de relacions inclusives (el mode verbal és una marca morfològica del verb que ajuda a interpretar la modalitat del discurs), cosa que ens permet avançar que un enfocament didàctic sobre el mode verbal hauria de relacionar les dues nocions. També hem considerat la polisèmia dels termes lingüístics com un possible obstacle en la comprensió dels conceptes gramaticals com a elements integrants d'un sistema i no com a peces aïllades.

La complexitat de la noció està relacionada, d'altra banda, amb la pròpia complexitat de la categoria verb, on el mode apareix fusionat amb els morfemes de temps i aspecte, la qual cosa fa que els estudiants puguin tenir problemes per conceptualitzar-les com a nocions diferents.

Hem estudiat el mode des del punt de vista de les teories lingüístiques per saber com es descriu, a partir de quins criteris, i quins valors s'atorga al subjuntiu. Aquest és un punt clau per a la nostra investigació, la qual gira precisament entorn de la comprensió dels valors del

subjuntiu a partir d'usos diversos. Hem comprovat que els criteris per categoritzar-lo des de la Lingüística es basen tant en criteris sintàctics com en criteris semanticopragmàtics i comunicatius. Ahern (2004) li adjudica un significat procedimental, en el sentit que indica un procés cognitiu (el reconeixement de les intencions comunicatives del parlant en la interpretació de l'enunciat) i no un significat conceptual.

Per últim hem revisat com s'ha abordat la transposició didàctica del subjuntiu en les classes d'espanyol/LE i des de quins marcs teòrics. Ens hem centrat sobretot en propostes metodològiques que tenen en comú que parteixen de la necessitat d'establir ponts entre la intuïció dels estudiants, una gramàtica lligada a l'ús, i una gramàtica explícita que finalment reverteixi en una millora d'aquest ús (Milian i Camps, 2006: 28), encara que siguin contextos educatius diferents i que es plantegin també objectius d'aprenentatge diferent. Entre elles, destaquen les propostes que presenten el mode verbal des de la perspectiva de la gramàtica cognitiva, com una manera d'integrar l'aprenentatge d'uns sabers explícits i l'atenció a la funció comunicativa del llenguatge.

3

EL TRACTAMENT DEL MODE VERBAL A LA SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA: LA TRANSPOSICIÓ DIDÀCTICA

Visiteur de nombreuses classes, j'ai interrogé des centaines d'enfants : à aucun on avait expliqué le sens du mot «subjonctif»

Erik Orsenna: *Pourquoi tuer le vivant dans la langue?*¹

En el capítol anterior s'ha assenyalat la gran complexitat que representa el subjuntiu tant des de la perspectiva de les teories lingüístiques de referència com des de l'ensenyament i aprenentatge de l'espanyol com a llengua estrangera. En ambdós casos és abordat com un contingut gramatical que presenta nombroses dificultats de conceptualització i en el segon, a més, es té en compte la dificultats dels usuaris no nadius per fer-lo servir de manera adequada i dels docents per ensenyar-ne l'ús, de manera que s'hi preveu una necessària *transposició didàctica* (Verret, 1975; Chevallard, 1997; Bronckart i Plazaola, 2000; Petitjean, 1998; Canelas-Trevisi, 2009) que permeti relacionar els coneixements teòrics sobre l'alternança modal (els sabers científics provinents de les teories de referència) amb els sabers per ser ensenyats, com un procés d'adequació a les necessitats

¹ Orsenna (2004: 7)

específiques dels aprenents i, per tant, com un procés de presa de decisions. Vargas (2004a i 2009) qüestiona la noció de Chevallard i introdueix la noció de *reconfiguració didàctica* ja que considera que la gramàtica escolar no es pot sustentar directament en la transposició didàctica dels *sabers savis*, sinó en la recomposició de sabers de procedència heterogènia que permetin fer de la gramàtica un objecte coherent per als estudiants.

En aquest capítol, pretenem apropar-nos al tractament que està previst que es faci a la secundària obligatòria –quins aspectes de la noció se seleccionen, com es presenten i relacionen amb altres nocions, com se n'aborda la complexitat; com està prevista la transposició o, si és el cas, la reconfiguració didàctica– d'una banda des del disseny curricular base (apartat 3.1), que marca les directrius que els centres hauran de tenir en compte en el disseny del projecte curricular (PCC) i que els docents hauran de contemplar en les seves programacions i, d'una altra, des dels llibres de text, molt utilitzats a les aules de secundària com a principal material didàctic i, sovint, com a substitut de la programació d'aula (apartat 3.2). L'objectiu no és situar-nos en el *saber efectivament ensenyat* al voltant del mode verbal –que seria motiu d'una altra recerca–, sinó en el saber que *s'ha d'ensenyar* (en terminologia de Chevallard), allò que està previst pel marc curricular i que queda recollit en els llibres de text.

Per observar el tractament del model verbal en aquests dos contextos tindrem en compte també com s'aborda l'ensenyament de la gramàtica i dels continguts gramaticals com a marc general en què s'encabeix el contingut gramatical concret que ens ocupa.

3.1. El currículum de llengua i l'ensenyament de la gramàtica

En aquest apartat² farem una aproximació al currículum català vigent de la secundària obligatòria (Decret 143/2007) –el qual es basa en el decret de mínims del Ministerio de Educación³ que prescriu el 55% dels continguts totals del currículum– per observar com s'hi aborda l'ensenyament de la gramàtica en general i els continguts gramaticals centrats en el verb i en el mode verbal en particular.

Partirem d'alguns aspectes generals que vertebraren el currículum, com l'enfocament competencial, la transversalitat de la competència comunicativa i el tractament integrat de

² Algunes parts del contingut d'aquest apartat es poden trobar, en una versió inicial i menys completa, a Durán (2010b i 2011).

³ Real Decreto 1631/2006.

les llengües que s'aprenen a la secundària; observarem quin és el paper previst per a l'ensenyament de la gramàtica en un currículum comunicatiu, quines implicacions té aquest enfocament i quines contradiccions presenta sobretot pel que fa a conciliar el desenvolupament de les habilitats lingüístiques i l'adquisició d'uns coneixements sistemàtics sobre la llengua. Per últim, analitzarem el tractament dels continguts gramaticals sobre el verb i el mode verbal per saber què s'espera que sàpiguen els estudiants sobre aquests continguts gramaticals en acabar quart de l'ESO, i tancarem l'apartat amb unes reflexions finals.

3.1.1. Enfocament competencial, transversalitat i tractament integrat de llengües

El currículum és el document prescriptiu que estableix les finalitats educatives, els objectius d'etapa, les competències bàsiques que els nois i les noies han d'assolir en aquest període i el conjunt de continguts que hauran d'assegurar tots els centres educatius, conjuntament amb els criteris d'avaluació. Es tracta, per tant, d'un primer nivell de concreció pel qual l'administració educativa delimita què, com i quan s'ensenya i què, com i quan s'avalua. No és un document neutre: d'una banda, configura i dona a conèixer quina concepció de l'ensenyament té la pròpia institució; d'una altra, permet pensar que serà el marc a partir del qual es planificaran les activitats acadèmiques.

a. Enfocament competencial

La novetat principal de l'actual disseny curricular (2007) respecte dels currículums anteriors és l'articulació al voltant de la noció de *competència*, enfocament que introdueix la LOE (2006)⁴ i que segueix les recomanacions del Consell d'Europa. Com ja han assenyalat alguns autors (Martín Barbero, 2003; Gracida i Lomas, 2008) aquesta noció té un doble origen: a) un origen lingüístic i didàctic (la noció de *competència* de Chomsky contraposada a la noció d'*actuació*, d'una banda, i, d'una altra, l'actualització que en fa Hymes, 1995, a través de la noció de *competència comunicativa*, la qual incorpora el component pragmàtic i la importància del context; i b) un origen empresarial, segons el qual es vincula a les destreses del saber fer i saber adaptar-se als possibles canvis que exigeix el món laboral. Aquesta segona accepció del concepte és el que sembla que preval en els documents europeus.

Es tracta, per tant, d'un concepte controvertit (Milian, 2007; Bronckart i Bulea, 2005; Bronckart, 2008b; Pekarek, 2005; Dolz i Ollagnier, 2000; Romainville, 1996), no tant sols

⁴ Ley de Ordenación Educativa (Reial Decret 1513/2006 i Reial Decret 1631/2006).

perquè prové de l'àmbit socioeconòmic, en un intent d'apropar l'escola al món laboral (i per tant té poc arrelament en el món educatiu, les finalitats del qual són ben diferents de les de les empreses), sinó també perquè es tracta d'un concepte ambigu i se'n consideren sinònims termes que fins i tot poden ser contradictoris com *capacitats, habilitats, estratègies, coneixements, actituds*, etc. (Milian, 2007: 11).

Aquesta indefinició ha fet que es pugui entendre de maneres radicalment diferents: com un llistat d'indicadors del que l'alumne sap o del que sap fer, com en el cas dels descriptors que apareixen en el *Marc europeu comú de referència per a les llengües* (Council of Europe, 2003); o bé com una noció lligada a una acció concreta, i per tant, com la capacitat de mobilitzar tots els recursos de què disposem quan els necessitem per resoldre un problema o una situació determinada (Milian, 2007; Pekarek, 2005). Bronckart (2008b) assenyala que aquesta última és l'única manera possible d'entendre el concepte de competència perquè sigui una eina útil per a l'aprenentatge dels nois i les noies; és el que Milian (2007: 12) anomena *competència situada*, perquè no es pot desvincular de la situació i dels condicionats que suposen un context real. L'avaluació d'aquestes competències només es pot entendre si se "situa" en l'acció que els estudiants duen a terme i ha de permetre no només diagnosticar el nivell assolit, sinó sobretot orientar els estudiants en el procés d'aprenentatge.

La definició que es dóna del concepte de competència a la introducció al document que estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria a Catalunya permet la interpretació de la noció en aquesta línia, com una competència que s'actualitza en context, i no com un saber potencial dels aprenents:

S'entén per competència la capacitat d'utilitzar els coneixements i habilitats, de manera transversal i interactiva, en contextos i situacions que requereixen la intervenció de coneixements vinculats a diferents sabers, cosa que implica la comprensió, la reflexió i el discerniment tenint en compte la dimensió social de cada situació. (DOGC, 4915, p. 21872)

En aquest marc competencial, se situa l'ensenyament de les llengües, la finalitat última del qual és que els estudiants desenvolupin una de les vuit competències considerades bàsiques, la competència comunicativa (Hymes, 1995), que els permeti assolir els objectius d'etapa següents:

h) comprendre i expressar amb correcció, oralment i per escrit, textos i missatges complexos en llengua catalana, en llengua castellana i, en el seu cas, en aranès, i consolidar hàbits de lectura i

comunicació empàtica. [...] i) comprendre i expressar-se de manera apropiada en una o més llengües estrangeres. (DOGC, 4915, p. 21871)

És a dir, quan acaben la secundària obligatòria, els adolescents han de ser capaços d'utilitzar i d'entendre la llengua (o les llengües) en diferents situacions comunicatives, tant orals com escrites, i en diferents formats, analògics i digitals.

b. *Transversalitat*

Segons el currículum, la competència comunicativa és responsabilitats de totes les àrees, i no només de l'àmbit de llengües, de manera que tots els docents han de vetllar per desenvolupar-la a partir dels textos propis de cada disciplina:

En totes les matèries que cursin els alumnes en l'educació secundària obligatòria, es posarà una especial atenció en les competències lingüístiques, que els capacitin per comprendre i expressar el que han après, i per argumentar el punt de vista propi. (DOGC, 4915, p. 21872)

La competència comunicativa lingüística és a la base de tots els aprenentatges i, per tant, el seu desenvolupament és responsabilitat de totes les àrees i matèries del currículum. [...] Per fer-ho, cal tenir molt present la varietat de textos que s'usen o que es construeixen en aquestes activitats. (DOGC, 4915, p. 21878)

L'objectiu és que els joves arribin a dominar els gèneres discursius i puguin participar, mitjançant el llenguatge, en les diferents esferes de la vida social a través dels seus textos (Bajtin, 1982), posant-hi en acció les destreses lingüístiques necessàries. El document curricular sembla prendre com a punt de partida la idea que avalen molts estudis (Bruner, 1983; Bates, 1999; Tomasello, 2000) que "la llengua s'aprèn a partir del seu ús compartit en activitats que tenen un sentit en el marc del desenvolupament de la vida individual i social" (Guasch, 2010a: 14). És tracta, per tant, d'aprendre a "fer coses" amb la llengua tot interrelacionant les diferents habilitats: llegir per escriure altres textos; parlar per entendre el que s'està llegint; escriure per poder explicar oralment el que s'ha llegit i s'ha escrit, etc. La idea subjacent sembla que sigui que la llengua no és només una eina de comunicació sinó, sobretot, un instrument fonamental en la construcció del coneixement, com defensa la teoria sociocultural (Vigotski, 1988; Wertsch, 1988 i 1993).

Aquesta transversalitat no treu que s'adjudiqui a les àrees de llengua un paper destacat en el desenvolupament de la competència comunicativa lingüística ja que en elles, segons el document oficial, no només s'hi utilitza la llengua com a eina de comunicació, oral o escrita,

sinó que també creen l'espai idoni per possibilitar que els estudiants la mirin com a objecte d'aprenentatge, com a objecte d'estudi sobre el qual es pot reflexionar:

Comprendre i saber comunicar són sabers pràctics que han de recolzar-se en el coneixement i reflexió sobre el funcionament del llenguatge i dels recursos comunicatius específics de cada àrea curricular, i impliquen la capacitat de prendre el llenguatge com a objecte d'observació i anàlisi. (DOGC, 4915, p. 21878)

c. *Tractament integrat de les llengües*

Juntament amb l'enfocament competencial i transversal de la llengua, una altra de les característiques del currículum vigent és que explicita la necessitat d'abordar l'ensenyament de les llengües d'una manera integrada, com una formació lingüística global que ha de tenir en compte les relacions que els usuaris estableixen entre les llengües que coneixen o que aprenen, i que va encaminada a assegurar una competència plurilingüe i pluricultural en el sentit que assenyalen Coste, Moore i Zárate (1997) i que recull Milian en aquesta definició:

S'entén com a competència plurilingüe i pluricultural la competència per comunicar discursivament i per interactuar culturalment que té un individu que domina, en graus diversos, diverses llengües i, en graus diversos, l'experiència de diverses cultures, i alhora és capaç de gestionar el conjunt d'aquest capital discursiu i cultural. Es considera que no hi ha superposició o juxtaposició de competències diferents i diferenciades, sinó que es tracta d'una competència plural, complexa, fins i tot composta i heterogènia, que inclou competències singulars, parcials, però que és una sola competència en tant que repertori disponible per a l'actor social en qüestió. (Milian, 2007: 18)

Aquest enfocament sembla tenir en compte la hipòtesi que molts estudis avalen (Cummins, 1979; Herdina i Jessner, 2002; Guasch, 1995, 2001, 2005 i 2008) que els parlants no guarden els coneixements lingüístics en compartiments estancs, sinó que les llengües es relacionen i interactuen entre si de manera que és necessari tenir-les en compte per a la consecució d'una formació lingüística bàsica per a tots els escolars, sigui quin sigui la seva llengua familiar. La competència plurilingüe no és el resultat de diverses competències particulars relacionades amb cadascuna de les llengües, sinó d'una nova capacitat que permet al parlant utilitzar el repertori multilingüe segons les situacions en què es troba i les finalitats comunicatives que persegueix (Guasch i Nussbaum, 2007).

En definitiva, les raons que justifiquen un ensenyament integrat de les llengües primeres i addicionals⁵ són:

[...] que el seu objecte d'estudi és molt semblant (totes són llengües naturals), que l'objectiu del seu estudi és el mateix (el domini de les habilitats d'ús lingüístics) i que els agents de l'aprenentatge són els mateixos alumnes. (Guasch, 2010a: 8).

Aquests arguments avalen la necessitat de planificar conjuntament les programacions de llengua catalana, llengua castellana i llengües estrangeres per assegurar una formació lingüística coherent⁶ i així queda recollit en el document curricular:

Atesa la realitat social, lingüística i cultural de la nostra societat, cal un ensenyament integrat de les llengües, que coordini els continguts que s'aprenen i les metodologies en les diferents situacions d'aula, a fi que les noies i els nois avancin cap a l'assoliment d'una competència plurilingüe i intercultural. (DOGC, 4915, p. 21885)

L'objectiu d'aconseguir parlants plurilingües competents implica que cada escola, partint d'una anàlisi sociolingüística rigorosa del centre i del seu entorn, estableixi en el Projecte Lingüístic del centre programes precisos de gestió de les llengües per determinar com el català, llengua vehicular de l'escola, s'articula, d'una manera coherent, amb l'ensenyament de les altres llengües i de les altres matèries tot establint acords per a relacionar les diferents estratègies didàctiques. (DOGC, 4915, p. 21883)

En resum, podríem concloure que el marc curricular del 2007 sembla que vetllí per alguns dels aspectes que la recerca en ensenyament i aprenentatge de les llengües ha destacat en les darreres dècades (com també han assenyalat Adell i Sánchez-Enciso, 2011): un enfocament competencial de l'educació centrat, no en la potencialitat dels sabers, sinó en el desenvolupament de la capacitat dels estudiants de mobilitzar diversos recursos per resoldre tasques concretes; la transversalitat de la llengua com a eina de comunicació, però també de construcció del coneixement lligada a les diverses disciplines i als gèneres discursius propis de cadascuna de les àrees del saber, i un tractament integrat de les llengües que s'estudien a la secundària obligatòria com a manera coherent d'assegurar una formació lingüística bàsica dels estudiants.

⁵ Utilitzem el terme "llengües addicionals" en el sentit que li dona Guasch (2010a, seguint Block, 2003) com les llengües apreses després de la primera.

⁶ Ara bé, la realitat de les aules -molt lligada als llibres de text com a model de material didàctic dominant- contradiu aquest esperit del currículum, com veurem en un altre apartat (3.2). Tanmateix, hi ha experiències dutes a terme a les aules de secundària que poden servir de referència als docents per planificar un tractament integrat i coherent de les àrees de llengua que desenvolupi la competència plurilingüe i pluricultural dels estudiants i que assegurí una més eficient formació lingüística dels escolars (vegeu Guasch, Gracia i Carrasco, 2004; Ferrer i Rodríguez, 2010, o Lemus, 2010, entre d'altres).

Aquesta declaració d'intencions que es pot llegir en les pàgines introductòries del document curricular contrasta, en canvi, amb algunes afirmacions que apareixen al llarg del text, que en alguns moments es presenten com a contradictòries, i que concretarem, sobretot, en l'apartat següent (3.1.2), en què analitzem el paper de l'ensenyament de la gramàtica en el currículum de llengües.

3.1.2. El paper de l'ensenyament gramatical en el currículum

El currículum català vigent respon a una concepció de l'educació lingüística d'orientació comunicativa on l'ensenyament explícit de la gramàtica es posa al servei de la millora de les habilitats de comprensió i de producció dels estudiants:

Comprendre i saber comunicar són sabers pràctics que han de recolzar-se en el coneixement i reflexió sobre el funcionament del llenguatge i dels recursos comunicatius específics de cada àrea curricular, i impliquen la capacitat de prendre el llenguatge com objecte d'observació i anàlisi. (DOGC, 4915, p. 21878)

Aquesta concepció de l'ensenyament de la gramàtica com a subsidiària de l'ús no és nova i ja apareixia en els dissenys curriculars anteriors. L'any 1992, en el marc de la LOGSE, s'establia com a principal objecte d'aprenentatge l'atenció a les habilitats de comprensió i producció dels discursos, objectiu principal al qual se subordinava l'aprenentatge dels continguts gramaticals (cfr. Zayas i Rodríguez Gonzalo, 1992; Ferrer, 1998; Camps, 1998; Camps *et al.*, 2005)⁷ i aquest mateix enfocament s'ha mantingut al llarg de les diferents reformes curriculars. El que ha anat variant és l'espai que ocupa la gramàtica en el currículum de llengües català, el qual s'ha anat reduint en els successius programes curriculars (quadre 1):

1992	2002	2007
1. Llengua oral 2. Llengua escrita 3. Lèxic 4. Literatura 5. Gramàtica 6. Llengua i societat	I. Ús de la llengua II. Literatura III. Llengua i societat IV. Estudi de la llengua 1. Fonètica i ortografia 2. Gramàtica 3. Lèxic	<ul style="list-style-type: none"> • Dimensió comunicativa <ul style="list-style-type: none"> - Participació en interaccions orals, escrites i audiovisuals - Comprensió de missatges orals, escrits i audiovisuals - Expressió de missatges orals, escrits i audiovisuals - Coneixements del funcionament de la llengua

⁷ Això no vol dir que la realitat de les aules fos aquesta. Zayas y Rodríguez Gonzalo (1992: 13) afirmaven que tot i el que deia el currículum vigent en aquell moment, "en la pràctica se ha identificado la enseñanza de la lengua con la transmisión de conocimientos gramaticales o se han disociado las actividades de expresión y el estudio de la gramática".

		<p>i el seu aprenentatge</p> <ul style="list-style-type: none"> • Dimensió literària • Dimensió plurilingüe
--	--	--

Quadre 1. Estructura dels continguts en els currículums de 1992, 2002 i 2007.

Mentre que en el document del 1992 (Decret 96/1992, de 28 d'abril), la gramàtica era un dels sis apartats en què es dividia el currículum de llengües, en el 2002 (Decret 179/2002, de 25 de juny, pel qual es modifiquen el Decret 96/1992, de 28 d'abril) s'inclouïa com un subapartat dintre d'un apartat dedicat a l'*estudi de la llengua*. En el currículum actual, l'ensenyament de la gramàtica no només ja no té un apartat propi –es planteja com un subapartat dependent de l'anomenada *dimensió comunicativa*– sinó que ha canviat la manera de referir-s'hi i ja no es parla de *gramàtica*, sinó del *coneixement del funcionament de la llengua i el seu aprenentatge*.

En aquest apartat [la dimensió comunicativa], apareixen els continguts referits al funcionament de la llengua i el seu aprenentatge, amb la qual cosa es vol significar que per al seu aprenentatge cal introduir-los i exercitar-los amb la funció exclusiva de millorar la comunicació, defugint el tractament *gramaticalista*⁸ de l'ensenyament de les llengües. (DOGC, 4915, p. 21885).

Aquest fenomen no és exclusiu de casa nostra. Carvalho da Silva (2008) fa una anàlisi diacrònica dels currículums de secundària de llengua portuguesa i comprova que, igual que en el currículum català de l'any 2007, el terme *gramàtica* deixa d'utilitzar-se i és substituït per *funcionament de la llengua* o *estructura de la llengua* que fa referència als aspectes funcionals i estructurals del sistema lingüístic. Estem d'acord amb aquest autor quan afirma, tot fent referència al currículum de secundària portuguès, que:

[...] não deixa de ser sintomático o *eclipse* total da palavra (e talvez também do conceito de) *gramática*, que não é mais vista como um conteúdo nuclear e autônomo, mas como elemento subsidiário ou instrumental, servindo para a promoção das quatro competências verbais. (Carvalho da Silva, 2008: 191)

En les línies introductòries del currículum català no només s'evita el terme *gramàtica* per fer referència als continguts relacionats amb el funcionament del sistema lingüístic, sinó que de manera explícita es diu que cal defugir d'un tractament *gramaticalista*.

⁸ La cursiva és nostra.

En les *Orientacions per al desplegament del currículum de l'àmbit de llengües a l'ESO* (2009) – document concebut com una eina que ha d'ajudar els docents a interpretar el currículum– es torna a insistir en el fet que l'objectiu de l'ensenyament de llengües en l'educació secundària obligatòria és “aconseguir que l'alumne sigui competent en l'ús dels recursos lingüístics per comunicar-se i per aprendre” (p. 2) i que el currículum:

[...] se situa clarament en la línia dels enfocaments comunicatius de l'ensenyament de la llengua que sorgeixen del reconeixement que la llengua s'aprèn en els seus usos i no a partir de l'estudi dels seus components gramaticals. (p. 4)

Aquesta afirmació no sembla tenir en compte els estudis que, des del marc del cognitivisme, consideren el coneixement conscient de la llengua com a imprescindible per al seu aprenentatge (Bialystok, 1991; Schmidt, 1990; Swain, 1996; Ellis, 1990 i 2006, entre d'altres). Aquests treballs mostren que per al desenvolupament de la competència comunicativa en determinats contextos i usos és necessari que els estudiants coneguin de manera explícita els mecanismes lingüístics, textuais i discursius implicats en la producció i recepció dels diferents gèneres textuais, i que sàpiguen manejar una terminologia gramatical específica que els permeti parlar de com funcionen aquests mecanismes. En canvi, d'aquesta citació sembla desprendre's que de l'ús ja se'n deriva un coneixement de la llengua suficient.

El fragment citat també entra en contradicció amb el propi text del currículum on, en altres moments, s'assenyala que el desenvolupament de la competència comunicativa dels estudiants ha d'anar acompanyada d'un coneixement explícit sobre la llengua que permeti observar-la, descriure-la i analitzar-la i que activi el raonament metalingüístic de l'estudiant per tal que sigui:

[...] capaç d'usar funcionalment la reflexió sobre la llengua, revisant i reformulant les seves produccions, i que aprengui a transferir el que ha après en altres situacions. (DOGC, 4915, p. 21885).

L'èmfasi es posa en la metodologia:

En totes les matèries curriculars s'ha de vetllar per l'ús lingüístic normalitzat i reflexiu. L'aprenentatge de llengües no és el resultat de l'acumulació de sabers superposats, sinó que és producte de les hipòtesis que l'aprenent formula sobre el funcionament de la llengua i que emergeixen i evolucionen de i en la interacció amb altres usuaris, experts o aprenents, amb els quals intercanvien missatges comunicativament rellevants. (*Orientacions*, 2009: 10)

Segons aquest fragment, l'aprenentatge ha de partir de la reflexió dels estudiants i d'una metodologia activa basada en la interacció amb els altres. Aquest "ús reflexiu" es contempla sobretot en situacions de lectura i escriptura –és a dir, a partir de tasques comunicatives globals– o, en algun cas, en el contrast entre llengües, i té un caràcter funcional:

[...]en la lectura o en l'escriptura d'un text amb significat, l'alumnat haurà de reflexionar sobre la puntuació, els connectors o altres recursos que l'ajudaran a entendre millor el text o a corregir els defectes d'expressió. Aquesta activitat realitzada molt sovint farà que no solament millori el coneixement dels connectors, sinó també les habilitats necessàries per al seu ús adequat. (*Orientacions*, 2009: 13).

En les citacions anteriors sembla que es postula que de l'ús en la interacció en sorgirà de manera espontània l'aprenentatge, tot i les aportacions de la teoria sociocultural, la qual defensa que el coneixement científic només és possible a partir de la intervenció intencionada de l'ensenyant (Vigotski, 1988; Lantolf, 2006). La idea que de les activitats d'ús pot sorgir un coneixement sistemàtic de la llengua és una pressuposició que no sembla que es pugui fonamentar empíricament com ja s'ha assenyalat en el capítol 1 (vegeu apartat 1.1)

Sembla que en aquesta concepció de l'ensenyament de la gramàtica que emergeix del text curricular no s'atorga la mateixa importància als dos coneixements necessaris sobre la llengua a què fa referència Camps (1998: 15): "uns *sabers* de tipus conceptual sobre la llengua, conscients, sistematitzables i uns *sabers* de tipus procedimental (conscients o inconscients), uns *sabers fer*, que són els que permeten usar la llengua oral o escrita". Del programa curricular i de les orientacions, se'n desprèn una clara defensa dels segons i un cert bandejament dels primers. No hi ha previst un treball de sistematització i s'insisteix en una idea simplificadora de les activitats comunicatives com a desencadenants de la reflexió metalingüística:

En el desenvolupament d'aquestes activitats hi ha un element complementari afavoridor de l'aprenentatge de llengües: la presa de consciència sobre la relació entre els significats i les formes lingüístiques que vehiculen aquests significats. El treball de sensibilització sobre formes gramaticals, marcadors discursius, efectes pragmàtics dels enunciats, etc., és només útil si s'organitza de forma subordinada a, i a partir de, les activitats de comunicació real, en situacions reals o simulades, que es desenvolupen a les aules d'ensenyament de llengües. (*Orientacions*, 2009: 26).

Ara bé, el que no acaba de quedar clar és com s'estableix la relació entre la funcionalitat dels aprenentatges lingüístics i el coneixement lingüístic explícit que, de retruc, revertirà en la millora de l'ús. L'experiència i la recerca (cfr. Rodríguez Gonzalo, 2011; Camps, 2003 i 2005; Fisher, 1996 i 2004; Zayas, 2004; Beguelin, 2000; Combettes, 2009, entre d'altres) mostren la inconsistència de la hipòtesi que aquest coneixement es pugui construir sense un tractament sistemàtic de la llengua com a objecte d'estudi.

3.1.3. Els continguts gramaticals: el verb i el mode verbal

La selecció dels continguts – quin tipus de gramàtica i quins aspectes gramaticals– també és un aspecte rellevant (Ellis, 2006: 86) per observar quin paper s'atorga a l'ensenyament de la gramàtica. Un enfocament comunicatiu com el que es proposa, que supedita el coneixement sobre el funcionament de la llengua al seu ús, té el perill de relegar els continguts gramaticals a un segon pla, de caure en una desvalorització excessiva dels continguts conceptuals en benefici d'una major atenció als procedimentals (Cuenca, 1992; Carvalho da Silva, 2008).

En el currículum català (2007), els continguts conceptuals, aquells que permeten la construcció de conceptes sobre la llengua, gairebé no apareixen i, quan ho fan, remetent a continguts ja treballats en altres nivells educatius. Per exemple, es parla de *reconeixement* dels elements que componen l'oració i la funció de cada element en la comunicació, tot donant per fet que els estudiants de secundària coneixen prèviament les categories gramaticals i la funció que realitzen dintre de l'oració. Hi ha estudis, en canvi, que mostren que els alumnes no han construït uns conceptes sòlids sobre les categories gramaticals quan acaben la secundària obligatòria i s'hi detecta una clara separació entre els sabers declaratius i els sabers procedimentals (cfr. Camps i altres, 2001, sobre la categoria pronom personal; Notario, 2000 i 2001, sobre la noció de subjecte; Fittipaldi, 2007, i Durán, 2010a, sobre l'adverbi; i Durán, 2008 i 2009a, sobre la categoria verb, entre d'altres).

D'altra banda, els continguts seleccionats no responen a una única gramàtica de referència, sinó que provenen de diversos referents científics. Destaquem una major presència de la gramàtica del text i del discurs que en els currículums anteriors i, en canvi, una menor presència de la gramàtica de l'oració i, per tant, un menor èmfasi en els continguts morfosintàctics. Això és coherent amb un ensenyament de la gramàtica supeditada a l'ús i al desenvolupament de les habilitats discursives, però no tant amb l'objectiu de fer que els estudiants entenguin els mecanismes de funcionament de la llengua com un complex

sistema de sistemes i que, per tant, siguin capaços de reflexionar-hi. Els estudiants necessiten els dos camins, reflexió a partir dels usos i sistematització dels coneixements, per construir el coneixement explícit sobre la llengua (Ellis, 1990, Camps i altres, 2005).

La terminologia gramatical que apareix també és més pròpia d'una gramàtica textual que d'una gramàtica oracional o lèxica, ja que és la que aporta les estructures mínimes per a la llengua en ús. Però no hi ha referències a l'adquisició d'un metallenguatge per referir-s'hi. Si tota gramàtica té una vessant descriptiva i una altra prescriptiva (com s'assenyala en el pròleg a la *Nueva gramática de la lengua española*, 2009: XLII), sembla que hi predomina aquesta última, com es pot veure en els continguts recollits en el quadre 2:

1r d'ESO	2n, 3r i 4t d'ESO
Desenvolupament d'estratègies de correcció lingüística i revisió gramatical dels textos mitjançant l'ús i la consulta dels diccionaris, eines informàtiques de revisió dels textos, compendis gramaticals i reculls de normes ortogràfiques.	Ús d'estratègies per a la correcció lingüística i revisió gramatical dels textos mitjançant l'ús i la consulta dels diccionaris, eines informàtiques de revisió del text, compendis gramaticals i reculls de normes ortogràfiques.

Quadre 2. Continguts del currículum de llengües de la secundària obligatòria (2007) que fan referència a la gramàtica en relació a la revisió i la correcció dels textos.

El document curricular inclou, a més de continguts referits a les diferències entre l'oral i l'escrit, a la gramàtica de la frase, del text i del discurs, i a la fonètica i l'ortografia, un nombre molt important (gairebé un terç del total) de continguts que tenen a veure amb els procediments d'aprenentatge i amb el foment d'actituds i de reflexió davant la llengua, que involucren els estudiants en tasques d'alta dificultat cognitiva com "l'autodiagnòstic de les fortaleses i dificultats del progrés en l'aprenentatge lingüístic i comunicatiu" (1r i 2n d'ESO) o "l'acceptació de l'error com a part del procés d'aprenentatge i actitud positiva de superació" (de 1r a 4t), entre d'altres. Es tracta d'una novetat respecte dels currículums anteriors ja que posa l'èmfasi en l'activitat metacognitiva i metalingüística dels nois i les noies. Ara bé, aquesta activitat no pot ser reeixida si no va acompanyada de les eines necessàries perquè els alumnes puguin pensar sobre el comportament del sistema lingüístic, per descriure'l en situacions d'ús, amb una terminologia específica, un metallenguatge, que permeti descriure els fenòmens lingüístics i textuais, que els ajudi a consultar gramàtiques i diccionaris i, en definitiva, que els permeti entendre l'organització i el funcionament de la llengua.

Si ens centrem en el tractament de la noció de verb observem que –tot i la complexitat a la qual ens hem referit a l'apartat 2.3– queda limitada en el currículum català al reconeixement de la categoria i al valor de referència interna dintre del text, d'element que permet la cohesió i la coherència textual (quadre 3):

Primer curs	Segon curs	Tercer curs	Quart curs
- Identificació i ús d'alguns connectors al servei de la cohesió del text, especialment els connectors temporals i de lloc, i d'alguns mecanismes de referència interna, com la coherència verbal i la nominal al llarg del text i els procediments de manteniment del referent.	- Identificació i ús d'alguns connectors al servei de la cohesió del text, especialment els connectors d'enllaç, els connectors temporals, de lloc, i útils per ordenar i indicar causa i conseqüència, i d'alguns mecanismes de referència interna, com la coherència verbal i nominal al llarg del text i els procediments de manteniment del referent, amb especial atenció a les substitucions lèxiques. - Reconeixement dels elements que componen una oració: noms, verbs i complements, determinants, connectors. Funció de cada element en la comunicació.	- Ús de procediments per compondre enunciats amb estil cohesionat: aposició, adjectius i oracions de relatiu explicatius, construccions de participi i gerundi , oracions coordinades i subordinades.	-

Quadre 3. Continguts del currículum de llengües de la secundària obligatòria (2007) referits al verb.

Si comparem aquests continguts referits al verb amb els que apareixen a la proposta de base que marca el decret de mínims del Ministerio (quadre 4) –que també parteix d'un enfocament competencial en què se subordina el coneixement sobre la llengua a la competència comunicativa– hi veurem una diferència substancial en el tractament del continguts: una graduació de la complexitat en funció de l'edat dels escolars i una voluntat de sistematització, sempre a partir de l'ús i del significat, que no hi són en el currículum català.

Primer curs	Segon curs	Tercer curs	Quart curs
- Conocimiento de las modalidades de la oración y de los modos del verbo como formas de expresar las intenciones de los hablantes. - Identificación y uso de las formas lingüísticas de la deixis personal (pronombres personales, posesivos y terminaciones verbales) en textos orales y escritos como cartas y normas. - Reconocimiento y uso coherente de las formas	- Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los distintos valores del presente de indicativo . - Reconocimiento del funcionamiento sintáctico del verbo a partir de su significado , identificando el sujeto y los complementos del verbo distinguiendo entre argumentales y no argumentales, transformando oraciones para observar	- Reconocimiento y uso coherente de las formas verbales en los textos, con especial atención a los valores aspectuales de perifrasis verbales . - Comparación de los diferentes comportamientos sintácticos de un mismo verbo en algunas de sus acepciones , identificación del sujeto y de los diferentes complementos verbales, incluyendo entre estas funciones las que tienen forma oracional	- Reconocimiento y uso coherente de la correlación temporal en la coordinación y subordinación de oraciones y en el discurso relatado (paso de estilo directo a indirecto). - Reconocimiento de los esquemas semántico y sintáctico de la oración , construcción y transformación de enunciados de acuerdo con estos esquemas y uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades: enunciado, frase y oración;

<p>verbales en los textos, con especial atención a los tiempos de pretérito en la narración.</p> <p>- Reconocimiento del funcionamiento sintáctico de verbos de uso frecuente a partir de su significado, identificando el sujeto y los complementos del verbo, constatando la existencia de complementos necesarios o argumentales frente a los no necesarios o circunstanciales; comprensión de una terminología sintáctica básica: oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos.</p>	<p>diferentes papeles semánticos del sujeto (agente, causa, paciente). Utilización de una terminología sintáctica básica: oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente.</p> <p>- Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado, especialmente la inserción de expresiones explicativas y el empleo de construcciones de participio y de gerundio.</p>	<p>(subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales) y uso de la terminología sintáctica necesaria en las actividades: enunciado, frase y oración; sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente; oración activa y oración pasiva; oración transitiva e intransitiva; complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, agente y atributo; oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.</p> <p>- Conocimiento de las funciones sintácticas características de las clases de palabras y análisis de su forma (flexión, afijos...), especialmente en lo que se refiere a los aspectos relacionados con la normativa.</p>	<p>sujeto y predicado; predicado nominal y predicado verbal; sujeto, verbo y complementos; agente, causa y paciente; oración impersonal; oración activa y oración pasiva; oración transitiva e intransitiva; complemento directo, indirecto, de régimen, circunstancial, agente y atributo; oraciones subordinadas sustantivas, adjetivas y adverbiales.</p> <p>- Uso de procedimientos para componer los enunciados con un estilo cohesionado y empleo de los siguientes términos: aposición; adjetivo y oración de relativo explicativos; construcción de participio y de gerundio: oración coordinada (copulativa, disyuntiva, adversativa y consecutiva); subordinada causal, consecutiva, condicional y concesiva.</p>
--	--	---	---

Quadre 4. Continguts del decret de mínims (2007) referits al verb.

Quant al tractament del mode verbal en el currículum català, no hi apareix cap referència més enllà de l'al·lusió al reconeixement de la categoria verb i de la seva funció en la comunicació o de la coherència verbal com a mecanisme de referència interna d'un text com a continguts més generals que permetrien encabir els continguts sobre el mode. En canvi, en el decret de mínims apareix com a contingut de primer d'ESO el "conocimiento de las modalidades de la oración y de los modos del verbo como formas de expresar las intenciones de los hablantes" (Real Decreto 16/2006, p. 733), més explícit quan als continguts gramaticals que el currículum català, com ja hem assenyalat. Aquest fet podria respondre a la voluntat de deixar més "obert" el currículum català de manera que el professor pugui incloure aquests continguts en els següents nivells de concreció (el projecte curricular de centre i la programació d'aula). El problema és que, sovint, aquesta programació no existeix més enllà del document que els departaments didàctics elaboren a principis de curs moltes vegades de manera protocol·lària i es delega en el llibre de text que, com ja assenyalava Camps (1998), interpreta el marc curricular no tant pensant en les necessitats dels escolars com en la capacitat d'acontentar els professors, que són els que decidiran quin llibre de text faran servir:

[...] Els nous materials hauran de ser, doncs, diferents dels anteriors, però no tan innovadors que no puguin ser adoptats per una gran majoria de professorat. Això condiciona també el professorat que seguiria altres organitzacions dels continguts, altres camins metodològics, i que, en canvi, no pot trobar en el mercat materials que responguin als seus plantejaments. (p. 21)

3.1.4. A mode de conclusions

Tot i que les reformes curriculars no sempre estan lligades a canvis en les pràctiques escolars, és evident que marquen la visió que té l'administració pública del que s'hauria d'explicar a les aules i de com, per la qual cosa funciona com a marc prescriptiu, i el que es percep en una lectura atenta del currículum del 2007 és una certa indefinició sobre quin és el paper de l'ensenyament de la gramàtica a les aules de secundària obligatòria.

En resum, el currículum de llengües i les orientacions curriculars plantegen una visió dels coneixements gramaticals al servei de l'ús, reconeixen la necessitat de la reflexió sobre la llengua i insisteixen que cal abandonar metodologies merament transmissives per apropar-se a metodologies més actives que parteixin dels coneixements previs dels estudiants, que els ajudin a formular hipòtesis sobre el funcionament del codi, i que es fonamenti en la interacció, entre iguals i amb l'expert. Tot això forma part del que podríem dir una mirada competencial a l'estudi de la llengua, perquè un alumne competent en català o en castellà ha de saber escriure textos variats, ha de poder llegir i apreciar textos diversos i ha de poder comunicar-se oralment en diferents situacions.

Ara bé, el que no diuen és que per a això necessita uns coneixements sobre el funcionament de la llengua (sabers conceptuals i sabers procedimentals) que també han de ser objecte d'ensenyament i que s'han de sistematitzar per poder entendre que la llengua és un sistema de sistemes coherent, que presenta moltes regularitats, i no una sèrie de regles sense res a veure les unes amb les altres. Sembla que hi hagi un prejudici contra l'ensenyament explícit i sistemàtic de la gramàtica i una representació de l'aprenentatge dels continguts gramaticals com a sabers que es deriven dels propis usos.

El temor de l'Administració a consolidar pràctiques d'aula molt *gramaticalistes* fa que hi hagi una certa contradicció entre la voluntat que l'alumne sigui competent usant la llengua i reflexionant-hi, i els coneixements i les estratègies necessàries per aconseguir-ho. Els resultats de la recerca, en canvi, mostren que difícilment els estudiants seran usuaris competents, sobretot en registres elaborats, si no se'ls donen eines que els permetin mirar la

llengua com a objecte d'estudi, i si no se'ls fa conscients d'usos que no tenen interioritzats i que, per tant, difícilment sorgiran d'una situació comunicativa espontània (cfr. Rodríguez Gonzalo, 2011).

L'escassa rellevància de continguts gramaticals que pertanyen a l'àmbit de l'oració dificulta realment que els estudiants puguin apropiar-se de conceptes bàsics i, per tant, dificulta l'adquisició conscient d'uns coneixements sistemàtics sobre la llengua que permeti observar-la, descriure-la i analitzar-la en funció del significat, de la forma i del context en què apareix un enunciat.

Si ens preguntem què han de saber els estudiants que acaben la secundària obligatòria sobre el mode verbal, sobre la categoria verb o sobre les relacions entre el mode i la modalitat tenint en compte el que prescriu el currículum, la resposta és que la noció de verb queda limitada al reconeixement de la categoria i de la funció, i com a element que assegura la coherència del text. No hi ha referències ni al mode ni a la modalitat, tot i la importància d'aquestes nocions per poder interpretar l'actitud del parlant en els textos que els estudiants hauran d'interpretar o que hauran de produir.

Tot i que sobrepassa els límits d'aquest estudi, apuntem que seria interessant contrastar el currículum català amb currículums d'altres països per comprovar quin tractament de l'ensenyament de la gramàtica s'hi fa⁹. Considerem especialment interessant el currículum quebequès de l'àrea de llengües de secundària –també al servei del desenvolupament de la competència comunicativa dels estudiants.¹⁰

3.2. L'ensenyament de la gramàtica en els llibres de text

En aquest apartat ens centrarem en com s'aborda l'ensenyament dels continguts gramaticals en els llibres de text. Per a això, farem una revisió de l'estat de la qüestió a partir de diversos estudis que focalitzen precisament en el tractament dels conceptes gramaticals en els manuals que fan servir els escolars, tant a primària com a secundària al nostre país i, també, a l'àmbit francòfon. Aquests materials responen a contextos educatius i lingüístics diferents, però mostren un panorama bastant homogeni sobre el tipus de materials

⁹ En la línia d'alguns treballs que, sobre altres aspectes del currículum, contrasten el tractament que se'n fa a diversos països. N'és un exemple, l'estudi de Durán i Manresa (2008) sobre els criteris establerts en currículums de sis països diferents sobre la lectura en l'etapa de secundària.

¹⁰ *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, premier cycle. Chapitre 5. Domini des langues.* Recuperat 5 de gener de 2010 a <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/secondaire2/index.asp?page=langues>

analitzats, la seva estructura, la manera de plantejar les activitats sobre algun aspecte gramatical, etc. Aquests resultats semblen confirmar que en l'elaboració dels materials escolars compta tant el pes de la tradició com el fet que els professors se senten més segurs amb uns plantejaments que coneixen¹¹, per la qual cosa els canvis són mínims sigui quin sigui el marc curricular que han de seguir.

3.2.1. Estudis sobre els conceptes gramaticals en els llibres de text

Alguns estudis recents en el nostre país i en l'àmbit francòfon s'han centrat en el tractament dels continguts gramaticals en els llibres de text tant a primària (Torralba, 2010 i 2012; Petit, 2004), com a secundària (Coronas, 2008, 2010a i 2010b; Eguren i Fernández Soriano, 2006; Ferrer i Rodríguez Gonzalo, 2010; Guasch, 2010b; Martínez, 2010; Ribas, 2010). Alguns d'ells presenten una anàlisi contrastiva de manuals escolars en diverses llengües (Ferrer i Rodríguez Gonzalo, 2010; Guasch, 2010b; Ribas, 2010; Milian, 2010); d'altres se centren en l'anàlisi d'uns continguts gramaticals concrets en llibres de text d'una mateixa llengua, bé d'un mateix curs (Torralba, 2010 i 2012; Eguren i Fernández Soriano, 2006; Coronas, 2008, 2010a i 2000b; Martínez, 2010), bé de cursos diferents (Petit, 2004), però tots ells presenten uns resultats que tenen molts punts en comú. Farem un repàs – necessàriament breu– d'algunes de les aportacions més rellevants d'aquestes recerques¹²:

- a) L'estudi d'Eguren i Fernández Soriano (2006) sobre els termes i les nocions que apareixen en els manuals escolars de llengua castellana de secundària mostra dos aspectes problemàtics. En primer lloc, detecten un cert "caos terminològic" entre els diversos manuals, en una barreja de termes i conceptes que provenen tant de la gramàtica tradicional com de tendències lingüístiques més actuals i sobre els quals no hi ha hagut una unificació. Consideren que "la terminología de una disciplina es, entre otras cosas, un reflejo formal de su organización conceptual. Cuando aprendemos los términos de una materia estamos aprendiendo, por tanto, los contenidos de dicha materia" (2006: 9), per la qual cosa reclamen una terminologia clara i precisa que no confongui els estudiants i que els permeti distingir clarament uns conceptes d'uns altres. En segon lloc, destaquen la imprecisió en la definició d'algunes nocions i, fins i tot, la confusió entre conceptes (com, per exemple, entre

¹¹ En aquest sentit, la situació del Quebec és excepcional. L'elaboració d'uns llibres de text a partir de concepcions sobre l'ensenyament i aprenentatge de la llengua molt diferents i la seva implementació des de l'Administració a tota la comunitat educativa del país ha estat un revulsiu per aconseguir un canvi metodològic (Nadeau, comunicació personal).

¹² Molts d'aquests treballs es poden trobar a Ribas (coord., 2010).

“oració” i “enunciat” o l’ús del terme “proposició” com a sinònim tant d’oració subordinada, com d’oració inclosa en una oració composta) juntament amb la disparitat de criteris que es fan servir en les definicions i la caracterització freqüent de les funcions sintàctiques des d’una perspectiva semàntica.

- b) La investigació de Coronas (2008, 2010a i 2010b) sobre el plantejament gramatical de la coordinació sintàctica en una mostra de deu llibres de text de tercer d’ESO de Llengua castellana posa en evidència que el tractament d’aquest contingut gramatical es fonamenta en definicions molt simplificadores, basades sobretot en criteris formals, que no atenen ni a l’ús, ni al context, ni al significat. Les explicacions segueixen un mètode d’aprenentatge deductiu (de l’explicació a l’exemple), que no fomenta la reflexió ni apel·la a l’ús, i les frases que han de servir d’exemple estan descontextualitzades i són molt artificials. L’autor contrasta aquests resultats amb l’anàlisi de l’ús que els mateixos manuals fan de la coordinació en els propis textos expositius sobre la coordinació, on apareix un ús real que difícilment encaixa amb la definició donada –molt més ric i complex– i proposa l’anàlisi de textos reals per part dels estudiants de manera que possibiliti un treball veritablement reflexiu sobre la relació entre estructura i significat, més propers als plantejaments d’una gramàtica pedagògica.
- c) Torralba (2010) analitza el tractament dels conceptes gramaticals en un llibre de Llengua catalana de sisè de primària i arriba a la conclusió que el tractament que se’n fa no ajuda els estudiants a integrar-los i a entendre la relació que hi ha entre ells. Els termes són apresos de manera aïllada, sense relacions amb l’ús i amb situacions de comunicació, amb rutines mecàniques i repetitives. Això provoca que els alumnes acabin tenint una “enumeració inconnexa de coneixement format per nocions i termes aïllats” (p. 43), però, en canvi, no poden relacionar les diferents nocions gramaticals entre si; no s’hi estableixen relacions entre els conceptes explicats i els que els estudiants ja coneixen, ni s’activen aquests coneixements en situacions d’ús. Per últim, no detecta que hi hagi un criteri lingüístic i/o pedagògic coherent i clar en l’ordre amb què s’exposen els continguts gramaticals, centrats sobretot en algunes de les funcions sintàctiques de l’oració simple i alguns elements de la morfologia i del discurs, ni troba cap apartat en què es reprenguin els aprenentatges d’unitats anteriors per tal d’assegurar-ne una continuïtat. Sobre els

conceptes, les definicions són molt breus, amb pocs exemples, i s'hi utilitzen nocions que no han estat introduïdes abans.

- d) Martínez (2010) se centra en l'anàlisi de la caracterització dels complements del predicat en quatre llibres de tercer de l'ESO. En primer lloc, constata que hi ha una manca de correspondència entre el currículum prescriptiu (pren com a referència el *Decreto de Enseñanzas Mínimas*¹³) i els llibres analitzats. Coincideix amb els resultats d'altres investigacions en la manca de vinculació entre els continguts relatius al coneixement explícit de la llengua i els continguts relatius a l'ús; en la presentació dels continguts gramaticals de manera parcel·lada com si els conceptes gramaticals fossin unitats tancades, sense connexió entre elles; en el plantejament, que segueix un procediment deductiu sovint orientat exclusivament a la identificació dels complements o a la realització d'anàlisis sintàctiques; i en les definicions insuficients i els exemples descontextualitzats. Martínez posa en evidència que el plantejament didàctic que mostren els llibres de text no sembla ajudar gaire a una conceptualització precisa o al desenvolupament de procediments que promoguin la reflexió sobre la llengua, un dels objectius marcats pel currículum de referència, com hem vist en l'apartat anterior.
- e) L'estudi de Guasch (2010b) focalitza en l'anàlisi de la noció d'oració en els llibres de text de Llengua catalana i de Llengua castellana d'un mateix grup d'alumnes de tercer d'ESO. Guasch presta especial atenció a observar com s'hi han incorporat dues novetats del marc curricular actual (LOE, 2007): d'una banda, l'atenció als plantejaments contrastius entre les diverses llengües que s'utilitzen a l'escola i, d'una altra, la necessitat de planificar de manera conjunta aquestes dues llengües que, com ja hem dit en l'apartat anterior, comparteixen objectius i continguts. Els resultats mostren, en canvi, que hi ha una "divergència profunda" (Guasch, 2010b: 93) entre el que es prescriu a les orientacions curriculars i el que es proposa en els llibres de text: entre d'altres aspectes, no hi ha una veritable programació conjunta i congruent de l'ensenyament i aprenentatge de les dues llengües, com es pot desprendre de com s'aborda l'estudi de l'oració en un manual i en l'altre.

¹³ Real Decreto 1631/2006

- f) Ferrer i Rodríguez Gonzalo (2010) centren l'atenció en el tractament dels plantejaments discursius en manuals de Llengua catalana i de Llengua castellana de la secundària obligatòria per observar-ne la coherència amb el plantejaments curriculars (a partir del *Decreto de Enseñanzas Mínimas*). Les autores troben una “concepció de la unitat didàctica com a miscel·lània sense fil conductor” (Ferrer i Rodríguez Gonzalo, 2010: 115), amb una divisió clara entre les activitats discursives, enfocades a l'expressió i a la comprensió, i les activitats gramaticals, que apareixen en un altre apartat, com si es tractés de continguts lingüístics sense connexió entre ells. L'estudi de la gramàtica, deslligat de l'estudi del text, no permet fer-ne una transferència, per exemple per millorar la cohesió dels textos que produeixen els estudiants. No hi ha coordinació entre llengües primeres i/o ambientals ni tampoc cap plantejament contrastiu; això implica que hi hagi repeticions de qüestions comunes, però amb alguns plantejaments divergents, tot i ser de la mateixa editorial.
- g) D'especial interès per a la nostra investigació és el treball de Ribas (2010), qui analitza el tractament de la noció de verb en els manuals de tercer de l'ESO de les quatre llengües diferents que s'aprenen en un mateix centre (català, castellà, anglès i francès) amb l'objectiu d'observar quina relació tenen entre si i comprovar fins a quin punt tenen els mateixos referents de la teoria lingüística o comparteixen concepcions sobre l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica. Els resultats mostren un panorama que no correspon amb les prescripcions curriculars, las qual marquen un tractament integrat de les llengües i promouen un ensenyament de la gramàtica basat en la reflexió sobre la llengua i al servei del desenvolupament de les competències comunicatives dels estudiants. El verb és presentat de manera aïllada, la qual cosa dificulta que es puguin establir relacions entre unes categories i altres, amb definicions breus i simplificadores que, sobretot, privilegien l'estudi de les formes per sobre de l'atenció als plans semàntics o pragmàtics, i amb unes activitats on no hi ha cabuda per a la manipulació o per a la connexió amb el discurs. Aquesta manera de presentar les nocions gramaticals “proyecta una forma cerrada y mecánica de «mirar» la lengua, con pocas posibilidades de relacionar esta reflexión metalingüística que se quiere desarrollar con la lengua «real» que sirve para vivir.” (Ribas, 2010: 71). Quant a les observacions provinents de l'anàlisi contrastiva entre el tractament que es fa des de les diverses llengües, l'autora destaca que no s'hi

detecta cap tipus de coordinació entre elles, sobretot pel que fa a les dues llengües ambientals, la qual cosa té com a conseqüència repeticions innecessàries i, fins i tot, algunes contradiccions en la presentació de les nocions.

- h) Petit (2004) també se centra en l'anàlisi de la categoria verb, en aquest cas en tres manuals de Francès de primària, i en la relació que s'estableix entre les definicions de la noció i les activitats previstes. L'autor arriba a la conclusió que el verb no s'aborda des de la mateixa perspectiva que altres categories gramaticals com el nom. Aquest últim és presentat com una unitat lèxica mentre que l'aproximació al verb és, sobretot, de caràcter morfològica (marques flexives) i –en menor mesura– sintàctica (lloc que ocupa a la frase, complements, etc.), però es para poca atenció al significat. Tot i l'aparent atenció que se li dedica en els manuals, Petit assenyala que sembla “un parent pauvre de l'axe gramatical” (2004: 61) del qual interessa realment un únic domini: la morfologia, sobre la qual pivoten les activitats previstes. Els sabers sobre aquest contingut gramatical estan repartits al llarg de les diverses unitats, com en un degoteig d'informació que “ne permettra pas à l'apprenant de se construire une image globale du verbe » (2004: 59) i que afavoreix un coneixement poc sistemàtic (2004: 75). La representació que se'n desprèn és la d'una gramàtica entesa sobretot com a conjunt de regles d'aplicació –relacionada més amb la norma que amb l'ús– i com a eina al servei de l'ortografia.
- i) També a primària situa la seva recerca Torralba (2012), qui analitza els llibres de text en llengua catalana de quart a sisè que fan servir les dues escoles a les qual assisteixen els estudiants subjectes de la investigació. L'autora se centra en el tractament del verb i dels temps verbal, i conclou que l'aproximació a la categoria es fa sobretot des d'una perspectiva semàntica (relacionant el verb amb un significat d'acció) i morfològica, amb un predomini de definicions sintètiques i fragmentàries que no permeten una visió completa de la categoria. La noció de temps verbal, introduïda a quart curs, també s'aborda des d'una perspectiva semàntica (els diversos moments en què pot tenir lloc l'acció del verb), amb una visió tripartita del temps (passat, present i futur) sempre exemplificat amb les formes prototípiques (imperfet, present d'indicatiu i futur simple), i que es relaciona explícitament amb els adverbis *ahir*, *avui* i *demà*. L'anàlisi longitudinal del tractament del verb i dels temps verbals des de quart fins a sisè mostra que no hi ha prevista una progressió

que aprofundeixi en els continguts, sinó que es reiteren els continguts d'un curs a l'altre.

Altres estudis s'han centrat més concretament en el tipus d'activitats sobre gramàtica que es poden trobar en els llibres de text. Farem referència als treballs de Nadeau i Fisher (2010), en l'àmbit francòfon, i de Milian (2010a), al nostre país.

- j) Nadeau i Fisher (2010) se centren en l'anàlisi del tipus d'activitats que es troben habitualment en els llibres de text i mostren que la majoria es poden resoldre amb el coneixement implícit que l'estudiant, com a usuari, té sobre la llengua, però no permeten sol·licitar de l'alumne coneixements explícits dins d'un raonament gramatical complet. Això és especialment important perquè les autores parteixen d'una investigació que mostra que les intervencions que desenvolupen la competència dels estudiants d'entendre com funcionen les frases que escriuen o que llegeixen –és a dir, els coneixements explícits– possibiliten la millora de la concordança en el francès escrit (que és el contingut gramatical en què se centren aquestes investigadores). Analitzen materials dels últims cursos de primària i dels primers cursos de secundària i arriben a la conclusió que la majoria van més encaminades a reforçar els coneixements implícits que a promoure un veritable coneixement conscient i raonat. En general, el que es troben són activitats que: i) remetent a l'ús oral espontani sense recórrer a l'anàlisi o a la noció gramatical esmentada en la consigna (en són un exemple moltes de les activitats d'espais buits on es posa el verb en parèntesi en infinitiu i cal conjugar-lo; o aquelles en què han d'imitar una estructura ja donada); ii) no requereixen un raonament complet (identificar un verb, analitzar un sintagma); iii) no mobilitzen un engranatge de coneixements gramaticals: la resposta no requereix un esforç perquè sovint tenen la solució en l'explicació teòrica que s'ha donat una mica abans o una mica després; iv) no ajuden a veure la llengua com un sistema; és a dir que les activitats, per falta d'aprofundiment, per imprecisió o per la manera com són presentades, no contribueixen a l'organització dels coneixements gramaticals. En canvi, altres tipus d'activitats que permeten sol·licitar de l'alumne coneixements explícits i un raonament gramatical complet (exercicis de transformació o de revisió d'un text, per exemple) no són presents en els llibres de text analitzats.

- k) Milian (2010a) focalitza en el tipus d'activitats gramaticals que apareixen en els tres manuals de llengua de tercer d'ESO d'un mateix institut: el de Llengua catalana, el de Llengua castellana i el d'Anglès. Milian destaca que el tipus d'activitats gramaticals que es troben als llibres de text de les llengües ambientals no promouen la reflexió ni tan sols una posició activa, sinó que situa l'alumne "com a receptor d'un saber elaborat en una altra part", allunyat per tant d'un aprenentatge significatiu. Tampoc té en compte la variació de la llengua, sinó que respon a un ús formal, escrit i idealitzat de la llengua. L'organització de les activitats en apartats fragmenta l'objecte d'ensenyament i l'aïlla de la resta de continguts (2010a: 158). L'alumne és exercitat a resoldre una única dificultat en cada activitat, sovint guiat amb un exemple ja resolt o bé per una explicació teòrica addicional, la qual cosa contribueix a automatitzar la resolució de l'activitat sense que hi hagi una reflexió al voltant del contingut. El fet que siguin oracions descontextualitzades allunyades de les situacions d'ús, més complexes i que requereixen un control i un domini més gran, repercuteix en la manca de motivació dels estudiants, ja que "contribuye a construir una idea de la gramática de la lengua como algo abstracto y alejado de la realidad." (2010a: 171).

3.2.2. A mode de conclusions

D'aquestes investigacions, se'n desprenen algunes conclusions que passem a sintetitzar:

- Els llibres de text analitzats no responen a un criteri lingüístic clar –amb una teoria de referència única i explícita– ni tampoc a un criteri pedagògic coherent. Se centren en l'ús formal, escrit i idealitzat de la llengua, i no tenen en compte la variació.
- Tampoc s'aprecia una correspondència entre el currículum prescriptiu i els llibres analitzats. Fins i tot s'hi constaten divergències profundes com la manca d'un tractament integrat de les diverses llengües que s'estudien a l'educació obligatòria en el cas dels manuals que es fan servir a Catalunya.
- Hi ha una clara separació entre les activitats discursives i les activitats gramaticals. No es contextualitza en situacions de comunicació; no s'atén a l'ús ni s'hi fa relació.
- L'organització dels manuals en unitats molt compartimentades fragmenta l'objecte d'ensenyament i en fa difícil la sistematització. Els termes i conceptes són apresos

de manera aïllada; es presenten els continguts de manera parcel·lada, tancats en si mateix, sense relació entre ells.

- Les definicions de les nocions són imprecises, breus i insuficients i van acompanyades d'exemples descontextualitzats i artificials. També s'hi constata una disparitat de criteris en les definicions sense que se n'expliciti el motiu.
- El mètode d'aprenentatge és bàsicament deductiu: de l'explicació a l'exemple, i de l'exemple a l'exercitació a partir de les activitats.
- Les activitats no demanen un raonament complet ni mobilitzen un engranatge de coneixements gramaticals. Solen ser activitats de baixa dificultat cognitiva, mecàniques i repetitives, que apelen al coneixement implícit que l'alumne ja té sobre la llengua. No promouen la reflexió ni contribueixen a l'organització dels coneixements gramaticals.

En definitiva, aquests treballs mostren que almenys els llibres de text analitzats en aquestes investigacions –perquè cal dir que hi ha hagut algunes propostes minoritàries molt reeixides d'elaborar materials que partien d'altres perspectives i altres pressupòsits (vegeu Camps i altres, 1994 i 1995; i Zayas, Martínez i Rodríguez 1996, 1997, 1998, 1999, 2002a, 2002b, 2003a i 2003b)¹⁴– estan molt lluny de ser una bona eina per a l'ensenyament de la gramàtica si tenim en compte a) els resultats de les investigacions en didàctica que mostren la necessitat de partir de la reflexió dels estudiants (vegeu capítol 1), i b) les pròpies prescripcions que vénen marcades pel marc curricular tant en aquesta línia com en la necessitat de planificar un ensenyament integrat i coherent de les llengües que s'aprenen en un mateix centre (vegeu apartat 3.1).

3.3. Recapitulació

En aquest capítol hem fet una lectura atenta del currículum de la secundària obligatòria amb la intenció d'observar quins són els eixos que el vertebraven i analitzar quin és el paper de l'ensenyament gramatical, com s'hi aborden els continguts gramaticals i, més concretament, com es planteja l'ensenyament de la categoria verb i del mode verbal. També hem fet una revisió dels estudis que se centren en l'anàlisi dels llibres de text per

¹⁴ Es tracta de llibres de text que aborden l'ensenyament de la llengua en general, i de la gramàtica en particular, des de concepcions de l'ensenyament segons la qual l'aprenentatge és producte de l'observació i la manipulació a partir dels usos reals.

saber com s'hi aborden aquests mateixos aspectes, tot i tenir en compte que es tracta de materials que responen a marcs curriculars i, fins i tot, a països diferents.

Quant al currículum, cal destacar les contradiccions que apareixen entre els plantejaments generals i la selecció de continguts. D'una banda, es pot observar en els documents oficials una voluntat de tractament integrat de les llengües i una visió de la gramàtica supeditada a l'ús, amb un clar enfocament comunicatiu. Planteja la necessitat de fonamentar l'ensenyament de la gramàtica a partir de la reflexió, de partir dels coneixements previs dels estudiants i d'una metodologia activa i inductiva que ajudi els estudiants a fer-se hipòtesis de com funciona el llenguatge. D'una altra, en canvi, mostra un cert rebuig a l'ensenyament sistemàtic de la gramàtica i una escassa atenció als continguts gramaticals, entre ells, el verb, com si l'aprenentatge gramatical emergís de l'ús, idea que la recerca ha mostrat que és inconsistent (vegeu capítol 1).

Les recerques que s'han centrat en l'anàlisi dels materials escolars mostren, de la seva banda, que sovint no responen al marc prescriptiu curricular, amb divergències profundes, com el fet que no hi hagi un tractament integrat de les llengües, ni presentin un enfocament centrat en l'ús o contextualitzat en situacions comunicatives. L'ensenyament de la gramàtica es presenta com un saber tancat en ell mateix, compartimentat, sense opció a la reflexió.

SEGONA PART

OBJECTIUS, CONTEXT I METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓ

4

OBJECTIUS I PREGUNTES DE RECERCA

Com ja hem assenyalat en diversos moments del treball, aquesta investigació s'emmarca en la línia de recerca que duu a terme el grup GREAL sobre les relacions entre coneixement sistemàtic i ús de la llengua en l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica, i parteix dels resultats de diversos estudis que apunten que la reflexió metalingüística és el camí que millor propicia aquesta relació. La nostra recerca, en concret, pretén explorar, analitzar i entendre com conceptualitzen el subjuntiu els estudiants de secundària a partir d'una activitat de contrast modal en què es posa en marxa la reflexió metalingüística. La finalitat última és contribuir a elaborar un coneixement sobre com construeixen el saber gramatical sobre el mode verbal els estudiants de la secundària obligatòria i quin paper hi té la reflexió sobre la llengua per tal de tenir instruments que permetin dissenyar algunes línies d'actuació a l'aula.

En aquest capítol presentem les hipòtesis de la investigació, els objectius generals i específics de la nostra recerca i les preguntes que se'n deriven. En primer lloc (apartat 4.1), presentem les hipòtesis de partida, les quals es fonamenten en els resultats de recerques prèvies i en els pressupòsits teòrics que s'han exposat en els capítols precedents. En segon lloc, identifiquem els objectius generals (apartat 4.2) que guiaran aquest estudi i, per últim,

els concretem en uns objectius específics i unes preguntes de recerca que se'n deriven (apartat 4.3).

4.1. Hipòtesis de la investigació

Partim d'algunes hipòtesis inicials que se sustenten en els pressupòsits que hem exposat en el marc teòric de la nostra investigació i, sobretot, en el resultat de recerques precedents sobre els coneixements gramaticals dels estudiants:

- L'estudi dels modes verbals presenta una gran complexitat, tant des del punt de vista de la gramàtica descriptiva, com des de l'òptica de l'ensenyament i aprenentatge de llengües i, en canvi, es tracta d'una noció que passa molt desapercibuda a les aules de secundària.
- Els estudiants de la secundària obligatòria –nois i noies d'entre 12 i 16 anys– són capaços d'utilitzar el sistema modal de manera adequada i d'identificar una gama complexa d'efectes expressius a partir de l'alternança modal, però perquè els escolars puguin fer explícits aquests coneixements implícits sobre la llengua –i per tant, convertir-los en objecte de reflexió– cal crear les condicions favorables.
- Hi ha intervencions didàctiques que propicien la reflexió sobre la llengua més que altres. La tasca de contrast entre oracions fa *opaca* la llengua i fa emergir l'activitat metalingüística, moment en què els estudiants poden modificar i reestructurar els seus coneixements sobre el funcionament de la llengua.
- El tractament dels continguts gramaticals als llibres de text no propicia un ensenyament reflexiu del sistema verbal ni respon a un tractament integrat de l'ensenyament i aprenentatge de la llengua.

4.2. Objectius generals de la investigació

Com s'ha assenyalat, el present treball vol ser una contribució a l'elaboració d'un coneixement sistemàtic sobre com construeixen el saber gramaticals els estudiants. Amb aquesta finalitat última com a horitzó, els objectius generals que ens hem marcat són els següents:

- a. Conèixer les característiques dels sabers gramaticals d'estudiants de la secundària obligatòria al voltant de la categoria mode.

- b. Observar el paper de la reflexió metalingüística en l'aprenentatge dels conceptes gramaticals, concretament en relació a la conceptualització del subjuntiu.

4.3. Objectius específics i preguntes de la investigació

Per aprofundir en la comprensió de la noció de mode verbal que han construït els estudiants de secundària de la mostra, ens hem formulat quatre objectius específics, cadascun dels quals es concreta en diverses preguntes de recerca. Fan referència respectivament a la construcció del coneixement gramatical sobre el mode verbal per part dels estudiants, al paper del metallenguatge, a la relació entre el tipus de tasca proposada i l'emergència de l'activitat metalingüística, i a la relació entre els coneixements que expliciten els estudiants sobre el mode verbal i les característiques del coneixement gramatical que apareix als llibres de text.

Objectiu 1. Descriure el coneixement construït pels alumnes de secundària sobre el mode verbal i observar com conceptualitzen el subjuntiu.

- ¿Com interpreten l'alternança modal? ¿Quins aspectes formals, semàntics o pragmàtics tenen en compte?
- ¿Quins valors atorguen al subjuntiu? ¿Com el categoritzen?
- ¿Quins tipus de coneixements declaratius sobre el mode verbal emergeixen?
- ¿Quins valors atribueixen al subjuntiu en funció del problema lingüístic plantejat?
- ¿Quines són les dificultats que expliciten o que es poden inferir de les seves respostes?
- ¿S'observen diferències en el coneixement que expliciten els estudiants dels diferents cursos?

Objectiu 2. Observar la incidència de la intervenció didàctica en l'emergència de l'activitat metalingüística dels estudiants.

- ¿Quina incidència té la intervenció didàctica en l'emergència de l'activitat metalingüística?
- ¿Quin tipus d'activitat metalingüística emergeix?

Objectiu 3. Analitzar el metallenguatge que utilitzen els estudiants per parlar sobre el contrast modal.

- ¿Quines relacions es poden establir entre activitat metalingüística, discurs metalingüístic i metallenguatge?
- ¿Quin paper té el metallenguatge en l'activitat metalingüística dels estudiants?
- ¿Quines dificultats mostren els estudiants en parlar sobre la llengua?

Objectiu 4. Descriure i analitzar els manuals escolars que utilitzen els estudiants per saber com s'aborda la noció de mode verbal i observar si és possible establir relacions entre les característiques del coneixement que mostren els estudiants i les característiques dels coneixements dels llibres de text.

- ¿Com s'organitzen els continguts gramaticals en el llibre de text? ¿Com s'aborden la categoria verb i el mode verbal? ¿Es relacionen les nocions de mode i de modalitat?
- ¿Com són les definicions de les nocions, les explicacions i els exemples? ¿Quin tipus d'activitats està previst que realitzin els estudiants?
- ¿Quin tipus de progressió està prevista en funció dels cursos?
- ¿Quina és la visió de la gramàtica que se'n desprèn? ¿S'ajusta al que prescriu el currículum?
- ¿Es poden establir relacions entre les característiques dels coneixements dels estudiants i les característiques dels llibres de text?

5

METODOLOGIA I CONTEXT DE LA RECERCA

Per a un investigador la classe és un laboratori, però un laboratori de vida autèntica on es produeix saber.

Nicole Soulé-Susbielles: La recherche en DEL¹

En aquest capítol ens centrarem en la metodologia de la investigació i en la descripció del context en què les dades s'han produït. En primer lloc (apartat 5.1) farem unes consideracions generals sobre el tipus de recerca que s'ha dut a terme, tot tenint en compte la naturalesa del nostre estudi: una recerca que se situa en l'àmbit escolar en un context natural d'aula i que se centra en l'activitat metalingüística dels estudiants al voltant d'un contingut gramatical concret, el mode verbal. A continuació, presentarem el disseny de la investigació i la implementació (apartat 5.2), on detallarem el disseny de l'instrument principal de recollida de dades (5.2.1), aprofundirem en el problema lingüístic plantejat (5.2.2) tot relacionant-lo amb el marc teòric (capítol 2), farem referència a la prova pilot (5.2.3), descriurem el context de la recerca, la implementació i la recollida de dades (5.2.4), i finalment justificarem la selecció de dades per a l'anàlisi (5.2.5). En l'últim apartat, descriurem i justificarem el tractament i l'anàlisi del corpus de dades (apartat 5.3), tot

¹ Soulé-Susbielles (1994: 11; citat a Palou, 2008: 124).

concretant les decisions metodològiques preses en l'establiment de les xarxes sistèmiques (5.3.1) i de les categories d'anàlisi que ens permetran interpretar aquestes dades (5.3.2).

5.1. Marc general

Partim de la consideració que escollir una metodologia determinada implica una manera concreta d'entendre la recerca en l'àmbit escolar i, també, una forma d'entendre l'educació lingüística dels estudiants. Cal, per tant, que l'investigador –la investigadora en aquest cas– explici quina funció atorga a la investigació en didàctica de la llengua i, també, el paradigma en què s'emmarca la recerca, entenent per paradigma el marc conceptual des del qual s'estudia la realitat observada.

Coincidim amb Camps (2012: 24) i Camps, Guasch i Ruiz Bikandi (2010: 71) que la investigació en didàctica de la llengua té com a finalitat principal l'elaboració sistemàtica de coneixement sobre el procés d'ensenyar i d'aprendre llengües per tal de millorar les pràctiques i adequar-les a les situacions canviants en què l'activitat es desenvolupa, en una relació bidireccional i no jeràrquica –en què una nodreix l'altra i al revés– entre la investigació acadèmica i la pràctica d'aula (Coll i Sánchez, 2008). Aquest procés d'ensenyament i aprenentatge és el nucli de l'anomenat sistema o triangle didàctic (Chevallard, 1997) format pels protagonistes (aprenent i ensenyant) i per l'objecte d'ensenyament i aprenentatge. Les relacions entre els tres pols està condicionada per la diversitat de contextos en què s'encabeix aquest procés (Van Lier, 1994) i cal afegir-hi les relacions que s'estableixen entre sistemes d'activitat diversos (un sistema de sistemes segons Engeström, 1987²; citat a Camps, 2012: 30). En definitiva, l'objecte de la investigació en didàctica és dinàmic i complex, tant pels propis elements que en formen part com per les relacions que s'hi estableixen:

Allò que succeeix a l'aula és un esdeveniment únic, irrepetible. Segons Lemke (1997, p. 18), [...] una classe és una activitat social, amb un model d'organització, amb una estructura, amb un principi i un final que, com tots els altres tipus d'activitats socials, es construeix. (Palou, 2008:124)

La present investigació adopta els postulats socioconstructivistes, segons els quals l'aprenentatge és un fenomen constructiu i social on els individus són agents actius. La metodologia presenta un enfocament interpretatiu qualitatiu (Noguerol, 1998) que té

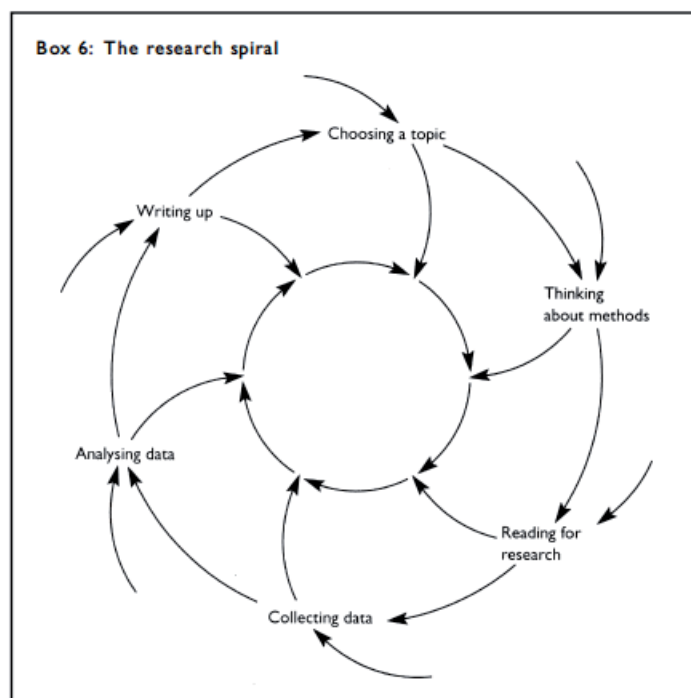
² Engeström parteix de la teoria de l'activitat de Leontiev (1978) i la reformula (vegeu Camps i Uribe, 2008; Camps, 2011b)

aquestes característiques: busca la comprensió i la interpretació de la realitat observada, aborda el fenomen objecte d'investigació des d'una perspectiva holística, entén els processos socials com a dinàmics i canviants, posa èmfasi en el context en què es prenen les dades, considera l'investigador com un element més de la investigació (que afecta i que es veu afectat per la recerca) i la investigació s'enfoca a l'acció i al canvi. En definitiva, té una voluntat exploratòria, de *descriure* una realitat per tal d'entendre-la (en el sentit que entendre l'acció humana és sempre interpretar), però també té la voluntat d'*intervenir* per transformar aquesta realitat. La recerca també es complementa amb una anàlisi quantitativa, tot defugint la contraposició entre el paradigma qualitatiu i el quantitatiu (Van Lier, 1994; Ricoeur, 1986). En definitiva, s'inscriu en la línia de recerca interpretativa de l'àmbit de les ciències socials (Camps i altres, 2000) atès que l'objectiu final és interpretar el discurs metalingüístic dels estudiants al voltant de la noció de mode.

La metodologia utilitzada es posa al servei dels objectius i de les preguntes d'investigació (Flick, 2007) i pren l'aula com l'espai d'investigació natural de la recerca (Coll i Sánchez, 2008). Més concretament, constitueix un estudi de cas (Feagin, Orum i Sjoberg, 1991; Yin, 2003; citats a Rodríguez Gonzalo, 2011: 126) sobre l'activitat metalingüística dels escolars en una situació natural d'aula al voltant d'una activitat de contrast modal, la qual es complementa amb l'anàlisi dels manuals escolars que fan servir els estudiants que han estat subjectes de la investigació. Com assenyala Rodríguez Gonzalo (2011: 126), el cas s'entén com l'instrument que permet explorar el tema objecte de controvèrsia: la construcció del coneixement gramatical de la noció de mode. La validesa i la transcendència dels coneixements generats pels estudis qualitatius tenen a veure amb la riquesa de la informació aportada pels casos seleccionats i la capacitat d'observació i anàlisi dels investigadors més que amb la grandària de la mostra (Patton, 1990: 169).

Per observar l'activitat metalingüística dels estudiants i com conceptualitzen la noció de mode verbal, plantejem una situació didàctica de reflexió gramatical explícita en la línia del que hem exposat en l'apart 1.4. –i que forma part de la fonamentació teòrica i conceptual d'aquesta recerca–, tot considerant que hi ha uns camins que poden propiciar l'aprenentatge de la gramàtica millor que uns altres. Es busca comprendre el problema plantejat des del punt de vista d'un dels pols del sistema didàctic, els aprenents, però amb l'objectiu d'aportar algunes evidències per a l'ensenyament –un altre dels pols del triangle didàctic– que mostrin les possibilitats i els límits d'un aprenentatge gramatical basat en la reflexió sobre l'ús al voltant d'un contingut gramatical concret –el tercer pol–, el mode verbal.

Per últim, cal explicitar que ens representem el procés d'investigació en el sentit que ho fan Blaxter, Hughes i Tight (2000), com un procés circular i recursiu semblant al del procés d'aprenentatge (vegeu el quadre 1).



Quadre 1. L'espiral de la investigació (Blaxter, Hughes i Tight, 2000: 9)

Segons aquesta representació, la investigació no es planteja com el seguiment d'una sèrie d'etapes fixes i lineals, amb un principi i un final en què una fase precedeix l'altra, sinó com un procés en espiral, recursiu, en el que apareixen les mateixes etapes que es consideren necessàries en una investigació, però amb la diferència que s'hi pot entrar –i, de fet, s'hi entra– en moments diferents del procés, de manera que l'experiència d'etapes posteriors condueix sovint a la reinterpretació de les primeres etapes o a la necessitat de tornar a revisar-les.

5.2. Disseny de la investigació i implementació

El disseny de la investigació inclou l'elaboració dels instruments principals de recollida de dades, tant de l'anàlisi dels llibres de text que fan servir els estudiants de la mostra (vegeu el capítol 6, on s'especifica els llibres de text analitzats i els aspectes tinguts en compte per a l'anàlisi), com de la intervenció a l'aula a través del disseny d'una activitat de contrast entre oracions (vegeu apartat 5.2.1). En aquest últim, l'origen de les dades són els textos escrits pels estudiants i els enregistraments de les interaccions que els estudiants

duen a terme per resoldre l'activitat. Aquestes dades es complementen amb entrevistes semiestructurades a un membre de cada grup realitzades uns dies després de la intervenció a l'aula. Per últim, el diari de camp de la investigadora recull les anotacions fetes durant les entrevistes mantingudes amb els professors implicats en la recerca (sobretot en relació a les característiques del grup-classe) i també recull les observacions generades durant el procés de recollida de dades.

Les dades de l'estudi –heterogènies, nombroses i molt riques– mostren la voluntat de copsar el moment de la intervenció des de perspectives diferents amb la voluntat de documentar un procés que serà irrepetible. Per al present treball s'analitzarà de manera sistemàtica només una part d'aquest material, com detallem a l'apartat 5.2.3.

5.2.1. Disseny de l'instrument principal de recollida de dades: l'activitat escrita en petit grup

El disseny de l'instrument de recollida de dades, una activitat escrita en petit grup a partir d'unes oracions donades, respon a l'objectiu de recerca de fer emergir els coneixements declaratius sobre el mode verbal i d'elicitat l'activitat metalingüística al voltant d'aquest contingut gramatical per observar com interpreten la diferència entre les formes verbals d'indicatiu i de subjuntiu, quina noció de mode verbal emergeix de les seves respostes i amb quines dificultats es troben. Com a dispositiu didàctic, segueix alguns dels pressupòsits metodològics a què ens hem referit en l'apartat 1.4, i respon a aquestes característiques: parteix de l'ús lingüístic dels estudiants, activa els seus coneixement previs (Chartrand, 2003), planteja una problematització de la llengua (Giordan, 1996) a partir del contrast com a instrument de reflexió (Bruner, 1983; Barth, 2001; Nadeau i Fisher, 2006) i es basa en la interacció en grup i en l'escriptura com a motors de reflexió metalingüística i de reelaboració dels coneixements previs. En aquest context, entenem la interacció social com un espai de reflexió i d'aprenentatge (Vigotski, 1986).

Creiem que aquestes característiques fan que la tasca proposada s'allunyi de les activitats gramaticals que habitualment es fan a les aules de secundària, hipòtesi que se sustenta en una llarga experiència com a docent en aquest nivell educatiu, en l'anàlisi prèvia de les activitats gramaticals dels llibres de text (vegeu els resultats exposats en el capítol 6) i en estudis anteriors de l'autora que apunten en aquesta línia (cf. Durán, 2008; Durán, 2010a).

L'activitat que els alumnes han de dur a terme en petits grups consisteix en un corpus de quatre parelles de frases (vegeu annex 2) on apareix alternança entre mode indicatiu i mode subjuntiu (detallem quines són i el criteri a l'hora de seleccionar-les en l'apartat 5.2.2). L'única diferència entre elles radica en la selecció modal, de manera que no hi hagi altres elements lingüístics que puguin interferir en la reflexió sobre aquest aspecte. Tres de les parelles d'oracions són d'ús habitual en la llengua, per la qual cosa partim de la hipòtesi que els alumnes no haurien de tenir problemes en la interpretació, tot i que la diferència és subtil, i això en pot dificultar l'explicació. La quarta parella d'oracions, en canvi, presenta un aspecte afegit: una d'elles no és possible, és agramatical, i es marca amb un asterisc, però no se'n donen més pistes. En aquest cas, s'apel·la a la capacitat dels estudiants de jutjar la gramaticalitat / agramaticalitat de les oracions i de donar-ne una explicació gramatical.

Les oracions van acompanyades d'unes preguntes que pretenen guiar la reflexió: ¿quina és la diferència entre (a) i (b)?; ¿signifiquen el mateix?; ¿quina paraula canvia?; ¿en què consisteix el canvi?; ¿per què creieu que escrivim/diem una forma o una altra? Les preguntes focalitzen tant en el significat com en la forma.

Els estudiants han d'escriure les respostes en una plantilla (quadre 2) que pretén ajudar en la reflexió i en la redacció de la resposta:

<p>La diferencia entre las oraciones 1a i 1b consiste en.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>La primera (1a) y la segunda (1b)(significan/no significan) lo mismo porque</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>La palabra que cambia esEste cambio se produce (para / porque)</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación</p> <p>y la segunda</p>

Quadre 2. Plantilla per respondre a l'activitat 1.

La decisió d'elaborar aquesta plantilla es va prendre després d'observar en la prova pilot que les estudiants subjectes de la prova van discutir molt sobre les oracions però, en canvi,

no van ser capaces de redactar un text escrit cohesionat que donés resposta al que se'ls proposava (vegeu l'apartat 5.2.3). Aquest fet va fer pensar en la necessitat de donar eines que guessin la reflexió dels estudiants i que permetés un producte escrit més homogeni que fes possible una certa sistematització de les respostes.

D'aquesta manera, la pauta té una funció de descàrrega cognitiva per als estudiants en el sentit que li dóna Siro (2008) –tot i que l'autora situa la necessitat de trobar instruments de descàrrega cognitiva en un context molt diferent, el de l'escriptura creativa a partir de la reelaboració o imitació de textos– i, d'altra banda, es mostra com un instrument útil per a la recerca.

5.2.2 Problema lingüístic plantejat: el contrast entre indicatiu i subjuntiu

Ja hem fet referència en un altre apartat (capítol 2) a la complexitat epistemològica del mode verbal. Aquesta complexitat té a veure amb aspectes diversos, com les relacions entre les nocions de mode i de modalitat, la pròpia morfologia del verb, la dificultat d'abstracció d'una noció que no té una forma particular, o el fet que presenti una àmplia gamma de valors gramaticals de naturalesa diversa: des d'establir determinats actes verbals o determinar l'àmbit sintàctic de certs operadors, fins a mostrar el grau de compromís del parlant amb allò que afirma, indicar la naturalesa específica o inespecífica dels grups nominals, o presentar com a noves certes informacions ja conegudes (RAE, 2009: cap. 25).

La casuística d'ús del subjuntiu és molt àmplia i no és la intenció d'aquesta investigació abordar tota la gamma de contextos en què pot aparèixer. L'objectiu de recerca és observar com expliquen els estudiants de secundària els valors del subjuntiu en contextos habituals, amb exemples prototípics que no suposin una dificultat afegida de la que ja es deriva de la complexitat de l'alternança modal. Aquesta decisió també té a veure amb els objectius d'aprenentatge, ja que coincidim amb Cuenca (2000: 31) que la construcció del coneixement gramatical ha d'anar dels casos més prototípics als més perifèrics.

A l'hora de seleccionar les oracions que els estudiants havien d'analitzar, hem seguit el criteri de les gramàtiques descriptives, les quals –com assenyala Lozano (2007: 56)– solen organitzar la descripció del subjuntiu a partir d'una taxonomia d'estructures oracionals (aquesta estructura és la que apareix, per exemple, a la *Gramática descriptiva de la Lengua Española*, 1999, dirigida per Ignacio Bosque i Violeta Demonte):

- i. Oracions subordinades substantives
- ii. Oracions subordinades de relatiu
- iii. Oracions subordinades adverbials
- iv. Oracions independents

Hem seleccionat exemples de cadascun d'aquests contextos sintàctics, però hem canviat l'ordre d'aparició, decisió que té a veure amb la consideració prèvia del grau de dificultat de la problemàtica lingüística que apareix en cada parella d'oracions i que es va fer evident en la prova pilot (apartat 5.2.3). Concretament, vam deixar per a l'última activitat el contrast modal en les subordinades substantives ja que en els exemples utilitzats apareix un element diferent que n'eleva el grau de dificultat: no és possible l'alternança modal cosa que comporta l'agramaticalitat d'una de les formes.

L'ordre de les activitats proposades als estudiants va ser el següent:

1. Oracions subordinades de relatiu: *Busco a un alumno que sepa/sabe italiano*
2. Oracions subordinades adverbials: *Aunque cueste/cuesta caro me lo voy a comprar*
3. Oracions independents: *Quisiera/Quiero una barra de pan*
4. Oracions subordinades substantives: *Quiero que me lo cuentes/*cuentas*

Activitat 1. El subjuntiu en les subordinades de relatiu

La primera activitat que es proposa als estudiants se centra en el contrast entre dues oracions de relatiu especificatives en les quals només canvia el mode verbal. Es tracta de dues oracions prototípiques que es poden trobar en contextos d'ús habitual:

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

La selecció modal en les oracions de relatiu no respon a unes regles sintàctiques clares –ja que en la majoria de contextos sintàctics on pot aparèixer el subjuntiu, també es podria utilitzar l'indicatiu– i la diferència semàntica és molt subtil. Tanmateix es poden atribuir raons sintàctiques i nocional a l'elecció modal en aquest tipus d'oracions (Pérez Saldanya, 1999; RAE, 2009). Des d'un punt de vista sintàctic, el mode subjuntiu es troba en correlació amb un element modal explícit dintre de l'estructura sintàctica, induït per un element que pot ser intern (com en el cas dels determinants o dels indefinits negatius *nadie*,

ningún...), o extern al grup nominal, com en el cas dels verbs intensionals³ (*buscar, necesitar, desear...*). Des del punt de vista nocional, l'aparició d'un mode o un altre té a veure amb el fet que s'asseveri o no l'existència del sintagma nominal antecedent i el contingut de l'oració relativa.

D'altra banda, no es tracta de grups homogenis: la unió de l'antecedent amb la proposició de relatiu obliga a plantejar-se quin sintagma nominal –definit o indefinit– funciona d'antecedent, tot tenint en compte que aquest valor resulta de la combinació d'elements diversos com el caràcter continu o discontinu del nucli nominal, del tret \pm plural, de la presència o absència d'article o dels quantificadors (Rodríguez Gonzalo, 1990: 282).

Tenint en compte aquest marc general, ens aproparem al comportament del mode subjuntiu en les oracions seleccionades en funció dels valors que vehicula, com el de no especificitat, el de no asserció, l'oposició caracterització/identificació o la distinció entre individu i classe. Per a aquest apartat, seguirem especialment Pérez Saldanya (1999), Rodríguez Gonzalo (1990) i RAE (2009).

Especificitat

Com indica Pérez Saldanya (1999: 3255), en les oracions subordinades de relatiu el mode està directament relacionat amb el tipus de menció que s'hi realitza; o dit d'una altra manera, l'ús del subjuntiu en aquests tipus d'oracions depèn del fet que l'antecedent del pronom relatiu sigui conegut o no, específic o inespecífic:

A grandes rasgos se puede afirmar que la relativa se construye con indicativo cuando el SN es específico (...) y, por tanto, cuando la entidad que designa existe en un mundo concreto del universo del discurso; por el contrario se construye con subjuntivo cuando el SN es inespecífico y la cantidad no existe, o el emisor no quiere o no puede afirmar la existencia (Pérez Saldanya, 1999: 3256).

El valor existencial o no existencial que se li assigna a l'antecedent no se circumscriu al món "real", sinó que pot referir-se al món creat per a l'emissor. Saldanya en posa aquest exemple (p. 3256):

³ El terme *intensional* s'oposa a *extensional* i té a veure amb el significat intensió / extensió. La intensió d'un terme ve donada pels trets que l'identifiquen, mentre que l'extensió es refereix als objectes als quals s'aplica. A major intensió, menor extensió. Per exemple, els hiperònims (*dia*) tenen menor intensió que els hipònims (*dilluns, dimarts*, etc.). El mateix es pot aplicar a altres unitats, com els sintagmes. Per tant els verbs creadors de contextos intensionals es podrien entendre com aquells verbs que demanen una major identificació a partir dels trets semàntics.

(1.1) a. *He soñado que quería visitar una ciudad de Marte que estaba habitada por alienígenas.*

b. *He soñado que quería visitar una ciudad de Marte que estuviese habitada por alienígenas*

on a (1.1a) s'utilitza l'indicatiu no perquè existeixi realment aquesta ciutat, sinó perquè existeix en el món concret del discurs de l'emissor, on s'enuncia com a real.

En el cas dels exemples que els estudiants han de contrastar, el sintagma de la primera oració (1a), construïda amb subjuntiu, és inespecífic (per exemple admetria un *cualquiera* que indicaria que no es tracta d'un alumne concret) i, per tant, no es tracta d'un alumne conegut per parlant, sinó un alumne hipotètic que a compleix la condició que la subordinada de relatiu introdueix. En la segona, en canvi, construïda amb indicatiu (1b), es tracta d'un alumne específic, conegut pel parlant. En aquests casos, el valor ± específic ve determinat no per un element intern al sintagma nominal com podria ser el determinant⁴, sinó per l'ús d'un mode o un altre; el mode actua, per tant, com a selector de trets no caracteritzats des del sintagma nominal (Rodríguez Gonzalo, 1990).

Pérez Saldanya (1999: 3257) alerta, però, que les nocions d'especificitat i inespecificitat no expliquen l'ús dels modes en totes les oracions relatives especificatives, ja que deixen alguns casos fora, per la qual cosa no poden ser condició necessària ni suficient.

Asserció

Un tractament semàntic dels modes exigeix, segons Pérez Saldanya, conceptes més abstractes que donin compte de tots els casos. El concepte més acceptat actualment (com ja hem explicat en l'apartat 2.4) és el d'asserció o no asserció:

Respecto a las oraciones de relativo, el subjuntivo es el modo de la no aserción y se caracteriza por el hecho de no afirmar la existencia del referente, bien porque no tiene una referencia específica (o el hablante duda de ella), bien porque, a pesar de ser específica, no constituye el objetivo básico de la comunicación. El indicativo, por el contrario, es el modo de la aserción y se caracteriza por afirmar la existencia del referente o por otorgar un carácter asertivo al contenido de la oración relativa en

⁴ Segons la RAE (2009: § 25.10c), aquesta relació d'especificitat o inespecificitat també pot venir donada per altres recursos lingüístics diferents, a més del mode, com l'ús del determinant definit o indefinit per acompanyar al grup nominal. No és el cas, però, de les dues oracions que plantegem als estudiants, ja que precisament el determinant indefinit admet les dues interpretacions.

contextos en los que el antecedente tienen una mención genérica y la relativa designa hechos habituales. (p. 3258)

Se'n desprèn que el subjuntiu en els contextos sintàctics de les subordinades relatives mostra que l'antecedent és inespecífic, indeterminat o inexistencial per la qual cosa no s'assevera la seva existència. El concepte d'asserció es mostra, per tant, més ampli que el concepte d'especificitat.

Caracterització o identificació

D'altra banda, Rodríguez Gonzalo (1990) assenyala la rellevància del tipus de relatives especificatives en la selecció modal. Les relatives de caracterització restringeixen l'antecedent tot assignant-li una propietat, com en l'exemple (1.2a), mentre que les relatives d'identificació restringeixen l'antecedent tot identificant-lo, aïllant-lo o localitzant-lo independentment de les seves característiques, com en l'exemple (1.2b):

- (1.2) a. El chico que es australiano
b. El chico que está en el café de la esquina

En el primer cas, estem caracteritzant l'antecedent a partir d'una propietat que consisteix, en aquests cas, a ser d'un país determinat; en el segon cas, estem identificant l'antecedent, l'estem localitzant en un lloc determinat. En l'exemple proposat als estudiants, la proposició que s'ha construït amb subjuntiu (1a) pertany al primer grup, mentre que la proposició construïda amb indicatiu pertany al segon (1b). És a dir, en el primer exemple la selecció modal implica que focalitzem en una característica de l'antecedent: que sàpiga italià; mentre que en el segon l'identifiquem –l'aïllem dels altres– a partir d'aquesta mateixa característica. Com indica Rodríguez Gonzalo (1990: 283), en aquests casos la relativa de caracterització (1a) realitza una funció adjectivadora, mentre que la relativa d'identificació té una funció dística.

Aquesta explicació es pot relacionar amb la funció comunicativa d'identificar o no identificar entitats, la qual s'expressa mitjançant verbs com *buscar*, *necessitar*, *voler*, *tenir*. En aquests casos, el subjuntiu s'utilitza per assenyalar que la persona de la qual es parla no està identificada encara, com en l'exemple (1a).

Individu o classe

Per últim, relacionat amb el punt anterior, l'elecció del mode també és sensible a la menció genèrica o de classe. Rodríguez Gonzalo utilitza exemples semblants als que hem utilitzat a (1a) i (1b) i els descriu a partir de l'oposició individu / classe que és propiciada per la presència en el nucli del predicat d'aquest tipus de verbs:

En ambos casos estamos ante una mención individual. En el primero [en indicativo], ésta se dirige a una persona concreta, mientras que en el segundo [en subjuntivo] se alude a una clase, a través de un individuo que la represente. (1999: 296)

Tant (1a) com (1b) es refereixen a un únic individu, però mentre que en el segon el parlant té en ment a una persona concreta (un alumne concret que sap italià), en el primer s'al·ludeix a una classe a través d'un individu qualsevol de la seva espècie (qualsevol alumne que sàpiga italià). Com assenyala l'autora, aquesta oposició individu/classe ve propiciada per la presència del verb *buscar* que –com hem dit anteriorment– és un verb creador de contextos intensionals. Rodríguez Gonzalo cita a Kleiber (1981: 293), qui defineix aquest tipus de verbs com aquells que van acompanyats d'un complement que no són vertaders en l'instant t, temps de l'enunciació del verb virtual, però poden arribar a ser-ho en un moment t + i, és a dir, en un món possible.

En definitiva, la selecció modal en les oracions relatives especificatives va lligada a diverses nocions o trets que poden ser útils per caracteritzar el subjuntiu: ± referencial, ± específic, ± assertiu i la menció individual o de classe. D'altra banda, cal tenir en compte altres factors com la base semàntica del verb volitiu (*buscar*) que indica una implicació activa del parlant en l'acció que duu a terme i que exigeix uns complements que el delimitin, o les característiques del sintagma nominal (en aquest cas, discontinu, no plural, acompanyat d'un indefinit).

Activitat 2. El subjuntiu en les subordinades concessives

La segona activitat situa els estudiants en el context sintàctic de les proposicions adverbials. Els exemples seleccionats són dues oracions concessives d'ús habitual que presenten com a única diferència l'alternança modal subjuntiu/indicatiu, respectivament.

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

Les adverbials presenten un context sintàctic molt heterogeni, "una mena de calaix de sastre on hom ha inclòs tot allò que no encaixava en els grups clarament delimitats de les proposicions substantives i de les adjectives" (Pérez Saldanya, 1988: 247). Dintre d'aquest grup, es poden distingir dos tipus de proposicions amb característiques delimitades: unes proposicions que introdueixen algun tipus de relació causativa (de causa, de concessió, de condició o de finalitat) i unes altres que aporten un valor estrictament adverbial (de temps i de manera). Al primer grup pertanyen les oracions concessives, les quals expressen una objecció al que es diu en l'oració principal, però insuficient per impedir-ne la realització. És a dir, designen una causa ineficaç (en paraules de Pérez Saldanya, 1999: 3299) que pot ser verdadera o no, i estableixen un contrast entre el que passa finalment i el que s'esperaria que passés. El resultat final serà el mateix independentment del fet que la subordinada⁵ estigui construïda amb un verb en indicatiu o en subjuntiu.

D'altra banda, la conjunció que introdueix les subordinades a (1a) i (1b) és la més prototípica d'aquest tipus d'oracions, i –tot i que el mode sol apareixer exigint per la conjunció o locució conjuntiva– en aquest cas *aunque* admet tant indicatiu com subjuntiu. L'alternança modal en aquest tipus de construccions respon, per tant, a altres motius.

Contextos factuales i contextos hipotètics

Segons l'*Esbozo* (RAE, 1973), el motiu pel qual les subordinades concessives poden construir-se en indicatiu o en subjuntiu és el següent:

En el primer caso se afirma la existencia efectiva del obstáculo para el cumplimiento de lo enunciado en la principal; pero la dificultad se rechaza por ineficaz: en *Aunque llueve, saldré*, la lluvia es un hecho real. Cuando el verbo subordinado está en subjuntivo, la dificultad se siente sólo como posible: *Aunque llueva, saldré*, la lluvia es una dificultad posible. (RAE, 1973: 557-558)

La idea que es desprèn d'aquest fragment és que la selecció modal té a veure amb l'oposició realitat / no realitat (indicatiu i subjuntiu respectivament), oposició que han defensat –amb matisos– diversos autors (Rivas, 1990; Moya Corral, 1996; Flamenco García, 1999; citats a Rodríguez Rosique, 2005) i que ha tingut un pes important en les gramàtiques escolars com assenyala Ruiz Campillo (2006), però que en els darrers anys ha estat molt discutida. Pérez

⁵ No entrarem en la discussió sobre si es tracta d'estructures que mantenen una relació de subordinació amb la principal o cal considerar-les interordinades, perquè depassa l'objectiu i les possibilitats d'aquesta recerca (per ampliar aquest punt, cf. Pérez Saldanya (1988: cap. IV).

Saldanya (1999: 3300) utilitza un exemple en què es veu clarament la ineficàcia d'aquesta oposició:

- (2.1) a. *Aunque ahora está lloviendo, saldremos de excursión*
 b. *Aunque ahora esté lloviendo, saldremos de excursión*

En totes dues oracions l'oient pot interpretar que la pluja és real i que no es tracta d'una suposició; és a dir, que el subjuntiu no s'està fent servir per transmetre una possibilitat en un context hipotètic, com interpreta l'*Esbozo*, sinó que també pot aparèixer en contextos factuais.

Pérez Saldanya (1999) descarta les nocions de realitat i irrealitat aplicades al mode verbal per insuficients. Afirma que l'ús del mode subjuntiu en aquests contextos sintàctics té relació amb la distinció entre concessives de caràcter factual i concessives de caràcter hipotètic (no factual o contrafactual):

En general se puede afirmar que el indicativo se utiliza prototípicamente en aquellas oraciones que denotan eventos y poseen, por lo tanto, un carácter factual; el subjuntivo, por el contrario, aparece en oraciones no factuales o contrafactuales. (1999: 3286)

Informació nova i informació coneguda

Ara bé, el mateix Saldanya alerta que aquesta caracterització del subjuntiu més prototípica, basada en la no factualitat o contrafactualitat de les oracions subordinades, no explica tots els possibles usos del subjuntiu, com hem vist en els exemples (2.1a i 2.1b), on l'ús del subjuntiu no depèn de valors veritatius, sinó de factors pragmàtics o textuais relacionats amb la informació nova o coneguda de la subordinada. Per això, distingeix entre dos tipus de concessives: d'una banda les concessives pròpiament dites, que tenen un caràcter factual, i, d'una altra, el que l'autor anomena condicionals concessives, que tenen un caràcter no factual o contrafactual, distinció que repercuteix en la selecció modal.

També la *Nueva gramática* (RAE, 2009) distingeix les subordinades introduïdes amb *aunque* en factuais (on els parlants presenten la informació com un fet) i en hipotètiques (informen d'un fet probable, hipotètic, amb la veracitat del qual el parlant no és compromès). En les primeres, és possible l'alternança indicatiu i subjuntiu, segons la intenció comunicativa del parlant; en les segones, en canvi, només és possible la construcció amb subjuntiu. La

diferència radica –com ja havia assenyalat Pérez Saldanya⁶ (1988, 1999)– en l'estructura informativa de l'oració: amb indicatiu la proposició expressa una assertió o una informació nova, mentre que amb subjuntiu la informació ja és coneguda per l'oient o es dona com si ho fos (vegeu quadre 3).

	Factuals	Hipotètiques
Informació nova	<i>Aunque</i> + indicatiu	
Informació coneguda	<i>Aunque</i> + subjuntiu	<i>Aunque</i> + subjuntiu

Quadre 3. Alternança modal en les construccions amb *aunque* (Pérez Saldanya 1999; RAE, 2009)

D'aquesta manera es justifiquen les construccions d'*aunque + subjuntiu* en contextos factuais pel fet que la informació que es dona ja és coneguda per l'interlocutor. Alguns lingüistes (Lunn, 1989b, 1995; Moya Corral, 1996) parlen d'*irrellevància* o d'indiferència per l'obstacle, en el sentit que la informació que ja es coneix tendeix a marcar-se com a poc rellevant en el discurs. Aquesta descripció recull els dos possibles valors de la construcció amb subjuntiu: la hipoteticitat i el valor d'irrellevància (en front de la rellevància de l'indicatiu).

En el cas dels exemples que els estudiants havien de contrastar, (2a) pot presentar el valor d'hipoteticitat ja que el parlant informa sobre un fet desconegut tant per al parlant com per a l'interlocutor (no se sap encara el preu d'allò que es vol comprar i, per tant, s'enuncia com una hipòtesi), però també es pot interpretar com una informació coneguda en un context factual: és un fet que és car; emissor i receptor comparteixen aquesta informació, però es descarta per irrellevant. En canvi a (2b), la proposició construïda amb *aunque + indicatiu* presenta el valor de rellevància de la informació donada en la proposició, informació que és nova per a l'oient o bé que es dona com si ho fos.

Rodríguez Rosique (2005) parteix d'aquesta distinció entre informació coneguda i informació nova (vegeu quadre 4), però, seguint Dryer (1996) la matisa i proposa l'oposició entre informació activada davant informació no activada:

En el caso de la oposición entre indicativo y subjuntivo, la distinción entre información activada / no activada es capaz de predecir y dar explicación a un mayor número de casos que la distinción entre información nueva / información conocida. Al mismo tiempo nos permite establecer una

⁶ L'explicació basada en factors de caràcter informatiu ja havia estat defensada anteriorment per altres lingüistes com Vallejo (1922) o Fernández Ramírez (1986).

oposición conjunta entre condicionales concesivas (con prótasis en subjuntivo) frente a concesivas prototípicas (con prótasis en indicativo). [...] la aparición del subjuntivo, frente al indicativo, en las construcciones con aunque, está relacionada con el grado de activación de la información que aparece en la prótasis. (Rodríguez Rosique, 2005: 36)

	CONTEXTOS FACTUALS	CONTEXTOS HIPOTÈTICS
Informació no activada	Aunque + indicatiu	
Informació activada	Aunque + subjuntiu	Aunque + subjuntiu

Quadre 4. Alternança modal en les construccions amb *aunque* (Rodríguez Rosique, 2005: 38)

Segons Rodríguez Rosique, aquesta distinció permet explicar que la informació no sigui nova per a l'oient però, en canvi es pugui construir en indicatiu quan es dóna com si ho fos.

Asserció i no asserció

El que és comú a tots els usos que hem descrit en les oracions concessives és que el subjuntiu apareix en contextos no assertius, on el parlant no assevera el contingut de l'oració subordinada, mentre que l'indicatiu es fa servir en contextos on s'assevera el valor de veritat de l'oració (Terrell i Hooper, 1974; Pérez Saldanya, 1988, 1999; Ridruejo, 1999; RAE, 2009; entre d'altres). Aquesta teoria unitària permet afirmar aquests autors que, per a l'anàlisi de les construccions amb *aunque* + subjuntiu, és pertinent la conceptualització del subjuntiu com el mode de la no asserció. Aquest concepte té en consideració els aspectes que hem comentat en els punts anterior, com el caràcter factual, no factual o contrafactual de l'acció o estat designat pel verb, o els tipus d'informació, nova o coneguda (o activada i no activada). Altres aspectes –com la hipoteticitat o la irrellevància– alguns autors els consideren significats que es produeixen com a resultat de procediments pragmàtics.

En resum i seguint la proposta de Lunn (1989a), el prototip d'informació susceptible de ser considerada una asserció ha de tenir dos trets que la caracteritzin: un valor de veritat i la condició de nova per al parlant. Amb l'indicatiu, per tant, s'hi han de donar dues condicions: d'una banda, el parlant enuncia el contingut de la subordinada com a veritat i, d'una altra, considera que es tracta d'una informació nova per a l'oient. Amb el subjuntiu, en canvi, la conjunció concessiva *aunque* introdueix una informació que ja és coneguda per l'oient –o almenys el parlant dóna per fet que ja és coneguda– o bé la voluntat del parlant no es informar-ne l'interlocutor.

Activitat 3. El subjuntiu en les oracions simples

El tercer dels contextos sintàctics que hem seleccionat per fer emergir la reflexió dels estudiants al voltant de l'alternança modal té a veure amb l'ús del subjuntiu en les oracions simples, però implica també altres aspectes que haurem de tenir en compte: d'una banda, el marcat valor de cortesia que pot adquirir una de les formes i, d'una altra, el fet que en aquesta parella d'oracions no només hi ha una diferència de mode sinó també de temps (pretèrit imperfet *vs.* present):

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

El subjuntiu, el mode de la subordinació

El subjuntiu s'ha considerat tradicionalment el mode de la subordinació; no obstant això, podem trobar exemples en què apareix com a mode en una oració simple, sense dependre sintàcticament d'un altre verb. Es tracta d'usos molt concrets en espanyol, usos considerats perifèrics, davant dels contextos més prototípics que permeten la conceptualització del subjuntiu com a mode sintàcticament dependent. En trobem exemples en algunes oracions desideratives lexicalitzades o semilexicalitzades (*Que te vaya bien, Maldito seas*) o oracions introduïdes per alguns adverbis o interjeccions (*Posiblemente se trate de una broma, Ojalá llegue a tiempo*), entre d'altres. Ara bé, alguns autors consideren que, en aquests casos, no es pot parlar estrictament d'independència sintàctica, perquè sempre hi ha un element inductor que selecciona el mode subjuntiu (cf. RAE, 1999: apartat 25.2).

Un dels contextos sintàctics on el subjuntiu apareix en oracions independents és el que hem seleccionat per a l'activitat 3 amb l'objectiu d'observar si els estudiants tenen en compte aquest factor en la seva caracterització del mode verbal. Es tracta d'una construcció amb el verb modal *querer* que podem considerar habitual en un gran nombre d'oracions desideratives o amb un marcat valor de cortesia. Per interpretar-les en un sentit o en un altre, cal situar-les en un context (lingüístic o extralingüístic) determinat: podem considerar que es tracta d'un parlant que expressa un desig en veu alta, però el nostre coneixement del món ens permet saber que, sobretot, són oracions usals en la situació quotidiana de comprar pa on no informa tant d'un desig com d'una demanda concreta, la qual es pot expressar d'una manera més directa (3b) o amb un marcat valor de cortesia (3a).

Usos dislocats dels temps verbals

Aquesta és una característica pròpia dels verbs modals (com *poder, deber, querer*) ja que, com assenyalen Rojo i Veiga (1999: 2917) aquests tipus de verbs poden manifestar-se sota temps i modes diferents amb un significat similar, com en aquest exemple:

(3.1) a. *Querría ~ quería ~ quisiera comprarme una finca.*

on, tot i que es tracta de formes verbals diferents –condicional, imperfet d'indicatiu i imperfet de subjuntiu–, s'aprecien uns valors de significat similars. L'única diferència radica, segons aquests autors, en el registre utilitzats en unes i altres, més elaborat o cortès amb subjuntiu. Es tracta del que aquests autors anomenen usos dislocats (en contraposició dels usos temporals rectes):

[...] es preciso tener en cuenta la posibilidad de que determinadas formas verbales (no todas) puedan presentar además unos empleos temporales dislocados, cuya característica es una alteración en el significado temporal expresado por cada forma respecto del que constituye su uso recto, con la consecuencia de que el cambio de contenido temporal viene acompañado también de un cambio en el contenido modal determinado por la adición al valor indicativo o subjuntivo ajeno a la base nocional en que se funda la oposición entre los dos modos señalados. (p. 2913)

Valor de cortesia

Aquest valor de cortesia -o de modèstia– està relacionat amb el valor que aquestes formes dislocades adquireixen per informar de diversos graus o matisos d'allunyament, per donar compte de la distància que marca el parlant amb allò que enuncia (Rojo i Veiga, 1999). Aquesta explicació té molts punts en comú amb el valor inactualitzador que diversos autors (Luquet, 2004; Castañeda, 2004) atribueixen al mode subjuntiu en general i, més concretament, al pretèrit imperfet de subjuntiu (la forma en *-ra*). Luquet (2004: 52) assenjala que el parlant considera més educat *inactualitzar*⁷ la seva demanda perquè no sembli una exigència, tot enunciant-la com si aquesta voluntat ja no tingués a veure amb l'univers d'actualitat de l'enunciador, com si ja hi hagués renunciat.

⁷ Recordem que per a Luquet (2004) la distinció indicatiu-subjuntiu no dona compte de la complexitat del sistema modal espanyol. Ell proposa un altre distribució a partir de l'atenció al significat (tot i que no elimina l'atenció al significat) la clau del qual està en l'oposició actualitzador / inactualitzador (i, per tant, relacionat amb el present -o no- de l'experiència). Per a l'autor, la forma en *-ra* és la més inactualitzadora del sistema verbal espanyol.

La funció inactualitzadora amb valor de cortesia es pot aconseguir, com hem dit més amunt, amb altres formes verbals amb significats similars (el condicional, el pretèrit imperfet d'indicatiu...), però també amb altres tipus d'estructures sintàctiques, com les oracions interrogatives. I és que, com afirmen Bybee i Fleischmann (1995: 2), la modalitat s'expressa en la llengua de diverses maneres: morfològicament, lexicalment, sintàcticament o via l'entonació.

En la primera oració (3a), la modalitat desiderativa es pot detectar de manera redundant tant en la utilització del pretèrit imperfet de subjuntiu com en el significat lèxic del verb *querer*. Les mateixes autores assenyalen que els verbs volitius –que indiquen desig– sempre estan relacionats amb una idea de futur sigui quin sigui el temps en què apareix, i això porta aparellat un valor de inactualitat.

En resum, l'alternança modal entre l'indicatiu i el subjuntiu en aquestes oracions respon, no tant a criteris sintàctics o semàntics com a aspectes sociopragmàtics. El contrast entre aquestes oracions hem vist que en general planteja algunes dificultats als estudiants: la necessitat de situar-se en un context extralingüístic per tal d'interpretar-les en un sentit o un altre; l'aparició d'estructures simples, tot i la relació prototípica del subjuntiu amb la subordinació o el fet que el contrast s'hagi de produir no només a partir del canvi de mode verbal, sinó també de temps verbal.

Activitat 4. El subjuntiu en les oracions substantives

L'última de les activitats se situa en el context sintàctic de les oracions subordinades substantives, aquelles que realitzen la funció característica d'un nom o grup nominal. L'hem deixat per al final perquè comporta una dificultat afegida als estudiants, ja que és l'únic exemple dels proposats en què l'alternança modal no és possible. Aquest fet s'indica amb un asterisc a l'inici de l'oració, però no se'n dóna més explicació que pugui orientar a interpretar el significat d'aquest símbol:

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

En línies general, les subordinades substantives es poden dividir en dos grups, segons si l'alternança modal és possible o no. En el primer grup, la selecció d'un mode o un altre respon a criteris sintàctics relacionats amb algun element que funciona d'inductor modal –la

negació, una preposició, el verb de l'oració principal, etc.–, i a criteris semàntics relacionats amb la veracitat de la proposició subordinada: l'emissor recorre a l'indicatiu quan vol presentar la proposició com a veritat, mentre que amb el subjuntiu no s'hi compromet (Ridruejo, 1999; RAE, 2009: 25.3k).

Mode obligat per la construcció sintàctica

En el segon grup, al qual pertany (4a), el mode és obligat segons la construcció i la presència d'un mode n'exclou la possibilitat de l'altre (4b). En aquest cas es tracta d'una oració subordinada substantiva en funció de complement directe, amb un verb que indica voluntat o intenció, tipus de predicat que, segons Ridruejo (1999) selecciona sempre subjuntiu. És a dir, que tot i que hi ha principalment una raó sintàctica, també s'al·ludeix a raons semàntiques, basades en el valor lèxic del verb.

Aquesta obligatorietat sintàctica s'ha traduït en algunes gramàtiques en una descripció exhaustiva dels contextos que seleccionen un mode o un altre. Per exemple, el mateix Ridruejo en la *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (1999: apartat 49.5.2.2) fa un llistat de les construccions –segons el tipus de predicats– amb què el verb de l'oració subordinada es construeix en subjuntiu i, entre ells, inclou les construccions amb predicats volitius:

El modo subjuntivo es de empleo obligado en oraciones subordinadas completivas con verbos de significado volitivo: *desear, querer, aceptar, admitir, pretender, anhelar, ansiar, codiciar, envidiar*, etc. (Ridruejo, 1999: 3237).

També en la *Nueva gramática* (RAE, 2009) apareixen classificats els contextos de selecció modal en què apareix un mode o un altre, lligats amb el valor semàntic expressat pel verb (i/o pel predicat). Són nombroses les nocions semàntiques que permeten classificar els predicats que seleccionen el mode subjuntiu: voluntat o intenció; oposició o rebuig; influència; causa; direcció o inclinació; afecció; conveniència o oportunitat; falsedat, dubte o error; ponderació o estimació, etc.

Es tracta de classificacions que estableixen una relació –complexa– entre la recció sintàctica i la semàntica del predicat, però que descarten que les formes en subjuntiu tinguin, per elles mateixes, una funció semàntica. Segons aquesta explicació, l'elecció del mode està determinat automàticament pel tipus de sintagma que es troba en l'oració principal.

Valor d'assertió

Ara bé, com afirmen altres autors (Bybee i Terrell, 1990) hi ha una altra manera de considerar la selecció modal a partir d'uns criteris semàntics:

[...] la explicación tradicional de que el uso de las formas del subjuntivo o el indicativo se corresponde directamente con algunos conceptos semánticos básicos tales como: valor de verdad, presuposición, afirmación y anticipación. En esta hipótesis la elección del modo en español se relaciona directamente con lo que expresa toda la oración, como un todo, acerca de la verdad de la proposición incluida en la oración. Es decir, postulamos que el hablante desea transmitir cierta información acerca de la verdad de una proposición y que elige una construcción sintáctica de acuerdo con esto. (Bybee i Terrell, 1990: 146)

Segons aquestes autores, existeixen diverses actituds que el parlant pot adoptar respecte a una proposició, i són aquestes actituds les que regeixen l'elecció de la forma verbal de la proposició subordinada i l'elecció del verb de la clàusula principal. Es tracta, per tant, d'una hipòtesi segons la qual la semàntica condiciona la sintaxi (i no al revés):

El hablante toma ciertas decisiones acerca de la información que desea transmitir. En primer lugar, ¿presupone que la oración es verdad?; si es así, ¿puede expresar un acto mental en relación con dicha oración, o bien dar una opinión subjetiva respecto de ella? Si no presupone que es verdad la proposición, ¿puede afirmarla, dudar de su veracidad, o intentar influir para que suceda? Estos factores semánticos básicos son, por tanto, responsables de la elección del verbo de la oración principal y de las estructuras sintácticas de la oración [...]. (Bybee i Terrell, 1990: 161)

Una de les actituds que Bybee i Terrell apunten és la que té a veure amb el concepte d'*assertió* (concepte que aquestes autores contraposen al de *presuposició*). També altres autors relacionen la construcció amb un mode o amb un altre amb aquesta noció. Ridruejo (1990), per exemple, tot i que insisteix en el fet que si un dels dos modes és d'ús obligat té a veure amb algun inductor modal, hi afegeix que, en casos com (4a), l'acció o esdeveniment de la subordinada no pot ser asseverat abans de la realització de l'acció principal (primer és la voluntat del parlant d'alguna cosa que es realitzarà o no, i només després és podria asseverar la informació que apareix a la subordinada, la qual al·ludeix a un estat de coses no factual, que se situa en el futur), fet que explicaria l'ús del subjuntiu. I això és perquè:

Parece más adecuado suponer que indicativo y subjuntivo, incluso en construcciones en que cada modo es obligatorio, mantienen su significado propio y que tal significado, aun redundante, debe estar en consonancia con el de uno o varios elementos del predicado subordinante. (Ridruejo, 1990: 3221)

En resum, en el cas de les oracions subordinades substantives que no admeten alternança modal la selecció d'un mode o un altre pot ser delimitada sintàcticament a partir de la relació establerta entre un predicat rector i un argument regit, però l'ús de l'indicatiu o del subjuntiu depèn també del caràcter assertiu o no assertiu de l'oració subordinada (Pérez Saldanya, 1999: 3255). En el cas de (4b) la construcció amb subjuntiu té a veure amb la necessitat sintàctica que exerceix el verb volitiu de l'oració principal i, amb el fet que el predicat no permet asseverar la informació que conté la subordinada, l'acció de la qual sempre serà en un moment posterior al de l'enunciació.

5.2.3. La prova pilot

La prova pilot es planteja com un assaig que permeti observar les possibilitats i els límits de l'instrument dissenyat per a la recollida de dades (Southerland, Smith i Cummins; 2000), i per validar-ne la idoneïtat. Aquesta prova inicial es du a terme durant el curs 2008-09 en un institut públic de secundària de la comarca del Garraf amb un perfil d'alumnat de nivell sociocultural baix (Adell, 2007).

El dispositiu inicial s'assaja amb tres estudiants de quart curs de la secundària obligatòria escollides a partir d'una entrevista prèvia amb la professora de llengua castellana. Els requisits inicials són tres: a) que la participació sigui voluntària; b) que siguin estudiants de nivell acadèmic mitjà-alt, i b) que siguin alumnes motivats i participatius. Les estudiants que es presenten com a voluntàries, tres noies de perfil acadèmic alt, reuneixen aquests requisits.

La investigadora els explica quin és el motiu de la recerca (una investigació sobre l'ensenyament de la gramàtica, però sense concretar els continguts gramaticals en què es focalitza), i en què consisteix la tasca (han de plantejar-se les preguntes que es formulen en el full que els proporcionem, discutir-les i escriure el resultat de la discussió). Les deixa soles en un despatx del centre amb una gravadora en marxa amb la consigna que tenen un màxim d'una hora per acabar-la i que la investigadora les espera en un altre despatx, on la poden trobar tant si acaben abans com si tenen dubtes sobre l'activitat.

El disseny de la prova és similar al que ja hem descrit en l'apartat 5.2.1, però presenta tres diferències: 1) totes les parelles d'oracions apareixien des del primer moment en la consigna

de l'activitat, 2) l'ordre en què apareixien les parelles d'oracions és diferent i 3) la resposta a l'activitat s'ha d'escriure en un espai en blanc (vegeu annex 1).

En total, les estudiants dediquen 37:43 minuts, des del moment d'inici de la gravació fins al moment en què la donen per acabada. Enmig de la prova, les alumnes consulten un dubte a la investigadora. Volen saber què vol la investigadora que contestin en la darrera pregunta (per què es produeix el canvi). Entenen les preguntes anteriors (centrades en la forma o en el significat), però es mostren sorpreses del fet que se'ls preguntin quines són les raons del canvi.

Les dades provinents de la prova pilot són les següents:

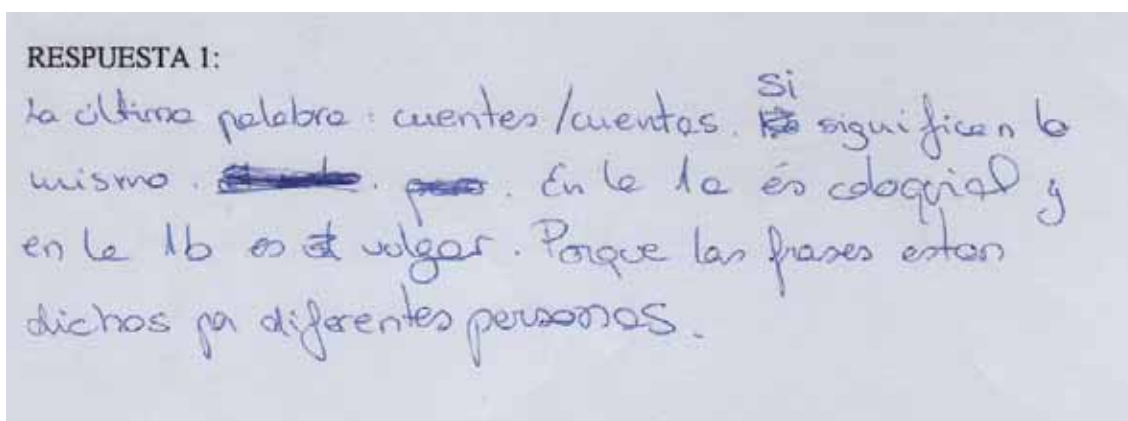
- a) els textos escrits per les estudiants en el full de l'activitat;
- b) l'arxiu de so amb l'enregistrament de la interacció.

L'observació d'aquestes dades⁸ aporta algunes consideracions que hem tingut en compte en la reelaboració de la prova definitiva. També serveix per apuntar alguns indicis que han funcionat com a hipòtesis de partida en al pas següent de la recerca.

En primer lloc, aquesta parella d'oracions (*Quiero que me lo cuentes / Quiero que me lo cuentas*^a) crea molta confusió en les estudiants: tot i que els sona malament ("Suenan muy mal"), no són capaces de detectar-ne la agramaticalitat. Creiem que les estudiants no perceben la possibilitat que una de les formes no sigui correcta i encara que, com a usuàries, tenen clar que és una forma que no fan servir ("Pero yo no digo: *Quiero que me lo cuentas*"), consideren que pot tractar-se d'un ús propi d'un altre registre. Apareix en la interacció la tensió entre el coneixement d'ús habitual de la llengua, al qual recorren com a argument principal, i un coneixement declaratiu fràgil ("Es como eso... el verbo que siempre decimos mal [...] A ver, el verbo ese que siempre decimos que es *cantemos* y es *cantamos*").

Tot i que dediquen gairebé la meitat del temps total a aquesta parella d'oracions i que la reflexió és rica i intensa (en cap moment parlen de cap altre tema que no tingui a veure amb l'activitat), la resposta escrita és molt breu i poc elaborada com es pot veure en el quadre 5:

⁸ Vam escoltar les interaccions diverses vegades i vam prendre notes d'alguns dels comentaris de les estudiants i d'algunes de les reflexions que suscitaven en la investigadora (diari de camp). No hi havia una pretensió d'exhaustivitat, sinó que l'objectiu era observar si s'havien de fer canvis en l'activitat.



Quadre 5. Resposta a l'activitat 1 (prova pilot).

Les respostes a aquesta i a les altres parelles d'oracions ens han permès observar alguns aspectes que hem considerat com a possibles hipòtesis d'investigació:

- Per explicar el contrast modal, les estudiants se situen en un nivell d'abstracció molt baix. Apelen a l'ús (*sona bé/sona malament*) i als exemples, tot contextualitzant les oracions per poder-les interpretar.
- Identifiquen que la diferència entre oracions té a veure amb les formes verbals en indicatiu i subjuntiu (i així ho verbalitzen); no apareix, en canvi, el terme *mode*.
- Apareixen més comentaris al voltant del significat semanticopragmàtic que en relació a la forma com a fet distintiu entre les dues oracions.
- Les estudiants mostren moltes dificultats per trobar les paraules adequades per parlar sobre la llengua.
- L'activitat de contrast entre oracions es mostra útil per fer emergir la reflexió. Les estudiants es mostren molt actives i interessades en l'activitat.

També ens fa plantejar dos canvis en relació a la prova definitiva: 1) deixar per al final la parella d'oracions per evitar que els estudiants quedin "atrapats" per la dificultat afegida que pugui suposar el judici d'agramaticalitat; i 2) elaborar una plantilla que guiï la reflexió i ajudi els estudiants a posar per escrit les seves reflexions.

5.2.4. Context de la recerca, implementació i recollida de dades

a. Context de la recerca

La recollida de dades es duu a terme el curs 2009-10 a un institut de secundària diferent del que va servir de context de la prova pilot. També es tracta d'un centre de secundària de la

comarca del Garraf (Barcelona), però situat en un barri diferent i en un context bilingüe català-castellà amb una forta presència del català com a llengua habitual.

El centre pertany a una població que comptava en el moment de la recollida de dades amb tres instituts; un d'ells està molt allunyat geogràficament del nucli urbà i només té alumnes de la barriada més propera; un altre era un institut de nova creació i només tenia estudiants dels dos primers cursos de la secundària obligatòria; el centre que es va triar per la recerca està situat al nucli urbà i acull un alumnat heterogeni, tot i que predomina un perfil de l'alumnat de nivell social, cultural i econòmic alt i mig (Adell, 2007)⁹. L'institut acull també alumnes amb necessitats educatives especials, els quals estan integrats a l'aula ordinària.

L'institut es va seleccionar per dos motius principalment. El primer té a veure amb la disponibilitat, amb la facilitat d'accedir-hi. La investigadora havia treballat com a professora de secundària de llengua castellana en el centre durant cinc anys i això implica un accés fàcil tant a la direcció per demanar els permisos corresponents com amb el claustre del professorat per aconseguir implicar els docents de llengua castellana, ja que les intervencions s'havien de dur a terme a les seves classes. No és un motiu menor: una de les dificultats de la investigació en situacions naturals d'aula és aconseguir trencar les barreres que a vegades professors i equips directius posen per poder entrar a les aules. Es tracta d'una situació que mostra un cert divorci entre la recerca acadèmica i la pràctica professional.

El segon motiu té a veure amb les característiques del centre. En el moment de recollida de les dades, l'institut presentava una organització i unes ràtios d'alumnes per aula que el diferenciaven de la resta de centres de la comarca. Tot i que es tractava d'un centre de dues línies, comptava amb recursos de professorat suficient¹⁰ per distribuir els estudiants en tres grups (A, B i C). Això feia que les ràtios per aula fossin més baixes del que és habitual (entre 20 i 21 estudiants per grup). En tots els cursos, l'agrupació es fa a partir de grups heterogenis on es mesclen els nivells acadèmics. Aquesta voluntat d'abaixar les ràtios estava recollida en el projecte educatiu del centre com a mesura relacionada amb la implementació d'una metodologia activa que permetés el treball col·laboratiu a les aules. Els estudiants, per

⁹ Adell estableix tres tipologies de centre en funció del perfil de matrícula: el que ha anomenat centres d'entorn sociològic MBT (Mitges Burgesies Tradicionals), MTE (Mitges Treballadores Emergents) i PRIM (Pocs Recursos Immigració i Marginació). El centre en què es va dur a terme la recerca té característiques pròpies de les dues primeres.

¹⁰ Els recursos de professorat provenien de diversos plans de millora en els quals el centre estava implicat i de l'assignació per atendre els estudiants de necessitats educatives especials. Actualment, el context de retallades en educació ha fet que el centre torni a tenir ràtios similars a les dels altres centres de la comarca.

tant, estaven acostumats a treballar en grup, i aquest fet ens va semblar de gran interès perquè d'aquesta manera no era necessari un entrenament previ (Fontich, 2010).

b. Implementació i recollida de dades

Per a la implementació de la intervenció, se selecciona una classe de cadascun dels cursos de la secundària obligatòria, de primer a quart. L'elecció no es fa en funció dels estudiants que, com ja hem dit, no es diferencien particularment d'un grup de classe a un altre, sinó per la disponibilitat dels docents que participen en la recerca. La finalitat de tenir una mostra d'un grup de cada curs respon a la voluntat d'observar si hi ha canvis substancials en les respostes dels estudiants en funció del curs.

Prèviament a cada intervenció, mantenim una entrevista amb els docents de llengua castellana implicats per tal de a) explicar en què consisteix la investigació, crear un clima de confiança i explicar-los quina ha de ser la seva intervenció (la consigna és que acompanyin en la intervenció, però que no donin respostes als nens sobre el contingut objecte de la recerca); b) obtenir informació sobre les característiques del grup classe i suggeriments sobre la manera d'establir els grups, de manera que sigui el més semblant a com treballen habitualment.

En total, participen en la recerca 23 grups, amb un total de 73 estudiants (quadre 6)

	Grups	Alumnes	Data de recollida de dades
1r d'ESO	5	16	9 de març de 2010
2n d'ESO	6	18	6 d'abril de 2010
3r d'ESO	6	20	20 d'abril de 2010
4t d'ESO	6	19	6 de maig de 2010
Total	23	73	

Quadre 6. Participants de la recerca

En els quadres següents (quadres 7-10), resumim la informació sobre els subjectes participants (codi del grup, pseudònim de l'estudiant acompanyat de la codificació del nivell acadèmic i característiques del grup segons els comentaris del professor o la professora). Acompanyem aquesta informació amb una petita descripció del grup-classe, extreta de l'entrevista prèvia amb els docents. La codificació que hem utilitzat per classificar el nivell acadèmic dels estudiants és (A) nivell acadèmic alt, (B) nivell acadèmic mitjà, (C) nivell acadèmic baix, i (D) nivell acadèmic molt baix.

Dades dels grups de 1r d'ESO					
Grup	Components del grup				Característiques del grup (comentaris de la professora 1)
	alumne/a 1	alumne/a 2	alumne/a 3	alumne/a 4	
1A	MARINA (A)	JORDI (C)	RAÛL(C)		Grup de nivell acadèmic heterogeni (A i C)
1B	MARTA (A)	ARNAU (B)	ANTONI (C)		Grup de nivell acadèmic heterogeni (A, B i C)
1C	PAU (B)	DARIO (B)	CESC (B)		Grup de nivell acadèmic homogeni (B)
1D	PATRICIA (B)	OSCAR(B)	CARLA (A)		Grup de nivell acadèmic heterogeni (A i B)
1E	ALEIX (D)	ANNA(D)	KARIMA (D)	ERNEST (D)	L'Aleix és un nen espavilat, però té problemes d'actitud a l'aula i de motivació; la Karima és una nena marroquina que porta 8 anys a Catalunya. Tots dos tenen un any més que els seus companys. L'Ernest i l'Anna són nens amb una adaptació curricular.
Descripció del grup-classe:					
<p>La classe està formada habitualment per 20 alumnes, però el dia que es passa l'activitat en falten 4 que estan d'excursió, per la qual cosa el total d'estudiants de la mostra del grups de primer d'ESO és de 16. La professora els descriu com "un bon grup, de nivell i d'actitud". Aquests estudiants estan acostumats a treballar en grup a les classes. Això fa que de seguida s'agrupin tal com ho fan habitualment: formen grups integrats per estudiants de diferent nivell acadèmic (que hem categoritzat en el quadre com A, B, C i D) exceptuant el grup 1E que és més homogeni en el nivell acadèmic, perquè tots són estudiants considerats de nivell acadèmic baix però amb circumstàncies afegides (immigrants amb algunes problemes de comprensió de la llengua, estudiants amb adaptacions curriculars o estudiants més distorsionadors). Es tracta d'un grup "calaix de sastre".</p>					

Quadre 7. Dades dels grups de 1r d'ESO

Dades dels grups de 2n d'ESO					
Grup	Components del grup				Característiques del grup (comentaris del professor 2)
	alumne/a 1	alumne/a 2	alumne/a 3	alumne/a 4	
2A	XAVIER (A)	MANEL (C)	FERRAN (B)		Grup de nivell acadèmic heterogeni (A, B i C)
2B	JOANA (A)	LAURA (B)	MARIA(A)		Grup de nivell acadèmic de nivell homogeni alt (A i B)
2C	HELENA (A-B)	ANNA (A-B)	PAULA (A-B)		Grup de nivell acadèmic homogeni mitjà-alt (A-B)
2D	SARA (A)	CLAUDIA (A)	MPONICA (A)		Grup de nivell acadèmic homogeni (A)
2E	POL(C)	JORDI (C)	ROBERT (C)		Grup de nivell acadèmic homogeni (C)
2F	SERGI (D)	GONÇAL (B)	DIDAC (D)		Grup heterogeni: Sergi és un nen sord, amb dificultats d'aprenentatge; Dídac té una adaptació curricular; Gonçal té un nivell mitjà.
Descripció del grup-classe:					
<p>En total, el grup-classe està format per 18 estudiants de nivell acadèmic heterogeni. Habitualment treballen en grup a les classes de llengua. La composició dels grups les trien ells mateixos. Tots els grups estan formats exclusivament per nois o noies i, excepte en dos grup, el nivell entre ells és homogeni. En aquest grup, hi ha un nen de necessitats educatives especials (és sord).</p>					

Quadre 8. Dades dels grups de 2n d'ESO

Dades dels grups de 3r d'ESO					
Grup	Components del grup				Característiques del grup (comentaris de la professora 3)
	alumne/a 1	alumne/a 2	alumne/a 3	alumne/a 4	
3A	ANNA (C)	ALEX (D)	ROBERT(D)		Grup de nivell acadèmic baix o molt baix . Dos dels estudiants tenen una adaptació curricular. L'Anna és nova i encara s'està adaptant.
3B	JENNY (C)	TÀNIA (C)	AINHOA(C)		Grup de nivell acadèmic fluix (C)
3C	CESC (A)	RAIMON (A)	CLAUDIA(A)		Grup de nivell acadèmic homogeni (A)
3D	XAVIER (B)	MANEL (B)	MARINA (C)		Grup de nivell acadèmic heterogeni (B i C)
3E	MARTÍ (B)	ÉRIC (A)	ALEX (A)	JORDI (A)	Alumnes de nivell acadèmic alt. Martí és un estudiant espavilat, però amb problemes actitudinals a l'aula.
3F	ORIOI (C)	SAMUEL (C)	ALEIX (C)	TONI (C)	Grup de nivell acadèmic fluix (C). En Toni és repetidor.
Descripció del grup-classe:					
<p>És una classe molt heterogènia, amb nivells diferents. En total, el grup-classe està format per 20 alumnes. Treballen en grups naturals que trien ells mateixos a principi de curs. Tendeixen a agrupar-se per nivells. Hi ha una major presència de nois (14) que de noies (6). Tres grups són mixtos, i 3 són de només nois (2) o només noies (1).</p>					

Quadre 9. Dades dels grups de 3r d'ESO

Dades del grup de 4t d'ESO					
Grup	Components del grup				Característiques del grup (comentaris de la professora 4)
	alumne/a 1	alumne/a 2	alumne/a 3	alumne/a 4	
4A	AINA (A)	DAVINIA (A)	MÓNICA (A)		Grup de nivell acadèmic alt (A)
4B	LAURA (A)	FERRAN (B)	ROBERT (B)		Grup de nivell acadèmic mitjà-alt (A i B)
4C	BLANCA (A)	ORIOI (C)	SERGI (A)		El nivell acadèmic és alt (A), excepte el d'Oriol, que té molts problemes amb la llengua castellana (no amb el català).
4D	MARIA (A)	ANA (B)	EMMA (B)		Grup de nivell acadèmic mitjà-alt (A i B)
4E	POL (B)	LLUIS (B)	SARA (A)		Grup de nivell acadèmic mitjà-alt (A i B) En Pol i el Lluís són estudiants bons però tenen dificultats amb el castellà (no amb el català).
4F	STEPHAN (C)	JORDI (C)	PEDRO (D)	SALEM (D)	Grup de nivell baix. Stephan i Salem són d'origen estranger; aquest últim i Pedro tenen una adaptació curricular.
Descripció del grup-classe:					
<p>En total, el grup-classe està format per 19 estudiants. A quart, l'equip de nivell va decidir que les agrupacions es farien per nivell acadèmic (amb algunes excepcions). És per aquest motiu que en aquesta classe el nivell acadèmic predominant és el nivell mitjà-alt. Els estudiants trien el grup.</p>					

Quadre 10. Dades dels grups de 4t d'ESO

En tots els casos, la intervenció a l'aula es duu a terme amb la presència de la investigadora i del professor o professora de llengua castellana qui presenta la investigadora i explica als estudiants que es tracta d'un estudi sobre l'ensenyament de la gramàtica. La investigadora

explica breument com han de fer l'activitat i que s'enregistraran les converses en grup. El context on es duu a terme és l'aula ordinària i el temps previst és la durada habitual de la classe.

Uns dies després de cada intervenció, es duen a terme entrevistes individualitzades a alguns dels participants, per tal de tenir dades complementàries en cas que siguin necessàries. El criteri inicial era escollir, almenys, un estudiant de cada grup. Això no va ser possible en el cas de primer, ja que el dia previst per a les entrevistes, mig grup estava d'excursió. En total es van fer 25 entrevistes: 4 a estudiants de primer i 7 a cadascun dels altres cursos. Les entrevistes es van fer a l'hora de llengua castellana, fora de l'aula, en un despatx del centre. Es tractava d'entrevistes semiestructurades a partir de les respostes escrites.

5.2.5. La selecció de dades per a l'anàlisi

L'anàlisi qualitativa, sempre molt laboriosa, requereix mostres relativament reduïdes que es puguin analitzar amb detall. La selecció de dades per a l'anàlisi s'ha fet en funció de la seva rellevància per donar resposta a les preguntes de recerca (vegeu capítol 4). En primer lloc, hem tingut en compte les dades provinents de l'anàlisi dels manuals de text dels estudiants per saber com s'hi aborda l'ensenyament del mode verbal, tot tenint en compte el pes que han tingut tradicionalment aquests llibres com a materials curriculars a les aules de secundària (Grossmann, 1996; Ferrer i López, 1999; Ferrer, 2000 i 2001; Zayas i Rodríguez (2003); Ferrer i Margallo, 2010; entre d'altres). Els resultats d'aquesta anàlisi ens han de permetre respondre a dues qüestions: com es planteja l'ensenyament del mode verbal en els llibres de text que utilitzen aquests estudiants; i si es pot establir alguna relació entre els materials escolars i la conceptualització sobre el mode que fan els estudiants de la mostra.

En segon lloc, hem seleccionat els textos escrits pels estudiants de primer, segon i quart de l'ESO, per tenir així una mostra que exemplifiqui tota l'etapa de secundària, objecte de la nostra recerca. Ens hem centrat en els textos resultants de l'activitat interactiva en petit grup i hem descartat per a la present recerca les transcripcions de les interaccions en el procés d'escriure el text i de les entrevistes, ja que l'anàlisi d'aquests textos grupals ha resultat molt eficaç per copsar la conceptualització que els nois i noies fan del subjuntiu, quins trets seleccionen com a rellevants i quins valors atorguen al contrast modal.

En total, la mostra està formada per 68 textos provinents de 17 grups (quadre 11):

	Grups	Alumnes	Textos
1r d'ESO	5	16	20
2n d'ESO	6	18	24
4t d'ESO	6	19	24
Total	17	53	68

Quadre 11. Selecció de textos escrits per a l'anàlisi

5.3. Tractament i anàlisi de les dades

Com ja hem assenyalat, es tracta d'una recerca interpretativa a partir d'una aproximació qualitativa al discurs metalingüístic escrit dels estudiants. L'activitat, encara que pauta, demanda respostes obertes, la qual cosa permet que els estudiants puguin respondre amb més llibertat fent servir el seu propi llenguatge. Aquest tipus de discursos són molt complexos d'analitzar perquè, en ocasions, mostren un coneixement confús sobre l'aspecte lingüístic que s'està observant, coneixement que es pot verbalitzar amb un llenguatge poc precís i que mescla criteris diferents en un mateix enunciat (cf. Durán, 2009b). Això implica la necessitat d'analitzar aquest discurs, sovint fragmentari, imprecís, sense perdre de vista la globalitat i d'inferir (i, per tant, interpretar) què hi ha darrere de les explicacions dels estudiants.

5.3.1. Les xarxes sistèmiques i el procés de categorització

Per a l'anàlisi dels textos escrits dels estudiants, s'han construït xarxes sistèmiques¹¹ (Bliss, Monk i Orgbon, 1983), un sistema de classificació, d'anàlisi i de representació de les dades qualitatives obtingudes a través d'instruments diversos (qüestionaris oberts, entrevistes, observacions a l'aula, etc.) que recull les diferents idees exposades pels estudiants, sense que impliqui necessàriament valorar-ne la qualitat. És per això que els ítems no es codifiquen en funció de la correcció o incorrecció de les respostes, sinó en funció del tipus de noció que apareix o –més concretament en la nostra recerca– del tret o atribut en què es fixen els estudiants per caracteritzar el subjuntiu en contrast amb l'indicatiu.

Es tracta d'un instrument d'investigació qualitativa molt utilitzat en recerca en didàctica de les ciències sobre les concepcions alternatives dels estudiants (Sanmartí, 1989; Jorba i

¹¹ Les xarxes sistèmiques, les xarxes conceptuals, els mapes conceptuals (entre d'altres) són metodologies que permeten sistematitzar segons les semblances dels elements observats, procurant reduir-ne la complexitat. Les primeres són utilitzades principalment per sistematitzar dades qualitatives i facilitar l'anàlisi d'informacions, mentre que els altres dos són útils per organitzar i representar coneixements.

Sanmartí, 1996; Pintó, Aliberas i Gómez, 1996) amb la voluntat de transcendir la descripció minuciosa d'aquestes concepcions –necessària en un primer moment– i arribar a trobar una certa estructura que mostri la "visió científica" que els estudiants tenen sobre un contingut determinat (Viennot, 1979; Sanmartí, 1989) i que en permeti un major aprofundiment en la interpretació (Pintó, Aliberas i Gómez, 1996: 225). També hi ha exemples d'aquest tipus de formalitzacions en la recerca sobre conceptes gramaticals dels estudiants (Camps *et al.*, 2001; Notario, 2001; Durán, 2008).

Les xarxes sistèmiques permeten organitzar i analitzar les dades d'acord amb categories que poden estar fixades prèviament i/o que van emergint durant el procés. Com indiquen Jorba i Sanmartí (1996: 262):

En general, se inicia la construcción de una red sistémica cuando se leen los textos que se quieren organizar [...]. Unas veces, de la lectura misma se deducen aspectos (P, Q) sobre los que puede ser significativo organizar los datos. En otros casos, estos aspectos se escogen previamente en función de otros estudios sobre las ideas del alumnado, sobre características de los conceptos o los procedimientos estudiados [...]. A menudo, los aspectos relevantes no se acaban de definir hasta el tercer o cuarto intento de organizar los datos.

En el cas de la investigació que ens ocupa, cal dir que van ser necessaris més dels tres o quatre intents a què fan referència Jorba i Sanmartí abans de trobar un sistema de categories que permetés organitzar les dades de manera que fos útil per donar resposta a les preguntes de recerca¹².

La complexitat de categoritzar les respostes prové de dos aspectes diferents, però relacionats. La primera dificultat té a veure amb el fet que, com assenyalen Bliss i Ogborn (1985, citats a Jorba i Sanmartí, 1996: 261) al darrere de les paraules escrites hi ha un significat que no està directament expressat i que l'investigador ha d'inferir tot atorgant-li una interpretació determinada. Cada xarxa sistèmica és una configuració possible, però no l'única, i depèn de la interpretació que la persona que les estructura en fa d'allò que els estudiants han escrit. Sovint cal buscar la globalitat del text per atorgar a un fragment concret una categoria o una altra.

¹² La investigadora vol agrair els comentaris, reflexions i suggeriments dels grup de treball format per les –en aquell moment– doctorandes Mireia Torralba i Mariona Casas, i el director i directora de les respectives tesis Oriol Guasch i Marta Milian. També vol reconèixer i agrair l'ajut d'Anna Camps i Teresa Ribas (directores d'aquesta tesi) a l'hora d'establir les categories.

Aquestes primeres lectures dels textos dels estudiants ja van suposar una interpretació –i, per tant, una primera anàlisi de les dades– però també van mostrar la necessitat de consultar la bibliografia especialitzada sobre el subjuntiu per poder entendre els matisos que aportaven els estudiants en les seves respostes en un anar i venir de les dades al marc teòric i viceversa.

La segona dificultat ve donada per les pròpies característiques de les categories gramaticals. Seguint els postulats bàsics de la lingüística cognitiva, una caracterització dinàmica del llenguatge difumina els límits entre els diferents nivells i mostra que les fronteres entre semàntica i pragmàtica, semàntica i gramàtica, o gramàtica i lèxic son permeables i difuses. Aquesta dificultat també apareix a l'hora de delimitar què pertany al nivell morfològic, semàntic o pragmàtic (aprofundirem en aquest aspecte en l'apartat següent), nivells que vam prendre com a punt de partida a l'hora de classificar les respostes dels estudiants.

Per a l'elaboració de la xarxa sistèmica, establim una primera graella que divideix la resposta escrita dels estudiants en sis ítems en funció de l'estructura de la pauta i li atorguem una categoria (vegeu annexos 3 i 4). Aquesta estructura respon a la voluntat de fer emergir l'estructura operatòria dels conceptes (denominació, atributs i exemples d'ús) a partir del contrast com a instrument essencial en el procés de conceptualització (Bruner, 1983; Barth, 2001). La redacció dels inicis de les respostes busca que els estudiants anomenin allò que diferencia les oracions (i), focalitzin en la forma (iv) i en el significat (ii), que justifiquin la resposta (iii, v) i que en posin exemples d'ús (vi), però, com hem assenyalat, és prou oberta perquè els estudiants contestin en un altre sentit, com es pot veure en l'exemple de la resposta a l'activitat 2 del grup 1B (quadre 12):

i. La diferencia entre las oraciones a y b consiste en...	ii. Significan/ no significan lo mismo	iii. porque....	iv. La palabra que cambia es...	v. Este cambio se produce para/porque	vi. Lo decimos o escribimos en esta situación....
La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>el tiempo verbal en el que se está diciendo la oración (futuro y presente).</i>	La primera (2a) y la segunda (2b) <i>no significan</i> lo mismo	porque <i>una oración es en presente y otra en futuro</i>	La palabra que cambia es <i>el adverbio</i>	Este cambio se produce para <i>indicar cuando se produce la acción</i>	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>una señora va a una tienda y está buscando una chaqueta pero aún no la ha encontrado y dice la frase 2a</i> y la segunda <i>ya ha encontrado la chaqueta y dice aun que cuesta caro me la compro.</i>
MORFOLOGIA: TEMPS VERBAL	MATEIX SIGNIFICAT	MORFOLOGIA: TEMPS VERBAL	DENOMINACIÓ	SIGNIFICAT: TEMPORALITAT	SIGNIFICAT: TEMPORALITAT

Quadre 12. Exemple de categorització de la resposta del grup 1B a l'activitat 2

Una primera xarxa sistèmica elaborada a partir de la categorització de les respostes donades a cada apartat dóna com a resultat aquesta organització, la qual parteix de criteris que engloben idees amb una base comuna (quadre 13):

Criteri	Idees expressades; trets o atributs.
Denominació de la noció	Anomenen la noció correctament
	Anomenen la noció, però no correctament
	No anomenen la noció
Interpretació de les oracions	Signifiquen el mateix
	No signifiquen el mateix
Caracterització del subjuntiu	Atenció a la norma
	Atenció a la forma
	Atenció al significat semàntic
	Atenció al significat sociopragmàtic

Quadre 13. Xarxa sistèmica inicial a partir dels criteris utilitzats en les respostes.

La classificació dels aspectes que els estudiants destaquen com a caracteritzadors del subjuntiu en nivells diferents de llengua no respon a una concepció estructuralista de la llengua –assumida posteriorment pel generativisme– que estableix uns nivells independents de descripció gramatical (fonologia, morfologia, lexicologia, semàntica i sintaxi), sinó que, seguint la lingüística cognitiva considerem que es pot plantejar la possibilitat d'una estreta relació i interacció entre tots ells (Garachana i Hilferty, 2011: 66). Seguint aquests autors, establim també una relació permeable entre semàntica i pragmàtica, "una semàntica que tingui en compte no únicament els aspectes que habitualment hom considera purament lingüístics, sinó que postula que el coneixement que els parlants tenen del context cultural i el món en què viuen també hi juga un paper fonamental en la construcció del significat dels mots i les expressions." I afegeixen: "Per a la lingüística cognitiva, el significat inclou tant trets pròpiament lingüístics com extralingüístics. La separació del coneixement lingüístic i del coneixement del món no és taxativa i, per tant, aquests dos vessants del significat es poden estudiar conjuntament" (Garachana i Hilferty, 2011: 52).

5.3.2. Les categories d'anàlisi

I és que, com apunten Lakoff i Johnson (1995), la categorització és una manera d'entendre el món i, en el camp de la recerca, les categories són una manera d'entendre les dades, de captar les similituds entre les diverses respostes per tal de classificar-les en categories que ens permetin interpretar –en el cas que ens ocupa– com conceptualitzen el subjuntiu els estudiants de secundària subjectes de la mostra. Com assenyala Lakoff (1987), en el moment que la pertinença a una categoria o a una altra la decideix l'investigador, cal explicitar des de quina mirada s'han organitzat:

The point is that the level of categorization is not independent of who is doing the categorizing and on what basis. Though the same principles may determine the basic level, the circumstances under which those principles are employed determine what system of categories results. (Lakoff, 1987: 50)

En el nostre cas, les abordem des d'una visió cognitiva allunyada de la categorització clàssica basada en les condicions necessàries i suficients, i concebem les categories no com a compartiments estancs sinó com un *continuum* on apareixen elements més prototípics i d'altres més perifèrics, en la línia defensada per la lingüística cognitiva (cf. Hilferty, 1993; Cuenca i Hilferty, 1999) a partir de la teoria dels prototips (Rosch, 1978).

Com ja s'ha assenyalat en l'apartat anterior, la categorització se centra en els aspectes que emergeixen de les respostes dels estudiants sobre el contingut gramatical. Per a l'anàlisi de la denominació del contingut gramatical, s'ha tingut en compte si apareix o no els termes mode, indicatiu o subjuntiu, i si es relacionen amb el verb.

Per a l'anàlisi de les respostes en què es demana als estudiants que indiquin si creuen que les dues oracions signifiquen o no signifiquen el mateix, hem elaborat aquesta plantilla (quadre 14) que té en compte no només el que afirmen els estudiants en la resposta a (ii) sinó també el que es pot inferir de la lectura de l'activitat completa. D'aquesta manera, es tenen en compte tres possibles situacions: no signifiquen el mateix; els estudiants diuen que signifiquen el mateix, però, en canvi, constaten diferències de significat en altres apartats; diuen que signifiquen el mateix i no apareixen al llarg del text evidències que indiquin el contrari.

	Activitat 1		
Grups	No signifiquen el mateix	Signifiquen el mateix	
		Constaten diferències de significat	No constaten diferències de significat
1A			
1B			
1C			
1D			
1E			
Total 1r ESO			
2A			
2B			
2C			
2D			
2E			
2F			
Total 2n ESO			
4A			
4B			
4C			
4D			
4E			
4F			
Total 4t ESO			
Total			

Quadre 14. Plantilla per a l'anàlisi de les respostes a (ii): tenen el mateix significat/no tenen el mateix significat

Per a l'anàlisi de la caracterització del subjuntiu, s'ha elaborat una nova xarxa sistèmica que resumim en el quadre general de categories (quadre 15):

Quadre general de categories i exemples			
Categoria	Descripció	Exemples (activitat, grup)	
Norma (agramaticalitat)	Els estudiants assenyalen que una de les formes verbals no s'ajusta a la norma gramatical.	La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>que la 4b no es correcta</i> [...] (4.1D)	
FORMAL	Fonològica/ Gràfica	Observen un canvi formal circumscrit a com s'escriu o com sona la paraula que canvia.	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que el verbo se escribe de forma diferente</i> (1.1C)
	Morfològica	Observen un canvi morfològic i el constaten: fan referència a la categoria verb o al paradigma verbal.	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la diferencia de la conjugación del verbo "saber"</i> (1.4A)
	Sintàctica	Observen un canvi que té a veure amb les relacions sintàctiques entre els mots de l'oració.	[...] en la frase la palabra "cuentas" no encaja con las demás. (4.1D)
	Forma + Significat	Els estudiants expliciten que un canvi en la forma comporta un canvi en el significat.	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que la forma del verbo varía y eso repercute en su significado</i> . (1.2D)
SEMÀNTICA	modalitat oracional	Reflecteix l'actitud del parlant a través d'unes estructures lingüístiques determinades.	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando es porque te has enfadado, triste, contento y la segunda cuando estas afirmando algo</i> . (1.1C)
	± específic	Té a veure amb l'oposició individu/classe. L'indicatiu selecciona el tret + específic i el subjuntiu el tret -específic.	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la 1a, la persona no sabe si hay un alumno que sabe italiano y en la 1b ya busca a un alumno específico</i> . (1.2F)
	± asserció	Té a veure amb el compromís del parlant davant la informació que conté la subordinada.	La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>que cueste es que no sabes si va a costar caro o barato, cuesta ya sabes que costará caro</i> . (2.1A)
	temporalitat	Detecten un canvi de significat relacionat amb el temps cronològic, extralingüístic, a què fa referència l'enunciat.	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>quisiera es de querer tenerlo en algún momento, y la b quiero de ahora mismo</i> . (3.2E)
	homonímia	Consideren que el verb té dos significats diferents (diferència semàntica de l'arrel verbal)	La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>uno se refiere a explicar y el otro a contar</i> . (4.2A)
SOCIOPRAGMÀTICA	registre	Té a veure amb l'adequació a la situació comunicativa i amb la relació entre els parlants.	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>cambiar el significado para que la primera sea más formal y la segunda no tanto</i> . (3.2B)
	valor estilístic	La distinció té a veure amb una qüestió retòrica, d'estil.	La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>para no repetir las palabras</i> . (2.1C)
	situació comunicativa	Fan referència a alguns factors de la situació comunicativa, com el context o la intenció.	[...] <i>porque las dos frases afirman que quieren una barra de pan. [...] Este cambio se produce porque están en diferente contexto</i> . (3.1D)

Quadre 15. Quadre general de categories i exemples.

Cal insistir, però, que els límits entre les categories formals i de significat són difusos i permeables, com també ho són entre les categories que atenen al significat semàntic i al significat sociopragmàtic, amb uns exemples més prototípics i d'altres que podríem considerar més perifèrics, seguint una visió cognitiva de la categorització (cfr. Rosch, 1973, 1977, 1978, 1988; Rosch i Mervis, 1975)¹³. Aquesta manera d'entendre les categories permet comprendre les dificultats que hi ha per establir unes categories que "encaixin" en tots els

¹³ Per a una síntesi de les aportacions d'aquests autors, vegeu Cuenca i Hilferty (1999: §2.1.2)

casos, i permet també tenir en compte els casos d'apropament -i per tant de dubte, de confusions, de friccions- entre categories.

Per posar-ne un exemple, constatem una relació constant i difícil de delimitar entre el concepte de temps lingüístic, relacionat amb la forma verbal a la qual va associat, i el concepte de temps cronològic, extralingüístic, relació que ja havíem pogut detectar en estudis anteriors sobre la representació del verb en estudiants de secundària (Durán, 2008) i a la qual han fet referència altres investigacions (Rodríguez Gonzalo, 2011; Torralba, 2012; Casas, 2012). Nosaltres hem pres la decisió de separar aquelles respostes que relacionen el canvi amb la morfologia verbal (i, per tant, fan referència explícita al verb o a les formes verbals), mentre que hem inclòs en la categoria temporalitat oracional només aquelles respostes en què es veu clarament que els estudiants fan referència al significat temporal de tot l'enunciat i no només del verb (tot i que algunes respostes que s'han categoritzat com a criteri focalitzat en la forma es podrien incloure en aquesta categoria en funció de com s'interpretin):

Morfologia (exemple prototípic)	Morfologia (exemple perifèric)	Temporalitat oracional (exemple prototípic)
La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>cambiar el tiempo verbal de un verbo de la frase.</i> (2.2C)	La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>el tiempo verbal en el que se está diciendo la oración (futuro y presente).</i> (2. 1B)	Este cambio se produce para <i>cambiar el tiempo de las frases.</i> [...] Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>porque damos a entender que lo queremos, pero no ahora</i> y la segunda <i>lo queremos en este instante</i> (3.2C)

Quadre 16. Exemples de categories relacionades amb la idea de temps.

Fittipaldi (2012), qui també aborda les dificultats intrínseques a qualsevol procés de categorització –en concret a partir de les respostes orals dels infants davant de textos literaris en interacció amb la investigadora–, assenyala que precisament són els solapaments entre categories els que donen mostra de la complexitat de l'objecte de la recerca:

Estas líneas de contacto entre las diferentes categorías nos permiten comprender de primera mano la dificultad de despejar esos distintos hilos con los que está elaborada la respuesta lectora y nos llevan a pensar que las categorías no han de ser concebidas como compartimentos estancos. Eso nos conduce hacia la necesidad de seguir indagando en los límites de cada uno de los grupos construidos y hacia el desafío de establecer subcategorías que nos ayuden a precisar mejor los distintos tipos de respuestas dadas por los niños. (Fittipaldi, 2012: 83-84).

En resum, en aquest apartat hem presentat de forma general la metodologia seguida en la nostra investigació. En els capítols següents, exposarem l'anàlisi de les dues fonts principals de dades (els llibres de text, capítol 6, i els textos escrits pels estudiants en col·laboració, en el capítol 7), i tornarem a fer referència de manera més detallada a la metodologia emprada. També al llarg de l'anàlisi, anirem concretant aquests límits difusos entre categories a què hem fet referència i les decisions preses per la investigadora.

TERCERA PART

ANÀLISI DE LES DADES I RESULTATS

6

EL TRACTAMENT DEL MODE EN ELS LLIBRES DE TEXT

L'objectiu d'aquest capítol¹ és descriure i analitzar el tractament que es fa del mode verbal en els llibres de text que utilitzen els estudiants de la mostra per tal d'observar com és presentat aquest contingut gramatical que, com hem vist, és d'una gran complexitat conceptual, i com s'adeqüen a les prescripcions curriculars. No podem saber –o almenys no ha estat l'objectiu d'aquesta investigació– com s'ha fet servir el llibre de text a les aules, quin ús n'han fet professors i estudiants. La nostra experiència docent ens permet pensar que segurament se'n fa un ús desigual en funció del docent que el pot seguir de manera parcial o total en les seves classes: alguns professors poden seguir-lo al peu de la lletra com a full de ruta de la seva programació; d'altres, com apunta Johnsen² (1996, citat a Coronas, 2008), l'utilitzaran com un material docent més, complementari d'altres materials.

Tanmateix, hem tingut en compte el pes que tenen els llibres de text com a materials curriculars a les aules de secundària i, sovint, com a única font didàctica (Grossmann, 1996;

¹ Una síntesi d'aquest capítol es pot trobar a Durán (2012).

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

Ferrer i López, 1999; Ferrer, 2000 i 2001; Zayas i Rodríguez, 2003; Ferrer i Margallo, 2010) per considerar que la seva anàlisi pot ser útil per conèixer el tipus de transposició didàctica prevista per a l'ensenyament de la gramàtica. Creiem que una mirada atenta als llibres de text dóna moltes pistes de com s'aborda realment l'ensenyament dels continguts gramaticals i quina és la visió de la gramàtica que se'n desprèn. També ens permet disposar d'un punt de contrast entre la representació del sistema modal del verb que han construït els estudiants –producte tant dels aprenentatges escolars com del coneixement metalingüístic personal– i les seves interrelacions amb el marc curricular i la programació d'aula.

6.1. Anàlisi del llibres de text

A l'hora d'analitzar els llibres de text que fan servir els estudiants de secundària que han estat subjecte de la investigació, partim d'aquests antecedents citats anteriorment, d'una banda, i de la complexitat epistemològica del mode verbal, d'una altra. L'objectiu de l'anàlisi és saber com s'atén a aquesta complexitat, detectar si es presenten alguns dels problemes a què hem fet esment en el punt anterior, i observar com s'aborda la reflexió sobre la llengua, un dels objectius del currículum vigent. Tot i que el contingut gramatical de la nostra recerca se centra en el contrast entre el mode indicatiu i el subjuntiu en castellà, analitzarem també els manuals escolars de Llengua catalana per intentar copsar si hi ha previst algun tipus de plantejament contrastiu o si es poden detectar en els llibres de text de les dues llengües ambientals evidències d'una programació integrada.

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

Els manuals analitzats (quadre 1), vuit en total, són tots de l'editorial Cruïlla. A partir d'ara els citarem pel codi que apareix a l'esquerra del quadre, el qual indica el curs i la llengua (per exemple, 1CAT equival al manual de *Llengua catalana i literatura* de primer curs de l'ESO).

1CAT	Núria Martín, Laura Farró, Jaume Prat, Alicia Ferran (2007). Llengua Catalana i literatura 1r. Ed. Cruïlla.
2CAT	Núria Martín, Laura Farró, Jaume Prat, Alicia Ferran (2008). Llengua Catalana i literatura 2n. Ed. Cruïlla.
3CAT	Núria Martín, Laura Farró, Jaume Prat, Alicia Ferran (2007). Llengua Catalana i literatura 3r. Ed. Cruïlla.
4CAT	Núria Martín, Laura Farró, Jaume Prat, Alicia Ferran (2008). Llengua Catalana i literatura 4t. Ed. Cruïlla.
1CAS	Jorge León, José León, José Mateo, Alicia Ferran (2007). <i>Lengua Castellana y literatura 1º</i> . Ed. Cruïlla.
2CAS	Jorge León, José León, José Mateo, Alicia Ferran (2008). <i>Lengua Castellana y literatura 2º</i> . Ed. Cruïlla.
3CAS	Jorge León, José León, José Mateo, Alicia Ferran (2007): <i>Lengua Castellana y literatura 3º</i> . Ed. Cruïlla.
4CAS	Jorge León, José León, José Mateo, Alicia Ferran (2008): <i>Lengua Castellana y literatura 4º</i> . Ed. Cruïlla.

Quadre 1. Llibres de text analitzats

Algunes consideracions prèvies:

- Els departaments de Llengua catalana i de Llengua castellana d'aquest institut de secundària fan servir la mateixa editorial per a les dues llengües ambientals. Destaquem aquest fet perquè no és tan habitual en els centres de secundària com es podria pensar, tot i la necessitat d'assegurar una programació integrada de les llengües com s'estableix al currículum (vegeu capítol 3).
- Tots els llibres de text de cadascuna de les llengües, de primer a quart, han estat elaborats pels mateixos autors. Aquest fet ens permet pressuposar una coherència en el tractament de l'ensenyament de la gramàtica al llarg de tota la secundària obligatòria i, per tant, haurien d'assegurar un criteri homogeni a l'hora de seqüenciar els continguts objectes d'ensenyament i la gradació de la complexitat amb què s'aborden.
- No són els mateixos autors els que han elaborat els manuals de Llengua catalana i els de Llengua castellana. Això podria fer pensar que no està tan assegurada la coherència com si haguessin estat el mateix grup d'autors per a ambdues llengües o com si s'explicités en algun moment una coordinació entre ells.
- Els llibres de primer i de tercer d'ESO es van publicar el 2007, just l'any en què va aparèixer el nou currículum de secundària. El currículum nou és vigent de del setembre d'aquell any per a aquests dos cursos. Això fa pensar que els autors

segurament van tenir poc temps per elaborar els nous materials, ja que el currículum va aparèixer al DOGC amb data de 29 de juny de 2007³.

- Els llibres de segon i de quart d'ESO es va publicar el 2008, any en què s'incorporen aquests estudiants al nou marc curricular.
- Tots els manuals tant de català i com de castellà tenen la mateixa estructura interna, el mateix nombre d'unitats i els mateixos apartats per unitat. També tenen un nombre de pàgines similar per a cada apartat.

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

6.1.1. Organització dels llibres de text

Els manuals estan organitzats en tres blocs, formats per quatre unitats cadascun. Al final de cada bloc hi ha un apartat de síntesi i d'avaluació, on es fa un breu repàs dels conceptes treballats i unes activitats d'avaluació que permeten aglutinar tots els aprenentatges. Al final del llibre, també hi ha un apartat de *Projectos/Projectes* i un *Apèndice/Apèndix*. Aquesta estructura respon aparentment a la divisió tripartita del curs en trimestres; fins i tot, inclou un apartat que pot servir com a material per a l'avaluació trimestral. Els projectes semblen respondre a un treball transversal al llarg del curs, sempre a partir d'un tema d'interès, i l'apèndix inclou material d'estudi que es considera d'utilitat escolar, com el paradigma de la conjugació verbal.

Cada unitat comença amb una petita lectura (un text breu) i unes preguntes sobre el text que enllacen amb els continguts que es treballaran en la unitat i que, segons s'indica a la introducció, busquen explorar els coneixements previs dels estudiants i apropar-los al tema. La unitat està dividida (a la introducció es diu que està "articulada") en tres apartats com es pot veure al quadre 2, on apareix la distribució i el nombre de pàgines del manual 1CAT.

³ Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria". *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya*, núm. 4915 (29 de juny de 2007).

1CAT		Apartat i nombre de pàgines			Projectes (20)
Unitat		Ús i comunicació	Estudi de la llengua	Lectura	
BLOC I	1	12	4	4	1. Veins i amics 2. Ens posem de moda 3. Casa meva és casa vostra 4. Menjar bé per viure bé 5. Els millors amics
	2	10	4	4	
	3	12	4	4	
	4	10	4	4	
	Total	44 (58%)	16 (21%)	16 (21%)	
Síntesi/Avaluació (4)					
BLOC II	5	12	4	4	Apèndix (6) 1. Conjugació regular verbal 2. Principals verbs irregulars
	6	10	4	4	
	7	10	4	4	
	8	12	4	4	
	Total	44 (58%)	16 (21%)	16 (21%)	
Síntesi/Avaluació (4)					
BLOC III	9	12	4	4	
	10	10	4	4	
	11	12	4	4	
	12	10	4	4	
	Total	44 (58%)	16 (21%)	16 (21%)	
Síntesi/Avaluació (4)					

Quadre 2. Estructura i nombre de pàgines del llibre de Llengua Catalana i Literatura de primer d'ESO.

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

Una primera constatació és que als manuals es presenta la llengua de manera parcel·lada, amb una compartimentació clara que distingeix entre l'ús i la comunicació, l'estudi explícit del sistema lingüístic i la lectura literària –en correspondència als tres apartats en què es divideix cada unitat– i, per tant, no hi ha un veritable "articulació" com s'indica en la introducció del llibre. La gramàtica del text i la gramàtica de l'oració van per vies diferents (per exemple, a 2CAS, en l'apartat d'ús i comunicació, es parla dels connectors dels textos expositius i dels textos argumentatius⁵ com si aquests elements lingüístics no formessin part de la gramàtica; o a 1CAST es parla de connectors temporals en els textos narratius i de l'ús

⁴ La negreta és nostra.

⁵ A 2CAS, p. 104 i 146 respectivament

d'alguns temps verbals per establir l'ordre temporal (per exemple, a 1CAS, p. 131), però no es relaciona amb l'apartat d'estudi de la llengua que va en la mateixa unitat, dedicat als determinants). La lectura literària s'utilitza com a pretext per fer activitats en forma de miscel·lània (sempre en el mateix ordre: vocabulari, comprensió, expressió, gramàtica i ortografia) creant una falsa contextualització de les activitats perquè, encara que estiguin tímidament relacionades amb el text inicial, són exercicis deslligats els uns dels altres, sovint –en el cas de l'apartat dedicat a la gramàtica– destinats únicament a identificar categories o funcions que s'han treballat en la mateixa unitat. Es tracta, per tant, d'activitats que comporten rutines mecàniques i repetitives (Camps i altres, 2005) que no semblen encaminades a aconseguir que els estudiants hi facin una transferència d'allò que han après de manera més explícita al llarg de la unitat.

La distribució és desigual segons l'apartat, com queda resumit en els quadres 3 i 4, on es recull el nombre de pàgines que els llibres de text analitzats dediquen a cadascun dels apartats del primer bloc. El pes de l'apartat *Ús i comunicació* és superior al dels altres (57% i 54% en els manuals de llengua catalana i de llengua castellana, respectivament), fet que constata una major atenció a les activitats discursives. A l'*Estudi de la llengua*, s'hi dediquen el 24% i el 27% del total de pàgines de cada bloc, respectivament, i el nombre de pàgines dedicat a la *Lectura* és d'un 19% respecte del total.

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

Quadre 3. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en els llibres de text de llengua catalana

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

Quadre 4. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en els llibres de text de llengua castellana

L'espai que es dedica a l'estudi de la gramàtica no és el mateix a cada curs; mentre que a primer d'ESO el nombre de pàgines que es dedica a l'*Estudi de la llengua* és del 21% en ambdues llengües, aquest percentatge s'incrementa considerablement a tercer d'ESO, amb un 30% i un 34% del total en els manuals de llengua catalana i llengua castellana, respectivament.

L'estructura d'aquest apartat és similar en una llengua i en una altra: s'hi inclouen explicacions teòriques i definicions combinades amb exercicis. En els llibres de text de llengua castellana, a més, apareixen uns petits requadres laterals sota l'epígraf "No te pierdas" on s'afegeix alguna altra informació teòrica complementària. Tot i que sobrepassa les possibilitats d'aquesta investigació, seria interessant analitzar el tipus de disposició gràfica dels manuals i el paper de les imatges, i com es relacionen amb la parcel·lació en la manera de mostrar els continguts a què hem fet referència (cfr. Kress, 2004; Kress i Van Leuwen, 2001 i 2006).

Troblem una petita diferència entre els manuals de llengua castellana i els de llengua catalana. En els de llengua castellana sovint l'estructura respon a un plantejament aparentment inductiu: primer es situa a l'estudiant en el contingut gramatical que s'ha de treballar a partir del títol, després s'intenta un apropament inductiu a partir d'algunes oracions on apareixen exemples del contingut que es vol treballar i es planteja una activitat exploratòria que suposadament té com a finalitat connectar amb els sabers previs dels estudiants. Tot seguit, però, apareix l'explicació teòrica (en la mateixa pàgina, en un requadre ombrejat, i amb les mateixes paraules), de manera que els estudiants podran trobar la resposta ràpidament sense ni tan sols llegir l'enunciat, si no volen.

Vegem-ne un exemple: a la unitat 9 del llibre de 1r d'ESO de llengua castellana s'inicia l'estudi de la categoria verb. En les unitats anteriors s'han abordat les categories gramaticals substantiu, determinants i adjectiu. L'apartat d'*Estudio de la lengua* d'aquesta unitat s'inicia amb unes fotografies que mostren un vagó de tren, una nena dormint i una planta, i cadascuna d'elles porta un peu de foto on s'ha marcat en negreta el verb corresponent: *Nosotros viajábamos, Ella está dormida, Este árbol crecerá deprisa*. Són exemples de verbs que indiquen acció, estat i procés respectivament (tot i que això no s'explica en cap moment). Tot seguit, una activitat exploratòria i la breu explicació teòrica (1CAS, p. 178):

1. Fijate en las palabras destacadas y di, en cada par de afirmaciones, cuál es cierta y cuál no lo es:
 - a) Expresan cualidades de un nombre / Expresan acciones, estados y procesos.
 - b) Tienen género y número / Tienen persona y número
 - c) Se refieren al tiempo pasado, presente o futuro / Se refieren al espacio.
 - d) Concuerdan con el sujeto de la oración / Concuerdan con un determinante.

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

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

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

Quadre 5. Definició de verb en el llibre de Llengua castellana de primer d'ESO.

Com s'observa en aquest exemple, tot i el plantejament aparentment inductiu, no es tracta d'una activitat que realment motivi a la reflexió, que desperti la consciència lingüística dels nois i les noies; al contrari, permet un gran automatisme i es pot resoldre sense ni tant sols entendre la noció a la qual es fa referència. En els llibres de text de llengua catalana, hi ha un plantejament deductiu més evident: es presenta el contingut gramatical treballat a través del títol i, tot seguit, l'explicació teòrica a partir de la qual s'han de realitzar una bateria d'activitats on s'ha d'exercitar allò que s'ha après. Ara bé, aquesta petita diferència no és suficient per pensar que els manuals de llengua castellana fomenten més la reflexió que els de llengua catalana, ja que, com hem vist, es tracta d'un procés molt mecànic, on no s'apel·la realment a la reflexió dels estudiants ni tampoc en fa emergir els coneixements previs.

Tant en els llibres de text de llengua catalana com en els de castellana, l'estudi de la llengua que es fa al llarg dels quatre cursos es dedica a l'estudi de l'oració, sobretot a la morfologia (estudi de les categories gramaticals) –primer i tercer– i a la sintaxi –segon i quart. Quant al contingut gramatical que ens interessa, el mode verbal, veurem com s'aborda en els llibres de castellà i en els de català, en quins cursos apareix, a partir de quins trets es defineix el mode, quins tipus d'exemples i d'activitats hi apareixen, quina progressió se'n fa al llarg dels quatre cursos de la secundària obligatòria; en definitiva, com aborda la complexitat d'aquesta categoria gramatical sobre la qual els estudiants ja tenen alguna referència perquè apareix al paradigma verbal que els nens i nenes estudien des de quart de primària.

6.1.2. *Estudio de la lengua en els manuals de Llengua castellana*

- 1CAS

L'apartat *Estudio de la lengua* del llibre de primer d'ESO està dedicat bàsicament a l'ortografia i a la morfologia (l'estructura de les paraules i les categories gramaticals). Tot i que en aquest curs es treballen els textos narratius i els textos descriptius, entre d'altres, no s'estableix cap relació entre els continguts d'un bloc i d'un altre. És a dir, no hi ha prevista una transferència entre els continguts gramaticals que han d'ajudar a entendre com funciona el sistema de la llengua –per exemple els temps verbals del passat–, i l'ús que se'n fa a partir dels textos que es treballen a l'aula –per exemple, l'ús dels temps verbals del passat en els textos narratius–. L'aproximació a les categories és bàsicament formal i descontextualitzada; s'ensenya una gramàtica que comença i acaba en ella mateixa i no es preveuen mecanismes perquè pugui revertir en la millora de les competències en lectura i escriptura dels aprenents.

El fet que els continguts gramaticals estiguin repartits al llarg de les diferents unitats tampoc ajuda gaire a entendre'ls com a elements que formen part d'un sistema. Com assenyala Ferrer (2001: 215), cada apartat gramatical es podria incloure en una altra unitat i no es notaria el canvi. Així, per exemple, tota la informació sobre el verb està disseminada al llarg del llibre, cosa que no ajuda a conceptualitzar la categoria en tota la seva complexitat, ni a entendre la noció del mode verbal més enllà de l'etiqueta que es posa a algunes formes verbals dintre del paradigma.

S'introdueix el verb a la unitat 5, quan s'estudia l'estructura de les paraules (lexemes i morfemes) i es posen exemples de morfemes del nom i de morfemes verbals. Quant a aquests últims, es fa referència al morfema de nombre, de persona verbal i de temps, i es deixen uns punts suspensius que indiquen a l'estudiant que n'hi ha més però que, de moment, no s'hi farà esment. Es deixen de banda voluntàriament l'aspecte i el mode, com si fossin dos continguts gramaticals excessivament complexos per tractar-los en aquell moment. Ara bé, en el moment de posar-ne exemples, apareixen dues formes que només es diferencien en el mode (*canto* i *cante*) (quadre 6). Com explicar –si és que hi ha prevista alguna explicació– què diferencia aquestes dues formes, si no és ni el lexema ni les desinències de persona, de nombre o de temps?

1CAS. Unidad 5. Estudio de la lengua: La estructura de las palabras (p. 97-99)			
Los morfemas: son elementos que se añaden al lexema y que modifican su significado. Hay morfemas variables que expresan aspectos gramaticales, como el género, el número, la persona verbal, el tiempo...			
[...]			
También son morfemas flexivos las desinencias verbales, es decir, la parte final de los verbos que cambian cuando éstos se conjugan. Entre otras cosas, las desinencias verbales indican la persona , el número y el tiempo :			
cant- o	cant- amos	cant- e	cant- aré

Quadre 6. Primera referència als morfemes verbals en el llibre de Llengua castellana de primer d'ESO.

En l'apartat de *Síntesis*, on es recull en dues pàgines allò que ha anat apareixent al llarg del segon bloc (unitats 5-8) sí que apareix el terme *mode* verbal, tot i que no s'ha explicat abans (vegeu quadre 7) i que no s'explicarà fins al cap de dues unitats (unitat 10, pàgina 196). És a dir, apareix primer el terme que la definició. Aquest fet no és inusual en els llibres de text analitzats: en d'altres ocasions es fan servir termes de nocions que encara no s'han explicat per definir alguns conceptes com en el cas de la *proposició subordinada*, que apareix molt abans de l'explicació sobre oracions simples i compostes, com veurem més endavant. Així doncs, la primera vegada que apareix el terme *mode* no va acompanyat de cap explicació, com si es tractés d'una noció coneguda pels estudiants i integrada en els seus sabers sobre el verb.

1CAS. Síntesis (unidades 5-8) (p. 163)
Hay dos tipos de morfemas:
– morfemas flexivos, que dan información gramatical (género, número; persona, tiempo y modos verbales .
– morfemas derivativos, que sirven para crear palabras nuevas. [...]

Quadre 7. Primera aparició del terme mode verbal en el llibre de Llengua castellana de primer d'ESO

Després d'introduir l'estructura de la paraula a la unitat 5, l'apartat de gramàtica de les unitats 6, 7 i 8 es dedica a les categories gramaticals substantiu, determinant i adjectiu respectivament. L'última de les categories estudiades a primer és el verb (unitats 9 i 10). En la unitat 9 es fa una descripció de la categoria verb a partir de criteris semàntics i formals, tot i que després se centra només en els aspectes formals (vegeu als annexos el quadre general dels continguts sobre el verb 1CAS). La manera d'abordar les desinències verbals no sembla apel·lar a la reflexió sobre quins valors aporten, sinó més aviat es tracta d'ensenyar a identificar correctament quina part de la paraula correspon al lexema i quina a les desinències. Fins i tot es dona un petit truc que ha de servir als estudiants a reconèixer-

les (truc que consisteix a separar la terminació de l'infinitiu i que, d'altra banda, només serveix en el cas dels verbs regulars, tot i que això no es diu). Les desinències es presenten amalgamades (*pens-ábamos*), es diu que aporten una informació gramatical (¿entén un estudiant de primer de l'ESO què es vol dir amb “informació gramatical”?) i es torna a fer referència a la persona, el nombre i el temps, com a exemple de desinències verbals. De nou, cap referència al mode verbal, tot i que en els exemples utilitzats torna a aparèixer l'alternança indicatiu-subjuntiu com únic tret distintiu entre dues formes verbals (*pierdo* i *pierda*).

Com ja hem vist més amunt, no és fins a la unitat 10, moment en què s'amplia el tema de les desinències verbals, quan apareix el mode com a contingut gramatical explícit (continua sense aparèixer, en canvi, l'aspecte). S'enfoca, per tant, com una qüestió formal (sobretot morfològica), que té a veure amb la “peça” que hem afegit a l'arrel verbal, com si es tractés d'un joc de Lego, i no com un aspecte lingüístic que té a veure amb el significat, amb el context i amb l'ús. Vegem en el quadre 8 com s'aborda el mode verbal: quina definició se'n fa, a partir de quins criteris, i quina activitat –només n'hi ha una– han de fer els estudiants a partir d'aquesta explicació.

Destaca el poc espai que es dedica al mode tenint en compte que es tracta d'un aspecte que presenta una gran complexitat (vegeu el capítol 2). En total, una línia a la pàgina 196 i un quart de la pàgina següent entre l'explicació teòrica i l'única activitat prevista perquè els alumnes treballin aquest nou concepte.

1CAS. Unidad 10. Estudio de la lengua: Las desinencias verbales. (p. 196-199)
<p>Como hemos estudiado en la unidad anterior, el verbo está formado por un lexema y unas desinencias.</p> <p>Las desinencias verbales dan información de carácter gramatical sobre las formas verbales.</p> <p>En las formas personales indican:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La persona y el número de la forma verbal • El tiempo que expresa • El modo de la acción verbal <p>En las formas no personales indican si se trata de un infinitivo, un participio o un gerundio.</p> <p>[...]</p> <p>Modo</p> <p>El modo verbal nos indica la actitud del hablante ante la acción que expresa el verbo. Existen tres modos verbales:</p> <p>Indicativo. El hablante entiende la acción como real. <i>Vendré a las tres.</i></p> <p>Subjuntivo. El hablante expresa deseo, duda o posibilidad, o bien da una orden negativa <i>¡Ojalá vengas a las tres! No vengas a las tres.</i></p> <p>Imperativo. El hablante da una orden afirmativa. <i>¡Ven a las tres!</i></p>

Activitat 5
Señala los verbos de estas oraciones y di en qué modo están: a) ¡Sal ahora mismo! b) Tal vez no lo consiga c) ¡Acaba la oración! d) ¡Ojalá todo acabe bien e) Se lo encontró en el cine f) Pronto le daré el cuaderno g) Cállate por favor h) No digas nada
No te lo pierdas
Una manera de reconocer cuándo un verbo está en subjuntivo es ponerle delante la palabra <i>quizá</i> .

Quadre 8. El mode verbal en el llibre de Llengua castellana de primer d'ESO.

A la voluntat de síntesi s'hi ha d'afegir una certa confusió terminològica: es parla de *modo de la acció verbal* que en realitat és un concepte diferent al de mode verbal, i unes línies després de *modo verbal*. La informació que se'n pot extreure és la següent:

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

L'única activitat prevista sobre el mode no promou la reflexió. Es tracta d'una activitat basada en la identificació del verb i el reconeixement del mode verbal, molt automatitzada perquè té l'explicació just a sobre, amb la qual cosa els estudiants només han de comparar les estructures dels exemples per donar-hi una resposta. Primer la teoria, després l'exercitació d'aquesta teoria. Es tracta, per tant, d'un plantejament deductiu, on l'alumne només ha de comparar les oracions donades amb els exemples anteriors que apareixen en l'explicació teòrica. Alguns fins i tot estan encapçalats pels mateixos elements lèxics, com *ojalá*, de manera que en sigui fàcil la identificació. Com assenyalen Nadeau i Fischer (2010), aquest tipus d'activitats no mobilitzen un engranatge de coneixements gramaticals en els estudiants i en limiten la capacitat cognitiva perquè no se'ls exigeix cap raonament; es com si –seguint la metàfora de Nadeau i Fischer (2010: 8)– es volgués desenvolupar la

musculatura d'un atleta sense permetre-li de fer cap esforç. No deixa de ser una paradoxa perquè, com veiem, s'introdueix un tema molt complex i molt abstracte i, en canvi, es tracta com si fos molt senzill: en comptes de pautar l'aprenentatge tenint en compte aquestes dificultats, es simplifiquen al màxim perquè els estudiants no s'hi hagin d'esforçar.

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

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

En l'apartat de Lectura, en l'activitat dedicada a aplicar al text que s'ha de llegir els coneixements de gramàtica apresos en la unitat –i que, per tant, podrien funcionar com a

pont entre l'ús i la reflexió sobre l'ús tot i que com ja hem vist realment no s'hi estableixen mai aquests ponts—, no hi ha cap referència al mode. A partir d'un fragment extret del text que encapçala l'apartat, els alumnes han d'identificar els verbs (subratllant-los), han de dir a quina conjugació pertanyen (primera, segona o tercera), han de separar el lexema de les desinències (sense distingir la informació gramatical que hi aporten), han de dir en quin temps estan (passat, present o futur) i dir quins verbs són regulars i quins no. El mode verbal, tot i que s'ha treballat en aquesta unitat, no apareix en l'activitat.

La unitat 12 es dedica a l'estudi de les classes d'oracions i es diu que, segons la intenció del parlant, es poden distingir diverses *modalitats oracionals*: enunciatives, interrogatives, imperatives, desideratives, dubitatives i exclamatives. Tot i les concomitàncies amb la definició del mode (segons la qual el mode indica l'actitud del parlant) no s'estableix cap relació entre mode i modalitat. És sorprenent perquè fins i tot es fa servir el mateix truc, la inclusió de la interjecció *ojalá* com a exemple de modalitat desiderativa. Però no hi ha cap lligam entre un i l'altre, com si fossin dos apartats de la gramàtica sense punts de connexió. Mode i modalitat, per tant, no es plantegen com a aspectes de la llengua que tinguin relació l'un amb l'altre; no formen part del mateix sistema conceptual.

En l'apartat de síntesi de les unitats 9-12 (p. 243), de nou es dedica mitja pàgina a fer un breu resum sobre el verb (definició semàntica, estructura morfològica, nombre de conjugacions, etc.). S'hi fa esment del mode com una de les quatre desinències (explicació morfològica que torna a obviar l'aspecte), però no apareix cap altra referència ni cap explicació que l'acompanyi. Finalment, les pàgines de l'apèndix estan dedicades a mostrar el paradigma verbal dels verbs regulars i d'alguns verbs irregulars.

- *2CAST*

El llibre de text de segon d'ESO se centra en la sintaxi, de manera que apareix el verb com a nucli del predicat i s'estudien els diferents complements verbals. Apareix la classificació entre oracions simples i oracions compostes en funció del nombre de verbs. No hi ha cap referència al mode ni a la modalitat. Per exemple, l'última unitat novament està dedicada a les classes d'oracions, però ara l'enfocament és sintàctic i, per això, classifica les oracions segons el tipus de subjecte (personals i impersonals), segons el predicat (copulatiu i predicatiu; aquests últims poden ser transitius o intransitius) i segons el nombre de verbs (simples o compostes).

A l'apèndix, hi ha dues pàgines dedicades a repassar les categories gramaticals estudiades a primer. En el requadre dedicat al verb, es torna a repetir la informació que ja s'havia treballat a primer d'ESO i, de la mateixa manera, torna a aparèixer el mode com una de les desinències verbals i s'indica que els modes són indicatiu, subjuntiu i imperatiu.

- **3CAS**

A tercer d'ESO es torna a estudiar la morfologia. Primer les categories gramaticals relacionades amb el sintagma nominal (el substantiu, el determinant, l'adjectiu i el pronom, unitats 4-8), després el verb (unitats 9 i 10) i, per últim, les parts invariables de l'oració: l'adverbi la preposició i la conjunció (unitat 11).

En aquest curs la definició del verb⁶ s'amplia: no només es fa des d'un punt de vista morfològic ("el verbo acepta los morfemas de persona, número, tiempo, aspecto y modo"; "estos morfemas aparecen aglutinados en las desinencias verbales") i semàntic (generalmente expresa la acción que realiza el sujeto"), sinó també sintàctic ("es el núcleo del sintagma verbal"). El mode verbal, en canvi, es continua associant a una qüestió merament morfològica, al igual que la resta de categories gramaticals que aglutinen les desinències verbals. És per això que tant en les explicacions, com en els exemples i en les activitats es mostra un gran interès en què els estudiants sàpiguen distingir el lexema dels morfemes verbals. Ara bé, es tracta d'un reconeixement automatitzat com es pot veure en el "truc" per distingir-los que apareix a l'explicació i que, com recordem, ja apareixia a primer. L'exemple que ha de servir als estudiants per entendre l'estructura de la categoria verb remet a aquesta automatització morfològica i no hi ha un espai per relacionar-ho amb el significat que hi aporta (quadre 9):

3CAS. Unidad 9 (p. 202)
<p>El verbo es una categoría gramatical que posee las siguientes características:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desde el punto de vista de la morfología, el verbo acepta los morfemas de persona, número, tiempo, aspecto y modo. Estos morfemas aparecen aglutinados en las desinencias verbales. Por ejemplo: Cant - é LEXEMA – DESINÈNCIA (1ª persona, número singular, tiempo pasado, aspecto perfectivo, modo indicativo.

Quadre 9. Definició morfològica del verb en el llibre de Llengua castellana de tercer d'ESO.

⁶ 3CAS, p. 202.

En l'exemple se cita l'aspecte i s'indica que és perfectiu, però en cap moment s'ha explicat ni què és l'aspecte ni com es classifica. No s'explicarà fins a la pàgina 206, dues pàgines després. Com en el cas del mode en el llibre de primer, veiem que s'introdueix el terme sense cap explicació que l'acompanyi.

De nou les activitats que els estudiants han de realitzar es concreten en i) identificar el verb entre un grup de paraules (en un text o en un llistat); ii) separar el lexema dels morfemes verbals; iii) identificar el subjecte i el predicat d'una oració.

Es tracta d'activitats molt centrades en la forma, completament allunyades de les activitats discursives i molt mecàniques i repetitives. Totes elles se centren en un únic aspecte (identificació del verb, separació de lexemes i morfemes, identificació de les parts de l'oració, etc.), fet que encara fragmenta més l'objecte d'aprenentatge que mai no es veu en la seva globalitat. Els estudiants són exercitats a donar respostes "correctes" a partir d'una única dificultat, com ja assenyalava Milian (2010), però no a donar respostes raonades i argumentades sobre la noció que s'està treballant, ni tampoc a fonamentar-les a partir dels criteris que s'han donat per explicar-les. D'aquesta manera, els criteris morfològic i semàntic que s'han donat a les definicions es fan servir de manera separada en funció de l'activitat. Aquesta diversitat de criteris no s'entén, per tant, com la necessitat de descriure les categories gramaticals des de diversos punts de vista (morfològic, sintàctic, semàntic, pragmàtic), de manera que es puguin abordar des de la complexitat i no des de la simplificació per copsar-les adequadament. O dit d'una altra manera, els criteris s'utilitzen d'un en un per respondre activitats gramaticals del llibre de text, però no es fan servir –el llibre de text no ho preveu a través de les activitats que ha programat– per construir una noció elaborada i raonada del verb.

L'apartat dedicat al mode verbal (explicació i una activitat) ocupa menys de la meitat d'una pàgina⁷. Repeteix el que ja s'ha explicat a primer –fins i tot amb exemples similars– i només s'hi afegeix un criteri sintàctic per primera vegada, ja que indica que el subjuntiu també s'utilitza en proposicions subordinades, tot i que no s'ha explicat què són les proposicions i no es treballarà la coordinació i la subordinació fins a la pàgina 271 (unitat 12). Fins i tot l'activitat que es proposa és molt semblant, com es pot apreciar en aquest quadre comparatiu (quadre 10).

⁷ 3CAS, p. 206.

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

Quadre 10. Taula comparativa del tractament del mode a 1CAS i 3CAS.

L'anàlisi del quadre anterior ens permet mostrar que no hi ha prevista una progressió en els continguts relacionats amb el mode verbal entre primer i tercer d'ESO: les definicions són gairebé idèntiques i, fins i tot, es fan servir exemples molt similars. L'únic contingut nou que s'introdueix a tercer –un criteri sintàctic que relaciona l'ús del subjuntiu amb les proposicions subordinades– parteix d'unes nocions que encara no s'han treballat. Difícilment es poden apropiat els estudiants d'una definició que inclou termes que no coneixen. Tampoc no ajuda que hi hagi tan pocs exemples (un o màxim dos per a cada mode verbal) que no permeten contrastar-ne les diferències, ni veure'n les dificultats d'exemples que no siguin tan prototípics.

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

L'activitat sobre el mode verbal ens permet copsar aquesta aparent contradicció i reforça la idea que cada criteri, en comptes de servir per crear aquesta mirada calidoscòpica a què hem fet referència, serveix per donar resposta a un tipus d'activitat determinat. Per tant, el sentit d'entendre un criteri no és construir la noció de mode, sinó respondre bé a l'exercici plantejat. Així d'una banda hem vist que s'havia fet èmfasi en el mode com un aspecte formal del verb (i, per tant, l'objectiu de les activitats era saber separar lexema i morfemes gramaticals); en canvi, quan es tracta d'identificar a quin mode pertany, s'apela a la semàntica (l'alumne ha d'entendre quina és l'actitud del parlant en aquestes oracions). Aquests criteris no es plantegen com a complementaris; simplement serveixen per fer coses diferents: identificar la forma serveix per separar el lexema dels morfemes; reconèixer-ne l'actitud del parlant serveix per identificar el mode verbal entre els tres possibles. Amb aquest tipus de coneixements gramaticals, tan esmicolats que només serveixen per fer una activitat que d'altra banda no respon a cap necessitat comunicativa, és lògic pensar que els estudiants no vegin cap relació possible entre el coneixement gramatical i els usos lingüístics. El sentit de saber de gramàtica se circumscriu, per tant, a saber solucionar les activitats proposades.

En l'apartat de "Gramàtica" de la Lectura, de nou l'única pregunta relacionada amb el mode té a veure amb reconèixer a quin mode pertanyen els verbs que apareixen en un fragment del text llegit. Es tracta d'un reconeixement formal: els alumnes han d'identificar les formes verbals del text, però no s'han de preguntar pel valor d'aquelles formes dintre del text. De nou, cap lligam entre ús i reflexió sobre l'ús. De nou, el text com a pretext.

A la unitat 10 apareix el paradigma, ocupa tres pàgines, una per a cada model de verb (primera, segona i tercera conjugació) i el segueixen diverses activitats molt centrades en la forma (dir a quina conjugació pertany una forma verbal; fixar-se en un model i escriure les formes verbals; dir si es tracta de verbs regulars o irregulars...). En l'apartat de gramàtica de la "Lectura" es demana, com a activitat de síntesi, que els estudiant escriguin la persona, el nombre, el temps, l'aspecte i el mode de les formes verbals que apareixen en un llistat, a l'estil del que hem vist que eren els exemples de l'explicació.

Per últim, a l'apartat de síntesi es recupera la informació que s'ha anat donant al llarg de les unitats 9-12 sobre el verb i fa èmfasi en els continguts que els estudiants de tercer d'ESO han de saber sobre aquesta categoria (quadre 11):

<p style="text-align: center;">1CAS</p> <p style="text-align: center;">Síntesis (unidades 9-12; p. 243)</p>	<p style="text-align: center;">3CAS</p> <p style="text-align: center;">Síntesis (unidades 9-12; p.279)</p>
<p>El verbo es un tipo de palabra que expresa acciones, estados o procesos. Admite los pronombres personales; es el núcleo del predicado, y concuerda con el sujeto en número y persona.</p> <p>Las formas verbales están constituidas por:</p> <ul style="list-style-type: none"> - un lexema, la parte del verbo que generalmente no varía. - unas desinencias, la parte variable del verbo que aporta información sobre la persona, el número, el tiempo, el modo, entre otros aspectos. <p>Existen tres conjugaciones verbales según la terminación de su infinitivo: -ar (1ª conjugación), -er (2ª conjugación), -ir (3ª conjugación).</p> <p>Existen dos tipos de verbos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - verbos regulares, que mantienen el lexema siempre igual y utilizan las mismas desinencias que su modelo de conjugación. - verbos irregulares, que cambian el lexema al conjugarse o las desinencias no siguen el modelo de su conjugación. <p>Los verbos auxiliares son los que se utilizan para crear las formas compuestas de los verbos, como <i>haber</i> y <i>ser</i>.</p> <p>Los verbos tienen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - formas personales, con desinencias de persona y número. - formas no personales, que son el infinitivo, el gerundio y el participio. 	<p>El verbo es una categoría gramatical que se caracteriza por que:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acepta los morfemas de persona (1ª, 2ª, 3ª), número (singular, plural), tiempo (presente, pasado y futuro), aspecto (perfectivo, imperfectivo) y modo (indicativo, subjuntivo, imperativo). - Es el núcleo de un sintagma verbal predicado - Expresa la acción que realiza el sujeto. <p>La formas verbales pueden ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Formas personales (aceptan morfemas de persona) y formas no personales (infinitivo, gerundio y participio). - Formas simples (formadas por una sola palabra) y formas compuestas (haber + participio). <p>El conjunto de todas las formas distintas que puede presentar un verbo se llama conjugación. Los verbos pueden pertenecer a la primera conjugación (infinitivo acabado en -ar), a la segunda conjugación (acabado en -er) o a la tercera conjugación (acabado en -ir).</p> <p>Los verbos pueden ser copulativos, predicativos, pronominales, auxiliares y defectivos.</p>

Quadre 11. Síntesi sobre el verb en els llibres de primer i tercer d'ESO de llengua castellana.

De nou, la comparació amb els continguts treballats a primer mostra que no hi ha un aprofundiment real pel que fa a la noció de mode verbal tampoc a tercer curs. Es continua presentant des d'un punt de vista formal (un morfema del verb) del qual només s'hi afegeix que hi ha tres modes (indicatiu, subjuntiu i imperatiu). Es fa una classificació molt heterogènia d'aspectes diversos sense una base classificatòria clara, i no s'acompanya de cap altra explicació ni d'exemples que puguin ajudar els estudiants a integrar la noció.

L'activitat d'avaluació prevista conté una única activitat gramatical on els estudiants han de mostrar el que han après al llarg del trimestre sobre el verb (quadre 12):

7. Analiza las siguientes formas verbales indicando la persona, el número, el tiempo y el modo de cada una:

- a) vivía
- b) estás
- c) has venido
- d) percibí
- e) tengo
- f) me hubiera atrevido

Quadre 12. Activitat sobre el verb (3CAS, p. 281)

De nou, l'objectiu és analitzar les formes verbals per tal de saber reconèixer la informació gramatical que aporten les desinències. Sorpren que dintre de les formes escollides precisament l'única que apareix en subjuntiu sigui la d'un pretèrit plusquamperfet, una forma molt allunyada dels registres habituals dels estudiants (vegeu Rodríguez Gonzalo, 2011: capítol 2). Aquesta activitat, descontextualitzada, que no remet a l'ús ni tampoc apel·la als coneixements dels usuaris, que mostra l'ensenyament de la gramàtica com un contingut "mort", que es pot disseccionar, amb noms estranys que no se sap què signifiquen, i que només es pot resoldre memoritzant o consultant el paradigma verbal.

- *4CAS*

Al llibre de quart curs de nou es repassen les categories gramaticals (unitat 4), la sintaxi de l'oració simple (unitat 5, 6 i 7) i s'estudia l'oració composta (unitats 8-12). El repàs sobre el verb ocupa una pàgina (p. 88) i encara és més telegràfic i més simplificador que en cursos anteriors, segurament perquè es considera que els estudiants ja han integrat aquest coneixement:

4CAS. Unidad 4. Estudio de la lengua. Las categorías gramaticales (p. 88)**El verbo**

El verbo es una categoría gramatical que:

- Generalmente, expresa la acción que realiza el verbo
- Acepta los morfemas de persona, número, tiempo, aspecto y modo.
- Es el núcleo de un sintagma verbal predicado.

Quadre 13. Espai dedicat a la categoria verb en el llibre de quart d'ESO de Llengua castellana.

La simplificació que es fa de la categoria verb és aclaparadora: el verb torna a ser la paraula que indica acció (ja no hi ha processos ni estats); “accepta” morfemes gramaticals i és nucli del predicat.

Les activitats que l'acompanyen (sis en total) es basen a reconèixer els verbs, identificar els verbs compostos, les formes no personals, indicar la persona, nombre, temps, aspecte i mode en què estan els verbs, dir què és una perífrasi i subratllar els sintagmes verbals d'un llistat d'oracions. Són activitats que no apel·len en absolut a la reflexió sobre la llengua, ni relacionen aquests continguts amb altres categories, ni els situen en el discurs, ni remeten a l'ús... És un coneixement que comença i s'acaba en ell mateix i que, com ja hem assenyalat, no ha evolucionat de primer a quart.

En un últim intent de veure si hi ha cap relació amb altres aprenentatges gramaticals, busquem en l'apartat en què es treballa la subordinació si en algun moment s'associa la subordinació amb el mode subjuntiu. Tot i que en els exemples apareixen molts verbs en subjuntiu i que en alguna altra ocasió s'havia relacionat el mode subjuntiu amb la subordinació, mai s'hi fa referència.

6.1.3. Estudi de la llengua en els manuals de Llengua catalana

- *1CAT*

El manual de primer d'ESO de llengua catalana presenta uns continguts gramaticals i una distribució similars a la dels manuals de llengua castellana (quadre 14):

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

Quadre 14. Taula comparativa dels continguts gramaticals de primer d'ESO en els manuals 1CAS i 1CAT.

L'estudi de la llengua a primer d'ESO està dedicat bàsicament a aspectes ortogràfics i morfosintàctics: l'estructura de la paraula, l'oració i les categories gramaticals flexives (el determinant, el substantiu, l'adjectiu i el verb). Al verb es dediquen dues unitats, mostra de la complexitat formal de la categoria, en contraposició al substantiu al qual es dedica mitja unitat. Tot i que la definició del verb parteix d'un criteri semàntic ("El verb és un tipus de paraula que expressa les accions, estats o processos del subjecte") l'atenció a la forma és

l'únic aspecte que es té en compte al llarg de les dues unitats. Els continguts d'aprenentatge mostren aquesta atenció a la forma: la flexió verbal, el lexema o arrel i les terminacions o desinències (on apareixen aquestes dues opcions terminològiques), la conjugació, i els verbs regulars i els irregulars. El mode s'inclou com una qüestió relacionada amb la flexió (morfologia) del verb:

“[Les desinències] són els elements que **canvien** a cada forma verbal. S'afegeixen al lexema per expressar el temps (present, passat o futur), el mode (indicatiu, imperatiu o subjuntiu), el nombre (singular o plural), la persona gramatical (1a, 2a, 3a)... (1CAT, p. 217)

Es presenta com un dels morfemes verbals, els quals, mitjançant les terminacions, poden expressar la persona i el nombre gramatical, el temps verbal i el mode verbal. No es fa referència a l'aspecte verbal. Tot i aquesta atenció a la forma, el mode es defineix des d'una perspectiva semàntica: “indica com entén l'emissor l'acció que expressa el verb” i s'hi afegeix que hi ha tres modes verbals:

- L'**indicatiu** indica que l'acció del verb és real: **Sortiré** de seguida
- El **subjuntiu** presenta l'acció com a hipotètica (com un desig, una possibilitat...): Tant de bo **sortís** de seguida!
- L'**imperatiu** expressa l'acció com una ordre: **Surt** de seguida. (1CAT, p. 236)

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

La conjugació també es presenta com una mera qüestió formal i en cap moment es fa referència als diferents valors dels temps verbals ni a l'ús que se'n pot fer:

“La conjugació és el conjunt de totes les formes que té un verb [...]. Conjuguar és enumerar ordenadament les formes que presenta un verb en cada temps, mode, persona i nombre.” (1CAT, p. 218)

De fet, el que interessa és mostrar el paradigma de la conjugació, organitzada en formes personals i no personals, en temps i modes verbals. Aquesta relació immediata amb el paradigma fonamenta encara més la idea que el mode és una manera més de classificar els temps verbals, que serveix sobretot per fer l'anàlisi morfològica del verb, consistent, com es diu al mateix llibre de text, "a enumerar totes les característiques que presenta" seguint l'ordre següent: "persona – nombre – temps – mode – verb – conjugació" (p. 237).

Les activitats són escasses (una o dues com a màxim després de cada explicació teòrica) i responen a l'esquema deductiu a què ja hem fet referència: breu explicació seguida d'una activitat on els estudiants hauran de practicar el que s'acaba d'explicar. Es tracta d'activitats en què els estudiants han de completar frases o emplenar espais buits amb les formes verbals més adients segons el context –és a dir, que apelen als coneixements implícits que l'usuari té sobre la llengua–, identificar els verbs d'un text, separar el lexema de les terminacions en uns verbs donats, escriure l'infinitiu d'un verb conjugat i dir a quina conjugació pertany, dir si un verb és regular o irregular... En cap cas hi ha prevista una justificació de la resposta que faci emergir algun tipus de reflexió metalingüística ni es relaciona amb les capacitats de comprensió o de producció de textos.

- *2CAT*

L'apartat d'*Estudi de la llengua* del manual de segon d'ESO està dedicat a l'ortografia, a les categories gramaticals que no s'havien treballat en el curs anterior (el pronom, l'adverbi i la preposició) i l'estructura bàsica de l'oració. No es fa referència a les categories gramaticals que s'havien estudiat a primer i, per tant, només es fa referència al verb quan es parla de l'oració, com a nucli del sintagma verbal al qual acompanyen els complements verbals: El criteri sintàctic, per tant, queda deslligat dels criteris semàntic i morfològic que s'havien utilitzat a primer i que no es recuperen a segon.

- *3CAT*

El llibre de text de tercer de Llengua Catalana i Literatura, com el de castellà, dedica el bloc d'*Estudi de la llengua* a la morfologia, però li dedica més pàgines (sis pàgines per unitat davant les quatre del llibre de castellà). L'estudi del verb apareix a la unitat 6, després del nom, l'adjectiu i els determinants, i abans que els adverbis i les preposicions. A la primera unitat s'explica què són les classes gramaticals, es defineixen breument cadascuna de les

categories i s'expliquen els criteris que es fan servir: morfològics, sintàctics i lèxics. Aquesta manera de presentar totes les categories des de la primera unitat, permet els estudiants situar-les en un mapa conceptual i relacionar-les entre sí. L'explicitació dels criteris que es fan servir per definir sempre les categories pot ajudar-los a entendre perquè són necessaris i com es complementen. Hi veiem, per tant, una voluntat de presentar les categories integrades en un sistema conceptual que es defineix d'una banda pels límits que hi ha entre unes categories i unes altres, i, d'una altra, per uns criteris homogenis: morfològics, sintàctics i lèxics.

En aquest manual hi ha tres unitats dedicades al verb (unitats 6, 7 i 8), una més que en el de Llengua castellana, i s'hi fa un èmfasi especial en les qüestions ortogràfiques. Si comparem la informació que es dona sobre el verb en un llibre de text i l'altre (quadre 15) podem comprovar que el tractament que se'n fa és molt similar:

3CAT	3CAS
<p>El verb (p-134-139) El verb és la classe gramatical que informa sobre les accions, estats o processos del subjecte. <i>Els nens juguen a escacs. L'ambient està carregat. El cadell ha crescut molt.</i></p> <p>Morfològicament, el verb és una classe flexiva i té uns morfemes propis. Una forma verbal està constituïda per:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El lexema o arrel, que generalment no varia i expressa el significat lèxic: <i>surt-o, pensav-es, port-aré</i> - La terminació o desinència, que és variable i està constituïda pels morfemes verbals que indiquen la persona, el nombre, el temps, el mode i l'aspecte: <i>surt-o, pensav-es, port-aré</i> <p>Sintàcticament, el verb és el nucli del predicat i determina els complements que l'acompanyen. Concorda amb nombre amb el nucli del subjecte: <i>L'infant plora / Els infants ploren</i></p> <p>Lèxicament, es poden formar verbs afegint morfemes derivatius a lexemes de diversa categoria:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Noms: telèfon · telefonar - Adjectius: feble · afeblir - Verbs: cridar · escriu <p>Morfologia del verb: els morfemes verbals Els morfemes verbals informen sobre un conjunt de característiques pròpies del verb. Són els següents:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Persona: expressen la persona gramatical (primera, segona o tercera) - Nombre: indiquen si és singular o plural 	<p>El verbo (p-202-207) El verbo es una categoría gramatical que posee las siguientes características:</p> <p>Desde el punto de vista de la morfología, el verbo acepta los morfemas de persona, número, tiempo, aspecto y modo. Estos morfemas aparecen aglutinados en las desinencias verbales. Cant-é (lexema – desinencia. 1ª persona, número, singular, tiempo pasado, aspecto perfectivo, modo indicativo), cant-arán[...]; cant-ad [...]. Una manera de diferenciar el lexema de las desinencias verbales consiste en poner el verbo en infinitivo y separar la terminación -ar, -er, -ir. La parte que cambia cuando conjugamos el verbo es la desinencia.</p> <p>Desde el punto de vista de la sintaxis, el verbo es el núcleo de un sintagma verbal (SV) predicado: Sus hijos <u> fueron ayer al cine </u> SV(predicado)</p> <p>Desde el punto de vista semántico, el verbo generalmente expresa la acción que realiza el sujeto. Por ejemplo, en la oración: <i>Juan comió mucho</i> el verbo indica lo que hizo el sujeto (Juan).</p> <p>[...]</p>

<p>[...]</p> <ul style="list-style-type: none"> – Temps: expliquen el moment en què es realitza l'acció. Els temps bàsics són el present, el passat i el futur. – Aspecte: posem l'èmfasi en el tipus de procés, si és acabat o en desenvolupament. Per exemple: <p>S'ha menjat un entrepà: acció en passat, procés acabat. Es menjava un entrepà: acció en passat, però en remarca el desenvolupament.</p> <ul style="list-style-type: none"> – Mode: posen de manifest l'actitud del parlant. Hi ha tres modes: <p>Indicatiu: el fet es planteja com a real. Hem anat a comprar. Avui feia un sol fantàstic</p> <p>Subjuntiu: el fet es planteja com a irreal, com a expressió d'un desig o una condició. Si anessis a la costa, veuries un munt de gavines.</p> <p>Imperatiu: expressa una ordre. Vés a comprar i deixa't de romanços!</p> <p>[...]</p>	<p>El modo verbal El modo indica la actitud del hablante ante la acción expresada por el verbo. En castellano existen tres modos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Indicativo. El hablante se refiere a un hecho como cierto o real: Mañana saldré a las ocho. • Subjuntivo. El hablante expresa dudas, deseos, posibilidades...: Quizá mañana salga a las ocho. También se utiliza el subjuntivo en proposiciones subordinadas: Quiero que salgas a las ocho. • Imperativo. El hablante transmite una orden o un ruego para intentar influir en uno o varios oyentes. Por ello sólo admite una segunda persona del singular o plural: ¡Sal (tú) ahora mismo!
--	---

Quadre 15. Taula comparativa del tractament de la categoria verb i del mode verbal en els manuals 3CAT i 3CAS.

Si ens centrem en la definició de mode verbal, veiem que en ambdós llibres es presenta com una marca morfològica que ens informa de l'actitud del parlant. Segons l'actitud, s'estableixen tres modes verbals: l'indicatiu, quan es planteja un fet com a real; el subjuntiu, segons el qual es planteja un fet com a irreal o bé és l'expressió d'un desig o d'una condició, i l'imperatiu, amb el qual s'expressen ordres. Aquesta definició remet a enunciat molt prototípics, però deixa de banda altres enunciats possibles on aquesta definició no és útil i pot suposar contradiccions difícils de solucionar quan apareixen les nombroses excepcions. Per exemple, la definició de 3CAT no fa referència al fet que les ordres negatives no es construeixen amb el mode imperatiu sinó amb el subjuntiu (*No vagis a comprar*) o bé que les condicions no sempre comporten la utilització del mode subjuntiu (*Si vas a la costa, veuràs un munt de gavines*), només per posar alguns exemples de casos que no quedarien explicats si només ens atenem a aquestes definicions. És a dir que, fins i tot en aquest manual en què hi ha quedat explícita una voluntat de fer visibles els criteris que es fan servir en les definicions i mostrar que aquests criteris són múltiples i s'han de tenir en compte en una visió global de la categoria, després no utilitza aquesta mateixa directriu a l'hora de fer una

definició del mode verbal. De nou, el que demostra és que la simplificació no ajuda a l'estudiant a fer-se una idea prou consolidada de la noció.

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

En l'apartat de síntesi es recull novament tot el que s'ha dit sobre el verb de manera resumida. *Mode* només és una paraula que apareix en la descripció morfològica del verb ("morfemes verbals: persona, nombre, temps, mode i aspecte").

- *4CAT*

A quart es repassen les categories gramaticals treballades a tercer (unitat 3) com a pas previ per començar l'estudi de la sintaxi. La informació que es dona de la categoria verb (p. 70-71) parteix d'un criteri semàntic:

Amb el verb manifestem estats (*ser, estar...*), accions (*caminar, escriure...*) i processos (*viure, créixer, morir...*) (4CAT, p. 70)

i d'un criteri morfològic:

Les formes verbals tenen morfemes de persona (primera, segona i tercera), nombre (singular i plural), temps (present, imperfet, futur...) i mode (indicatiu, subjuntiu i imperatiu)... (4CAT, p. 70).

També es fa espacial èmfasi en la distinció entre temps simples i compostos i en les perífrasis verbals i s'especifica amb l'objectiu de saber "localitzar les formes verbals" (p. 71). D'aquesta manera atén a una de les dificultats que mostren els estudiants en la identificació de les formes verbals que presenten formes compostes (vegeu Durán, 2008). Les activitats previstes tenen a veure amb la identificació de la categoria verb. D'aquesta manera, observem que l'objectiu principal previst a quart d'ESO consisteix a reconèixer i saber identificar la categoria verb entre la resta de paraules d'un enunciat.

6.2. Conclusions d'aquest apartat

Les conclusions que es desprenen de l'anàlisi dels llibres de text que fan servir els estudiants de la mostra són les següents:

1. Sobre l'estructura i organització dels llibres de text
 - a. L'estructura en apartats, característica dels llibres de text, fa que es presenti la llengua d'una manera compartimentada: la comprensió i la producció de textos per una banda i els coneixements sobre la gramàtica, per una altra, sense que s'hi estableixi una articulació entre les activitats discursives i les activitats gramaticals. Les primeres no van acompanyades de continguts gramaticals que puguin ajudar a comprendre o a escriure millor els textos, mentre que les activitats gramaticals no es relacionen amb les situacions d'ús ni amb el context en què poden sorgir.
 - b. La dispersió dels continguts gramaticals al llarg de les unitats provoca una atomització que dificulta tant la construcció de la pròpia categoria com la connexió amb altres categories. Aquests dos aspectes –l'atomització dels continguts i la manca de relació entre els diversos conceptes– es converteixen en obstacles (Camps, 2000a i 2009; Fisher, 1994 i 2004) a l'hora d'integrar els continguts gramaticals i elaborar un mapa de relacions que permetin entendre la llengua com un sistema.
 - c. Els coneixements gramaticals, aïllats de l'ús, es converteixen en coneixements molt abstractes que no tenen res a veure amb la "llengua real que els serveix per viure" (Ribas, 2010b: 71). Des d'aquesta perspectiva, l'aprenentatge de la gramàtica només sembla útil per poder resoldre les activitats gramaticals del llibre de text, sense cap lligam amb els usos reals de la llengua.

2. Sobre com s'aborda la complexitat de la categoria verb i del mode verbal
 - a. No detectem que s'hi hagi fet un procés d'adequació que tingui en compte ni la dificultat de l'objecte d'aprenentatge ni la capacitat d'abstracció que requereix dels estudiants de secundària que segurament serà diferent de primer a quart tenint en compte les edats dels nois i les noies (dels 12 als 16 anys).
 - b. Es simplifica i es redueix al màxim els continguts sobre el verb i sobre el mode verbal que els alumnes hauran d'aprendre, tant en les explicacions i definicions com en els exemples i les activitats. L'atenció que es dedica al mode verbal és mínima al

llarg dels quatre cursos i només ocupa un breu apartat dintre de la informació que es dóna sobre la categoria verb.

- c. Gairebé no hi ha una progressió ni un aprofundiment en els continguts treballats sobre el verb en general i sobre el mode verbal en concret al llarg de la secundària obligatòria. Es repeteixen les explicacions i gairebé apareixen els mateixos exemples d'un apartat a un altre del llibre, d'un curs a l'altre i, fins i tot, d'una llengua a l'altra.
 - d. En cap moment s'estableixen relacions entre mode i modalitat, com si fossin dos compartiments estancs, tot i que les definicions i els exemples que es donen dels tres modes verbals són similars a les que es donen quan s'explica la modalitat oracional.
3. Sobre les definicions, les explicacions i els exemples
- a. La poca claredat de les definicions, les imprecisions, la brevetat, l'ús de nocions que encara no s'han explicat, la utilització de pocs exemples –sovint contradictoris, poc aclaridors i descontextualitzats– són aspectes que dificulten que els estudiants puguin construir una noció de mode que n'atengui a la complexitat.
 - b. Estan presentades com un saber preestablert, tancat en ell mateix, que no admet cap raonament per part dels estudiants. No remeten a l'ús i no tenen en compte la variació sobre la llengua.
 - c. La definició de la noció de mode verbal es fonamenta sobretot en dos criteris: un criteri morfològic, segons el qual el mode és presentat bàsicament com una desinència verbal, una part del verb que hi aporta una informació gramatical, i –en menor mesura– un criteri semanticopragmàtic, que permet distingir tres modes verbals (indicatiu, subjuntiu i imperatiu) segons l'actitud del parlant. A tercer d'ESO, s'hi afegeix el criteri sintàctic en la definició, però no es torna a utilitzar ni en les activitats ni en els apartats de síntesi. Aquesta diversitat de criteris, que en principi és positiva perquè atén a la complexitat de la noció, en realitat no es presenta com a complementària, sinó que funciona com una enumeració de criteris aïllats que no entren en relació els uns amb els altres, cosa que no ajuda a construir el concepte més enllà d'una etiqueta, d'un nom, que es posa a algunes formes verbals dintre del paradigma.

4. Sobre les activitats

- a. Les activitats previstes sobre el mode són molt escasses i es limiten a assegurar un reconeixement formal de les desinències o a identificar el verb dintre del paradigma. En cap cas preveuen una reflexió o un raonament complet sobre la llengua; tampoc hi ha espai per a la manipulació que els permeti entendre'n el valor o contrastar els exemples amb els usos reals. No mobilitzen un engranatge de coneixements gramaticals que contribueixi a l'organització del mode en relació a les altres informacions gramaticals que aporten les desinències verbals.
- b. Són activitats que defugen la complexitat tot centrant-se sempre en una única dificultat –com ja havia assenyalat Milian (2010)– de manera que no hi hagi possibilitat de conflicte però tampoc de “descoberta”, molt allunyades de les recomanacions d'alguns autors (Fisher i Nadeau, 2003; Chartrand, 1996 i 2003; Milian, 2010; Camps, 2000b; Zayas, 2011; entre d'altres), els quals proposen activitats basades en la “manipulación, la reelaboración, la composición y la revisión reflexiva de textos” para “salvar la distancia que se abre entre el aprendizaje de contenidos gramaticales y el aprendizaje del uso de la lengua”. (Zayas, 2011: 101).

5. Sobre la visió de la gramàtica que se'n desprèn

- a. Gramàtica allunyada de l'ús, amb un valor en si mateixa. L'alumne és un receptor d'un saber tancat, elaborat en una altra part. Es pretén que els estudiants construeixin el concepte amb la mera presentació del contingut (Ferrer, 2001)
- b. Ni les explicacions teòriques ni les activitats demanen una resposta activa per part dels estudiants, els quals poden respondre a moltes de les activitats plantejades sense necessitat d'entendre la noció.
- c. El treball de simplificació és tal que fins i tot cada quatre unitats es presenta una síntesi del que s'hi ha treballat, de manera que els nois i les noies no hagin de fer cap esforç a resumir les idees principals del que s'ha anat estudiant. Paradoxalment, aquest intent de fer més assequibles els continguts fa que siguin més opacs per als aprenents que veuen la gramàtica com un saber tancat en si mateix, difícil, abstracte i allunyat de l'ús. Els nois i les noies aprenen a respondre a qüestions molt mecàniques que requereixen pocs esforços, la qual cosa implica que desenvolupen poques competències i, alhora, apaga l'interès i la curiositat dels estudiants per aprendre.

6. Sobre l'adequació al marc curricular:
- a. No es parteix d'una programació conjunta tot i que el currículum aborda l'ensenyament de les llengües d'una manera integrada. El contrast entre el tractament de la categoria verb i el mode verbal en els llibres de text de Llengua catalana i de Llengua castellana mostra que, tot i pertànyer a la mateixa editorial, no hi ha una veritable programació conjunta dels continguts gramaticals com marca el currículum vigent (LOE, 2007). Són llengües que no es miren ni es tenen en compte: ni per coordinar la programació dels continguts –la qual cosa provoca que hi hagi moltes repeticions d'aspectes comuns, com és el cas del tractament del verb– ni per aprofitar-ne el coneixement per fer algun tipus de plantejament contrastiu entre una i l'altra. En el cas del mode verbal podria ser especialment interessant perquè en alguns casos els usos són diferents i això podria obrir una via de reflexió molt rica⁸.
 - b. Tampoc no hi ha relacions entre ús i reflexió sobre l'ús. L'estudi de la llengua –amb més pes del que apareix al currículum– no es basa en les relacions entre ús i reflexió sobre l'ús, i no es planteja com a eina que pugui millorar la competència comunicativa dels estudiants, sinó que mostra una visió "gramaticalista" molt centrada en la forma, de la qual precisament defuig el currículum vigent.

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

⁸ Pensem amb exemples com el següent: *Quan vindràs, ja no ho trobaràs*. Aquesta forma, que en català és possible construir amb present de subjuntiu o amb futur d'indicatiu (*Quan vinguis, ja no ho trobaràs*), en castellà no és possible. A Ruix (any, pàgina) es pot trobar un exemple similar: "Quan vindràs, en parlarem" i "Quan vulguis, en parlarem". La diferència radica en el fet que el subjuntiu introdueix un matís més hipotètic a nivell semàntic.

Com a aportació, mostra també que no hi ha progressió en els continguts gramaticals treballats al llarg de la secundària obligatòria i que l'explicitació de la diversitat de criteris a l'hora de definir el mode verbal no assegura una mirada polièdrica que en permeti entendre la complexitat si no va acompanyada d'altres estratègies que contribueixin a l'organització dels coneixements gramaticals.

7

L'ANÀLISI DELS TEXTOS ELABORATS PELS ESTUDIANTS EN PETIT GRUP: CONCEPTUALITZACIÓ DEL SUBJUNTIU

En aquest capítol analitzarem els resultats de la resposta a l'activitat escrita que duen a terme els estudiants en petit grup a partir de les quatre tasques de contrast entre oracions que se'ls proposava i que hem descrit més detalladament en l'apartat dedicat a la metodologia (capítol 5). La tasca consistia en una activitat de contrast entre quatre parelles d'oracions on apareix l'alternança indicatiu/subjuntiu com a única diferència entre elles (el contrast com a eina de reflexió i de recerca, Bruner, 1974-75; la reflexió a partir dels exemples positius i negatius, Barth, 2001; Nadeau i Fisher, 2006). Les tres primeres parelles són oracions possibles i cadascuna respon a una problemàtica lingüística diferent de l'ús de l'indicatiu i el subjuntiu. L'última, en canvi, presenta una forma no normativa, agramatical, i està marcada amb un asterisc, tot i que en el moment de l'activitat no s'explica als estudiants què significa aquest símbol (vegeu apartat 5.2.2).

L'anàlisi dels textos elaborats pels estudiants¹ ens mostra el producte final, el resultat de l'activitat de reflexió sobre el contrast modal que els estudiants duen en terme en petit grup. La interacció i l'escriptura esdevenen motors de la reflexió. Aquesta anàlisi ens permet observar com conceptualitzen el mode subjuntiu en contrast amb l'indicatiu, quins valors li atorguen i com expliquen –amb quin metallenguatge– les diverses manifestacions del contrast modal que apareixen en les oracions proposades i que responen a contextos d'ús diferents.

En l'elaboració de l'activitat es va defugir de les preguntes directes que impliquessin una resposta automàtica; la intenció era promoure un repte cognitiu a partir del contrast d'oracions que obligués els estudiants a considerar les oracions com a objecte que havien d'observar i analitzar a partir de l'atenció a la forma, al significat i als contextos d'ús. El contrast entre les dues oracions els convida a la reflexió ja que no permet una resposta automàtica; els col·loca en una situació didàctica que comporta interpretar, descriure i explicar el que perceben en l'alternança modal, tot partint de l'ús. Els obliga, per tant, a explicitar allò que ja fan servir de manera intuïtiva, poc conscient.

El disseny de l'activitat ens permet analitzar les dades en funció d'aquestes qüestions:

- i. ¿Quina és la diferència entre les oracions (a) i (b)? L'objectiu d'aquest apartat és observar si emergeix el concepte i/o els termes *mode*, *indicatiu* o *subjuntiu*.
- ii. ¿Signifiquen (o no) el mateix? Es focalitza l'atenció en el significat.
- iii. ¿Per quin motiu? ¿En què es fixen?
- iv. ¿Quina és la paraula que canvia? Es focalitza en la forma.
- v. ¿Per què (o per a què) es produeix aquest canvi? ¿Quin és el motiu del canvi? ¿Amb quina finalitat s'ha produït? ¿Com expliquen les diverses manifestacions del mode subjuntiu? ¿Com es contrasta amb l'indicatiu?
- vi. ¿En quina situació són possibles aquestes oracions? Atenció al context comunicatiu.

Per tant, el disseny de l'activitat condiona la mirada dels estudiants, que han d'observar les oracions des del punt de vista formal, semàntic i pragmàtic. Però també implica respostes obertes que atenen a nivells de llengua diferents, cosa que, d'una banda permet observar més matisos, però, d'una altra, en dificulta la categorització. No s'ha buscat en les respostes dels estudiants una teoria general que permeti explicar el mode subjuntiu, sinó interpretar

¹ Els textos dels alumnes es poden consultar a l'annex 3.

com l'entenen i, per això, es parteix dels valors que expliciten a través de les respostes i que s'han recollit en xarxes sistèmiques. La finalitat principal és observar com categoritzen el subjuntiu a partir del seu coneixement de la llengua com a usuaris i, també, quins tipus de coneixements declaratius emergeixen en aquesta conceptualització.

Aquesta activitat és, alhora, una activitat de recerca i una activitat d'aprenentatge. Com a activitat de recerca, permet elicitat els coneixements dels estudiants de la mostra sobre el mode verbal de manera que puguem fer una anàlisi de quins són els aspectes que perceben, quins són els valors que atorguen a l'alternança modal, com ho expliquen i amb quines dificultats s'hi troben. Com a activitat d'aprenentatge, està pensada com una activitat de reflexió sobre la llengua a partir de l'activació de coneixements previs a través del contrast entre oracions (Barth, 2001), que permetria, en un moment posterior, elaborar una seqüència didàctica (en la línia de les SDG, model formulat per Camps, 2003; Camps et al., 2005; Camps, 2010) per integrar la noció de subjuntiu que partís dels coneixements que mostren els estudiants en l'elaboració de la tasca per arribar-ne a una sistematització i que atengués a la resolució de les dificultats que hi han aparegut (Fisher, 1996 i 2004; Camps *et al.*, 2001; Camps, 2009).

És a dir, proposem als estudiants que intentin descriure com funciona la llengua en aquestes oracions a partir dels seus coneixements previs com a usuaris i dels seus coneixements del món i, per tant, que facin emergir els seus coneixements implícits però també els sabers declaratius. Per tant, es tracta d'una primera aproximació al subjuntiu des de la descripció d'usos, però amb la voluntat d'observar si detecten atributs essencials i no essencials (Eshkol, 2005) que puguin servir com a aspectes a partir dels quals ajudar-los a fer una abstracció de la categoria que els permeti arribar-ne a una sistematització (Barth, 2001); en definitiva, que els permeti entendre el funcionament del sistema modal en espanyol.

L'objectiu didàctic de l'activitat és que els estudiants observin el contrast modal en diversos contextos d'ús i a partir d'estructures sintàctiques diferents. Per això, s'han escollit quatre parelles d'oracions amb una problemàtica lingüística diferent per tal d'observar quines són les diferències que detecten els estudiants en el contrast d'oracions, si interpreten correctament el matís de significat que les diferencia, si detecten altres valors en l'alternança modal, si fan referència a altres elements lingüístics de l'enunciat per justificar-ne la resposta, o quins aspectes formals, semàntics o pragmàtics tenen en compte, quins són els

atributs (essencials i no essencials) que atorguen al subjuntiu? o quines són les dificultats que expliciten o que se'n poden inferir?, preguntes que hem formulat d'una manera més sistemàtica en el capítol 4 dedicat als objectius d'investigació i les preguntes de recerca i que tornarem a reprendre en les conclusions finals.

Per analitzar les dades i mostrar-les d'una manera sistemàtica, s'ha establert una estructura comuna per a les quatre tasques: 1) breu resum del problema lingüístic plantejat, 2) anàlisi de com interpreten les oracions, 3) quins valors atorguen al subjuntiu o quins atributs els serveixen per conceptualitzar-lo, i 4) unes primeres conclusions parcials a partir d'aquests resultats.

Les conclusions parcials es faran separatament per a cada parella d'oracions per tal de recollir tant aspectes generals de l'alternança modal que es van repetint en totes elles com els resultats sobre la problemàtica lingüística concreta que apareix en cadascuna. Som conscients que aquesta manera de procedir implica acceptar que hi haurà molts aspectes coincidents que poden fer la lectura més feixuga, però considerem que aquestes reiteracions aporten algunes evidències interessants que posteriorment recollirem en les conclusions generals.

L'últim apartat correspon a l'anàlisi del metallenguatge emprat pels estudiants en la resolució d'aquesta activitat, tot tenint en compte que, en el context d'una activitat de reflexió sobre la llengua, tot el discurs que es genera com a resposta a les qüestions plantejades té una funció metalingüística, és a dir, té com a referent el propi llenguatge i, per tant, tot ell és un discurs metalingüístic. Nosaltres ens centrarem, sobretot, en la terminologia específica utilitzada i en aquells conceptes que s'expliquen amb un llenguatge comú. L'apartat té com a objectiu complementar l'anàlisi que s'ha dut a terme en els apartats anterior.

7.1. El subjuntiu en les oracions de relatiu

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

7.1.1. Resum del problema lingüístic plantejat

El problema lingüístic que es planteja en la primera activitat és el de l'alternança modal en les oracions de relatiu especificatives, un exemple clàssic en què es veu clarament que la presència d'un mode o un altre aporta un canvi de significat relacionat –en aquest exemple concret– amb el tret \pm específic de l'antecedent (vegeu apartat 5.2.2). En la primera oració (1a), el parlant busca a algú, sigui qui sigui, que sàpiga italià; ni tan sols se'n pot desprendre que tingui la certesa que hi hagi algú amb aquestes característiques, sinó que mostra un fet desitjable o probable. En canvi, en la segona (1b) el parlant es refereix a una persona concreta a la qual identifica pels coneixements que té sobre la llengua italiana, encara que això no vol dir que la busqui precisament per això. En el primer cas, el referent de l'oració de relatiu no és conegut, mentre que en el segon és un referent concret i específic. Es tracta d'un matís subtil, però important en la interpretació de l'enunciat.

7.1.2. ¿Com interpreten els estudiants aquestes oracions?

Els estudiants mostren que són capaços de veure diferències clares de significat entre (1a) i (1b). Això no obstant, no sempre en són conscients, com queda reflectit en el quadre 1, a partir de la resposta a la qüestió si les dues oracions signifiquen el mateix o no.

En una primera lectura de les dades, hi veiem que el 53% dels grups contesta que les dues oracions signifiquen el mateix (enfront del 47% que diu que no tenen el mateix significat). Ara bé, el 41% dels grups –malgrat que diuen que signifiquen el mateix– mostren que detecten valors diferents. Només el 12% no percep cap diferència de significat entre (1a) i (1b). És a dir, que en total, el 88% dels estudiants creu que hi ha matisos de significat que diferencien una oració de l'altra, mentre que només el 12% restant no interpreta que hi hagi diferències.

Grups	Activitat 1: sepa/sabe		
	No signifiquen el mateix	Signifiquen el mateix	
		Constaten diferències de significat	No constaten diferències de significat
1A	x		
1B		x	
1C		x	
1D	x		
1E		x	
Total 1r ESO	2 (40%)	3 (60%)	-
2A	x		
2B			x
2C			x
2D	x		
2E	x		
2F		x	
Total 2n ESO	3 (50%)	1 (17%)	2 (33%)
4A	x		
4B		x	
4C	x		
4D	x		
4E		x	
4F		x	
Total 4t ESO	3 (50%)	3 (50%)	-
Total	8 (47%)	7 (41%)	2 (12%)
	47%	53%	
	88%		12%

Quadre 1 Respostes a si (1a) i (1b) tenen el mateix significat

Entre els grups que no perceben cap diferència de significat –dos grups de segon d'ESO–, un (2B) s'agafa al valor semàntic de l'arrel verbal i no relaciona un canvi en la conjugació amb un canvi de significat²:

Grup 2B
La primera (1a) y la segunda (1b) <i>oración</i> lo mismo porque <i>se trata del mismo verbo y cambia la conjugación verbal</i> . La palabra que cambia es <i>sepa y sabe</i> .

L'altre (2C) també explicita que ha canviat el temps verbal, però, en aquest cas, consideren que simplement es tracta d'una qüestió estilística –poder escollir entre una forma o una altra: *se puede hablar de diferente manera, es otra opción para hablarlo...*– sense cap connotació de

² És a dir, que es miren la unitat lèxica independentment del context.

canvi de significat. Totes dues oracions, segons aquest grup, tenen la mateixa funció comunicativa. No associen canvis en la conjugació amb valors de significat diferents.

Grup 2C
La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que el tiempo de los verbos cambia</i> . La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>lo que busco es una persona que hable italiano</i> . La palabra que cambia es <i>el verbo (saber)</i> . Este cambio se produce porque <i>se puede hablar de diferente manera</i> . Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>porque es una manera de escribirlo y decirlo</i> y la segunda <i>porque es otra opción para hablarlo</i> .

No hi ha cap grup de primer ni de quart d'ESO que no hi detecti cap diferència de significat. Les dades de primer i quart són molt similars, cosa que no ens permet observar una evolució³ en la interpretació d'aquestes oracions entre aquests cursos.

Pot semblar una incoherència que gairebé la meitat dels estudiants (el 41% del grups) contesti que signifiquen el mateix i, en canvi, mostrin en les seves respostes que han detectat clarament diferències de sentit entre una oració i l'altra. Creiem que això és degut a que el concepte de *significat* és diferent per a uns i altres. Per als estudiants que contesten que (1a) i (1b) signifiquen el mateix, el significat sembla tenir a veure 1) amb l'arrel lèxica del verb i, per tant, les dues oracions "signifiquen" el mateix perquè les dues formes verbals pertanyen al mateix verb, tot desvinculant el significat de les desinències verbals:

1. Signifiquen el mateix perquè...
La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>el verbo no cambia</i> . (1B)
La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>las dos palabras son del verbo saber</i> . (4F)

O bé 2) focalitzen en una part del contingut proposicional sense atendre al context, com en els exemples que copiem a continuació, on veiem que no s'imaginen la situació comunicativa, sinó que interpreten les oracions de manera descontextualitzada⁴:

1. Signifiquen el mateix perquè...
La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>en las dos oraciones buscan a un alumno que sepa italiano</i> . (2F)

³ Som conscients que en un estudi de cas com el nostre, no es pot parlar d'evolució pròpiament dita entre un curs i altre perquè les dades no provenen dels mateixos estudiants. Ara bé, creiem que descriu una realitat concreta que sí es pot constatar: en aquest cas, no hi ha diferències d'interpretació entre aquests estudiants de primer i quart. Els estudiants de primer de la mostra mostren una competència interpretativa similar a la dels estudiants de l'últim curs de la secundària obligatòria.

⁴ En el segon exemple veiem, però, un cert intent de contextualització en el moment en què fan referència al nivell de formalitat.

La primera (1a) y la segunda (1b) *significan* lo mismo porque *las dos oraciones hacen referencia al saber del alumno, aunque quizá la primera sea más formal.* (4E)

7.1.3. ¿Quins valors atorguen a l'alternança modal *sepa/sabe*?

Per analitzar les dades, hem sistematitzat els aspectes seleccionats pels estudiants i els hem agrupat en xarxes sistèmiques de categories que pertanyen a nivells diferents de llengua i que van des de l'atenció a aspectes formals o al significat, passant per comentaris sobre les relacions entre forma i significat, el context comunicatiu en què es donen, el registre o el valor estilístic que aporten, entre d'altres (vegeu quadre 2).

Activitat 1. Busco a un alumno que sepa/sabe italiano														
	agramaticalitat	FORMAL					SEMÀNTICA					SOCIOPRAGMÀTICA		TOTAL criteris
		gràfica	morfològica	sintàctica	forma + significat	modalitat oracional	específic / no específic	asserció / no asserció	temporalitat	accepcions diferents	registre	valor estilístic	situació comunicativa	
1A			X		X		X						X	4
1B			X				X			X				3
1C		X				X						X		3
1D			X		X		X							3
1E		X					X					X		3
2A		X					X							2
2B			X											1
2C			X									X	X	3
2D			X		X		X							3
2E								X		X				2
2F							X							1
4A			X		X		X						X	4
4B							X				X		X	3
4C			X				X						X	3
4D			X		X		X							3
4E			X						X		X			3
4F		X	X				X		X					4
TOTAL	-	4	11	-	5	1	12	1	2	2	2	3	5	48
% de grups	-	24%	65%	-	29%	6%	71%	6%	12%	12%	12%	18%	29%	

Quadre 2. Criteris utilitzats pels grups per indicar les diferències entre (1a) i (1b)

Com ja hem dit al llarg d'aquest treball, un dels valors que la gramàtica descriptiva atorga al subjuntiu té a veure amb el tret ± específic (Pérez Saldanya, 1988; Rivero, 1990; Rodríguez Gonzalo, 1990), sobretot en contextos d'ús del mode que tenen a veure amb la identificació d'entitats, com en aquest cas. Aquesta característica es percebuda de manera majoritària pels estudiants en el contrast entre (1a) i (1b): més del 70% del grups justifica la distinció entre *sepa/sabe* a partir d'aquest valor semàntic. Però també tenen en compte altres aspectes a l'hora de dir en què es diferencien una oració de l'altra. En total, en aquesta activitat fan referència a onze criteris diferents per argumentar les diferències entre els dos enunciats, amb una mitjana de 2,8 criteris per grup.

Resumim les dades en el quadre 3, on apareixen les categories establertes a partir de les respostes dels estudiants, la descripció de la categoria, un exemple, el nombre de grups que hi fan referència i el percentatge que suposa respecte al total de criteris que utilitzen. En aquesta categorització els estudiants mostren com conceptualitzen el mode subjuntiu en contrast amb l'indicatiu:

Activitat 1. Busco a un alumno que sepa/sabe italiano						
	Categoria	Descripció	Exemples	n	%	
FORMAL	Fonològica/ Gràfica	Observen un canvi formal circumscribit a com s'escriu la paraula que canvia.	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que el verbo se escribe de forma diferente</i> (1C)	4	8,3%	31,3%
	Morfològica	Observen un canvi morfològic i el constaten: fan referència a la categoria verb o al paradigma verbal	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la diferencia de la conjugación del verbo "saber"</i> (AA)	11	22,9%	
-----	Forma significat +	Els estudiants expliciten que un canvi en la forma comporta un canvi en el significat	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que la forma del verbo varía y eso repercute en su significado.</i> (2D)	5	10,4%	
SEMÀNTICA	modalitat oracional	Reflecteix l'actitud del parlant a través d'unes estructures lingüístiques determinades.	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando es porque te has enfadado, triste, contento</i> y la segunda <i>cuando estas afirmando algo.</i> (1C)	1	2,1%	37,5%
	± específic	Té a veure amb el tipus de menció que s'hi realitza. L'indicatiu selecciona el tret + específic i el subjuntiu el tret - específic.	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la 1a, la persona no sabe si hay un alumno que sabe italiano y en la 1b ya busca a un alumno específico.</i> (2F)	12	25,0%	
	± asserció	Té a veure amb el compromís del parlant davant la informació que conté la subordinada.	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>el texto A se puede ver que a lo mejor sabe italiano y en el b sabe exactamente italiano.</i> (2E)	1	2,1%	
	temporalitat	Detecten un canvi de significat relacionat amb el temps cronològic, extralingüístic, a què fa referència l'enunciat.	Este cambio se produce para <i>decir que el alumno italiano en la 1 a ya sabía italiano, mientras en la 1b lo acaba de aprender.</i> (4F)	2	4,2%	
	homonímia	Consideren que el verb té dos significats diferents (diferència semàntica de l'arrel verbal)	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando necesito a alguien que sepa italiano</i> y la segunda <i>cuando necesito a alguien que hable italiano.</i> (1B)	2	4,2%	

SOCIOPRAGMÀTICA	registre	Té a veure amb l'adequació a la situació comunicativa i amb la relació entre els parlants	[...] porque <i>las dos oraciones hacen referencia al saber del alumno, aunque quizá la primera sea más formal.</i> (4E)	2	4,2%	20,9%
	valor estilístic	La distinció no té a veure amb el significat sinó amb una qüestió retòrica, d'estil.	Este cambio se produce para <i>obtener mas palabras y ampliar nuestro vocabulario.</i> (1B)	3	6,3%	
	situació comunicativa	Fan referència a alguns factors de la situació comunicativa, com el context o la intenció.	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que según el contexto utilizará una frase u otra.</i>	5	10,4%	

Quadre 3. Criteris de caracterització de l'alternança modal indicatiu/subjuntiu en l'activitat 1

a. Atenció a la forma

La majoria de grups (més del 80%) fa referència a la forma per constatar les diferències entre les dues oracions. Les diferències formals que perceben suposen un terç del total de criteris utilitzats pels estudiants i van des d'aspectes molt materials, com el fet que hi hagi un canvi gràfic o fonològic (el 24% dels grups) com es pot veure en aquests exemples:

1. Forma (fonològica/gràfica)
La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que el verbo se escribe de forma diferente.</i> (1C)
La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la palabra sepa en la oración 1 a y sabe en la uno b</i> (4F)

a aspectes morfològics que tenen a veure amb el canvi en la conjugació verbal (el 65% dels grups), canvis que expliciten d'una manera molt genèrica, amb poca concreció:

1. Forma (morfològica)
La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la conjugación del verbo.</i> (1D)
La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que el tiempo de los verbos cambia.</i> (2C)

Tot i que els estudiants del grup 2C assenyalen que el canvi s'ha produït en el *temps dels verbs*, creiem que utilitzen la noció de temps verbal no en el sentit estricte de *temps*, sinó en la seva accepció⁵ de conjunt de formes conjugades del verb i, per tant, inclou les categories de temps pròpiament dit, d'aspecte i de mode. Recordem que, com ja s'ha assenyalat en un altre apartat (2.4), totes tres categories gramaticals s'expressen en les llengües romàniques

⁵ Vegeu les diverses accepcions de la paraula temps al diccionari de l'IEC (en línia): **8 1 m.** [FL] Categoria gramatical del verb que localitza la situació designada per aquest, indicant si és simultània, anterior o posterior respecte a un moment de referència, generalment el moment de l'acte de parla. **8 2 m.** [FL] Conjunt de formes conjugades del verb que comparteixen propietats relacionades amb les categories gramaticals del temps, el mode i l'aspecte. Recuperat 29 d'agost de 2012, des de <http://dlc.iec.cat/results.asp>.

sintèticament, de manera fusionada en un sol morfema, per la qual cosa és habitual que quan es parli de temps verbal s'estigui fent referència a la "combinació d'un temps en sentit estrictament amb un aspecte i un mode" (*Gramàtica de la Llengua catalana*⁶).

En les respostes dels estudiants, no apareixen referències a un metallenguatge més específic que el de *verb*, *conjugació verbal* o *temps verbal*. No apareixen referències a l'*arrel* o *lexema*, o als *morfemes verbals* o *desinències*, com no apareix tampoc cap referència al terme *mode verbal* –ni a l'*indicatiu* o al *subjuntiu*–, tot i que és l'única categoria que canvia en aquestes oracions. Aquest fet és similar en tots els cursos analitzats i no detectem diferències rellevants en aquest aspecte entre les respostes dels estudiants de primer i els de quart.

- *Forma + significat*

Ja en la frontera entre les categories que responen a un criteri formal i les que obeeixen a un criteri semàntic, hem situat aquelles respostes que relacionen de manera explícita l'una i altra. En total 5 grups –gairebé un 30% dels estudiants–, expliciten que un canvi en la forma implica un canvi en el significat. Són alumnes de tots els cursos: dos grups de primer, un de segon i dos de quart d'ESO.

1. Forma + Significat (exemples)
La palabra que cambia es <i>sepa y sabe (el verbo)</i> . Este cambio se produce para <i>diferenciar el diferente significado de una y de otra</i> . (1D)
La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que la forma del verbo varía y eso repercute en su significado</i> . (2D)
La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>el mismo verbo está conjugado de diferentes formas</i> . (4D)

Aquets estudiants mostren que entenen el significat vinculat de la forma o viceversa, associen els canvis formals amb canvis en el significat.

- *b. Atenció al significat*

Un altre terç dels criteris que utilitzen els estudiants (concretament el 37,5%) tenen relació amb el significat lingüístic de les dues oracions. Concretament, observen l'oposició ± específic com un atribut del contrast entre indicatiu i subjuntiu (el 71% dels grups), però també –en menor mesura– el relacionen amb el valor ± assertiu (6%), amb la noció de

⁶ Gramàtica de la Llengua Catalana (en línia). Esborrany provisional, p. 157. Recuperat 29 d'agost de 2012, des de <http://www.iecat.net/institucio/seccions/filologica/gramatica/morfologia/16CategoriesVerbals.pdf>

temporalitat (12%), amb la modalitat oracional (6%) i també alguns grups consideren que són verbs homònims amb dos significats diferents (12%).

Concretem, tot seguit, cadascuna de les categories, seguint l'ordre de la freqüència de les respostes.

- *Específic / no específic*

Els estudiants que expliquen les diferències a partir de l'oposició semàntica específic / no específic (relacionades amb l'ús de l'indicatiu i del subjuntiu, respectivament) utilitzen expressions com *busca a un alumno específico*, *busca a alguien en concreto* per designar a la persona a qui està buscant el parlant en l'oració (1b), i les contraposen a *no sabe si hay un alumno que sabe italiano* (on es focalitza en el grau de coneixement o d'informació del parlant, en la incertesa), *se busca a alguien que tenga algunos conocimientos sobre el idioma* (a algú a qui busca precisament per aquesta característica), *busca a alguien que sepa italiano al azar* (on es veu l'oposició classe/individu) en l'oració (1a).

Algunes respostes són més difícils d'interpretar, com la del grup (1B), tot i que considerem que quan diu que *cambia la persona* fa referència a la persona extralingüística, a l'alumne a què fa referència l'antecedent i que, d'una manera confusa, reconeixen com a diferent.

1. Específic / No específic (ejemplos)

La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en *la 1a, la persona no sabe si hay un alumno que sabe italiano y en la 1b ya busca a un alumno específico*. (2F)

La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en *que en la primera frase se busca a alguien que tenga algunos conocimientos sobre el idioma y en la segunda se busca a alguien en concreto*. (4C)

La primera (1a) y la segunda (1b) *no significan* lo mismo porque *en la primera habla como si no sabe que hay algún alumno que habla italiano y en la segunda sabe que hay uno y lo está buscando*. (1A)

Decimos o escribimos la primera en esta situación *cuando buscas a alguien que no conozcas y que tenga esas características que describe* y la segunda *cuando buscas a alguien que conozcas pero que no lo encuentras*. (1D)

La primera (1a) y la segunda (1b) *no significan* lo mismo porque *la oración a no busca a una persona en concreto, en cambio en la b busca a una persona en concreto que ya conoce y que sabe que sabe italiano*. (2D)

La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en *que en una busca a una persona que sepa italiano, al azar, y en la segunda busca a alguien en concreto (que sabe italiano)*. [...] Decimos o escribimos la primera en esta situación *buscamos a alguien que tenga una característica concreta (sin importarnos quien sea)* y la segunda *buscamos a alguien en concreto que sabe italiano*. (4D)

La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en *cambia la persona*. (1B)

L'anàlisi de les dades mostra que els estudiants entenen perfectament la funció d'identificar o no identificar identitats que té la selecció modal indicatiu/subjuntiu en aquestes oracions i les expliquen d'una manera molt precisa com es pot veure en els exemples anteriors. L'ús del subjuntiu, segons els estudiants, implica en (1a) un valor de caracterització de l'antecedent (és a dir, que es caracteritza per una propietat concreta que en aquest cas és el fet de saber la llengua italiana), i un valor genèric (no és un individu concret, sinó una persona qualsevol amb aquesta característica) enfront de l'indicatiu a (1b) que implica un valor d'identificació d'un individu concret i específic.

En l'explicació, fan servir un llenguatge comú (*una persona en concreto, un alumno específico*). En cap moment es fan servir termes com *antecedent*, tot i que el concepte apareix explicat amb un llenguatge comú a partir de la relació que estableixen entre la llengua i la realitat extralingüística: no parlen d'elements lingüístics –*referent, pronom relatiu, etc.*– sinó de la persona –de l'alumne– que s'imaginem en aquesta situació.

Els estudiants se situen sempre en l'ús i en un context determinat com a element essencial per poder inferir adequadament el significat de les oracions; és a dir, contextualitzen les oracions per tal de buscar-ne el significat que consideren més adequat i ho fan tant en l'apartat (vi) de l'activitat, en què ja s'indueix aquesta resposta, com en els anteriors, els quals permetrien focalitzar en aspectes diversos. Mostren, per tant, una competència pragmàtica a partir de la qual justifiquen les estructures lingüístiques utilitzades.

- *Asserció / no asserció*

Un altre tret que apareix en aquesta primera aproximació al contrast entre (1a) i (1b) té a veure amb el tret \pm assertiu; és a dir, té a veure amb la informació temàtica i amb l'actitud del parlant davant la informació donada: si la mostra com a vertadera o no se'n compromet amb la veracitat. Es tracta d'un concepte propi de la lingüística, com l'anterior. Per exemple, Matte Bon, a la *Gramática comunicativa del español* (1992), ja feia una definició del mode a partir del concepte d'informació temàtica: amb l'indicatiu el parlant presenta la informació com a nova per al receptor, mentre que el subjuntiu o no informa o simplement presenta la informació com una pressuposició, com en aquest cas. Molts autors han basat l'explicació del sistema modal en la categoria semàntica d'asserció o no asserció⁷.

⁷ Bosque (1990: 27) assenyala que "todos los gramáticos que han estudiado las alternancias modales han hecho notar [...] el papel esencial que desempeña el concepto de aserción". Recentment alguns autors com

Nosaltres la utilitzem tot distingint-la de l'anterior, malgrat les concomitàncies evidents entre una i altra⁸. En aquesta categoria hem agrupat les respostes dels estudiants que fan referència al compromís (o a la manca de compromís en el cas del subjuntiu) de l'emissor amb la veracitat de la informació.

En aquesta resposta, els estudiants del grup 2E caracteritzen el mode verbal a partir d'aquest concepte general. El subjuntiu implica aquesta idea de pressuposició de la informació: el parlant no n'està segur i els estudiants ho expliciten amb la locució *a lo mejor*, amb l'indicatiu el parlant en canvi assevera que l'alumne que busca sap *exactamente* italià (en paraules dels estudiants):

1. Asserció / no asserció
La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>el texto A se puede ver que a lo mejor sabe italiano y en el b sabe exactamente italiano.</i> (2E)

Aquests estudiants no focalitzen en el tret - específic de l'antecedent, sinó en el valor de incertesa, de pressuposició o de no asserció que detecten en l'enunciat i que justifiquen tot recorrent a una altra partícula modal, l'adverbi *exactamente* i la locució adverbial *a lo mejor*. És a dir, busquen adverbis modals que els ajuden a ancorar (en termes de Klein, 2009⁹) la modalitat que perceben en el mode verbal.

- *Modalitat oracional*

Un altre dels aspectes que apunten els estudiants per justificar el canvi que s'hi ha produït fa referència a la modalitat oracional. Només apareix en un grup i, curiosament, veiem que apareix una contraposició entre la modalitat asseverativa (*estás afirmando algo*) construïda amb indicatiu, i la manifestació d'una emoció o d'un estat d'ànim del parlant, en subjuntiu en una confusió entre modalitat entesa com una noció semàntica, més general, i la modalitat oracional, relacionada amb el significat que vehicula però també amb l'entonació i l'estructura sintàctica. Aquest grup relaciona l'objectivitat que pressuposen en l'afirmació

Ruiz Campillo (2004) es decanten pel concepte de no declaració amb el qual guarda moltes similituds però també algunes diferències (vegeu els apartats 2.4 i 2.5).

⁸ De fet, en el cas de les oracions de relatiu amb alternança modal els lingüistes parlen concretament d'asserció (o no) de l'antecedent en funció de si aquest és específic o inespecífic (Pérez Saldanya, 1988, 1999; Rodríguez Gonzalo, 1990).

⁹ Klein (2009) utilitza aquesta noció d'*ancoratge* per explicar com conceptualitzen la temporalitat els infants (cf. Casas, 2012).

amb l'indicatiu, i la subjectivitat en l'exteriorització de les emocions (*enfadado, triste, contento*) amb el subjuntiu.

1. Modalitat oracional

Decimos o escribimos la primera en esta situación *cuando es porque te has enfadado, triste, contento* y la segunda *cuando estas afirmando algo*. (1C)

Ara bé, en aquest cas no hi ha cap indicatiu que ens pugui fer pensar que (1a) mostra l'actitud del parlant en els termes que indiquen els estudiants. És sorprenent aquesta relació de subjuntiu amb subjectivitat (d'altra banda habitual en algunes explicacions sobre el mode subjuntiu) en una oració on no hi ha cap element que ens faci pensar que estigui mostrant les emocions del parlant (com a molt, de desig o d'esperança de trobar algú que sàpiga italià). En canvi, aquesta és una de les definicions tradicionals del subjuntiu com assenyala Ruiz Campillo:

Otro de los mitos míticos en la descripción de los modos en español (y lo que es peor: en su explicación) lo constituye la infortunada oposición «objetivo» / «subjuntivo» aplicada respectivamente a los modos indicativo y subjuntivo, producto de una colosal confusión entre forma y sintaxis. (2006: 289)

Forma part del que Ruiz Campillo anomena "mites teòrics" (2006: 287 i ss.), com ho són també els que relacionen el subjuntiu amb conceptes com *irrealitat, hipòtesi* o *possibilitat*, i que no tenen cap fonamentació científica ja que formen part d'una llei tan plena d'excepcions que la fa "claramente inoperativa en una reflexión contrastada sobre el valor y el funcionamiento del modo en español" (Ruiz Campillo, 2006: 289).

No sabem per què aquests estudiants hi fan referència; però sembla com si en tinguessin un coneixement declaratiu confús que apliquen de manera automàtica tot i que en aquest cas no sigui molt adequat per interpretar el sentit de les oracions.

- *Temporalitat*

Els estudiants de dos grups de quart detecten uns valors en l'alternança modal que tenen a veure amb la temporalitat de l'enunciat, concretament amb el valor inactualitzador del subjuntiu. En aquestes respostes, els estudiants relacionen l'indicatiu amb un temps més proper a l'experiència del parlant (*lo ha estudiado o lo está estudiando; lo acaba de aprender*) i el subjuntiu amb un passat imprecís (*le viene de familia, ya sabía italiano*).

1. Temporalitat

Este cambio se produce para *indicar que el alumno de la frase 1b sabe italiano porque lo ha estudiado y el de la 1 a parece que le viene de familia*. Decimos o escribimos la primera en esta situación *para indicar que el alumno le viene de familia* y la segunda *porque lo está estudiando o ha estudiado italiano*. (4E)

Este cambio se produce para *decir que el alumno italiano en la 1 a ya sabía italiano, mientras en la 1b lo acaba de aprender*. (4F)

Per marcar aquesta temporalitat, els estudiants recorren als temps verbals (*lo ha estudiado*), a les perífrasis (*está estudiando; acaba de aprender*) o als adverbis de temps (*ya*) que els ajuden a marcar la idea de temps que ells perceben en les oracions.

- *Homonímia*¹⁰

Dos grups (1C, 2E) –el que representa el 12% del total– consideren que el verb té dos significats diferents. En el primer cas, els estudiants veuen una diferència de matís entre saber la llengua (competència) i parlar-la (actuació); en segon cas, es tracta d'una diferència similar: saber una mica d'italià o saber bé la llengua. És a dir, que situen la distinció no en l'actitud del parlant que selecciona un mode o un altre en funció de si coneix o no la persona que busca, sinó de la pròpia arrel lèxica que implica –segons aquests estudiants– una distinció en el tipus o el grau de coneixement del parlant sobre la llengua.

1. Diferents acepcions

Decimos o escribimos la primera en esta situación *cuando necesito a alguien que sepa italiano* y la segunda *cuando necesito a alguien que hable italiano*. (1B)

La primera (1a) y la segunda (1b) *no significan* lo mismo porque *sepa es del verbo saber un poco y saber es de saber la lengua exactamente*. (2E)

Creiem que aquests estudiants plantegen una hipòtesi desencaminada perquè focalitzen només en la forma verbal de manera descontextualitzada.

¹⁰ Segons el cas, podríem parlar d'homonímia o de polisèmia. Nosaltres els englobarem en la noció d'homonímia, tot entenent que els perceben com a mots formalment idèntics, però amb un significat diferent.

c. *Atenció a aspectes sociopragmàtics*• *Registre*

Dos grups (4B i 4E) –també el 12% del total– apunten al registre com a element diferenciador, com veiem en les seves respostes:

1. Registre
La palabra que cambia es <i>el verbo saber</i> . Este cambio se produce para <i>crear un tono distinto para cada receptor</i> . (4B)
La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>las dos oraciones hacen referencia al saber del alumno, aunque quizá la primera sea más formal</i> . (4E)

Es tracta de dos grups de quart de l'ESO, els quals, a més, fan servir un metallenguatge específic (*receptor, formal*) per descriure el fenomen lingüístic que observen en el contrast modal.

• *Valor estilístic*

Per a alguns grups les diferències no tenen a veure amb el significat de les oracions, que, segons ells, no varia, sinó que forma part d'un recurs estilístic que té el parlant per construir les oracions de manera diferent sense que això repercuteixi en el sentit, com veiem en aquests exemples:

1. Valor estilístic (ejemplos)
La primera (1a) y la segunda (1b) <i>sí significan</i> lo mismo porque <i>dice lo mismo pero con otras palabras para tener o obtener mas vocabulario</i> . (1C)
Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>porque es una manera de escribirlo y decirlo</i> y la segunda <i>porque es otra opción para hablarlo</i> . (2C)

Aquest procediment retòric no sembla que el percebin com una manera de fer més atractiu el missatge o d'atreure l'atenció del lector o de l'audiència; més aviat sembla un procediment que té una finalitat purament escolar: aprendre més vocabulari com a finalitat en si mateixa.

Amb tot, alguns grups es contradueixen ja que en les seves respostes veiem que sí que detecten matisos de sentit diferent (per exemple el grup 1C afegeix al final de l'activitat que

la primera es fa servir *cuando es porque te has enfadado, triste, contento y la segunda cuando estás afirmando algo*).

- *Situació comunicativa*

Alguns grups també focalitzen en la importància del context i del propòsit comunicatiu com a elements que condicionen l'ús d'un enunciat o l'altre. En total 5 grups (el 29% del total) hi fan referència explícita:

1. Situació comunicativa (exemples)	
Context	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que según el contexto utilizará una frase u otra.</i> (4B)
Propòsit	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>lo que busco es una persona que hable italiano.</i> (2C) Este cambio se produce para <i>que cada frase cambie de significado y de intención de la persona que hace la frase.</i> (4A)

La resposta d'aquests grups ens mostra que aquests estudiants entenen el significat des d'una perspectiva semanticopragmàtica que inclou elements lingüístics però també elements extralingüístics que configuren la situació de l'emissor i que mostren com a claus per entendre el sentit de les oracions.

7.1.4. Conclusions d'aquest apartat

- ¿Com interpreten els estudiants les oracions (1a) i (1b)?
 - La majoria dels grups (el 88%) percep diferències de significat entre les dues oracions i mostra en les seves respostes que **són capaços d'interpretar els matisos que hi aporta l'alternança modal**.
 - Només dos grups de segon d'ESO –el que representa el 12% del total– no hi detecta cap diferència de significat i, per tant, no percep els valors relacionats amb el morfema modal, com si es tractés d'una peça formal que no té cap relació amb el significat del verb. **Associen el significat amb el contingut proposicional de les oracions de manera descontextualitzada, sense relacionar-les amb una situació comunicativa, i això els impedeix interpretar-les adequadament.** Aquests estudiants consideren o que s'ha produït un canvi formal per raons

estilístiques –desvinculades de qualsevol canvi del significat, com una mera opció ornamental– o bé que es tracta de la mateixa paraula –no canvia l'arrel lèxica– i per tant té el mateix significat. **No associen canvis en la conjugació amb valors de significat diferents.**

- El 88% restant, en canvi, sí percep canvis de significat associats al mode verbal, però no sempre en són conscients, cosa que justifica que més de la meitat dels estudiants (el 53%) digui que (1a) i (1b) signifiquen el mateix encara que les seves respostes mostrin el contrari. Creiem que aquesta contradicció és deguda al fet que **el concepte de significat no vol dir el mateix per a tots els grups**. En uns casos, els estudiants entenen la noció de *significat* com el contingut proposicional de les oracions, sense tenir en compte ni els valors semàntics que aporten les desinències verbals ni el context situacional (en termes manllevats de la Pragmàtica). Altres estudiants, en canvi, relacionen el significat lingüístic amb una *escena verbal* (Victorri i Fuchs, 1996; Victorri, 1997, 1999)¹¹, és a dir, construeixen una representació de la situació en què l'enunciat és possible (visió més propera a la lingüística cognitiva de Talmy i Langacker). Creiem que és per això que els estudiants, tot donant el mateix argument, han respost indistintament que sí o que no signifiquen el mateix.
 - Per últim, **no hem detectat diferències rellevant en la interpretació de les oracions entre primer i quart de l'educació secundària obligatòria**. Les respostes dels estudiants de primer (estudiants d'entre 12 i 13 anys) mostren que ja són usuaris amb un grau de competència sobre la llengua que els permet entendre les diferències que l'alternança modal aporta en aquest tipus d'oracions.
- b. ¿Com justifiquen les diferències?
- Davant del contrast entre les dues oracions, els estudiants fan referència a aspectes diversos per justificar les diferències que hi veuen. En total, utilitzen onze criteris diferents amb una mitjana de 2,8% criteris per grup. Aquesta multiplicitat

¹¹ Ens servirem del concepte *escena verbal* (Victorri i Fuchs, 1996; Victorri, 1997, 1999, citats a Gosselin, 2005) que associa els recursos del llenguatge per representar-se una situació amb els mitjans tècnics utilitzats per la cinematografia. Per a Victorri, l'escena verbal és la construcció per part del locutor d'un espai exterior a ell mateix dintre del qual mostra l'objecte del seu discurs com si es tractés d'una escena representada davant dels seus interlocutors, de manera que pot situar la mirada –la càmera– allà on vol portar al seu auditori. Aquesta capacitat de visualitzar la situació, de representar-se aquest espai en què es pot desenvolupar un fet, fins i tot de focalitzar-ne en una part o en un detall o de posar-se en el lloc d'un dels personatges que poden aparèixer en la situació representada, també la té l'oient (o el lector), com veiem en el cas d'aquests estudiants.

d'aspectes que tenen en compte en el contrast entre indicatiu i subjuntiu mostra una **mirada calidoscòpica que atén a la complexitat del contingut gramatical que està en joc**: el sistema modal espanyol.

- Els criteris utilitzats **pertanyen a nivells de llengua diferents**: fonològic/ gràfic, morfològic, lèxic i pragmàtic, cosa que ens permet inferir que els estudiants aborden aquesta alternança des de perspectives no només diverses sinó també complementàries. No apareix, en canvi, cap referència al nivell sintàctic (tot i que les categories d'especificitat i de modalitat oracional presenten fronteres molt permeables entre el nivell semàntic i el fonològic-sintàctic).
 - D'altra banda, aquests criteris **es fan servir de manera acumulativa i no crítica**. No percebem que hi hagi una relació entre ells, una sistematització, sinó una acumulació d'aspectes, sobretot de tipus pragmaticosemàntic. La complementarietat de criteris no es veu acompanyada d'una organització que els permeti relacionar-los entre sí.
 - Alguns dels criteris utilitzats –com la referència a la modalitat oracional– ens permeten inferir que els estudiants estableixen una **relació directa entre mode verbal i modalitat** en les oracions de relatiu. El subjuntiu permet als estudiants interpretar l'actitud de l'emissor respecte de l'enunciat. Això fa que algunes de les respostes es puguin interpretar més com una referència a la modalitat de l'enunciat que al mode verbal.
- c. ¿Quin pes té l'atenció a la forma?
- El criteri formal és utilitzat per un 80% dels estudiants i suposa un terç del total de les respostes donades per cada grup (concretament el 31,3%). Això vol dir que **majoritàriament els estudiants fan referència a la forma** per argumentar el canvi que s'ha produït en les oracions.
 - L'atenció a la forma **es presenta d'una manera molt superficial**. Algunes de les respostes se centren en l'aspecte més material: es constata simplement un canvi en el significat –en la grafia o en el so de l'expressió lingüística–, tot assenyalant la paraula que canvia (el 24% dels grups). Altres respostes mostren una **atenció destacada a la morfologia verbal** (el 65% dels grups), **però també expressada d'una manera molt genèrica**. Fan referència a un canvi en el verb o en la conjugació verbal, però sense concretar-ne quin.

- Emergeix una **noció de temps verbal que inclou –sense discriminar-les– les categories de temps, aspecte i mode**. Per a aquests estudiants, sembla que el concepte de *temps verbal* equival a una forma concreta dintre d'un conjunt de formes conjugades del verb (el paradigma verbal).
 - **Fan referència a altres elements lingüístics dels enunciats** per justificar la selecció d'un mode verbal o l'altre. Alguns alumnes fan referència a l'antecedent, *alumno* –tot i que no fan servir el metallenguatge per referir-s'hi (*antecedent, referent, pronom relatiu...*), fet que ens permet inferir que detecten correlacions sintàctiques entre l'antecedent i el mode verbal seleccionat en cada oració.
 - Per últim, cal destacar el nombre de grups (29%) que fa referència d'una manera explícita al fet que **un canvi en la forma implica un canvi en el significat de l'enunciat**.
- d. ¿Quins valors atribueixen al subjuntiu en les oracions de relatiu?
- El valor que predomina per caracteritzar el subjuntiu en les oracions de relatiu especificatives és el de la **no identificació a partir de l'oposició semàntica ± específic de l'antecedent** (més del 70% dels grups hi fan referència per justificar la diferència entre les dues oracions). Això vol dir que la majoria dels estudiants percep quin és el problema lingüístic que s'hi planteja i és capaç d'argumentar-lo: el mode indicatiu identifica la persona a qui es fa referència (tret + específic) mentre que el subjuntiu només n'indica una característica –**valor de caracterització**–, però no la identifica (selecciona el tret - específic).
 - Aquest tret va relacionat amb el valor genèric que alguns estudiants atribueixen al subjuntiu en oposició a un individu concret. **Constaten l'oposició individu/classe** (indicatiu/subjuntiu) on el genèric fa referència a qualsevol alumne que reuneixi la característica de la qual informa la subordinada (que sàpiga italià).
 - Com ja hem avançat en l'apartat anterior, els estudiants que fan referència a aquest criteri perceben que l'antecedent (*alumno*) influeix sobre l'alternança modal del verb de l'oració de relatiu. Això implica una certa mirada analítica, ja que estan establint una **correlació entre l'antecedent (± específic) i el mode verbal (identifica/no identifica) dintre de l'estructura sintàctica**.

- En la conceptualització que fan del subjuntiu en contrast amb l'indicatiu, també hi apareixen altres atributs, encara que de manera més puntual. Dos d'ells tenen una relació directa amb l'anterior: un **valor de no asserció**, relacionat en aquesta oració amb la manca de compromís del parlant amb la veracitat de la informació que conté la subordinada de relatiu (el 6% dels grups hi fa referència), i també un **valor inactualitzador** (el 12%) relacionat amb la temporalitat de l'enunciat (concretament, un temps allunyat de l'experiència del parlant en contraposició al mode indicatiu que relacionen amb un temps més proper).
 - Altres aspectes semàntics que els grups destaquen per justificar la selecció modal són la **relació del mode amb la modalitat oracional** (6%) o l'**homonímia** (12%).
 - Per últim, el 20,9% de les respostes totals fan referència a aspectes sociopragmàtics. En total, el 29% dels grups expliciten **diferències en la situació comunicativa** entre una i altre oració com a justificació de l'elecció modal, atribueixen la selecció modal a **registres diferents** (12%) o veuen darrere d'aquesta selecció una **voluntat estilística** (18%). Aquests estudiants expliciten una competència pragmàtica a partir de la qual justifiquen les estructures lingüístiques utilitzades.
- e. Altres aspectes
- En alguns moments, s'observa una **indistinció llengua-realitat**, afavorida per la polisèmia d'algunes paraules que poden tenir un significat en la llengua comú i un significat diferent quan s'utilitzen com a terminologia específica per parlar sobre la llengua. És el cas del terme *persona*. Els estudiants hi fan referència (1B) indistintament a la persona gramatical i a la persona física que es representen com a referent del pronom relatiu.
 - Destaquem la **importància dels elements pragmàtics i extralingüístics**. Els estudiants per donar sentit a les oracions se situen en l'ús i en un context determinat com a element essencial per poder inferir adequadament el significat de les oracions; és a dir, contextualitzen les oracions per tal de buscar-ne el significat que consideren més adequat i ho fan tant en l'apartat (vi) de l'activitat, en què ja s'indueix aquesta resposta, com en els anteriors, els quals permetrien focalitzar en aspectes diversos.

7.2. El subjuntiu en les subordinades concessives

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

7.2.1. Resum del problema lingüístic plantejat

L'alternança entre indicatiu i subjuntiu en les oracions subordinades concessives té a veure amb la posició del parlant davant dels fets que enuncia i amb el seu compromís davant la informació que conté la subordinada. En la primera oració (2a), el parlant no es compromet amb la veracitat de la informació: o no sap el valor d'allò que vol comprar, tot i que preveu que pot ser car com una possibilitat (context hipotètic), o sap el preu però no el considera rellevant (context factual). En aquest últim cas, es dona com una informació coneguda tant per al parlant com per a l'interlocutor. En la segona (2b), en canvi, el parlant té informació del preu d'allò que vol comprar i la dona com a informació nova per al receptor: sap (o considera) que és car, però tot i així s'ho comprarà. El valor modal d'aquestes oracions no radica només en el mode verbal (subjuntiu i indicatiu, respectivament), sinó també en la conjunció concessiva *aunque* i en la perífrasi verbal *me lo voy a comprar*, on queda palesa la voluntat del parlant¹².

7.2.2. ¿Com interpreten els estudiants aquestes oracions?

La resposta a si signifiquen o no el mateix (quadre 4) presenta similituds amb les respostes a l'activitat 1, encara que en aquest cas el nombre d'estudiants que explicita que hi ha diferències de significat entre una i l'altra és superior (el 65% davant del 47% de l'activitat 1). El nombre de grups que diu que sí signifiquen el mateix tot i que després mostren el contrari en el text és del 29% mentre que només el 6% no hi veu cap diferència de significat. En total, per tant, el 94% dels estudiants observa i explicita diferències de significat entre una i altra oració.

¹² Habitualment *ir a + infinitiu* es classifica com una perífrasi aspectual. En aquest cas, però, considerem que es tracta d'una perífrasi modal que ens informa més sobre l'actitud del parlant davant de l'acció verbal (ens indica la voluntat ferma del parlant de comprar-se allò que vol) que sobre el desenvolupament de l'acció verbal (que l'acció de comprar sigui imminent o pròxima a iniciar-se).

Grups	Activitat 2: cueste/cuesta		
	No signifiquen el mateix	Signifiquen el mateix	
		Constaten diferències de significat	No constaten diferències de significat
1A	x		
1B	x		
1C		x	
1D	x		
1E	x		
Total 1r ESO	4 (80%)	1 (20%)	-
2A	x		
2B	x		
2C			x
2D		x	
2E	x		
2F		x	
Total 2n ESO	3 (50%)	2 (33%)	1 (17%)
4A	x		
4B		x	
4C	x		
4D		x	
4E	x		
4F	x		
Total 4t ESO	4 (67%)	2 (33%)	-
Total	11 (65%)	5 (29%)	1 (6%)
	65%	35%	
	94%		6%

Quadre 4. Respostes a si (2a) i (2b) tenen el mateix significat

El grup que no hi veu cap diferència de significat entre les dues oracions és 2C, el qual tampoc hi veia diferències entre les oracions (1a) i (1b). En aquest cas, els estudiants consideren que la segona forma no és correcta (*está mal escrita*), per la qual cosa ja no es plantegen diferències de significat:

Grup 2C
La primera (2a) y la segunda (2b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>da a entender lo mismo</i> . [...] La palabra que cambia es <i>el verbo (costar)</i> Este cambio se produce para <i>cambiar las frases aunque la segunda esté mal escrita</i> .

Els grups que diuen que signifiquen el mateix, tot i que mostren que perceben clarament les diferències de significat entre una i altra oració, a) consideren que es tracta del mateix verb i per tant no canvia el significat, tot relacionant el significat de l'enunciat amb el contingut

lexemàtic de les paraules de manera descontextualitzada, o b) vinculen el significat amb el resultat final –la realitat extralingüística– del que s'enuncia en aquestes oracions; és a dir, preval la idea que finalment el parlant es comprarà l'objecte tant si és car com si no:

2. Signifiquen el mateix perquè...	
mateix verb	[...] <i>son como sinónimos y porque vienen del mismo verbo.</i> (1C)
mateix resultat	[...] <i>se lo comprará igualmente, pero la frase varía en el tiempo y en la situación en la que se expone.</i> (2D)
	[...] <i>en las dos oraciones dice que se va a comprar el objeto.</i> (2F)
	[...] <i>en las dos oraciones dices seguro que te lo vas a comprar.</i> (4B)
	[...] <i>el fin es el mismo en las dos frases.</i> (4D)

7.2.3. ¿Quins valors atorguen a l'alternança modal *cueste/cuesta*?

La xarxa sistèmica que hem creat a partir de les respostes dels estudiants té categories comunes amb la xarxa sistèmica elaborada amb les respostes a l'activitat 1, la qual cosa ens indica que els estudiants perceben alguns valors comuns en l'alternança modal subjuntiu/indicatiu en diferents contextos d'ús tot i les particularitats de les parelles d'oracions, les quals reflecteixen problemàtiques lingüístiques diferents, com hem assenyalat.

Activitat 2. Aunque cueste/cuesta caro me lo voy a comprar														
	agramaticalitat	FORMAL					SEMANTICA					SOCIOPRAGMATICA		TOTAL
		gràfica	morfològica	sintàctica	forma + significat	modalitat oracional	específic / no específic	asserció / no asserció	temporalitat	accepcions diferents	registre	valor estilístic	situació comunicativa	críticis
1A			X		X			X	X					4
1B			X						X					2
1C			X					X				X		3
1D			X		X			X						3
1E		X			X					X				3
2A								X						1
2B			X		X			X						3
2C	X		X										X	3
2D			X					X	X				X	4
2E					X					X				2
2F					X			X		X			X	4
4A			X					X						2
4B								X					X	2
4C					X			X						2
4D								X					X	2
4E		X								X				2
4F		X			X					X				3
TOTAL	1	3	8	-	8	-	-	11	3	5	-	1	5	45
% dels grups	6%	18%	47%	-	47%	-	-	65%	18%	29%	-	6%	29%	

Quadre 5. Criteris utilitzats pels grups per indicar les diferències entre (2a) i (2b)

Per justificar la selecció modal en aquestes dues oracions fan servir nou criteris diferents (dos menys que en l'activitat anterior). Cada grup contempla entre un i quatre aspectes que fan distingir una oració de l'altra, amb una mitjana de 2,6 per grup. L'atenció a la forma, sobretot a aspectes morfològics, és alta (11 grups de 17 hi fan referència; és a dir, un 65%). La mateixa proporció de grups interpreten clarament el significat de les dues oracions a partir dels valors d'asserció / no asserció de l'indicatiu i del subjuntiu, respectivament. Destaca també l'alt percentatge de grups (el 47%, gairebé la meitat) que assenyalen explícitament que un canvi en la forma implica un canvi en el significat. Un aspecte nou que apareix en aquesta xarxa sistèmica i que no havia aparegut en l'anterior és la idea d'agramaticalitat d'una de les dues formes.

Activitat 2. Aunque cueste/cuesta caro me lo voy a comprar						
Categoria		Descripció	Exemples	n	%	
Norma (agramaticalitat)		Els estudiants assenyalen que una de les formes verbals no s'ajusta a la norma gramatical.	Este cambio se produce para <i>cambiar las frases aunque la segunda esté mal escrita.</i> (2C)	1	2,2%	
FORMAL	Fonològica/ Gràfica	Observen un canvi formal circumscriu a com s'escriu la paraula que canvia.	La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>la palabra cueste y cuesta.</i> (4F)	3	6,7%	24,4%
	Morfològica	Observen un canvi morfològic i el constaten: fan referència a la categoria verb o al paradigma verbal	La primera (2a) y la segunda (2b) <i>no significan</i> lo mismo (iii.) porque <i>una oración es en presente y otra en futuro.</i> (1B)	8	17,8%	
	Forma significat +	Els estudiants expliciten que un canvi en la forma comporta un canvi en el significat	La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>cambiar el tiempo verbal de un verbo de la frase, y así tienen un significado distinto.</i> (2B)	8	17,8%	
SEMÀNTICA	+/- asserció	Té a veure amb el compromís del parlant davant la informació que conté la subordinada.	La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>que cueste es que no sabes si va a costar caro o barato cuesta ya sabes que costará caro.</i> (1A)	11	24,4%	40,0%
	temporalitat	Detecten un canvi de significat relacionat amb el temps cronològic, extralingüístic, a què fa referència l'enunciat.	Este cambio se produce para <i>indicar cuando se produce la acción.</i> Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando nos queremos comprar algo en el futuro</i> y la segunda <i>cuando estamos en una tienda y algo es caro, pero nos lo queremos comprar.</i> (1B)	3	6,7%	
	homonimia	Consideren que el verb té dos significats diferents (diferència semàntica de l'arrel verbal)	La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>que el a nos quiere decir que va a ser difícil comprarlo y el b nos dice que vale mucho comprarlo.</i> (2E)	5	11,1%	
	valor estilístic	La distinció no té a veure amb el significat sinó amb una qüestió retòrica, d'estil.	La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>para no repetir las palabras.</i> (1C)	1	2,2%	
SOCIOPRAGMÀTIC A	situació comunicativa	Fan referència a alguns factors de la situació comunicativa, com el context o la intenció.	Este cambio se produce porque <i>según el contexto, a la situación en que te encuentres utilizarás la a o la b.</i> (4B)	5	11,1%	13,3%

Quadre 6. Criteris de caracterització de l'alternança modal indicatiu/subjuntiu en l'activitat 2

a. Atenció a la norma (agramaticalitat)

Un dels grups de segon curs considera que una de les formes no és correcta, com mostren en la seva resposta:

2. Agramaticalitat (2C)
La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>cambia el verbo y la segunda frase está mal escrita.</i> La primera (2a) y la segunda (2b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>da a entender lo mismo.</i> La palabra que cambia es <i>el verbo (costar)</i> Este cambio se produce para <i>cambiar las frases aunque la segunda esté mal escrita.</i> Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>porque es una forma de hablar</i> y la segunda <i>es otra manera de decirlo y está mal.</i>

Apel·len a la norma per descartar la construcció en indicatiu que els sembla que està *mal escrita*. Això els impedeix avançar en l'argumentació ja que en el moment que consideren que és agramatical descarten qualsevol altre intent de veure diferències entre les dues oracions. No justifiquen per què no la consideren correcta, sinó que insisteixen en aquest aspecte, tot repetint fins a tres vegades que *está mal*. Podríem inferir que consideren que pot aparèixer en la llengua oral (*es una forma de hablar*), però de manera incorrecta. El pes de la norma es mostra irrefutable com a argument, encara que, en aquesta parella d'oracions totes dues formes són possibles.


b. Atenció a la forma

Com en l'activitat anterior, un nombre important de grups (el 65%) assenyalen els aspectes formals com a tret diferencial entre (2a) i (2b), bé fent referència a aspectes gràfics o fonològics (el 18% dels grups), bé al·ludint a aspectes morfològics (el 47%).

En el primer cas, se centren en els aspectes materials de la llengua: només constaten les paraules que canvien i les tornen a escriure. En el segon, justifiquen el canvi a partir d'observacions morfològiques molt genèriques on es constata que hi ha hagut un canvi que afecta al verb (*cambia el verbo, vienen del mismo verbo*), fan referència de manera més explícita al fet que aquest canvi formal ve donat per un canvi en la conjugació verbal (*la diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en la conjugación del verbo*) o bé avancen una hipòtesi sobre el temps al qual pertanyen aquestes formes verbals (futur i present per al present de subjuntiu i el present d'indicatiu, respectivament).

No fan referència al mode verbal com a categoria que distingeix aquestes dues formes verbals. Els únics grups que avancen una hipòtesi sobre a quin temps verbal pertanyen aquestes formes són alumnes de primer de la secundària obligatòria.

Aquests estudiants atorguen al present de subjuntiu un valor de futur que té a veure no amb la forma –ja que no l'estan identificant correctament– sinó amb el seu valor en un determinat context d'ús. L'associació del subjuntiu amb el temps futur mostra que els estudiants no estan identificant les formes verbals en funció del lloc que ocupen en el paradigma verbal, sinó del valor de significat que aporten.

2. Morfologia	
+ genèric	La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>cambia el verbo</i> (2C)
	La diferencia entre las oraciones 2a i 2b consiste en <i>que el verbo varía de forma</i> . (2D)
	La primera (2a) y la segunda (2b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>son como sinónimos y porque vienen del mismo verbo</i> . (1C)
	La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>la conjugación del verbo</i> . (1D)
	La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>la diferente conjugación del verbo "costar"</i> . (4A)
	La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en cambiar el tiempo verbal de un verbo de la frase [...]. (2C)
	[...] porque <i>cueste está en futuro y cuesta está en presente</i> . (1A)
	La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>el tiempo verbal en el que se está diciendo la oración (futuro y presente)</i> . La primera (2a) y la segunda (2b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>una oración es en presente y otra en futuro</i> . (1B)
+ concret	

Ja hem assenyalat en diverses ocasions les relacions que molts lingüistes (Alarcos, 1994; Pérez Saldanya, 1988; Luquet, 2004; Castañeda, 2004) estableixen entre el futur i el subjuntiu, amb arguments que defensen que el futur respon més a una categoria gramatical de mode que a una de temps (el mode condicionat, en terminologia d'Alarcos). Tots dos comparteixen un valor inactualitzador (Luquet, 2004) i formen part de la realitat desconeguda del parlant (Castañeda, 2004; vegeu el quadre 12 del capítol 2) davant la realitat coneguda que pressuposen el present i el passat d'indicatiu. De la mateixa manera que aquests autors, els estudiants en aquestes respostes associen el valor del futur (el desig, la predicció...) amb els valors del subjuntiu.

- *Forma + significat*

El nombre de grups que relacionen un canvi en la forma amb un canvi en el significat és significatiu; en total 47% explicita que hi van relacionats:

2. Forma + significat (exemples)
La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>cambiar el tiempo verbal de un verbo de la frase, y así tienen un significado distinto</i> . (2B)
La palabra que cambia es <i>cueste/a</i> . Este cambio se produce para <i>darle un significado diferente en la oración</i> . (4F)

c. Atenció al significat

Les respostes que se centren en el significat com a aspecte distintiu entre les dues oracions mostren que molts grups detecten clarament el valor \pm assertiu (el 65%) que el subjuntiu i l'indicatiu aporten en aquestes exemples. Altres grups, en un percentatge molt inferior, destaquen que es tracta de verbs homòfons amb significat diferent (29%) o bé associen el significat amb la noció de temporalitat que aporten a l'oració (18%), noció –aquest última– íntimament lligada al que hem dit sobre els aspectes morfològics.

- *Asserció / no asserció*

Gairebé set de cada deu estudiants (concretament el 65%) assenyala que el que distingeix una oració de l'altra té a veure amb la informació que el parlant té sobre el preu en el moment de l'enunciació i, per tant, amb la veracitat –segons el parlant– de la proposició subordinada. Amb la forma en subjuntiu, l'emissor ens indica que en desconeix el preu però preveu que serà car (és a dir, no mostra un compromís amb la veritat d'aquesta informació; la deixa en l'aire i només l'avança com una possibilitat, com una hipòtesi) mentre que amb indicatiu el parlant ja sap el preu del producte, presenta la proposició com a verdadera. Aquesta distinció té a veure amb els conceptes d'asserció/no asserció. Els estudiants atorguen al subjuntiu un valor no assertiu i, concretament, un valor de pressuposició.

2. Asserció (exemples)

La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en *que cueste es que no sabes si va a costar caro o barato cuesta ya sabes que costará caro.* (1A)

La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en *que en la 2ª "cueste" significa que ya sabe el precio que tiene y "cuesta" no sabe el precio.* (2A)

La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en *que en la primera frase no se conoce el precio y aún así lo comprarás, en la segunda ya sabes el precio el cual es elevado pero aún así lo comprarás.* (4C)

La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en *que en la primera frase no sabe el precio, en cambio en la segunda sí.* (4D)

Fins i tot, un dels grups (2D) parla de *suposició* i *afirmació* com els valors que distingeixen totes dues oracions. De fet, sovint l'asserció s'ha definit com l'acció i l'efecte d'afirmar o

donar alguna cosa per certa; i, d'altra banda, el valor de suposició ha estat uns dels trets semàntics que s'han relacionat tradicionalment amb el subjuntiu¹³:

2. Asserció (exemples)

En la primera el verbo se presenta como una suposición y en la segunda como afirmación (2D)

Per últim, la resposta d'aquest altre grup mostra que aquests estudiants perceben que aquesta és una informació que té a veure no amb la realitat sinó amb com l'enuncia el parlant:

2. Asserció (exemples)

La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en que en la 2a no sabes el precio, y en la 2b supuestamente sabes el precio. (4B)

Aquests estudiants semblen donar la raó a Castañeda (2004) quan afirma que "las expresiones pueden distinguirse entre sí por configurar dos imágenes distintas de una misma situación objetiva más que por representar dos situaciones objetivas distintas" (p. 58).

- *Temporalitat*

Com ja hem vist en la categoria formal, els estudiants associen la forma en subjuntiu amb un valor de futur, d'acció no realitzada. Hem de relacionar-ho amb el binomi actual/inactual (o actualitzador/inactualitzador) que alguns autors han utilitzat per explicar l'alternança modal (Pérez Saldanya, 1988; Luquet, 2004; Castañeda, 2004). Aquests valors posseeixen una base temporal (d'aquí la idea de categoritzar-la com a temporalitat), però com indica Pérez Saldanya (1988) no assenyalen realment diferències cronològiques, sinó pragmaticocomunicatives. També Rivero (1990) assenyala que els verbs d'actitud proposicional com *querer* presenten entorns que són equivalents a contextos futurs.

En aquests exemples, es fa evident per als estudiants el valor inactualitzador del subjuntiu. En l'explicació que dóna el grup (1A) veiem que marquen aquest fet amb els adverbis *aún / ya* com a mecanismes lingüístics que els ajuden a situar l'acció de comprar en un present immediat conegut pel parlant (*ya la he encontrado la chacheta y aunque cuesta cara me la compro*) en

¹³ Tot i que això no explicaria la selecció de l'indicatiu en contextos de suposició com en l'exemple *Creo que no viene*. Per això, alguns autors com Ruiz Campillo (2006) han proposat el concepte de *declaració* que inclou l'afirmació i la suposició, davant del concepte de *no declaració*, noció lligada al subjuntiu (vegeu apartat 2.5.3.a).

(2b) mentre que situen (2a) en un futur possible, ja que la idea que s'infereix de la utilització que els estudiants fan de l'adverbi és que l'emissor encara no l'ha trobat (i per això encara no en sap el preu), però és possible que la trobi en un futur immediat.

2. Temporalitat
Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>una señora va a una tienda y está buscando una chaqueta pero aún no la ha encontrado y dice la frase 2a</i> y la segunda <i>ya ha encontrado la chaqueta y dice aun que cuesta caro me la compro.</i> (1A)
Este cambio se produce para <i>indicar cuando se produce la acción.</i> Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando nos queremos comprar algo en el futuro</i> y la segunda <i>cuando estamos en una tienda y algo es caro, pero nos lo queremos comprar.</i> (1B)
[...] <i>pero la frase varía en el tiempo [...].</i> Este cambio se produce para <i>que la acción se realice en distintos tiempos.</i> (2D)

Aquesta idea també s'infereix de la resposta dels grups (1B) i (2D). El futur queda equiparat a la realitat desconeguda davant la realitat coneguda que suposen el present i el passat (vegeu en el quadre 12, pàgina 125 d'aquest treball, la figura de Castañeda, 2004)¹⁴.

És curiós que dos grups parlen de *l'acció (para indicar cuándo se produce la acción; para que la acción se realice en tiempos distintos)* per referir-se al verb que, precisament, no és un verb d'acció). És probable que en realitat el que tenen en ment és l'acció principal (*comprar*) que ve donada per la perífrasi verbal *me lo voy a comprar*, perífrasi construïda amb el verb en present d'indicatiu però amb un marcat valor de futur. Ara bé, només declaren el valor de futur en el primer cas en què la proposició ha seleccionat el subjuntiu, tot i que el valor de futur de la perífrasi apareix en tots dos casos.

- *Homonímia*

Un grup considera que la diferència entre totes dues oracions radica en que el fet que es tracta de verbs amb significats diferents:

2. Homonímia
La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>que el a nos quiere decir que va a ser difícil comprarlo y el b nos dice que vale mucho comprarlo.</i> (2E)

¹⁴ Para Castañeda (2004), la distinció entre indicatiu i subjuntiu no té a veure amb la dimensió realitat coneguda i desconeguda o suposada sinó amb la dimensió actualitzadora o no actualitzadora dels modes indicatiu i del subjuntiu, respectivament. Aquests conceptes es relacionen amb les nocions de base i perfil de la gramàtica cognitiva.

Els estudiants consideren que el verb té dues accepcions possibles, en la línia del que hi apareix al DRAE (en línia):

Costar (del lat. *constāre*):

1. *intr. Dicho de una cosa: Ser comprada o adquirida por determinado precio.*
2. *intr. Dicho de una cosa: Estar en venta a un determinado precio.*
3. *intr. Dicho de una cosa. Causar u ocasionar cuidado, desvelo, perjuicio, dificultad, etc.*

S'interpreta, per tant, que la diferència de significat dels enunciatos se circumscriu a la paraula que canvia, tot associant el significat amb el valor lèxic del mot.

d. Atenció a aspectes sociopragmàtics

- *Situació comunicativa*

Com en l'activitat anterior, gairebé un terç dels grups (el 29%) fa referència a la situació comunicativa per distingir entre (2a) i (2b).

2. Situació comunicativa
La primera (2a) y la segunda (2b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>da a entender lo mismo</i> . (2C)
La primera (2a) y la segunda (2b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>se lo comprará igualmente, pero la frase varía en el tiempo y en la situación en la que se expone</i> . (2D)
La primera (2a) y la segunda (2b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>en las dos oraciones dice que se va a comprar el objeto</i> . (2F)
La primera (2a) y la segunda (2b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>en las dos oraciones dices seguro que te lo vas a comprar</i> . La palabra que cambia es <i>el verbo costar</i> Este cambio se produce porque <i>según el contexto, a la situación en que te encuentres utilizarás la a o la b</i> . (4B)
La primera (2a) y la segunda (2b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>el fin es el mismo en las dos frases</i> . (4D)

Aquests alumnes focalitzen sobretot en el context (*pero la frase varía en el tiempo y en la situación en la que se expone*) i en la intenció o resultat de la situació comunicativa (*se lo comprará igualmente*). És a dir, l'ús que es fa dels enunciatos, el context pragmàtic en què apareixen i la intenció comunicativa del parlant són claus per entendre aquestes oracions. Els estudiants les prenen no com a oracions decontextualitzades, despullades, sinó que les vesteixen d'un context que els dóna sentit i que els permet interpretar-les.

Creiem que aquest mateix fet, aquesta necessitat de recórrer a l'ús i a la situació pragmàtica que els permet interpretar les oracions en el seu context fa que, en el camí, vagin perdent el

l·ligam amb la forma i es doni una certa confusió entre llengua i realitat, com a la resposta dels grups 2D o 4D: signifiquen el mateix perquè la finalitat o el resultat és el mateix, tot confonent com acaba la situació que s'han representat (*se lo comprará igualmente; el fin es el mismo en las dos frases*) amb les formes lingüístiques que s'hi han utilitzat que acaben sent *transparentes* (fent servir la metàfora de Camps, 2000b).

- *Valor estilístic*

També com en la primera activitat, un dels grups (1C) justifica el canvi per una raó estilística que no comporta canvis en el significat. Es tracta, segons aquests estudiants, de *no repetir* les paraules.

2. Valor estilístic
La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>para no repetir las palabras</i> . (1C)

Al revés que els grups que explicitaven que un canvi en la forma repercuteix necessàriament en un canvi en el significat, aquest grup no es qüestionen que un canvi en la forma lingüística pugui comportar un canvi de significat i mostren una representació de la llengua com a "objecte" escolar, allunyada de l'ús comunicatiu.

7.2.4. Conclusions d'aquest apartat

- ¿Com interpreten els estudiants les oracions (2a) i (2b)?
 - Com en l'activitat 1, **la majoria dels grups** (el 94%) **percep diferències clares de significat** entre les dues oracions amb els matisos que hi aporta l'alternança modal. Només hi ha un grup de segon d'ESO (el que representa el 6% del total) que no es planteja una diferència de significat perquè considera que la forma en indicatiu no és correcta.
 - La resta de grups mostra que sí percep els matisos de significat que aporta l'alternança modal, però també –com en l'activitat anterior–, alguns grups contesten que signifiquen el mateix. Aquest percentatge és inferior al que apareixia en l'activitat anterior (el 29% en front del 41%), fet que ens permetria inferir que **són més conscients de les diferències de significat en el cas de les oracions concessives**.

- Els estudiants que contesten que les dues oracions signifiquen el mateix ho justifiquen a partir de dues raons diferents: a) alguns grups observen les oracions de manera descontextualitzada i s'agafen només al valor semàntic de l'arrel verbal; b) altres grups, en canvi, s'imaginin la situació –recreen el context– però focalitzen només en el resultat d'aquesta situació: en tots dos exemples el parlant es comprara allò que busca, tot confonent la noció de *significat* amb el resultat de l'acció –la realitat extralingüística– de què informa la perífrasi verbal. D'aquest últim punt, se'n podria desprendre que **aquests estudiants aborden la noció de *significat* bé d'una manera holística**, com en el segon cas, a partir de la interpretació de l'enunciat de manera global; **bé d'una manera analítica**, com en el primer, on la mirada es dirigeix no a la totalitat de l'enunciat com a estratègia per captar-ne la comprensió sinó a cadascun dels mots que en formen part. **Se situen, per tant, en un dels dos pols del que podríem interpretar com un *continuum* entre el mot i l'enunciat.**
 - En canvi, els **estudiants que contesten que no signifiquen el mateix** (el 65%) **relacionen de manera explícita o implícita un canvi en la forma amb un canvi en el significat**; per tant, se situen en una zona intermèdia: la comprensió global de l'enunciat, d'una banda, i l'atenció als recursos lingüístics concrets que vehicula aquest significat, d'una altra, tot i que d'una manera molt vaga, poc conscient.
- b. ¿Com justifiquen les diferències?
- Els estudiants **assenyalen múltiples aspectes que diferencien les dues oracions**. En aquesta ocasió fan servir nou criteris per justificar la diferència entre (2a) i (2b), amb una mitjana de 2,6 criteris per grup.
 - Molts **d'aquests criteris coincideixen amb els que ja havien assenyalat en les respostes a la primera activitat**: atenció a la forma gràfica de les paraules que canvien, atenció a la morfologia, constatació del fet que un canvi en la forma implica un canvi en el significat, reconeixement dels valors semàntics d'assertió (o no assertió) i de temporalitat, l'atribució d'accepcions diferents, un valor estilístic i l'atenció a la situació comunicativa.
 - També s'hi fa esment d'un aspecte que no havia aparegut en les respostes a l'activitat anterior: la **referència a la norma** (la agramaticalitat d'una de les formes).

Aquest criteri, que apareix en les respostes d'un dels grups de segon curs (el que representa el 6% del total), es mostra com un argument amb tant pes que sembla que els veta el pas a la reflexió: **en el moment que consideren** –de manera errònia– **que una de les formes és agramatical, aquests estudiants descarten qualsevol intent de justificar-ne el motiu.**

- No constatem una diferència rellevant en la interpretació de les oracions entre primer i quart.

c. ¿Quin pes té l'atenció a la forma?

- **El criteri formal** continua sent utilitzat per un nombre considerable de grups (el 65%) i **suposa aproximadament un terç del total de criteris** que s'han posat sobre la taula per justificar el canvi entre una i altra oració (el 31,1%).
- Aquesta atenció a la forma se centra en dos aspectes diferents: d'una banda el 18% dels grups fa **referència a aspectes gràfics** (constaten les paraules que canvien); d'altra, el 47% explicita que es tracta d'un **canvi morfològic que té a veure amb la categoria verb.**
- **Les observacions morfològiques són molt genèriques:** tres grups (el 18% del total,) constaten que el canvi afecta al verb sense concretar què ha canviat; tres més (el 18%) assenyalen que la diferència radica en la conjugació, entesa com el paradigma verbal. Dos grups d'estudiants (12%) fan referència de manera més explícita al temps verbal que ha canviat: identifiquen *cuesta* amb el present (d'indicatiu), mentre que afirmen que el present de subjuntiu *cueste* és un temps futur.
- Aquests estudiants **atorguen al present de subjuntiu un valor de futur** que té a veure no amb la forma –ja que no l'estan identificant correctament– sinó amb el seu valor en un determinat context d'ús. L'associació del subjuntiu amb el temps futur podria mostrar que **els estudiants no estan identificant les formes verbals en funció del lloc que ocupen en el paradigma verbal, sinó del valor de significat que aporten.**
- Les respostes que focalitzen en la morfologia apareixen a tots els cursos, tot i que veiem un descens progressiu en l'ús d'aquest criteri de primer a quart: quatre grups de primer en fan referència, tres de segon i només un de quart. **No detectem un**

coneixement declaratiu sobre la morfologia del verb més elaborat en els estudiants de cursos superiors. Les respostes que avancen un temps verbal determinat –i que, per tant, sembla que vulguin concretar una mica més en què consisteix la diferència morfològica– són de grups de primer de la secundària obligatòria.

- d. ¿Quins valors atribueixen al subjuntiu en les oracions concessives?
- El valor que els estudiants destaquen per justificar l'alternança modal en les oracions concessives té a veure amb el **caràcter de no asserció del subjuntiu**. Un 65% dels grups fa referència a la informació que apareix a la subordinada com a aspecte rellevant. Interpreten que en l'oració construïda amb indicatiu el parlant assevera que coneix el preu d'allò que es vol comprar mentre que en la subordinada el parlant informa l'interlocutor que en desconeix el preu (tot i que preveu com a fet hipotètic que serà car). Sembla que –almenys en aquests exemples– estan relacionant l'ús del mode indicatiu amb un context factual i el subjuntiu amb un context hipotètic (no factual).
 - Podríem inferir de les seves respostes que **consideren més prototípica l'aparició del subjuntiu en contextos no factuais**, ja que cap grup interpreta que l'enunciat (1a) pugui fer referència a un context factual construït amb subjuntiu, tot i que es podria interpretar en aquest sentit (vegeu apartat 5.2.2). És a dir, interpreten majoritàriament que el parlant no coneix el preu del producte (context no factual) i no contempen la possibilitat que el parlant en sàpiga el preu però li sembli irrellevant destacar-lo (context factual).
 - **La consideració de l'ús del subjuntiu en contextos factuais o no factuais** es deriva de la interpretació que en fan a partir de la situació representada i, per tant, **té a veure més amb aspectes pragmàtics que pròpiament lingüístics** (cf. Rodríguez Rosique, 2012).
 - Un altre dels atributs que relacionen amb el subjuntiu té a veure amb el valor temporal que atorga a l'enunciat, concretament amb un valor de futur, d'acció no realitzada. Un 18% dels grups percep el **valor inactualitzador** que també molts lingüistes (Luquet, 2004; Castañeda, 2004) atorguen al subjuntiu. En aquest sentit, creiem que els estudiants, d'una manera intuïtiva, poc conscient, estan detectant el que assenyalen Comajoan i Pérez Saldanya (en premsa, p. 10) sobre que el futur no

comunica tant un valor temporal com modal i d'aquí les possibles confusions entre les formes de subjuntiu i la noció de futur.

- Si els dos valors anteriors (el valor d'assertió o no assertió, i el valor temporal) mostren que els estudiants han abordat la interpretació de l'alternança modal d'una manera holística, des de la interpretació de tot l'enunciat, amb la consideració de l'homonímia veiem un intent de delimitar la diferència al mot que ha canviat. En aquest cas consideren que es tracta de dues paraules pràcticament homònimes amb significats diferents. Aquesta interpretació que no transcendeix el marc de la paraula es mostra inútil per explicar l'alternança modal, que afecta al mot (al verb) però que ve donada, en aquest cas, per raons semàntiques i pragmàtiques.
- El pes de l'atenció als aspectes pragmàtics és important en les respostes a aquesta activitat. En total el 29% dels grup fa referència a la situació comunicativa, la qual cosa permet pensar que **molts estudiants aborden els fenòmens gramaticals (en aquest cas, l'alternança modal) com a resultat de la interacció entre l'ús, el significat i la forma.**

7.3. El subjuntiu en oracions simples

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

7.3.1. Resum del problema lingüístic plantejat

La parella d'oracions de l'activitat 3 introdueix una novetat respecte a les anteriors, ja que no només s'ha donat un canvi en el mode verbal sinó també en el temps (pretèrit imperfecte de subjuntiu *vs.* present d'indicatiu). A aquesta major complexitat se suma el fet que la forma en subjuntiu es pot interpretar a partir de situacions comunicatives diferents: com l'exteriorització verbal d'un desig que a priori sembla difícil d'obtenir o com una petició concreta amb un marcat valor de cortesia. Per tant, els estudiants poden imaginar situacions comunicatives diferents per a la mateixa forma verbal. Les interferències entre mode i modalitat són més evidents en aquesta activitat, no tant sols per la fórmula de cortesia que implica l'ús del subjuntiu (vegeu apartat 5.2.2) sinó també pel valor modal del verb *querer*. Per últim, aquestes oracions no són compostes; és a dir, que el subjuntiu apareix en una frase independent i no va lligat a la subordinació com en els casos anteriors¹⁵.

7.3.2. ¿Com interpreten els estudiants aquestes oracions?

A diferència de les dues activitats precedents, en aquesta parella d'oracions tots els grups detecten que hi ha un canvi de significat entre un i altre enunciat (quadre 7):

Activitat 3: quisiera/quiero			
Grups	No signifiquen el mateix	Signifiquen el mateix	
		Constaten diferències de significat	No constaten diferències de significat
1A		X	
1B		x	
1C	x		
1D		x	
1E	x		
Total 1r ESO	2 (40%)	3 (60%)	-

¹⁵ Podríem dir que es tracta d'una forma menys prototípica, ja que el subjuntiu apareix normalment en contextos de subordinació.

2A	x		
2B		x	
2C		x	
2D		x	
2E	x		
2F		x	
Total 2n ESO	2 (33%)	4 (67%)	-
4A		x	
4B	x		
4C	x		
4D		x	
4E		x	
4F	x		
Total 4t ESO	3 (50%)	3 (50%)	-
Total	7 (41%)	10 (59%)	-
	41%	59%	
	100%		-

Quadre 7. Respostes a si (3a) i (3b) tenen el mateix significat

El 41% assenyala directament que es tracta d'oracions amb significats diferents, mentre que el 59% restant diu que signifiquen el mateix però després mostren que detecten matisos diferents de significat. El grup 1A, per exemple, dona aquesta resposta a l'activitat 3:

3. Grup 1A
<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>quisiera es en futuro y quiere en presente</i>. La primera (3a) y la segunda (3b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>las dos frases piden una barra de pan aunque una lo dice en futuro y la otra en presente</i>. La palabra que cambia es <i>quisiera y quiero</i>. Este cambio se produce para <i>cambiar el tiempo verbal</i>. Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>las dos se pueden utilizar para cuando vas a una tienda a pedir pan¹⁶</i> y la segunda ---.</p>

Aquests estudiants associen la noció de *significat* amb una situació comunicativa en la qual totes dues oracions són possibles i els atorguen el mateix propòsit comunicatiu: qualsevol dels enunciats pot servir per demanar una barra de pa en una botiga o en un forn.

El mateix podem observar en la resposta de la resta de grups que diuen que signifiquen el mateix:

¹⁶ La negreta és nostra.

3. Signifiquen el mateix perquè...

- [...] porque solo cambia la manera de decirlo (1B)
- [...] porque las dos frases afirman que quieren una barra de pan (1D)
- [...] porque quieren transmitir el mismo mensaje, solo que una es más formal que las otras pero se pueden usar las dos (2B)
- [...] porque el objetivo es obtener una barra de pan (2C)
- [...] porque en los dos casos se quiere y se pide una barra de pan (2D)
- [...] porque en las dos quiere una barra de pan (2F)
- [...] porque sólo cambia la manera de expresar el mismo deseo (4A)
- [...] porque el fin es el mismo ya que en las dos quiere la barra de pan (4D)
- [...] porque los dos "quieren" una barra de pan (4E)

Sembla que per a aquests estudiants el significat no depèn tant dels aspectes lingüístics com de la situació que es representen i, per tant, tenen en compte aspectes pragmàtics i extralingüístics relacionats amb el seu coneixement del món. Consideren que signifiquen el mateix perquè tots dos enunciats serveixen per demanar una barra de pa a un forn i, tant amb un com amb l'altre, obtindran el mateix resultat. Hi detecten matisos que diferencien un de l'altre (registre diferent, valor de cortesia, etc.), però no consideren que això impliqui significats diferents perquè es poden utilitzar en la mateixa situació comunicativa amb resultats similars.

Per als grups que contesten que no signifiquen el mateix, en canvi, els matisos que atorga l'ús d'un mode o un altre impliquen significats diferents: no se centren tant en el resultat final com en les diferències més subtils que implica l'ús d'una o una altra forma i que tenen a veure amb diferents aspectes, des del fet que indica una actitud diferent de l'emissor, relacionada o no amb la modalitat oracional (1C, 4F), amb l'assertió o no assertió d'allò que s'enuncia (1E), a la relació amb el context comunicatiu (4C) o amb el valor de temporalitat (2E)

3. No signifiquen el mateix perquè...

- [...] porque como hemos dicho quiero parece una orden y quisiera una pregunta (1C)
- [...] porque la 1a no sabes si quieres o no quieres la segunda tienes decidido que quieres (1E)
- [...] porque el a nos dice que él quisiera en algún momento y la b dice que lo quiere

en el mismo momento (2E)

[...] porque se puede ver dese distintos puntos de vista... una lo expresa como un deseo y la otra como una orden (4B)

[...] porque no los podemos usar en los mismos contextos (4C)

[...] porque en la primera es un deseo y en la segunda lo pide (4F)

7.3.3. ¿Quins valors atorguen a l'alternança modal *quisiera/quiero*?

La xarxa sistèmica amb què recollim les respostes dels estudiants a l'activitat 3 (quadres 8 i 9) mostra aspectes que ja han anat apareixent en les activitats anteriors.

Activitat 3. Quisiera / quiero una barra de pan														
	agramaticalitat	FORMAL			SEMÀNTICA						SOCIOPRAGMÀTICA		TOTAL criteris	
		gràfica	morfològica	sintàctica	forma + significat	modalitat oracional	específic / no específic	asserció / no asserció	temporalitat	homonímia	registre	valor estilístic		situació comunicativa
1A			X						X				X	3
1B		X									X		X	3
1C						X					X		X	3
1D			X								X		X	3
1E			X			X		X			X			4
2A						X					X			2
2B											X		X	2
2C			X						X				X	3
2D			X		X						X		X	4
2E									X					1
2F					X	X					X		X	4
4A			X			X					X		X	4
4B						X					X		X	3
4C						X			X				X	3
4D											X		X	2
4E		X				X			X				X	4
4F			X			X		X						3
TOTAL	-	2	7	-	2	9	-	2	5	-	11	-	13	51
% dels grups	-	12%	41%	-	12%	53%	-	12%	29%	-	65%	-	77%	

Quadre 8. Criteris utilitzats pels grups per identificar les diferències entre (3a) i (3b)

En total, emergeixen vuit trets distintius del contrast modal amb una mitjana de 2,9 aspectes per grup. Com a aspectes determinants que els estudiants hi observen, l'atenció a la forma i, sobretot, a la morfologia (el 41% dels grups fa referència a aquesta última, mentre que el 12% fa referència a qüestions fonològiques o gràfiques), la idea de temporalitat (el 29%), la modalitat oracional (el 53%), el registre (el 65%) i la situació comunicativa (el 77%). També apareixen referències que tenen a veure amb el grau de compromís del parlant amb allò que enuncia (el 12%), i amb les implicacions d'un canvi formal en el canvi de significat (12%). Resumim els criteris de caracterització de l'alternança modal *quisiera/quiero* en el quadre 9 que presentem a continuació:

Activitat 3. <i>Quisiera / quiero una barra de pan</i>						
	Categoría	Descripció	Exemples	n	%	
FORMAL	Fonològica/ Gràfica	Observen un canvi formal circumscrit a com s'escriu la paraula que canvia o a l'associació de sons; només constaten el canvi però no el justifiquen.	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>el uso del verbo "querer" en dos formas distintas (quisiera-quiero)</i> . (4E)	2	3,9%	17,6%
	Morfològica	Observen un canvi morfològic i el constaten: fan referència a la categoria verb o al paradigma verbal	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>cambia el tiempo del verbo</i> .(2C)	7	13,7%	
-----	Forma + significat	Els estudiants expliciten que un canvi en la forma comporta un canvi en el significat	Este cambio se produce para <i>cambiar un poco el sentido de la palabra</i> . (2F)	2	3,9%	
SEMANTICA	modalitat oracional	Reflecteix l'actitud del parlant a través d'unes estructures lingüístiques determinades.	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que la primera es un deseo, se expresa como tal, y la segunda es una orden</i> . (4B)	9	17,6%	31,3%
	+/- asserció	Té a veure amb el compromís del parlant amb allò que enuncia.	porque <i>la 1 a no sabes si quieres o no quieres la segunda tienes decidido que quieres</i> . (1E)	2	3,9%	
	temporalitat	Detecten un canvi de significat relacionat amb el temps cronològic, extralingüístic, a què fa referència l'enunciat.	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>quisiera es de querer tenerlo en algún momento, y la b quiero de ahora mismo</i> . (2E)	5	9,8%	
-----	registre	Té a veure amb l'adequació a la situació comunicativa i amb la relació entre els parlants	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>la variación del verbo, cambiando así el registro de formal a informal respectivamente</i>	11	21,6%	47,1%
SOCIOPRAGMÁTICA	situació comunicativa	Fan referència a alguns factors de la situació comunicativa, com el context o la intenció.	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando estás en la tienda y pides la barra de pan</i> y la segunda <i>la utilizaríamos para lo mismo que en la primera</i> . (4D)	13	25,5%	

Quadre 9. Criteris de caracterització de l'alternança modal indicatiu/ subjuntiu en l'activitat 3

a) *Atenció a la forma*

Com en les activitats anteriors, molts estudiants (el 53%) constaten una distinció formal que pot ser només gràfica o fonològica (el 12%) –el canvi en les paraules *quisiera/quiero*– o morfològica (el 41% dels grups), tot fent referència a la categoria verb que és la que canvia o explicitant que hi ha hagut un canvi en el paradigma; concretament fan referència a temps verbals diferents, com podem observar en les respostes

3. Morfologia	
+ genèric	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>la conjugación del verbo.</i> (1D)
↓	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>la diferente conjugación del verbo.</i> (4A)
	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>cambia el tiempo del verbo.</i> (2C)
	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>quisiera y quiero en presente.</i> (1E)
	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>quisiera es en futuro y quiere en presente.</i> (1A)
+ concret	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que la primera es condicional y la segunda está en presente.</i> (4F)

Alguns grups assenyalen que es tracta d'un canvi en la conjugació (1D i 4A), d'altres destaquen que el canvi s'ha produït en el temps del verb¹⁷ (2C) i tres grups concreten de quin temps es tracta. Destaca el fet que no hi ha cap grup que identifiqui correctament el temps al que correspon la forma *quisiera* (pretèrit imperfet de subjuntiu). Alguns hi veuen un present (1E), altres consideren que és un futur (1A) i un altre grup assenyala que es tracta d'un condicional (4F). Com en ocasions anteriors, no apareix cap referència al mode verbal o a l'aspecte.

Creiem que això és degut a que a l'hora d'identificar els temps verbals no sempre remeten als temps que apareixen en el paradigma i que són els que normalment aprenen a les classes de llengua des de la primària (Casas, 2012; Torralba, 2012) sinó que apel·len a estratègies diferents: detecten clarament un canvi de significat relacionat amb la noció de temps (una

¹⁷ Cal dir, però, que no podem saber si realment aquesta resposta implica una major concreció o bé la fan servir com a sinònim.

temporalitat lligada a tot l'enunciat i no tant sols al verb) i intenten identificar-lo a partir del significat que hi atorguen com a usuaris. Es tracta de valors temporals absoluts, sense matisos, (present, passat, futur, tot i que també apareix un condicional). És a dir, que encara que hi ha una atenció a la forma, de seguida fan una apropament a través del significat, necessari per interpretar els enunciats.

Si només atenem a la forma, podria semblar sorprenent que els estudiant identifiquin el pretèrit de subjuntiu amb una forma del futur o del condicional, formes amb les quals no guarden cap relació de semblança morfològica. Ara bé, com han assenyalat diversos autors, es tracta en molts casos de formes intercanviables quant a la funció comunicativa que realitzen. Per exemple, Pérez Saldanya (2000) destaca el marcat valor modal que pot adoptar el futur:

[...] les formes prospectives del mode indicatiu que poden "reemplaçar" el valor de posterioritat per un valor de modalitat epistèmica, i assenyalen la manca de compromís del parlant respecte a allò que anuncia: *Serà molt intel·ligent però no ho demostra, Li vaig dir que seria molt intel·ligent però que no ho demostrava.* (2000: 107-108)

o el condicional:

El condicional ha estat considerat tradicionalment com un mode independent de l'indicatiu del subjuntiu, i aquest punt de vista apareix explícitament recollit en alguns llibres de text actuals. La posició majoritària en l'actualitat, tanmateix, consisteix a considerar que és un temps verbal del mode indicatiu. La idea que el condicional és un mode es basa fonamentalment en arguments semàntics: el valor més bàsic del condicional, i aquell que apareix en oracions independents, és el d'irrealitat (no-factualitat o contrafactualitat) situada en l'àmbit del present-futur [...] (2000: 107)

Tot i que l'atenció a la forma apareix en més de la meitat dels grups, només el 18% dels total d'aspectes als quals fan referència són de tipus formals.

- *Forma + significat*

Dos grups d'estudiants (el 12%) fan referència explícita al fet que un canvi en la forma implica un canvi en el significat semanticopragmàtic:

3. Forma + significat
Este cambio se produce para <i>cambiar un poco el sentido de la palabra.</i> (2F)
La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>la variación del verbo, cambiando así el registro de formal a informal respectivamente.</i> (2D)

b) Atenció al significat

Els aspectes que els estudiants perceben com a element distintiu entre un mode i l'altre relacionats amb el significat són: la diferent noció de temps que aporta cada enunciat (un 29% dels grups hi fa referència), la modalitat oracional (el 53%) i un valor de pressuposició/asserció del contrast entre subjuntiu i indicatiu (el 12%), tots ells molt relacionats amb el valor de cortesia de (3a).

- *Temporalitat*

Un 29% dels grups fan referència en les seves respostes al valor temporal que atorga a l'enunciat i situen el subjuntiu en un moment futur i/o imprecís (en *algún momento, no determina cuando ni cuanto, damos a entender que lo queremos pero no ahora*), representació que no s'allunya de les teories de lingüistes com Luquet (2004) qui proposa una altra distribució de sistema modal a partir de l'oposició de l'atribut actualitzador/inactualitzador i, per tant, relacionat amb el present de l'experiència del parlant (vegeu apartat 2.4).

Precisament per a aquest lingüista, la forma en *-ra* és la més inactualitzadora del sistema verbal espanyol, la que s'allunya més de l'univers d'actualitat de l'enunciador (Luquet, 2004: 52). Altres autors (Alarcos, 1972; Rivero, 1990; Castañeda, 2004; Bybee i Fleischmann, 1995) apunten també que els verbs que indiquen desig –com en aquest cas– estan relacionats sempre amb una idea de futur (sigui quin sigui el temps en què apareix).

3. Temporalitat

La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en *quisiera es de querer tenerlo en algún momento, y la b quiero de ahora mismo.* (2E)

Este cambio se produce para *cambiar el tiempo de las frases.* [...] Decimos o escribimos la primera en esta situación *porque damos a entender que lo queremos, pero no ahora* y la segunda *lo queremos en este instante.* (2C)

La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en *que la primera presenta un deseo pero no determina cuando ni cuanto, en la segunda se desea claramente la barra de pan en aquel instante.* (4C)

És a dir, els estudiants detecten que el subjuntiu té en aquest context un valor inactualitzador, no relacionat amb l'experiència immediata del parlant, que provoca un efecte de cortesia –o, al revés, que la voluntat de ser cortesos reclama una forma que inactualitzi–, com si la voluntat d'obtenir una barra de pa ja no tingués a veure amb l'univers d'actualitat de l'enunciador, com si ja hi hagués renunciat. Els estudiants ho

expliquen en aquest exemple amb el contrast *no ahora / en este instante* com si la forma en subjuntiu fes referència a un futur imprecís.

Perceben clarament el valor de cortesia de l'imperfet de subjuntiu en aquestes oracions, davant del present d'indicatiu que els sembla menys cortès i menys formal. Interpreten l'oració a partir del seu coneixement del món: són conscients, i així ho mostren, de la distància que el parlant marca amb l'interlocutor com a mostra de bones maneres. S'adonen que, en contextos de peticions, aquesta forma en pretèrit imperfet de subjuntiu serveix per atenuar la demanda, per introduir-la d'una manera menys contundent.

- *Modalitat oracional*

Una altra de les categories que emergeix és el canvi de modalitat oracional (53% dels grups) a vegades relacionada en la mateixa resposta amb altres categories, com el registre o la temporalitat.

Seguim la RAE (2009: apartat 42.1a) segons la qual la modalitat oracional té a veure d'un banda amb l'estructura lingüística amb la qual es realitza l'acte verbal (i per això alguns autors com Comajoan i Pérez Saldanya, en premsa, les agrupen en aquestes quatre: declarativa, imperativa, interrogativa i exclamativa) i d'una altra amb el propi acte verbal que s'atribueix a l'emissor i que revela la presència del parlant, la seva actitud davant del contingut del missatge. Segons aquesta doble caracterització, formal i de significat, a les anteriors molts lingüistes hi afegeixen les modalitats dubitatives i desideratives.

Les respostes que apareixen a la primera pregunta i que hem categoritzat sota aquesta noció són les següents:

3. Significat (modalitat oracional)	
modalitat	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que la primera es un deseo, se expresa como tal, y la segunda es una orden.</i> (4B)
	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que en la 3 a le haría ilusión tener una barra de pan y en la 3b la quiere</i> (2F)
+ registre	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que quisiera es más formal y elegante que quiero, que parece una orden.</i> (1C)
	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que quisiera lo pide educadamente y quiero lo expresa como una orden.</i> (2A)

	+ temporalitat	La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que la primera presenta un deseo pero no determina cuando ni cuanto, en la segunda se desea claramente la barra de pan en aquel instante.</i> (4C)
--	----------------	---

Alguns grups entenen l'oració construïda en indicatiu com una ordre (modalitat imperativa), mentre que la primera oració la relacionen amb l'expressió d'un desig (modalitat desiderativa). Creiem que els estudiants poden interpretar com una ordre l'oració (3b) –construïda amb el verb en present d'indicatiu– i no com una asserció perquè des del primer moment estan tenint en compte la situació pragmàtica en la interpretació de les oracions. Tot i que es tracta d'oracions aïllades, fora de context, estan creant una situació, un context determinat, on aquests enunciats siguin possibles per poder-les interpretar. El seu coneixement del món els permet saber que són oracions usals en la situació d'anar a un forn a comprar pa i demanar-ne una barra al forner, i també saben com a usuaris competents que el present d'indicatiu pot ser utilitzar en contextos informals com a ordre (que funcionaria comunicativament de manera similar a *Dame una barra de pan*). Aquests usos menys prototípics, que no apareixen en els llibres de text que fan servir aquests estudiants, sí apareixen en canvi en gramàtiques canòniques com la de la RAE (2009: apartat 42.1) on s'assenyala que, tot i que existeix una tendència a que cada modalitat enunciativa s'associï a uns determinats actes verbals, la correspondència no és biunívoca:

Frente a lo que sugieren los términos interrogativo, aseverativo, imperativo, etc. , ninguna de las modalidades oracionales se usa con un único propósito (es decir, preguntar, aseverar, ordenar, etc.). Por el contrario, cada una de ellas permite realizar muy diversos actos verbales [...]" (RAE, 2009: 42.1d)

El que es desprèn d'aquesta cita és que cal inferir el propòsit amb el qual es pot fer servir un enunciat qualsevol per detectar la modalitat, i és això el que sembla que fan els estudiants: focalitzen en el propòsit que guia cadascuna de les oracions (exposar un desig o ordenar alguna cosa) i posen de manifest que les expressions lingüístiques no formulen informacions independents de les actituds que els parlants hi adopten.

En el camí, però, "obliden" l'estructura lingüística. En aquest cas, per exemple, no podríem parlar d'una modalitat imperativa perquè no adopta aquesta una estructura lingüística, tot i el valor d'ordre que li podem atorgar i que els estudiants capten sense dificultat. En el moment que se situen en el propòsit comunicatiu la forma passa a ser transparent (Camps,

2000b) i ja no distingeixen entre l'estructura lingüística que adopten i el valor comunicatiu que transmeten.

Alguns grups relacionen en la mateixa resposta la modalitat amb el registre (1C, 2A). Es tracta d'una inferència, ja que els estudiants contraposen la idea de demanar el pa a través d'una estructura lingüística amb un marcat valor de cortesia (subjuntiu) –i, per tant, adequada a un registre més formal–, a una forma que el sembla poc cortès i que associen a un context més informal (l'indicatiu amb un valor d'ordre).

Alguns d'ells, sobretot els alumnes de quart, fan referència explícitament a la modalitat oracional. Parlen d'expressió de desitjos o d'ordres, o fins i tot fan referència a termes metalingüístics per referir-s'hi: *desideratives* i *imperatives* (4A). Ara bé, com ja hem vist en l'apartat anterior, quan parlen de formes imperatives, en realitat l'enunciat no té una estructura lingüística (el verb en imperatiu, per exemple) que ho indiqui. En aquest cas es tracta d'una forma verbal en present d'indicatiu.

3. Modalitat oracional (4A)

La primera (3a) y la segunda (3b) *significan* lo mismo porque *sólo cambia la manera de expresar el mismo deseo*. [...] Este cambio se produce porque *la primera es desiderativa y la segunda imperativa*.

Algun dels grups equiparen l'estructura lingüística de la primera oració (amb la forma verbal en subjuntiu) amb una pregunta (modalitat interrogativa), com es pot observar en aquest altre exemple:

3. Modalitat oracional (1C)

[...] *como hemos dicho quiero parece una orden y quisiera una pregunta*.

De nou, com ja havíem assenyalat en l'anàlisi de les dades de l'activitat 1, creiem que el que succeeix és que els estudiants, per interpretar els enunciats, no ho fan de manera abstracta sinó que reconstrueixen la situació i és aquesta representació la que té més força en la interpretació que en fan. De manera que, quan l'expliquen, sovint obliden l'estructura lingüística i es queden només amb el que s'han imaginat, amb una representació de la situació. En aquesta situació és molt habitual formular la demanda com una pregunta (cfr. el valor de cortesia de les preguntes, a Escandell, 1996 i 1998), o tractar de vostè a

l'interlocutor o utilitzar un condicional. Cap d'aquestes marques lingüístiques apareix en les oracions i, en canvi, els estudiants hi fan referència.

- *Pressuposició / asserció*

Un altre dels valors que els estudiants atorguen a la distinció entre indicatiu i subjuntiu té a veure amb el grau de compromís del parlant amb allò que enuncia. Amb l'indicatiu el parlant es compromet amb la veracitat de la informació donada, mentre que amb el subjuntiu no s'hi compromet; l'enuncia com una possibilitat o com una probabilitat. La RAE (2010) parla de modalitat epistèmica o del coneixement; altres autors parlen de pressuposició / asserció.

Aquest valor també apareix en dues de les respostes a l'activitat 3 (1E, 4F), on els estudiants veuen una distinció d'aquest tipus.

3. Pressuposició / asserció
[...] porque <i>la 1 a no sabes si quieres o no quieres la segunda tienes decidido que quieres</i> . (1E)
[...] Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando es un pensamiento</i> y la segunda <i>cuando estás comprando y pides la barra de pan</i> (4F)

El subjuntiu el relacionen amb una pressuposició o una possibilitat però no confirmada (*no sabes si quieres o no quieres; cuando es un pensamiento*), mentre que en l'indicatiu veuen un indicador d'afirmació de la voluntat del parlant (*la segunda tienes decidido que quieres; estás comprando y pides la barra de pan*).

Aquests exemples mostren, a més, una estratègia explicativa: fan servir la segona persona del singular (*no sabes si quieres o no quieres...; estás comprando y pides...*) per mostrar com s'apropen a la situació, com se la fan seva; la fan servir com una forma de persona que inclou al parlant però amb la qual també s'hauria de sentir identificat el destinatari.

c) Atenció a aspectes sociopragmàtics

- *Registre*

Aquesta categoria, molt relacionada amb l'anterior, té a veure amb les pautes d'interacció que dominen els parlants pel fet de ser usuaris habituals de la llengua, pautes que són claus per entendre la conducta comunicativa. Les relacions entre gramàtica i pragmàtica són molt

estretes (Escandell, 1996, 2000, 2004) i tenen a veure no només amb un aprenentatge lingüístic sinó sobretot amb la cognició social, entesa com la capacitat dels parlants per reconstruir representacions de les relacions socials i usar aquestes representacions de manera flexible per guiar-ne el comportament i també per interpretar-lo (Escandell, 2012¹⁸).

3. Registre	
+/- formal	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que quisiera es más formal y elegante que quiero, que parece una orden.</i> (1C)</p> <p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>cambiar el significado para que la primera que la primera sea más formal y la segunda no tanto.</i> (2B)</p> <p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>la variación del verbo, cambiando así el registro de formal a informal respectivamente.</i> (2D)</p>
Tractament	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que la oración 3a habla de usted y la oración 3b no.</i> (1B)</p> <p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>la forma en que nos dirigimos a la persona que le pedimos el pan.</i> (4D)</p>

En la resposta dels estudiants es pot observar que, a més de crear la situació comunicativa en què aquests enunciats són possibles, estant tenint en compte aquestes pautes d'interacció social a l'hora d'interpretar les oracions. Consideren que la primera és més formal que la segona i, fins i tot, un grup diu que es tracta d'una diferència de registre (2D). Un altre grup percep marques lingüístiques que són habituals en la distinció entre un registre formal o informal en funció de la relació entre els parlants com el canvi de tractament *tu/vostè* (1B). És sorprenent perquè aquestes marques lingüístiques no apareixen en les oracions, on no hi ha una distinció en el tractament. És com si un cop han creat la situació comunicativa, deixessin de focalitzar en els elements lingüístics que s'hi han fet servir. S'imaginen un tractament de *vostè* on no hi ha cap marca que el faci evident ni tan sols cap referència al destinatari.

El registre és un dels aspectes que més identifiquen com a element que distingeix les dues oracions (11 grups de 17; és a dir, un 65%). En total representa més del 20% dels arguments que els estudiants assenyalen per justificar l'ús d'una forma o l'altra. En les seves respostes, fan referència al terme *registre* explícitament, o bé utilitzen termes com *formal/informal* o *col·loquial* per referir-s'hi.

¹⁸ *Las pautas de interacción de los hablantes nativos: bases cognitivas y herramientas de análisis.* Conferència pronunciada en el marc de la XII Jornada Pedagógica para profesores de español. Brussel·les, 21 d'abril de 2012.

Sovint va relacionat amb la modalitat oracional, com si es tractés de les dues cares de la mateixa "moneda lingüística": d'una banda, els sembla que la forma en indicatiu és imperativa i això els sembla descortès –i, per tant, inadequada– tenint en compte la relació que s'imaginen entre parlant i destinatari; en canvi, la forma en subjuntiu la relacionen amb un registre més formal on es marca clarament la distància entre emissor i receptor.

3. Registre (4B)
Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando la pedimos con más educación, más respeto</i> y la segunda <i>cuando se lo ordenamos a alguien</i> .

L'elecció del registre té a veure, segons els mateixos estudiants, amb aquests paràmetres:

- a) La identitat social del destinatari: i concretament l'edat. També hi ha comentaris que fan referència a la funció del gènere o de la professió, però creiem que no són vinculants en el context que han recreat:

3. Registre (1B)
Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando vamos a comprar el pan y nos encontramos con un señor mayor</i> y la segunda <i>cuando nos encontramos a un joven</i> .

- b) La relació entre els interlocutors: simètrica/asimètrica o segons l'eix de familiaritat:

3. Registre (1D)
Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando no conoces a la persona que te atiende hablas con más respeto</i> y la segunda <i>cuando tienes una relación de más confianza</i> .

- c) El motiu o intenció comunicativa (expressar un desig, demanar, ordenar...) i amb les expectatives (obtenir alguna cosa).

3. Registre
Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>para ser más educados y la segunda para ordenar algo</i> (1E)
La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>la forma en que nos dirigimos a la persona que le pedimos el pan</i> (4D)

- *Situació comunicativa*

Amb aquesta categoria, aglutinem totes les referències a altres factors de la situació comunicativa, com el context, la intenció comunicativa o les expectatives que s'hi poden inferir. Entenem la situació comunicativa com les circumstàncies que permeten orientar els parlants per interpretar de manera pertinent el contingut del missatge. Això implica aquests elements: emissor, receptor, missatge, espai, temps, i relacions entre l'emissor i receptor, i té en compte el conjunt d'elements lingüístics i extralingüístics presents en el moment de la comunicació.

Les respostes dels estudiants que hem sistematitzat en aquest apartat se centren en dos aspectes: el context extralingüístic – entès com les circumstàncies espacials i temporals en què es desenvolupa el procés comunicatiu, però també aquells elements socials, culturals, etc. que comparteixen l'emissor i el receptor i que els ajuda a comprendre els missatges– i el propòsit comunicatiu –els missatges s'emeten amb una finalitat determinada, per aconseguir alguna cosa.

Els estudiants, per interpretar les oracions, remetent majoritàriament a aquests dos aspectes (13 grups de 17, és a dir, un 76%) bé per separat bé com a aspectes relacionats:

3. Situació comunicativa	
context	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando estás en la tienda y pides la barra de pan</i> y la segunda <i>la utilizaríamos para lo mismo que en la primera.</i> (4D)
propòsit	[...] porque <i>el objetivo es obtener la barra de pan.</i> (2C)
propòsit + context	[...] porque <i>las dos frases afirman que quiere una barra de pan.</i> [...] Este cambio se produce porque <i>están en un diferente contexto.</i> (1D)

La situació comunicativa que es representen i que infereixen per interpretar les oracions en un sentit o en un altre és cabdal. Veiem, per exemple, que un dels grups (4B) es planteja dues situacions comunicatives diferents per a l'oració construïda amb subjuntiu.

3. Situació comunicativa (4B)
Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando la pedimos con más educación, más respeto</i> y la segunda <i>cuando se lo ordenamos a alguien.</i>

Pero hemos observado que si lo miramos desde un país desarrollado, lo vemos como un deseo alcanzable; y no hay mucha diferencia de significado. En cambio, en país subdesarrollado es un deseo difícil de alcanzar porque no lo pueden conseguir. En cambio, nosotros lo pedimos y lo podemos tener.

En la primera part de la resposta, els estudiants s'estan representant una situació familiar per a ells, on es pot demanar una cosa que volem –en aquest cas, una barra de pa– d'una manera més cortès amb el verb en subjuntiu o bé com una ordre amb la forma en indicatiu. Ara bé, expliciten que són conscients que existeix una altra situació en què es possible aquest enunciat amb un significat molt diferent i on les expectatives de l'emissor també són distintes.

7.3.4. Conclusions d'aquest apartat

- a. ¿Com interpreten els estudiants les oracions (3a) i (3b)?
 - **Tots els grups detecten canvis de significat entre una i altra oració.** El 41% respon de manera explícita que tenen significats diferents, mentre que el 59% restant afirma que signifiquen el mateix, però mostren en les seves respostes que no les interpreten de la mateixa manera, ja que detecten diferències entre una i altra.
 - Els grups que responen que signifiquen el mateix **associen el significat de les oracions amb el resultat extralingüístic, en una clara indistinció entre llengua i realitat.** Focalitzen en el propòsit comunicatiu de l'emissor i en el resultat, i això els porta a decidir que signifiquen el mateix perquè en tots dos casos l'emissor obtindrà una barra de pa.
 - Els que consideren que no signifiquen el mateix observen matisos de significat diferents en els valors que aporta el subjuntiu. Concretament **fan referència a que canvia l'actitud de l'emissor**, que es pot relacionar amb les modalitats oracionals o amb el valor de no assertió, detecten un valor de temporalitat diferent o apelen a canvis en el context comunicatiu.
 - En ambdós casos, per interpretar les oracions relacionen aspectes gramaticals (l'alternança modal) amb aspectes pragmàtics (la situació comunicativa). Apelen a l'ús lingüístic i al seu coneixement del món que els permet inferir en quins contextos comunicatius serien possibles aquests enunciats. És a dir, **relacionen**

l'estructura gramatical amb el context social en què es desenvolupa, amb el món i l'experiència del món, i amb l'ús lingüístic.

- b. ¿Com justifiquen les diferències?
- Els estudiants detecten vuit valors diferents que ja havien anat apareixent en les respostes anteriors, la qual cosa implica un **reconeixement d'alguns trets bàsics que caracteritzen el subjuntiu comuns a totes les oracions**. La mitjana de 2,9 aspectes per grup és la més alta de totes les activitats proposades. Només un grup fa referència a un sol tret per justificar la diferència entre les dues oracions i tres grups al·ludeixen a dos trets diferencials. La majoria del grups, en canvi, tenen en compte tres o quatre aspectes en el contrast entre indicatiu i subjuntiu en aquestes oracions.
 - Els criteris utilitzats, com en la resta d'activitats, pertanyen a nivells de llengua diferents: fonològic/gràfic, morfològic, semàntic i pragmàtic. Entre ells, **destaca el valor de cortesia que atorguen al subjuntiu** i que podem relacionar amb la no asserció, amb el valor inactualitzador i amb la referència a alguns elements de la situació comunicativa.
- c. ¿Quin pes té l'atenció a la forma?
- L'atenció a la forma (tant gràfica/fonològica, com morfològica) és present en les seves respostes, tot i que en aquesta activitat només una mica més de la meitat dels grups hi fa referència (el 53%). L'anàlisi de les respostes corroboren el que havien detectat en les dues tasques anteriors: que **l'atenció a la forma és molt superficial i no sembla que s'hagi apropiat d'eines suficients per parlar de la morfologia del verb** ni per discriminar el temps al qual pertanyen les formes que apareixen en les activitats o, almenys, per fer el traspàs entre els coneixements declaratius sobre el paradigma verbal i la seva aplicació en tasques de reflexió sobre la llengua.
 - Només tres grups (el 18% del total) concreten el temps verbal al qual pertanyen les formes *quisiera / quiero*. Tots ells identifiquen el present de (3b) encara que no concreten que es tracta del present d'indicatiu; en canvi, **no identifiquen correctament el pretèrit imperfet de subjuntiu** de (3a), que confonen amb un *present*, un *futur* o un *condicional*, temps verbals que, d'altra banda, poden ser formes

intercanviables quant a la funció comunicativa que realitzen i, en el cas del futur i del condicional, tenen un destacat valor modal (Pérez Saldanya, 2000; Luquet, 2004).

- La nostra hipòtesi és que aquests estudiants **detecten un canvi de significat temporal i modal que afecta a tot l'enunciat i, només en un segon moment, intenten etiquetar la forma verbal corresponent segons el significat que creuen que aporten**. O dit d'una altra manera, es mouen de l'observació de la distinció formal –identifiquen l'element lingüístic que ha canviat– a la interpretació de l'enunciat i decideixen un valor temporal de tot l'enunciat que després identifiquen amb la forma verbal (en un anar i venir de la forma al significat). Per exemple, associen *quisiera* amb una forma de futur, perquè reconeixen un valor inactualitzador (Luquet, 2004) en l'enunciat construït amb la forma en subjuntiu. En aquest intent d'identificar el verb no contemplen la distinció indicatiu/subjuntiu com a fet diferencial.
 - No sabem si la resta d'estudiants –els qui han respost que ha canviat el verb o el temps verbal, però no han concretat en què consisteix el canvi– identificaria correctament aquests temps verbals si es tractés una tasca en què se'ls demanés precisament això, però el que sembla és que **no es tracta d'una informació que tinguin en compte a l'hora de reflexionar sobre la llengua** tot i que es tracta d'un aspecte rellevant a l'hora d'observar el canvi produït.
 - Majoritàriament relacionen el canvi amb la forma amb el canvi en el significat, però només dos grups de segon curs (12% dels estudiants) fan una referència explícita a les relacions entre una i l'altre.
- d. ¿Quins valors atribueixen al subjuntiu en les oracions simples?
- Molts dels trets als quals els estudiants fan referència per caracteritzar el subjuntiu estan relacionats amb el **valor de cortesia** que detecten en (3a).
 - El 29% dels estudiants observa que el subjuntiu, en aquest context, té un **valor inactualitzador**, no relacionat amb l'experiència immediata del parlant, que li atorga un efecte de cortesia, com si la voluntat d'obtenir una barra de pa ja no tingués a veure amb l'univers d'actualitat de l'enunciador. Els estudiants ho expliquen amb el contrast “ara mateix” / “en algun moment” (sense concretar); o

bé diuen que es tracta d'un futur. Aquesta idea que el subjuntiu s'apropa conceptualment al futur ja l'ha trobem en molts gramàtics (Luque, 2004; Alarcos, 1972; Rivero, 1990; Pérez Saldanya, 1998, entre d'altres). És a dir, que el que preval entre els estudiants és aquesta idea del significat que aporta en funció de la situació i no tant la forma lingüística concreta.

- El 53% relaciona la diferència entre les dues oracions amb la **modalitat oracional**, també relacionada amb un valor de cortesia. Parlen de l'expressió d'un desig, d'una ordre o d'enunciats formulats com a pregunta, i fins i tot, en algun cas, fan referència a termes metalingüístics per referir-s'hi: *desideratives* i *imperatives*. Ara bé, en aquests exemples, no apareix una estructura lingüística que es pugui considerar imperativa o interrogativa (el verb en imperatiu, per exemple o algun interrogatiu que faci pensar en una pregunta). Consideren que la forma en present d'indicatiu indica una ordre, perquè s'imaginem la situació en què la farien servir (demanar una barra en un forn de pa, per exemple) i que la forma en subjuntiu és una pregunta (modalitat interrogativa) perquè seria una estructura possible i intercanviable en el mateix context comunicatiu amb una intenció similar.
- Creiem que el que succeeix és que els estudiants, per interpretar els enunciats, no ho fan de manera abstracta, descontextualitzada, sinó que reconstrueixen la situació i és aquesta representació la que té més força en la interpretació que en fan. De manera que, quan l'expliquen, sovint "obliden" la forma lingüística i es queden només amb el que s'han imaginat, amb una representació de la situació. En aquesta situació és molt habitual formular la demanda com una pregunta (cf. Escandell, 1996), tractar de vostè a l'interlocutor o utilitzar un condicional. Cap d'aquestes marques lingüístiques apareix en les oracions i, en canvi, els estudiants hi fan referència. Això mostra que **els estudiants no analitzen la forma per ella mateixa, descontextualitzada, sinó en funció del significat i de l'ús en una situació comunicativa concreta**. Focalitzen en el propòsit i relacionen les expressions lingüístiques amb les actituds que els parlants hi adopten.
- En el moment que són conscients del valor que aporta, l'equiparen a altres construccions possibles que podrien tenir el mateix valor i les "veuen" encara que no hi siguin. És a dir, en aquest cas **la forma lingüística es torna transparent i el que preval és la funció**, el valor de cortesia que funciona en aquest context com ho podria fer el condicional (*querria*), el pretèrit imperfet d'indicatiu (*quería*), o una

pregunta de cortesia. En aquest moment parlen de condicional, de preguntes, de futur, etc. perquè el que estan explicitant és la funció comunicativa que tenen aquestes construccions que serien fins a cert punt intercanviables.

- El **valor de no assertió** apareix en la resposta de dos grups (12%) relacionat amb la manca de compromís del parlant amb la informació donada. Associen el subjuntiu amb una pressuposició o possibilitat i l'indicatiu amb l'afirmació de la voluntat del parlant.
- El registre i la situació comunicativa també apareixen com a elements destacats en la distinció entre les dues oracions (65% dels grups i 76% respectivament). **Els estudiants tenen en compte les pautes d'interacció comunicativa que consideren prototípiques en aquest tipus de situacions i observen diversos paràmetres per justificar el canvi de registre:** la identitat social del destinatari i, sobretot, l'edat (parlen d'una persona gran), la relació entre els interlocutors (segons l'eix de familiaritat) i el motiu o intenció comunicativa. També quan parlen d'aquest aspecte, l'exemplifiquen amb marques lingüístiques que creuen veure en els enunciat, com el tractament de *vostè* que, en realitat, no apareixen en aquestes oracions, en una dissociació clara entre la forma i el significat. **La situació comunicativa apareix explícitament en moltes de les seves respostes com determinant per a l'ús d'una forma o una altra:** fan referència al context en què es poden donar aquests enunciat i al propòsit, com a fets determinants per seleccionar un mode o un altre.

e. Altres aspectes

- Les relacions que els estudiants estableixen entre mode i modalitat són molt evidents en aquesta parella d'oracions. **Perceben i expliciten els valors modals del subjuntiu en (3a) com a marca modalitzadora de tot l'enunciat**, en aquest cas relacionat amb el valor de cortesia i mostren –amb graus de consciència diversos– que la modalitat està inextricablement enllaçada amb al context social d'interacció en què es dona (Bybee i Fleischmann, 1995: 3) per la qual cosa no es poden descriure adequadament sinó és a partir del context.
- Creiem que els estudiants aborden la interpretació de les oracions des d'un enfocament holístic, molt en consonància amb els plantejaments de la lingüística cognitiva (Cuenca, 2003: 2) que no considera que puguem fer una distinció taxativa

entre les diferents disciplines lingüístiques (fonologia, morfologia, sintaxi, semàntica i lexicologia) enfront de la idea estructuralista dels diferents nivells. Els estudiants mostren que **detecten una relació entre la gramàtica i el significat semanticopragnàtic**, el qual es fonamenta en el coneixement del món que tenen emissor i/o receptor i en l'ús lingüístic (Garachana i Hilferty, 2011).

- L'existència de situacions diferents per a la mateixa forma lingüística ens permet observar com **aborden la interpretació d'aquestes oracions a partir de seleccionar un context determinat**. Fan una deducció o inferència a partir d'unes oracions descontextualitzades que es podrien interpretar de diverses maneres –de fet els mateixos estudiants en fan diverses interpretacions– en funció de la situació. Com que el context no hi és, el creen.

7.4. El subjuntiu en les oracions substantives

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

7.4.1 Resum del problema lingüístic plantejat

A diferència de les oracions anteriors, en aquest cas l'alternança modal entre indicatiu i subjuntiu no és possible (vegeu l'apartat 5.2.2) només és gramatical la primera forma, construïda amb el verb de la subordinada substantiva en subjuntiu. Aquest tipus de proposicions poden presentar una alternança modal –amb els matisos de significat corresponent– o bé seleccionen un mode o un altre, com en aquest cas. La *Nueva gramática* (2009: §25.3k) fa una classificació dels contextos de selecció modal en què apareix el subjuntiu en aquest tipus d'oracions i indica que, entre d'altres, seleccionen el subjuntiu aquells predicats que expressen voluntat o intenció, com el que es construeix amb el verb *querer*. O dit d'una altra manera, és el predicat en què apareix aquest verb el qual selecciona, imposa o indueix el mode subjuntiu en el complement oracional. Per tant, en aquests exemples, l'ús del subjuntiu ve donat per una necessitat sintàctica relacionada amb la noció semàntica que expressa el predicat. La forma verbal en indicatiu no és possible.

Els objectius d'investigació –com en els casos anteriors– estan estretament relacionats amb el problema lingüístic que planteja l'alternança modal, però incorporen un aspecte nou que té a veure amb l'agramaticalitat d'una de les formes i que hem concretat en tres subobjectius que s'han d'afegir als objectius generals:

- a) observar si els estudiants detecten l'agramaticalitat d'una de les oracions;
- b) analitzar a partir de quins criteris la justifiquen i, més concretament,
- c) constatar si apareix o no alguna referència a un criteri sintàctic en la selecció modal.

No amaguem l'agramaticalitat d'una de les formes i la marquem amb un asterisc, però tampoc l'explicitem per no donar massa indicis als estudiants dels fenòmens que hi apareixen. Per aquesta raó no vam contestar de manera directa a les preguntes que feien alguns estudiants en detectar que una de les formes no és possible. Les respostes de la investigadora eren del tipus: *A vosaltres què us sembla? Vosaltres diríeu aquesta oració? Per què creieu que no la diríeu?* La convenció de l'asterisc com a manera de marcar la incorrecció d'un

terme o d'una oració no sembla ser gaire coneguda pels estudiants i, tot i que algun grup hi fa referència al llarg del procés de resolució de l'activitat¹⁹, per a la majoria passa desapercibuda o, almenys, no hi fan referència.

7.4.2. ¿Com interpreten els estudiants aquestes oracions?

Com resumim en el quadre 10, el 53% dels estudiants explicita que no tenen el mateix significat, el 18% considera que signifiquen el mateix tot i que ho matisen amb la constatació d'algunes diferències de sentit entre una i l'altra, un 18% considera que no hi ha cap diferència entre elles i un 12% no contesta a aquesta pregunta.

Activitat 4: cuentas/*cuentas				
Grups	No signifiquen el mateix	Signifiquen el mateix		NC
		Constaten diferències de significat	No constaten diferències de significat	
1A	x			
1B	x			
1C		x		
1D	x			
1E			x	
Total 1r ESO	3 (60%)	1 (20%)	1 (20%)	-
2A	x			
2B			x	
2C			x	
2D		x		
2E	x			
2F	x			
Total 2n ESO	3 (50%)	1 (17%)	2 (33%)	-
4A	x			
4B	x			
4C				x
4D	x			
4E		x		
4F				x
Total 4t ESO	3 (50%)	1 (17%)	-	2 (33%)
Total	9 (53%)	3 (18%)	3 (18%)	2 (12%)
	53%	35%		12%
	71%	18%	12%	

Quadre 10. Respostes a si (4a) i (4b) tenen el mateix significat

¹⁹ Dades extretes del diari de la investigadora i de les interaccions enregistrades.

a. No signifiquen el mateix

La majoria de grups que contesten que no signifiquen el mateix (8 del 9 grups) ho justifica amb l'argument que una de les oracions no és possible, tot i que un grup ho atribueix a una altra raó: segons aquests estudiants *cuete/cueta* són paraules homònimes (grup 2A).

4. No signifiquen el mateix perquè... (exemples)	
agramaticalitat	...la segunda no tiene sentido (1A) ...la 4a es correcta y la 4b no, porque en la 4b la palabra "cuentas" no pertenece a este tipo de frases (2F)
homonímia	...uno se refiere a explicar y el otro a contar (2A)

b. Signifiquen el mateix

El mateix succeeix en el cas d'aquells qui assenyalen que signifiquen el mateix (el 35%): la majoria considera que no és pertinent aquesta distinció perquè una de les formes no és correcta.

4. Signifiquen el mateix perquè... (exemples)	
agramaticalitat	...quieren decir lo mismo pero una está mal escrita(2C) ...porque te obligan de alguna manera a contarles lo que ellos quieran [...] se cambia el tiempo de la frase y acaba sin tener sentido en el segundo caso, ya que pide que se lo cuente en ese mismo instante. (2D)

Ara bé, la meitat dels grups (tres dels sis grups que contesten que signifiquen el mateix) considera que, tot i que una forma no és possible, sí hi ha subtils diferències de significat entre una i altra (un valor temporal diferent, o una major concreció de la informació). La resta d'estudiants (l'altre 18%) no fan referència a diferències de significat i, fins i tot, un grup (2D) apunta el motiu pel qual consideren que tenen el mateix significat. Segons aquest grup, totes dues responen al mateix objectiu comunicatiu, tot relacionant el significat lingüístic amb la realitat extralingüística (*porque te obligan de alguna manera a contarles lo que ellos quieran*).

c. No contesten

Dos grups de quart deixen aquesta pregunta en blanc el que suposa el 12% del total (el 33% si només tenim en compte el curs). Podria semblar sorprenent que precisament siguin estudiants de l'últim curs de la secundària obligatòria els qui deixin sense resposta aquesta pregunta. La nostra hipòtesi és que mostra una realitat de les aules: els estudiants de primer i segon són alumnes més "disciplinats" que s'afanyen per acabar l'activitat que se'ls ha proposat sense qüestionar-la. Els estudiants de quart es mostren, en canvi, menys motivats a acabar-la: és una activitat repetitiva, és l'última de les quatre proposades i ja estan cansats²⁰.

La particularitat d'aquesta activitat en què una de les oracions no és possible fa que els estudiants focalitzin menys en com interpreten les oracions i emergeix com a aspecte destacat la agramaticalitat –o inacceptabilitat– d'una de les formes. Com ja havíem vist en l'activitat 2, en la qual un grup detectava –erròniament en aquell cas– que una de les formes no s'ajustava a la norma, en el moment de considerar errònia una de les oracions molts grups ja no es plantegen una distinció de significat.

7.4.3. ¿Quins valors atorguen a l'alternança modal *cuentas* / *cuentas*?

Per analitzar les dades, hem aplicat el mateix sistema de categories que hem utilitzat per analitzar les activitats 1, 2 i 3. Com en les activitats anteriors, apareixen categories noves en funció del problema lingüístic que emergeix de les oracions. Concretament apareix una categoria que té a veure amb el nivell sintàctic (quadres 11 i 12). Per donar resposta als subobjectius de recerca d'aquesta activitat, també hem elaborat una classificació de les respostes a partir dels criteris següents: detecten algun problema, no detecten cap problema o no contesten, que recollim en el quadre 13.

En el contrast entre (4a) i (4b), els estudiants fan referència a nou aspectes diferents per justificar les diferències que perceben entre les dues oracions, amb una mitjana de 2,2 criteris per grup, la més baixa de les quatre parelles d'oracions. La nostra hipòtesi és que el criteri d'agramaticalitat pesa molt, és molt contundent, i això fa que els estudiants no vagin més enllà en moltes ocasions i, per això, emergeixin menys criteris. Tot i això, hi ha grups que expliciten en les seves respostes fins a quatre (4A) i cinc criteris (2D) per justificar les diferències entre les dues oracions. L'aspecte més destacat pels estudiants és la agramaticalitat d'una de les formes (el 71% hi fa referència), seguit de l'atenció als aspectes

²⁰ En el diari de la investigadora apareix un comentari en aquesta línia.

morfològics (35%) o sintàctics (35%). Alguns estudiants detecten també un marcat caràcter temporal en l'ús d'una forma o un altra (el 24%) o fan referència a aspectes de la situació comunicativa com a elements que condicionen la selecció modal (18%). Apareixen també criteris que remeten a la forma gràfica (el 18%), a la modalitat oracional (12%), al valor semàntic ± específic (6%) o justifiquen la diferència per qüestions d'homonímia (6%).

Activitat 4. Quiero que me lo cuentes/*cuentas														
	agramaticalitat	FORMAL			SEMÀNTICA						SOCIOPRAGMÀTICA		TOTAL criteris	
		gràfica	morfològica	sintàctica	forma + significat	modalitat oracional	específic / no específic	asserció / no asserció	temporalitat	homonímia	registre	valor estilístic		situació comunicativa
1A	X		X						X					3
1B	X													1
1C			X						X					2
1D	X			X										2
1E	X													1
2A										X				1
2B	X		X										X	3
2C	X	X	X											3
2D	X		X	X		X			X					5
2E	X								X					2
2F	X			X										2
4A	X	X		X		X								4
4B	X			X										2
4C														-
4D	X			X									X	3
4E			X				X						X	3
4F		X												1
TOTAL	12	3	6	6	-	2	1	-	4	1	-	-	3	38
% dels grups	71%	18%	35%	35%	-	12%	6%	-	24%	6%	-	-	18%	

Quadre 11. Criteris utilitzats pels grups per indicar les diferències entre (4a) i (4b)

Activitat 4. Quiero que me lo cuentes/*cuentas						
Categoria		Descripció	Exemples	n	%	
NORMA (agramaticalitat)		Els estudiants assenyalen que una de les formes verbals no s'ajusta a la norma gramatical.	La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en que la 4b no es correcta [...]. (1D)	12	31,6%	
FORMAL	Fonològica/ Gràfica	Observen un canvi formal circumscriu a com s'escriu la paraula que canvia.	La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en que están escritas diferente [...] (4A)	3	7,9%	39,5%
	Morfològica	Observen un canvi morfològic i el constaten: fan referència a la categoria verb o al paradigma verbal	La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en cambiar la conjugación del verbo (2B)	6	15,8%	
	Sintàctica	Observen un canvi que té a veure amb les relacions sintàctiques entre els mots de l'oració.	[...] en la frase la palabra "cuentas" no encaja con las demás. (1D)	6	15,8%	
SEMÀNTICA	modalitat oracional	Reflecteix l'actitud del parlant a través d'unes estructures lingüístiques determinades.	[...] En la segunda frase el verbo "cuentas", se podría poner en una frase condicional, pero no en una desiderativa. (4A)	2	5,3%	21,1%
	específic	Té a veure amb el tipus de menció que s'hi realitza. L'indicatiu selecciona el tret + específic i el subjuntiu el tret - específic.	Este cambio se produce para indicar que la frase 4b es algo más concreto. (4E)	1	2,6%	
	temporalitat	Detecten un canvi de significat relacionat amb el temps cronològic, extralingüístic, a què fa referència l'enunciat.	[...] porque cuentas es que lo cuentas en algún momento indefinido. Y cuentas es en el momento. (2E)	4	10,5%	
	homonímia	Consideren que el verb té dos significats diferents (diferència semàntica de l'arrel verbal)	La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en uno se refiere a explicar y el otro a contar. (2A)	1	2,6%	
SOCIOPRAGMÀTICA	situació comunicativa	Fan referència a alguns factors de la situació comunicativa, com el context o la intenció.	Decimos o escribimos la primera en esta situación cuando queremos que alguien nos explique algo y la segunda creemos que si quitásemos las palabras "quiero que", nos quedaría ¿Me lo cuentas?, lo utilizaríamos para lo mismo que la primera frase. (4D)	3	7,9%	

Quadre 12. Criteris de caracterització de l'alternança modal indicatiu/ subjuntiu en l'activitat 4

a. Atenció a la norma (agramaticalitat)

El contrast entre les dues oracions provoca molts judicis de gramaticalitat o agramaticalitat en els estudiants, els quals suposen gairebé un terç del total de criteris que els estudiants tenen en compte per justificar la selecció modal en aquestes dues oracions. La majoria (gairebé el 71% dels grups) detecten algun problema en una de les oracions, mentre que el 18% (3 grups) no en detecta cap. Dos grups (el 12% del total) deixen aquest apartat en blanc.

	Detecten algun problema		No detecten cap problema		NC	
1r d'ESO	4	80%	1 (1C)	20%	-	-
2n d'ESO	5	83%	1 (2A)	17%	-	-
4t d'ESO	3	50%	1 (4E)	17%	2 (4C, 4F)	33%
Total	12	71%	3	18%	2	12%

Quadre 13: Judicis de gramaticalitat/agramaticalitat

a.1. Detecten algun problema

Un grups apel·len al seu coneixement com a usuaris per assenyalar que una de les formes no és correcta, però no són capaços d'explicar-ne el motiu. Altres grups detecten el problema i indiquen el que consideren que n'és la causa. Aquests dos extrems no s'han d'entendre com a compartiments estancs sinó com un contínuum de major a menor consciència metalingüística (i metapragmàtica). En alguns casos, els grups fan servir més d'un criteri per justificar la agramaticalitat d'una de les oracions:

CRITERI	EXEMPLES	n
Apel·len a l'ús, a la consciència implícita de l'usuari	<i>...que la oración 4b no suena nada bien</i> (1B) <i>...es difícil pronunciar la frase</i> (1D)	2
a la manca de sentit	<i>...no tiene sentido</i> (1A) <i>...no se entiende mucho [...] no se entiende</i> (1B)	8
a la norma	<i>...es incorrecto</i> (2D) <i>...Una de las dos está mal expresada</i> (4A)	9
al context comunicatiu	<i>...no hay ninguna situación que se produzca esta frase</i> (1D) <i>...la 2ª oración, es cierto que no existe, pero aún así la gente extranjera la puede decir sin saber que está mal dicha.</i> (4B)	2
al significat de temps	<i>Se cambia el tiempo de la frase y acaba sin tener sentido en el segundo caso, ya que pide que se lo cuente en ese mismo instante.</i> (2D) <i>Cuentas es que lo cuentes en algún momento indefinido. Y cuentas es en el momento</i> (2E)	2
a la morfologia	<i>...La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en cambiar la conjugación del verbo.[...] una de las palabras está mal conjugada</i> (2B) <i>...cambia el tiempo del verbo</i> (2C)	4
a la relació sintàctica	<i>...en la frase la palabra "cuentas" no encaja con las demás</i> (1D) <i>...la variación del verbo que en la segunda frase no es coherente</i> (2D);	6
a la modalitat oracional	<i>la segunda quiere expresar lo mismo pero la frase no está bien construida. En la segunda frase, el verbo "cuentas", se podría poner en una frase condicional, pero no en una desiderativa.</i> (4A)	1

Quadre 14: Codificació de la resposta dels estudiants quan detecten un problema en les oracions (4a) i (4b)

En definitiva, els estudiants que detecten la agramaticalitat d'una de les formes, ho atribueixen a motius diversos, des de raons morfològiques o sintàctiques, a raons semàntiques o sociopragmàtiques. Aprofundirem en aquests aspectes en els apartats següents.

Un grup de primer (1E), curiosament, detecta que una de les dues oracions no és possible, però assenjala com a incorrecta la que no ho és.

Grup 1E
La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en el error en la palabra cuentas.

a.2. No detecten cap problema

Els estudiants que no detecten cap problema en l'ús de l'indicatiu (1C, 2A i 4E) apel·len a criteris diferents per explicar les diferències que detecten entre una i altra oració. El primer grup considera que es tracta d'un canvi formal que afecta a la conjugació però que no afecta al significat:

4. No detecten cap problema (1C)
La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>que los verbos están diferentes conjugaciones</i> . La primera (4a) y la segunda (4b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>te lo pide siempre igual pero de diferentes formas, conjugaciones...</i> La palabra que cambia es <i>cuentas - cuentas</i> . Este cambio se produce para <i>que lo diga con diferentes formas pero siempre diciendo lo mismo</i> . Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>en este mismo momento</i> y la segunda <i>en algún momento o situación</i> .

Perceben un canvi en la forma que adjudiquen a un canvi en la conjugació, però consideren en un primer moment que això no afecta al significat i que totes dues oracions volen dir el mateix (en cap moment es qüestionen que una no sigui correcta). Ara bé, al final apunten a un matis que diferencia l'una de l'altra: atorguen a la forma en subjuntiu un valor actualitzador (*en este mismo momento*) que no té la forma en indicatiu (*en algun momento o situación*). Curiosament, aquí els valors ± actualitzador dels modes estan capgirats respecte al que havíem observat en els resultats de les activitats anteriors.

El grup de segon curs (2A) considera que el canvi té a veure amb la –suposada– doble acceptió del verb *contar* (*explicar historias, contar números*). Aquesta homonímia no és possible en castellà, però en català sí trobem aquests significats en verbs fonèticament molt semblants, *contar* i *comptar*. Segons aquests estudiants, es tracta de dues paraules diferents i, per això, adopten una forma diferent:

4. No detecten cap problema (2A)

La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en *uno se refiere a explicar y el otro a contar*. La primera (4a) y la segunda (4b) *no significan* lo mismo porque *contestado en la primera pregunta*. La palabra que cambia es ---. Este cambio se produce porque *cambia el significado de la frase*. Decimos o escribimos la primera en esta situación *cuando queremos que alguien nos cuente un cuento o un hecho* y la segunda *cuando queremos que nos cuenten (números) alguna cosa*.

Per als estudiants del grup 4E la distinció té a veure amb un valor semàntic d'especificitat que detecten en la forma en indicatiu. Aquests estudiants se situen en un context comunicatiu en el qual el parlant manifesta desig per alguna cosa (modalitat desiderativa) i consideren equivalents (i gramaticals) les dues formes, tot i que detecten un matís segons el qual la segona, la forma en indicatiu, és més específica que la primera, la forma en subjuntiu:

4. No detecten cap problema (4E)

La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en *el uso del verbo "contar" de diferentes formas (cuentas – cuentas)*. La primera (4a) y la segunda (4b) *significan* lo mismo porque *las dos frases manifiestan el deseo de querer saber alguna cosa*. La palabra que cambia es *cuentas por cuentas*. Este cambio se produce para *indicar que la frase 4b es algo más concreto*. Decimos o escribimos la primera en esta situación *para indicar que nos cuenten algo en general* y la segunda *para indicar que nos cuenten algo más concreto*.

En resum, aquests grups no es plantegen en cap moment que una de les oracions no sigui correcta, segurament perquè no esperen de l'activitat que n'hi pugui haver. No entren a aprofundir-hi gaire, però sí mostren que són conscients d'alguna diferència entre elles ja que tots consideren que tenen matisos de significat diferents, encara que els justifiquen a partir de criteris diferents: ± específic, ± actualitzador o un valor semàntic diferent (*contar* i *comptar*).

Encara que és un percentatge baix, sorprèn que usuaris competents de la llengua no hi observin cap tipus d'agramaticalitat en l'oració (4b) Aquesta dada es podria relacionar amb l'ús incorrecte que hem observat en els seus escrits (i que també apareix en les converses

enregistrades²¹) en l'activitat 1. Ens permet intuir que, en alguns casos, podria ser que l'ús de l'alternança modal no estigui tan consolidat com es podria pensar en estudiants de secundària obligatòria que tenen el castellà bé com a llengua primera, bé com a llengua ambiental. D'altra banda, podria ser que aquestes respostes simplement mostressin un cert automatisme sobre l'activitat que no els permet detectar el problema ja és la quarta de les activitats proposades i en cap de les activitats anteriors no hi havia formes incorrectes.

b. Atenció a la forma

Com en les activitats anteriors, els estudiants fan referència a criteris formals centrats en la forma gràfica (el 18% dels grups) i en la morfologia verbal (35%), però, en aquesta ocasió apareix per primera vegada un criteri sintàctic (35%) per justificar l'alternança modal o per justificar l'agramaticalitat d'una de les formes.

També en aquesta ocasió, l'atenció a la forma gràfica és molt superficial: els estudiants es limiten a constatar que hi ha hagut un canvi en una paraula (4B, 4F) o que està mal escrita (2C). Els aspectes morfològics que constaten són, sobretot, canvis en el verb (2D, 4E), en la conjugació verbal (1C, 2B) o en el temps verbal (1A, 2C). De nou, no apareixen referències al mode verbal com aspecte morfològic que doni compte de la diferència entre una forma i l'altra.

L'aspecte sintàctic emergeix en sis grups, el que suposa un 35% del total:

4. Criteri sintàctic
[...] en la frase la palabra "cuentas" no encaja con las demás (1D)
La diferencia [...] consiste en la variación del verbo que en la segunda frase no es coherente. (2D)
[...] porque en la 4b la palabra "cuentas" no pertenece a ese tipo de frases (2F)
[...] la segunda quiere expresar lo mismo pero la frase no está bien construida. (4A)
No concuerda la 1ª parte de la oración compuesta con la 2ª parte, ni en género ni en número (4B)
[...] la segunda creemos que si quitásemos las palabras "quiero que" nos quedaría ¿Me lo cuentas?, lo utilizaríamos para lo mismo que la primera frase (4D)

²¹ Recordem que no hem seleccionat aquestes dades per a l'anàlisi. Tot i això, la investigadora va escoltar els fragments concrets en què duen a terme aquesta activitat per observar si també hi havia un ús incorrecte en l'oral o només era una confusió en l'escriptura i en va prendre nota en el diari de camp.

Més un terç dels estudiants detecten que hi ha algun problema que té a veure amb el nivell sintàctic, amb les relacions que s'estableixen entre les unitats lingüístiques. Constaten, que en l'oració (4b) no és possible fer servir el mode indicatiu perquè *no encaja, no es coherent, l'oració no está bien construïda...* Un dels grups de quart de l'ESO (4B) concreta que el problema és de *concordança* en un intent de justificar que hi ha algun element que obliga a l'altre, és a dir, un inductor de la forma verbal que regeix una forma concreta. No sabem què els porta a confondre les terminacions verbals amb els morfemes de gènere i nombre (quan, en canvi, identifiquen correctament la categoria verb en un altre moment de l'activitat), però creiem que la relació sintàctica que es dóna entre el nom i l'adjectiu – concordança de de gènere i nombre– la tenen molt interioritzada i que el que estan explicitant amb el terme *concordança* és que perceben el mateix lligam, la mateixa necessitat sintàctica per seleccionar un mode o un altre.

És a dir, aquests estudiants se situen en el nivell no ja de la paraula (*word-level*), sinó de l'oració (*sentence-level*) segons la classificació de Gombert (1992). Aquesta consciència sobre l'estructura sintàctica queda més clarament recollida en la resposta del grup 4D, en què assenyalen que la forma amb indicatiu *no té sentit*, i manipulen l'estructura lingüística perquè en tingui, tot atenent a la funció comunicativa que atorguen a (4a) i que consideren que ha de ser la mateixa a (4b). En aquest cas, se situen ja en un nivell en què tenen en compte un possible context on aquesta funció comunicativa és possible (*tex-level*). L'activitat obliga els estudiants a passar d'un coneixement tàcit sobre com s'estructuren aquestes oracions a intentar raonar sobre els aspectes sintàctics del llenguatge tot desenvolupant la competència metasintàctica (Gombert, 1992: 39), encara que també fa evidents les dificultats amb què es troben: manca d'un metallenguatge adequat, nocions precàries, dificultats d'abstracció...

L'emergència del criteri sintàctic a quart curs és superior a la resta de cursos. En total, tres de les respostes que atenen a aquest aspecte són del curs superior (el 50% del total) mentre que dues corresponen a segon curs (33%) i una a primer (17%).

c. *Atenció al significat*

Apareixen criteris semàntics per justificar l'alternança modal, però en un percentatge inferior a les activitats anteriors (el 21% del total de criteris utilitzats són de tipus semàntic, en front del 38%, 40%, i 31% de les activitats 1, 2 i 3, respectivament). Concretament, observen un valor inactualitzador relacionat amb el significat de temporalitat (quatre grups, el que representa el 24% del total), un valor inespecífic en l'ús del subjuntiu (un grup, el

6%) un canvi en el valor lèxic de l'arrel verbal (un grup, el 6%) o un canvi de modalitat oracional (dos grups, el 12%).

- *Temporalitat*

Alguns estudiants (el 24%) –dos grups de primer i dos de segon curs– observen i expliciten un valor semàntic de temps que afecta al significat de tota l'oració.

4. Temporalitat
... uno dice que me lo cuentas ahora y otro que me lo cuentes otro día (1A)
Decimos o escribimos la primera en esta situación en este mismo momento y la segunda en algún momento o situación (1C)
Este cambio se produce porque se cambia el tiempo de la frase y acaba sin tener sentido en el segundo caso, ya que pide que se lo cuente en ese mismo instante (2D)
...porque cuentas es que lo cuentes en algún momento indefinido. Y cuentas es en el momento. (2E)

Com hem assenyalat anteriorment, aquest criteri els serveix no tant per justificar l'alternança modal, com per justificar la agramaticalitat d'una de les formes, tot basant-se en el significat global de les oracions. Com se'n desprèn de les respostes d'aquests grups, conceptualitzen els modes indicatiu i subjuntiu amb el tret actualitzador/inactualitzador respectivament (a excepció del grup 1C que canvia l'ordre), i ho exemplifiquen a partir de les expressions *ahora/otro día, en este mismo momento/en algún momento, en el momento/en algún momento indefinido*.

- *Específic / no específic*

Un grup (el 6% del total) assenyalava que el subjuntiu aporta una informació menys *concreta*, més *general*, que l'indicatiu.

4. Específic / no específic
Este cambio se produce para indicar que la frase 4b es algo más concreto. Decimos o escribimos la primera en esta situación para indicar que nos cuenten algo en general y la segunda para indicar que nos cuenten algo más concreto. (4E)

Aquesta categoria semàntica presenta límits difusos amb els valors d'assertió i de no assertió de l'indicatiu i subjuntiu, respectivament, ja que totes dues poden focalitzar en el grau d'informació que té l'emissor –o que comparteix amb el destinatari– sobre allò que s'enuncia en la proposició subordinada. En aquesta resposta, els estudiants detecten un

valor inespecífic en el subjuntiu, que associen a una informació poc detallada, en contraposició a l'indicatiu que –segons ells– aporta un valor de major concreció.

- *Homonímia*

Un grup d'estudiants (2A) considera que es tracta de dos verbs diferents i, per això, es conjuguen de manera diferent.

4. Homonímia
La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en uno se refiere a explicar y el otro a contar. (2A)

Aquests estudiants no detecten la agramaticalitat d'una de les formes i busquen una justificació de la diferència en el fet que es tracta de paraules homònimes amb dos significats diferents: *explicar* (històries) o *contar* (números), segurament per una confusió amb el català, on sí existeixen unes paraules gairebé homòfones amb aquests dos significats (vegeu apartat a.2 d'aquesta mateixa secció).

- *Modalitat oracional*

Un altre dels aspectes que apunten els estudiants és la modalitat oracional tot i que apareix una confusió entre la modalitat com la manifestació lingüística de l'actitud del parlant i la modalitat oracional, determinada per l'acte verbal que es produeix i per l'estructura sintàctica que adopta.

4. Modalitat oracional
...porque te obligan de alguna manera a contarles lo que ellos quieran (2D)
... En la segunda frase, el verbo "cuentas", se podría poner en una frase condicional, pero no en una desiderativa (4A)

Les respostes mostren que detecten la modalitat com la manifestació lingüística de l'actitud del parlant en relació al contingut dels missatges (2D), les interpreten com accions verbals que s'atribueixen a qui les emet i també com a expressions del seu punt de vista o de les seves reaccions afectives envers els continguts del missatge (RAE, 2009: 3113). El grup de segon considera que es tracta d'una ordre del parlant encara que no directa (*te obligan de alguna manera...*), mentre que per al grup de quart l'oració (4b) expressa un desig i precisament per això no és adequat fer servir la forma verbal en indicatiu (*se podría poner en una frase condicional, pero no en una desiderativa*). En la resposta d'aquest grup apareix un metallenguatge específic (*frase condicional, desiderativa...*) per referir-s'hi.

Aquest grup explicita en la seva resposta que percep que la necessitat sintàctica d'un mode o un altre té a veure amb el significat volitiu del predicat de l'oració principal. És un sol cas, però mostra que alguns estudiants de quart ja són capaços de matisos molt elaborats a l'hora de reflexionar sobre l'ús d'un mode o un altre en les subordinades substantives.

d. Atenció a aspectes sociopragmàtics

- Situació comunicativa

Alguns grups focalitzen en aspectes com l'ús (2A), ja que considera que una forma és més habitual que l'altra i en la intenció del parlant (4D, 4E).

4. Situació comunicativa
...porque quieren decir lo mismo pero una se usa más que la otra. (2A)
Decimos o escribimos la primera en esta situación cuando queremos que alguien nos explique algo y la segunda creemos que si quitásemos las palabras "quiero que", nos quedaría ¿Me lo cuentas?, lo utilizaríamos para lo mismo que la primera frase (4D)
...porque las dos manifiestan el deseo de querer saber alguna cosa (4E)

7.4.4. Conclusions d'aquest apartat

- ¿Com interpreten els estudiants les oracions (4a) i (4b)? ¿Com responen a l'agramaticalitat d'una de les oracions?
 - La majoria dels grups (el 71%) manifesta que **una de les oracions no és acceptable** i això condiona la resposta a l'activitat. En el moment que consideren no vàlida una de les oracions, la distinció de significat es torna secundària i els criteris van més encaminats a justificar-ne la inacceptabilitat.
 - El 53% dels grups considera que no signifiquen el mateix perquè una no és possible i, per tant, **es presenta irrellevant el contrast de significat entre una i altra**. Només un grup considera –erròniament– que es tracta de verbs homònims, amb un valor semàntic diferent. En canvi, el 35% considera que signifiquen el mateix, però també en aquest cas les respostes fan referència a que una de les formes no és correcta; és a dir, contesten que signifiquen el mateix per la mateixa raó que els altres grups contesten que no signifiquen el mateix. La meitat d'aquest grup (el que representa el 18% del total de grups) afegeix que hi altres matisos de significat que

les fan diferent per justificar-ne la diferència, com el valor semàntic de temporalitat o de major concreció. Per últim, un 12% no contesta aquesta qüestió.

- En definitiva, l'anàlisi d'aquestes dades sembla mostrar que **la majoria dels estudiants apel·len en primer lloc a la competència lingüística que tenen com a usuaris de la llengua**. Remeten a l'ús i al coneixement gramatical implícit per rebutjar una de les formes, concretament la construcció en indicatiu, i **només en un segon moment –condicionats pel disseny de l'activitat– se'n plantegen el motiu**.

b. ¿Com justifiquen les diferències?

- Els estudiants fan referència a **nou aspectes diferents**, bé per constatar les diferències entre les dues oracions, bé per justificar la inacceptabilitat d'una de les formes, amb una mitjana de 2,2 criteris per grup. Es tracta de la mitjana més baixa de les quatre activitats proposades.
- L'aspecte més destacat és la inacceptabilitat o agramaticalitat d'una de les oracions (el 71% hi fa referència i suposen un terç del total de criteris utilitzats). En menor mesura, també fan esment d'aspectes formals, semàntics i sociopragmàtics per justificar aquesta inacceptabilitat. Aquestes dades ens permeten intuir que **el judici d'inacceptabilitat** (*no tiene sentido, no suena nada bien...*) **o el pes de la norma** (*es incorrecta, está mal conjugada*) **són molt decisius per als estudiants, i els fa posar en joc menys arguments per intentar explicar quin és el motiu de l'alternança modal** o per què una forma no és possible. És a dir, els és més fàcil detectar la agramaticalitat d'una de les oracions a partir de la seva experiència com a usuaris de la llengua que justificar-la tot utilitzant coneixements lingüístics explícits (en la línia del que ja havia assenyalat Bialystok, 1979 i 1986b, citat a Gombert, 1992: 49).
- Ara bé, no es tracta de tot o res. Els estudiants que detecten un problema en aquesta activitat **mostren nivells diferents de consciència metalingüística**: des d'aquells que només indiquen la inacceptabilitat de l'oració (4b) fins a aquells que n'indiquen la causa.
- Tres grups no detecten cap anomalia (el 18% del total) en l'oració (4b) mentre que un altre grup considera incorrecta l'oració (4a). No sabem si aquest últim cas mostra realment un problema associat a l'ús adequat de la selecció modal o simplement es

tracta d'un error. Els tres grups que no aprecien cap problema atribueixen la diferència entre les oracions a qüestions morfològiques o semàntiques.

- **El fet que gairebé un de cada cinc estudiants de secundària de cursos diferents** (nois i noies d'entre 12 i 16 anys) **no percebi la agramaticalitat** de la forma en indicatiu en una proposició subordinada que selecciona clarament el mode subjuntiu en espanyol ens fa avançar dues possibles hipòtesis. La primera està relacionada amb les rutines escolars i de la pròpia activitat: **és probable que els estudiants no esperessin que l'activitat pogués incloure formes incorrectes**, perquè les altres tres activitats anteriors no en tenien, i que vulguin donar una resposta sense qüestionar-se-la. La segona podria fer qüestionar la competència lingüística d'aquests estudiants, que **podrien no tenir prou consolidat l'ús del mode verbal com per detectar-ne usos incorrectes**.

c. ¿Quin pes té l'atenció a la forma i, més concretament, l'aspecte sintàctic?

- Els criteris centrats en la forma gràfica (el 18% dels grups) o en la morfologia verbal (el 35%) també apareixen en les respostes a aquesta activitat. En canvi, emergeix un nou criteri centrat en la forma que no havia aparegut amb anterioritat: el criteri sintàctic. **Un de cada tres estudiants** (el 35%) **percep una necessitat sintàctica en l'ús del subjuntiu en les proposicions substantives proposades, tot situant explícitament el problema en el marc de l'oració (no del mot)**.
- Aquests estudiants mostren una certa **competència metasintàctica**, entenent aquesta en el sentit que li dóna Gombert (1992: 39) com l'habilitat de raonar conscientment sobre els aspectes sintàctics del llenguatge i d'exercir un control sobre l'aplicació de les regles gramaticals. **Parteixen de l'ús, apel·len al seu coneixement com a usuaris per atorgar un judici de gramaticalitat o agramaticalitat i, només després, intenten justificar-lo fent opaca la llengua (Camps, 2000b) fent el camí de l'ús a la reflexió sobre l'ús**. En alguns casos s'ajuden de manipulacions en les estructures per explicar la impossibilitat gramatical que detecten, tot mostrant un control intencional sobre l'aplicació de les normes gramaticals (Gombert, 1992).
- Aquesta competència no és tot o res, sinó una **gradació en el nivell de consciència**. Les respostes mostren que els estudiants s'hi apropen a un primer

nivell de consciència metasintàctica –alguns més que altres– però també permet veure les **dificultats** amb què es troben: manca d'un metallenguatge apropiat, nocions poc consolidades, dificultats d'abstracció...

- Les dades mostren un **décalage entre el saber procedimental d'aquests estudiants, consolidat en general, i un saber declaratiu poc elaborat**. Presenten una bona competència lingüística en general, però tenen una competència metalingüística poc consolidada. Identifiquen les estructures incorrectes o no acceptables atenent a la seva consciència gramatical implícita, la qual es mostra suficient per fer un judici d'acceptabilitat o d'agramaticalitat (Bialystock, 1986b, Bialystock i Ryan, 1985b, citats a Gombert, 1992: 50), però tenen moltes dificultats per explicar-les. En molts casos, els "sona malament", però no saben dir per què; altres veuen quin és el problema però no saben explicar-lo amb un metallenguatge adequat.
- Si atenem als cursos, es pot veure un **increment en la consciència metasintàctica**: del grups d'estudiants que detecta una necessitat sintàctica, el 17% són de primer, el 33% de segon i el 50% dels estudiants són de quart.
- Alguns accepten l'oració (4b) si li poden donar algun sentit; és a dir, el factor semàntic és molt important en aquests casos. Els estudiants infereixen un significat i accepten les oracions sense qüestionar-les. També alguns estudiants apel·len a aspectes semàntics per dir que és inacceptable (no té sentit, etc.). La **dificultat de distingir clarament entre factors purament gramaticals i factors semàntics, pragmàtics o fins i tot estilístics** ha estat assenyala per molts autors (Bredart i Ronald, 1982, a Gombert, 1992: 51).
- Un nombre elevat de grups (6, la meitat dels quals són de quart) expliciten que el problema té a veure amb una qüestió sintàctica, però d'una manera vaga, sense saber justificar-ne el motiu. **En cap cas es plantegen que es tracta de l'alternança modal que en aquest cas no és possible** (no apareixen les nocions de mode ni d'indicatiu o subjuntiu). Els que més s'hi apropen justifiquen que el problema radica en què s'ha canviat el temps del verb (2C) i acaba sense tenir sentit (2D).

d. ¿Quins valors atribueixen al subjuntiu en les subordinades substantives?

- Els estudiants al·ludeixen a aspectes semàntics per justificar l'alternança modal, però en un percentatge inferior a les activitats anteriors. Concretament observen un valor inactualitzador relacionat amb la temporalitat (24%), el tret -específic (6%), un canvi en el valor lèxic de l'arrel verbal (6%) i un canvi de modalitat oracional (12%). En gairebé tots els casos, aquests criteris es fan servir no tant per justificar la selecció d'un mode o un altre com per justificar la agramaticalitat d'una de les formes.
- També paren atenció als aspectes sociopragmàtics com la rellevància de la situació comunicativa.

f. Altres aspectes

- Creiem que **el disseny de l'activitat 4 promou la consciència metasintàctica**, ja que focalitza en la gramaticalitat/agramaticalitat de les frases i això fa que el coneixement conscient sobre la sintaxi es manifesti en les seves respostes, sigui aquest coneixement vague i difús o més elaborat. En el moment que se'ls obliga a observar la llengua com a objecte, a analitzar-ne el motiu, apareix el criteri sintàctic relacionat en alguns casos amb les nocions semàntiques que, segons els estudiants, expressa el predicat.

7.5. L'ús del metallenguatge en la conceptualització del subjuntiu

Els estudiants de la mostra porten a terme una activitat metalingüística intensa mentre realitzen l'activitat que se'ls proposa i que els força a prendre consciència dels contextos d'ús modal en espanyol a partir del contrast entre oracions. La llengua es torna *opaca* (tot fent servir la metàfora de Camps, 2000b) i esdevé objecte d'observació i de reflexió.

En aquest context d'activitat gramatical, tot el discurs que es genera –tant oral com escrit– té una funció metalingüística explícita (Jakobson, 1988: 85), és a dir, pren com a objecte d'observació la pròpia llengua, la qual es converteix en el propi referent del discurs (Camps i Millan, 1999: 6). Segurament el que distingeix aquesta funció –considerada "secundària" per Jakobson– de la funció referencial és que aquesta última té com a referent una realitat extralingüística mentre que la primera pren com a referent la pròpia llengua. Ara bé, els límits entre allò que és purament lingüístic i el que és extralingüístic no sempre són fàcils d'establir (Weinrich, 1976; Jakobson, 1988).

El focus d'atenció és, per tant, el codi i el seu funcionament, i els estudiants hi fan referència a vegades amb un llenguatge específic, però també amb un llenguatge comú (Camps, 2000b). En aquest apartat, ens centrarem en el metallenguatge que utilitzen els estudiants per reflexionar sobre la llengua, de manera que ens permeti entreveure quins coneixements metalingüístics han integrat sobre el sistema modal espanyol, quines nocions i/o termes apareixen en les seves respostes i quines són les dificultats amb què es troben.

7.5.1. Els coneixements metalingüístics sobre el sistema modal que es desprenen del metallenguatge utilitzat

Les respostes dels estudiants focalitzen en nivells de llengua diferents i mostren nivells d'abstracció diversos, i això es pot observar també en el metallenguatge que utilitzen.

a. Des d'un punt de vista morfològic:

- Reconeixement de la categoria verb

Els estudiants centren el focus d'atenció en la paraula que canvia i parlen explícitament de la categoria *verb*.

Reconeixen la categoria verb (exemples)
La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>el verbo, sepa y sabe</i> (1.1A) ²²
La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>cambia el verbo</i> (2.2C)
[...] <i>porque vienen del mismo verbo</i> (2.1C)
[...] <i>la diferente conjugación del verbo</i> (3.4A)

En el quadre 15 podem observar l'emergència de la paraula *verb* en les respostes dels estudiants (no hem constatat el nombre de vegades que apareix, sinó el fet que aparegui almenys una vegada en la resposta a l'activitat):

ACTIVITAT	Emergeix la paraula <i>verb</i>	%	No emergeix la paraula <i>verb</i>
Activitat 1	15	88%	1E/2A
Activitat 2	11	65%	1A/1E 2A/2E 4D/4F
Activitat 3	10	59%	1C/1E 2A/2B/2E 4D/4F
Activitat 4	9	53%	1B/1D/1E 2A/2E 4C/4D/4F

Quadre 15. Emergència de la paraula *verb* en les respostes escrites dels estudiants.

No hi ha diferències significatives entre cursos, tot i que sí que hi ha una diferència de freqüència en funció de l'activitat (del 88% de grups que fan emergir la paraula *verb* en la primera activitat a només el 53% en l'última). Alguns grups que no anomenen la categoria utilitzen l'hiperònim *paraules* per identificar el canvi que s'ha produït:

No emergeix la categoria verb (exemples)
La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>las palabras sepa y sabe</i> (1.1E)
La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que son dos palabras sinónimas que se escriben de manera diferente</i> (1.2A)
La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>la última palabra</i> (4.4F)

²² On 1 fa referència a l'activitat 1 i 1A fa referència al grup.

D'altres, en canvi, tot i que no remeten a la categoria sí que fan referència a algun aspecte relacionat, com el temps en què situen l'acció de l'enunciat:

No emergeix la categoria verb (exemples)
[...] cueste está en futuro y cuesta en presente (2.1A)
[...] porque cuentas es que lo cuentas en algún momento indefinido. Y cuentas es en el momento. (2.2E)

Que no emergeixi la paraula verb no vol dir que no sàpiguen que es tracta d'aquesta categoria; a vegades els estudiants simplement mostren la paraula que ha canviat (*quisiera/ quiero*, per exemple) però no fan el salt d'abstracció que comporta concebre-la com una categoria gramatical determinada (cosa que no implica que no fossin capaços d'identificar-la correctament si la demanda fos aquesta).

Només un grup de primer d'ESO (1B) fa esment d'una altra categoria gramatical en dues de les activitats: en la 2 (2.1B) confonen el verb de la subordinada (*cueste/cuesta*) amb un adverbi, tot i que prèviament han assenyalat que la diferència consisteix en el *temps verbal*. En l'activitat 4 (4.1B), en canvi, parlen del *nom* com la paraula que ha canviat (*cuentas/cuentas*):

Confusió amb altres categories
La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>el tiempo verbal en el que se está diciendo la oración (futuro y presente)</i> . La primera (2a) y la segunda (2b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>una oración es en presente y otra en futuro</i> . La palabra que cambia es <i>el adverbio</i> Este cambio se produce para <i>indicar cuando se produce la acción</i> . (2.1B)
<i>La palabra que cambia es el nombre</i> . (4.1B)

Són els dos únics casos de confusió de categories d'entre totes les respostes (68 textos), cosa que ens fa pensar que tant si es tracta d'un error a l'hora d'escriure la paraula, com si realment hi ha al darrera una confusió amb la categoria adverbi (d'altra banda, una categoria que també pot informar del temps en què tenen lloc els fets que s'anuncien) o amb la categoria nom, majoritàriament els estudiants de secundària objecte de la mostra saben que es tracta d'un canvi que afecta al verb.

- Identificació de la diferència en la conjugació verbal

Un cop identifiquen la paraula que ha canviat situen la diferència entre elles en la conjugació verbal –entesa com el paradigma, com el conjunt de les formes d'un verb– bé fent servir un llenguatge comú:

Amb llenguatge comú (exemples)
[...] <i>el uso del verbo "saber" de diferente manera (sepa – sabe) (1.4E)</i>
[...] <i>las dos palabras son del verbo saber. (1.4F)</i>
[...] <i>vienen los dos del verbo saber pero cambian (1.1A)</i>
La diferencia entre las oraciones 2a i 2b consiste en <i>el uso del verbo "costar" en dos formas distintas (cueste-cuesta) (2.4E)</i>

O amb un llenguatge específic.

Amb llenguatge específic (exemples)
La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la conjugación del verbo (1.1D)</i>
[...] <i>se trata del mismo verbo y cambia la conjugación verbal (1.2B)</i>
[...] <i>diferencia de la conjugación del verbo "saber" (1.4A)</i>
[...] <i>el mismo verbo está conjugado de diferentes formas (1.4D)</i>

En el primer cas, es pot percebre una voluntat d'explicar amb paraules d'ús comú quin és el fenomen segons el qual una mateixa arrel verbal pot donar lloc a formes verbals diferents (*vienen las dos del verbo saber, pero cambian...*), que resumeixen, en el segon cas, fent servir el terme específic *conjugació verbal*, entesa com el conjunt de formes que conté el paradigma d'un verb.

De les categories gramaticals implicades en aquest canvi (persona, nombre, temps, aspecte i mode), els estudiants n'assenyalen explícitament dues: la persona i el temps.

Dos grups (el que representa el 3% de les respostes) fan referència a un canvi de persona en alguna de les activitats. En el primer exemple (1.1B), es fa difícil dilucidar si realment els estudiants es refereixen a la persona gramatical, o més aviat estan utilitzant un terme del llenguatge comú per referir-se a la realitat extralingüística, tot substituint la noció de referent en la proposició subordinada substantiva. En la resposta del grup de quart (1.4C), en canvi, fan referència a la persona gramatical, tot i que la relacionen –o la confonen, no sabem exactament– amb el temps verbal present (concretament parlen de la *persona del present*):

Persona
<p>La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>cambia la persona</i>. La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo porque el verbo no cambia. La palabra que cambia es <i>el verbo (persona)</i>. Este cambio se produce para <i>saber a quien me estoy refiriendo (persona)</i>. (1.1B)</p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo</i>. Este cambio se produce <i>porque cuando se le quiere dar más importancia a la acción, y más precisión, se escribe el verbo en la persona del presente</i>. (1.4C)</p>

Alguns grups més (el 18% de totes les respostes) fan referència al *temps verbal* o, fins i tot, concreten a quin temps pertanyen:

Temps verbal (exemples)
<p>[...] <i>el tiempo de los verbos cambia</i> (1.2C)</p> <p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>el tiempo verbal en el que se está diciendo la oración (futuro y presente)</i>. (2.1B)</p> <p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>quisiera es en futuro y quiere en presente</i> (3.1A)</p> <p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que la primera es condicional y la segunda está en presente</i> (3.4F)</p>

Com ja hem anat observant en l'anàlisi de les dades per activitats, es tracta d'un ús del terme que en alguns casos fa referència a la noció de temps extralingüístic (el temps de la realitat), mentre que en altres ocasions es refereixen amb aquest terme a la noció de temps verbal gramatical que, alhora, aglutina les categories de temps, aspecte i mode. Aquesta polisèmia del terme permet que els estudiants el facin servir indistintament en una mateixa resposta per referir-se a nocions diferents.

El nom dels temps que fan servir per referir-s'hi són *present, passat, futur* i, en una ocasió, en un grup de quart, apareix el terme *condicional* (3.4F). Els primers són temps absoluts, sense matisos que puguin aportar una informació d'aspecte o de mode; l'últim, –aplicat concretament a un present de subjuntiu– creiem que s'ha fet servir perquè el seu nom (*condicional*) implica connotacions que el fan més proper a l'ús que s'està donant en l'oració on s'ha detectat, concretament en l'activitat 3 on (3a) té un marcat caràcter de cortesia, i no perquè realment es tracti d'aquest temps verbal.

b. Des d'un punt de vista sintàctic

Com ja hem assenyalat en l'anàlisi de les dades de l'activitat 4, el focus sintàctic apareix sobretot quan els estudiants detecten que alguna cosa "no encaixa". La agramaticalitat d'una de les oracions (4b) fa emergir algun tipus de coneixement declaratiu que té a veure amb la competència metasintàctica.

Gombert (1992) insisteix que el desenvolupament d'aquesta competència és la que més està relacionada amb un aprenentatge explícit de la gramàtica, la menys espontània per part del parlant. També és sabut que, tradicionalment, es tracta d'un coneixement escolar que té un pes important en les classes de llengua (cf. Adell, 2007) i en els llibres de text (vegeu capítol 7 d'aquest mateix treball).

Les respostes dels estudiants permeten observar una reflexió metalingüística que té com a focus la relació entre els diversos elements en el marc de l'oració, però ho fan gairebé sempre amb un llenguatge comú amb el qual intenten mostrar la impossibilitat d'una de les formes: *no encaja*, *no es coherent*, *no pertenece a este tipo de frases*, *está mal construida*. És un llenguatge que els permet descriure el fenomen d'una manera general, però que no els permet apropar-se'n al motiu. És a dir, no sembla que tinguin un coneixement suficient per explicar-se: se situen en l'ús, no en un nivell analític elaborat:

Sintaxi (amb llenguatge comú)
[...] <i>en la frase la palabra "cuentas" no encaja con las demás</i> (4.1D)
[...] <i>la variación del verbo que en la segunda frase no es coherente</i> (4.2D);
[...] <i>la 4a es correcta y la 4b no, porque en la 4b la palabra "cuentas" no pertenece a este tipo de frase.</i> (4.2F)
<i>La segunda está mal construida</i> (4.4A)

Com que no poden utilitzar una terminologia per referir-se a allò que estan descrivint perquè no sembla que s'hagin apropiat d'un metallenguatge per parlar sobre les relacions sintàctiques que perceben, el que fa un dels grups de quart (4D) és recórrer a una manipulació en les estructures: és a dir, una forma no és possible, i expliciten quins canvis s'hauria de fer perquè ho fos, amb un recurs que els porta a l'ús, al coneixement implícit de com funcionen aquestes estructures, però no a una reflexió més abstracta:

Sintaxi (amb procediment de manipulació)
<i>Creemos que si quitásemos las palabras "quiero que", nos quedaría ¿Me lo cuentas?, lo utilizaríamos para lo mismo que la primera frase. (4.4D)</i>

L'únic cas en què s'hi observa un llenguatge més específic apareix en un grup de quart de secundària. Fan servir la noció de concordança per dir que no concorda una part de l'oració composta amb la segona part. De fet, és l'explicació que més s'apropa al que es podria trobar en les gramàtiques descriptives (on trobaríem que la justificació per a aquest tipus de construcció radica en el fet que el predicat de la principal regeix obligatòriament subjuntiu en el verb de la proposició subordinada), tot i que després el grup afegeix que aquesta concordança ha de ser en *gènere* i *número* (conceptes que, d'altra banda, sí es relacionen amb la concordança).

Sintaxi (amb un llenguatge específic)
<i>No concuerda la 1ª parte de la oración compuesta con la 2ª parte, ni en género ni en número. (4.4B)</i>

Aquest grup d'estudiants de quart fa servir més vocabulari específic per parlar de la sintaxi (la referència a l'oració composta, la noció de concordança...) que els estudiants de primer i de segon, encara que es tracta d'un metallenguatge que permet entreveure que la construcció de les nocions no es fonamenta en unes bases sòlides, sinó que es mostren parcial i inexactes.

c. Des d'un punt de vista semàntic

En diversos moments, els estudiants se centren en les propietats lèxiques i semàntiques del predicat, i també expliciten que detecten que els canvis formals comporten canvis en el significat. Ho expliquen sobretot fent servir un llenguatge comú o una terminologia específica molt bàsica (*oració, frase, verb*):

Nivell semàntic (exemples)
Este cambio se produce para <i>poder hacer que las frases signifiquen cosas diferentes</i> (1.1A)
[...] <i>aunque las palabras no sean las mismas tienen el mismo significado</i> (1.1E);
[...] <i>la forma del verbo varía y eso repercute en su significado</i> (1.2D)
[...] <i>el cambio se produce para que la oración signifique diferente</i> (2.1A)
Este cambio se produce para <i>cambiar un poco el sentido de la frase</i> (2.2F)

També utilitzen algun terme específic, com en aquests exemples segons els quals els estudiants consideren que la diferència entre les dues formes verbals que han de contrastar ve donada perquè són *sinònims* o *com a sinònims*.

Sinònims
[...] <i>son dos palabras sinónimas que se escriben de manera diferente</i> (1.2A) La primera (2a) y la segunda (2b) <i>significan lo mismo porque son como sinónimos y porque vienen del mismo verbo.</i> (2.1C)

És a dir, creiem que aquests estudiants detecten que hi ha una relació semàntica entre elles perquè totes dues formes tenen la mateix arrel, i ho expliquen fent servir d'una manera particular el terme *sinònims*, que en aquest cas no seria un terme apropiat per descriure la relació que es dona entre aquestes dues formes, però que té una certa lògica per als estudiants (mateix significat amb un significat diferent).

També apareixen al·lusions a las modalitats oracionals, normalment expressades amb llenguatge comú tot focalitzant en el significat que vehicula (de desig, d'ordre), però també apareix un exemple a quart en què fan servir la terminologia específica per referir-s'hi:

Modalitat oracional (exemples)
[...] <i>la primera es un deseo, se expresa como tal, y la segunda es una orden</i> (3.4B) [...] <i>la primera es desiderativa y la segunda imperativa.</i> (3.4A)

Els estudiants del grup 4A fan servir el metallenguatge que han après –*desiderativa, imperativa*– però el fan servir sense entendre realment què hi ha al darrere dels termes ja que en fan el mateix ús que els del grup que diuen que una expressa un desig i l'altra una ordre. No tenen en compte l'estructura sintàctica o l'entonació, només es fixen en el significat que atorguen a aquestes oracions en funció del context comunicatiu on s'imaginen que són possibles. No es tracta tant d'una representació errònia sinó que mostra la comprensió parcial de la noció de modalitat, comprensió que descansa només en el significat que atorga a l'enunciat.

d. Des d'un punt de vista pragmàtic

El nivell de la llengua que provoca més comentaris metalingüístics amb llenguatge específic té a veure amb la relació amb la situació comunicativa. Termes com *emissor, receptor, registre*,

com també altres termes que poden ser habituals tant en la llengua comú com en el llenguatge específic: *intenció, formal, informal, context, situació* o *missatge*.

Nivell pragmàtic (exemples)
Este cambio se produce para <i>crear un tono distinto para cada receptor</i> (1.4B)
Este cambio se produce para <i>saber el conocimiento que tiene el emisor</i> (2.4A)
La palabra que cambia es para <i>cambiar el registro que se utiliza</i> (3.2A)
[...] cambiando así el registro de formal a informal respectivamente (3.2C)
[...] <i>las dos oraciones hacen referencia al saber del alumno aunque quizá la primera sea más formal.</i> (1.4E)
[...] <i>según el contexto o la situación en que te encuentres utilizarás la a o la b</i> (2.4B)
[...] <i>quieren transmitir el mismo mensaje</i> (3.2B)

Aquests termes sí que semblen estar ben integrats en el discurs metalingüístic dels estudiants ja que els fan servir de manera adequada i amb convicció. Sembla que es tracta d'un nivell al qual s'apropen amb menys dificultat, ja que apareixen molts comentaris de tipus pragmàtics en els quals els nois i noies mostren que són conscients del paper del context comunicatiu i dels elements que el conformen, com l'audiència o el propòsit. Observem una aparició més abundant de la terminologia específica entre els alumnes de quart que a primer o segon.

7.5.2. Conclusiones d'aquest apartat

- a. El estudiants mostren un raonament que atén a aspectes de nivell del llenguatge diferent i **utilitzen tant un llenguatge comú com un llenguatge específic per referir-se als fenòmens observats. L'ús del metallenguatge específic és, però, escàs i molt limitat**, i en ocasions evidencien comprensions errònies o parcials de les nocions que vehiculen aquests termes.
- b. Des d'un punt de vista morfològic, majoritàriament **identifiquen la categoria gramatical que ha canviat** i són conscients que es tracta de formes diferents del paradigma verbal, entès com el conjunt de formes del mateix verb. Creiem que evidència que es tracta d'una categoria que tenen completament integrada en el seu llenguatge sobre la llengua. Aquesta dada que corrobora resultats d'un estudi anterior (cf. Durán, 2008 i 2009a) segons el qual **els estudiants de secundària identifiquen sense dificultats la categoria verb en les seves formes simples**.

- c. Són menys les respostes que indiquen què és el que ha canviat: concretament fan referència a la persona (3%) i al temps verbal (18%). Aquesta noció de temps pot referir-se tant a la noció de temporalitat que aporta a tota l'oració, com al morfema de temps, com a la combinació d'informació gramatical de temps, aspecte i mode (TAM). En cap cas, però, apareixen els termes *mode*, *indicatiu* o *subjuntiu*, tot i que és l'únic canvi que s'ha produït en aquestes oracions. **La nomenclatura per fer referència als temps verbals és molt poc precisa i utilitzen només els temps absoluts *present*, *passat* i *futur*, en funció sobretot del significat que li atorguen i no de la forma.** Només apareix un terme que no escapa d'aquesta estructura tripartita i simplificada dels temps verbals, el *condicional*, que no identifica correctament la forma a la qual fa referència, concretament el present de subjuntiu *quisiera*.
- d. Quan se centren en el nivell sintàctic, els estudiants recorren a un llenguatge comú per explicar el problema que detecten i que afecta a la sintaxi de l'oració, però d'una manera vaga i imprecisa. La sintaxi és percebuda com un grup de paraules que "han d'encaixar" les unes amb les altres. El llenguatge específic –utilitzat només per alguns estudiants de quart–, és escàs i poc reeixit. Tant uns com altres mostren dificultats a l'hora d'anomenar els fenòmens que detecten i això els dificulta la possibilitat d'articular el coneixement clarament. Malgrat això, molts dels nois i noies són conscients que la agramaticalitat d'una de les formes prové de la impossibilitat sintàctica, i –com que no tenen eines terminològiques per referir-s'hi– posen a disposició de la resposta a l'activitat tot un engranatge en el qual **el llenguatge comú ocupa un lloc important que supleix en certa manera la manca de terminologia específica i dóna suport a la reflexió, alhora que en mostra les limitacions.**
- e. Des d'un punt de vista semàntic, els estudiants **són conscients de les connexions entre gramàtica i significat, encara que d'una manera intuïtiva, poc elaborada** científicament. Sembla que fan una aproximació integral als enunciat a través del significat i es fixen en com el significat fa escollir entre una forma o una altra. És una connexió que va del significat de tot l'enunciat al mot que canvia (en aquest cas, la forma verbal). És a dir, mostren en les seves respostes que detecten una interrelació forma-contingut.
- f. **El nivell de llengua en el qual els estudiants sembla que se senten més segurs i que també provoca més comentaris amb terminologia específica és**

- el nivell pragmàtic.** Mostra que fan una aproximació integral als enunciats que els permet fer connexions immediates amb l'ús, amb la situació comunicativa on aquells enunciats serien possibles. La terminologia relacionada amb el coneixement pragmàtic és més abundant, i sembla que està feta servir amb més seguretat, la qual cosa podria mostrar que han integrat millor les nocions que hi ha al darrere d'aquests termes.
- g. Si ens centrem en l'anàlisi de la terminologia que utilitzen segons els cursos, es pot comprovar un **major ús del llenguatge específic entre els estudiants de quart de la secundària obligatòria que entre els estudiants de primer i de segon.** Els estudiants de quart mostren una major "sofisticació" en el llenguatge emprat; ara bé, també hi apareixen més termes fets servir de manera errònia, la qual cosa podria indicar que **no sempre hi ha una major comprensió metalingüística pel fet d'usar una terminologia específica si no s'ha assegurat prèviament la comprensió de les nocions que hi ha al darrere dels termes.**
- h. També hi ha evidències que **la terminologia que sí que descansa en la comprensió metalingüística** –com el llenguatge que fan servir per explicar les relacions pragmàtiques– **els ajuda a observar la llengua i a reflexionar-hi.**
- i. En general, es pot veure en els textos que els estudiants, tot i les dificultats, activen el seu coneixement metalingüístic i intenten fer servir alguns dels coneixements conceptuals que han après a les classes de llengua per explicar l'alternança modal. Detectem, però, una **gran dificultat en la transferència de coneixements declaratius a l'hora de fer-los servir per explicar aquesta alternança.** Per suplir aquestes mancances, recorren a un llenguatge comú que mostra la voluntat de donar resposta a l'activitat a partir de les seves intuïcions lingüístiques com a usuaris.

8

CONCLUSIONS FINALS

Com ja s'havia assenyalat a la introducció del treball, l'objectiu que persegueix aquesta investigació és conèixer les característiques dels sabers gramaticals dels estudiants de la secundària obligatòria al voltant de la categoria mode i analitzar el paper de l'activitat metalingüística en l'aprenentatge dels conceptes gramaticals, concretament en relació a la conceptualització del subjuntiu. La pretensió última és contribuir des d'aquest contingut gramatical concret a una línia de recerca que se centra en la millora dels processos d'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica com la que porta a terme el grup GREAL, marc general i horitzó de la nostra investigació.

En aquest capítol recollim les conclusions finals d'aquest treball en referència als objectius d'investigació plantejats en el capítol 4 i a les preguntes de recerca que se'n deriven. En la presentació dels resultats de cada anàlisi ja hem elaborat unes conclusions parcials que responen a algunes de les preguntes d'investigació que han guiat el nostre estudi (vegeu els apartats 6.2, 7.1.4, 7.2.4, 7.3.4, 7.4.4 i 7.5.2). Ara la síntesi final permetrà relacionar-les amb els objectius específics i avançar algunes reflexions per al futur.

Presentarem les conclusions agrupades en quatre subapartats en funció dels objectius específics que ens havíem plantejat inicialment i que resumirem en unes idees clau que es desprenen d'aquests objectius inicials i de les preguntes de recerca. En el primer, exposarem les conclusions sobre els coneixements que els estudiants mostren sobre el mode verbal i sobre la conceptualització de la noció; en el segon, destacarem la incidència de la tasca proposada en l'emergència de la reflexió metalingüística i destacarem quin tipus de reflexió emergeix; en el tercer, ens centrarem en com parlen sobre la llengua i en quines són les característiques del metallenguatge que utilitzen, tot recollint les idees principal ja exposades en les conclusions parcials, i en el quart ens centrarem a exposar les relacions entre les característiques dels sabers que verbalitzen els estudiants al voltant del contrast modal i les característiques dels coneixements gramaticals dels llibres de text.

Acabarem amb unes consideracions finals sobre les implicacions que tenen els resultats obtinguts en relació amb la millora de l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica, i reflexionarem sobre futures línies d'investigació.

8.1. El coneixement dels estudiants sobre el subjuntiu: relacions entre sabers d'ús i conceptualització

8.1.1 Sabers d'ús: com interpreten els estudiants la selecció modal

a. Interpretació dels enunciats

La tasca de contrast entre oracions es mostra com una activitat fonamentalment de comprensió dels enunciats davant de la qual els estudiants adopten una perspectiva eclèctica i polièdrica. Aborden la interpretació de les oracions plantejades des de perspectives molt diferents, però sovint d'una manera holística i contextualitzada, sense separar gaire els diferents nivells de llengua. Atenen a la morfosintaxi, a la semàntica i a la pragmàtica, però d'una manera poc organitzada, amb criteris que es juxtaposen, en un anar i venir del sentit més global dels enunciats a un intent de concreció de les diferències observades.

En línies generals, les tres primeres parelles d'oracions –on hi ha una alternança modal possible– no presenten dificultats d'interpretació als estudiants. El 94% de les respostes mostren que tant els nois i les noies més grans (quart curs) com els més petits (primer i

segon curs) tenen una competència com a usuaris de la llengua que els permet percebre els diversos matisos de significat que hi aporta el subjuntiu, matisos que en alguns casos són molt subtils, com ja hem assenyalat en les conclusions parcials (vegeu els apartats 7.1.4, 7.2.4, 7.34 i 7.4.4). Només un 6% de les respostes indiquen que els estudiants (en aquest cas, grups de segon curs), no han estat capaços de trobar diferències de significat en l'alternança modal. En la quarta parella d'oracions, on apareix una forma agramatical, el significat es torna irrellevant per als estudiants que detecten que una oració no és possible. En aquest cas preval la idea d'inacceptabilitat i ja no consideren pertinent contrastar els significats.

b. El criteri pragmàtic en la construcció del sentit

Per interpretar les oracions plantejades, els estudiants relacionen l'estructura gramatical amb el context social en què es desenvolupa. No aborden les oracions de manera descontextualitzada (tot i que es tracta d'oracions, *a priori*, sense context), sinó que es representen un situació comunicativa en què els enunciats són possibles per dotar de significat les oracions. Mostren en les seves observacions que conceben la llengua d'una manera dinàmica, que s'ajusta al context en què apareix. Si com afirma Zayas (2012b) comprendre és situar el que el text ens diu en el context de la nostra pròpia experiència, això és precisament el que fan els estudiants: remeten a la seva pròpia experiència, al seu coneixement del món per interpretar l'enunciat (l'ancoratge experiencial a què fa referència Casas, 2012 seguint Tartas, 2009):

Reflexionar sobre el contenido de los textos y valorarlo se refiere, por tanto, a un nivel de comprensión del texto muy alto, pues el lector ha de construir un modelo mental o modelo de situación, es decir, ha de situar el significado del texto en el contexto de su experiencia. (Zayas, 2012b: 110).

Es tracta, per tant, d'una aproximació eminentment pragmàtica, ja que focalitzen en la manera com el context influeix en la interpretació del significat. Prenen en consideració els factors lingüístics i els factors extralingüístics que condicionen l'ús del llenguatge (Luquet, 2004) i perceben el mode verbal com una marca amb informació pragmàtica que reflecteix les intencions del parlant i que orienta la interpretació que en fa el receptor (Ahern, 2004).

És a dir, fan un procés d'inferència del context com a estratègia principal per interpretar els enunciats (Solé, 1992: 59) i mostren coneixements de les característiques de les situacions de comunicació que aquests enunciats poden reflectir i dels elements o factors que cal tenir

en compte: la intenció, el punt de vista, l'actitud del parlant o a l'atenció al destinatari que es manifesten en els enunciats. Els seus comentaris mostren respostes a preguntes com qui parla en l'enunciat?, quin paper adopta en l'acte comunicatiu?, quin paper assigna al destinatari?, apareix el destinatari?, quina actitud mostra el parlant davant els fets que enuncia?, i quines eleccions lingüístiques fa segons la finalitat?, tot i que no sembla que les facin d'una manera conscient i, encara menys, d'una manera sistemàtica. Aquesta reconstrucció de la intenció de l'emissor i de l'actitud en relació al contingut de l'enunciat es fa especialment evident en les oracions que tenen més d'una interpretació possible, com en el cas de l'activitat 3 (vegeu les conclusions parcials a l'apartat 8.3.4)

En definitiva, el sentit que atorguen a les oracions no emergeix només del significat del signe lingüístic, sinó sobretot del context extralingüístic, el qual influeix decisivament en la interpretació del significat. En el cas del mode verbal, marca de modalitat, encara és més evident ja que precisament es caracteritza perquè es relaciona amb les creences del parlant o l'actitud psicològica que pren davant l'enunciat. Per tant, requereix del receptor una lectura interpretativa que ha d'anar més enllà del *dictum*, del contingut proposicional.

Els grups que no arriben a detectar matisos diferents en l'alternança modal (dos grups de segon d'ESO) no són capaços de distanciar-se del contingut proposicional i no contextualitzen els enunciats. D'aquesta manera, les oracions descontextualitzades no tenen sentit per als estudiants. Fan l'activitat, l'acaben de manera obedient, però no els ha fet activar la reflexió, ni sobre el significat ni sobre la forma. Es queden amb el sentit literal de l'enunciat, cosa que els impedeix entendre'l i els veta el camí a la reflexió.

Aquests resultats semblen mostrar que 1) per poder reflexionar sobre les oracions cal comprendre'n el sentit i, per això, cal partir de situacions d'ús real i 2) per interpretar-les, cal distanciar-se'n i desautomatitzar la tasca i això implica activar la reflexió sobre la llengua. La reflexió, per tant, es mostra com una eina poderosa al servei de la millora de l'ús, en aquest cas de la interpretació dels enunciats, i, alhora, remetre als usos reals fa possible la reflexió sobre com funciona el sistema lingüístic.

El coneixement extralingüístic i la recreació del context d'ús es mostren, per tant, com un pas necessari per interpretar els enunciats i per activar la reflexió metalingüística. Ara bé, aquesta estratègia no és suficient per desencadenar la reflexió activa sobre el fenomen de la selecció modal si no va acompanyada d'altres estratègies que permetin la integració de criteris diversos.

De fet, el que es desprèn de les respostes dels estudiants és que el context pragmàtic és tan poderós que en ocasions té un efecte secundari en la reflexió sobre la llengua: fa transparent l'estructura que vehicula el significat, de manera que "pesa" tant la situació representada que fins i tot perceben estructures gramaticals inexistents. Només això permet interpretar les respostes d'alguns grups que detecten, per exemple, preguntes o ordres en oracions on no hi ha marques lingüístiques interrogatives o imperatives. És el cas d'un grup de primer (1C) que veu una pregunta en l'oració (3a) *Quisiera una barra de pan*, perquè en la situació que s'imaginen –l'acció de comprar una barra de pa– és habitual formular la demanda com una pregunta (Escandell, 1996), o la d'un altre grup de primer (1B) que, en la mateixa oració, creu que hi apareix un tractament de vostè quan ni tan sols hi ha una marca que faci referència al destinatari de l'enunciat.

c. Els judicis d'agramaticalitat: de l'ús a la reflexió sobre l'ús

De la mateixa manera que apelen a criteris pragmàtics en la interpretació de les oracions (i per tant al seu coneixement implícit sobre les relacions entre les formes lingüístiques i el context extralingüístic), quan els sembla que aquesta interpretació no és possible perquè estan davant d'oracions agramaticals també apelen al seu coneixement implícit del funcionament de la llengua com a usuaris competents (per exemple, el 71% dels estudiants indiquen que l'oració 4b **Quiero que me lo cuentas* no és possible), i només després intenten una aproximació més analítica.

Aquests estudiants mostren, en primer lloc, uns coneixements implícits de la llengua que els permeten saber que una forma no és correcta i, només en desautomatitzar aquests coneixements, prenen consciència del motiu i intenten justificar-lo a partir de posar en marxa tots els coneixements intuïtius i declaratius que tenen al seu abast: raons morfològiques, sintàctiques, semàntiques o pragmàtiques, amb graus de consciència i coneixements declaratius molt diferents. Mostren una competència normativa molt alta i no només sobre la agramaticalitat d'algunes estructures, sinó també pel trencament de les normes pragmàtiques, sociolingüístiques o conversacionals, com per exemple, considerar que l'oració 3b *Quiero una barra de pan* no es adequada a la situació perquè la consideren descortès en el context comunicatiu que s'han representat.

Ara bé, el pas d'una consciència d'usuari que els diu què pot ser i què no a una consciència gramatical en què cal analitzar-ne el motiu es mostra difícil per als estudiants i deixa evidències de les llacunes dels seus coneixements gramaticals.

Els grups que no detecten cap problema d'agramaticalitat (en el cas de l'oració 4b, un 18% que correspon a un grup de cada curs) mostren que no han interpretat les oracions, que les observen de manera descontextualitzada i, per això, no són capaços d'adonar-se que no són enunciats possibles. De nou, constatem la necessitat de partir del sentit per atorgar de significat les activitats de reflexió metalingüística i aconseguir desautomatitzar la mirada a la llengua.

8.1.2. Sabers conceptuals: el procés d'abstracció cap a la construcció de la noció

d. Multiplicitat de criteris

La categorització del subjuntiu, per tant, es mostra vinculada necessàriament als usos i al domini funcional dels estudiants. La interpretació dels enunciats els possibilita atendre l'alternança modal des de perspectives diverses i, fins i tot, complementàries. Amb una mitjana de 9,25 criteris que emergeixen per cada parella d'oracions i 2,6 criteris per grup, observem que els estudiants paren atenció a molts aspectes diferents per poder respondre la tasca proposada. Aquesta multiplicitat de criteris mostra una mirada rica i calidoscòpica que atén a la complexitat del contingut gramatical que estan analitzant. Els criteris utilitzats pertanyen a nivells de llengua diferent, cosa que ens permet inferir que els estudiants aborden l'alternança des de perspectives complementàries i amb la voluntat d'anar del significat global a una mirada més analítica cap al fenomen lingüístic.

Ara bé, aquests criteris es fan servir d'una manera acumulativa i no crítica. La complementarietat de criteris no es veu acompanyada d'una organització que els permeti entendre les relacions que s'hi estableixen. A més, alguns d'aquests criteris mostren un domini metalingüístic per part dels estudiants molt baix, amb coneixements molt superficials que no els permeten una reflexió elaborada.

e. L'atenció a la forma

És el cas del criteri formal, molt utilitzat pels estudiants per distingir el que ha canviat entre les dues oracions proposades (és utilitzat pel 67% dels grups com a mitjana en la descripció de la diferència entre les oracions), però que es presenta d'una manera molt superficial, bé com una simple constatació del canvi gràfic/fonològic que s'ha produït o com un canvi morfològic que afecta al verb o a la conjugació verbal.

De les seves respostes, n'ergeix una noció de temps verbal que inclou –sense discriminar-les– les nocions gramaticals de temps, aspecte i mode. Aquesta última –el mode verbal– no té mai per als estudiants una entitat pròpia, tot i que és l'únic que canvia en la majoria de les oracions (a excepció de l'oració 3a en què també es dona un canvi de temps). D'altra banda, es tracta d'una dificultat comprensible tot tenint en compte que, com ja s'ha assenyalat en el capítol 2, el subjuntiu no té peculiaritats morfològiques que puguin guiar els estudiants. No hi ha una única forma que "marqui" el morfema mode subjuntiu, el qual presenta diferents formes homònimes per informar de l'actitud del parlant davant d'allò que enuncia i, d'altra banda, apareix sempre com un morfema aglutinat amb el de temps i aspecte, cosa que en dificulta la possibilitat de concebre'l com un concepte únic. És com si els estudiants percebessin el verb com un tot que no els permet analitzar-ne els constituents.

Detectem que els estudiants de secundària de la mostra presenten un coneixement de la morfologia verbal molt fràgil i simplificat, aspecte que corrobora resultats d'investigacions anteriors (Durán, 2008) i que també detecten els treballs de Casas (2012) i Torralba (2012) situats a l'educació primària. L'argument morfològic esdevé poc útil perquè no han consolidat un coneixement que els permeti anar més enllà d'una mera constatació de canvi en el paradigma. Creiem que això mostra que per als estudiants el paradigma verbal no té una explicació; simplement forma part d'uns sabers memorístics que els permeten identificar les diferents formes verbals. No han construït un coneixement aprofundit sobre el verb.

El criteri sintàctic només apareix quan és significatiu per als estudiants, concretament en el cas de les subordinades substantives, on precisament la forma en indicatiu no és possible per raons sintàctiques. Aquest criteri és utilitzat per un de cada tres grups (un 35%) però es mostra com un coneixement encara més fràgil que el morfològic. Els estudiants mostren una competència metasintàctica –competència, d'altra banda, molt relacionada amb la instrucció escolar (Gombert, 1992: 39)– molt limitada. Els coneixements d'ús els indiquen que hi ha un problema sintàctic ("la palabra *cuentas* no encaja con las demás", 1D; "quiere expresar lo mismo pero no está bien construida", 4A), però, malgrat els intents, no mostren un coneixement declaratiu que sigui prou reeixit per justificar-ne el motiu ("no concuerda la 1ª parte de la oración compuesta con la 2ª parte en género y número", 4B) i tornen a recórrer a l'ús a partir de manipular les estructures per mostrar que no es possible ("creemos que si quitásemos las palabras *quiero que* nos quedaría ¿*Me lo cuentas?*, lo

utilizaríamos para lo mismo que la primera frase", 4D). En aquest cas, sí que es pot veure un increment progressiu en l'emergència del criteri sintàctic en funció del curs (les respostes que fan referència a aquest criteri provenen en un 17% de primer curs, un 33% de segon i un 50% de quart) que podríem relacionar amb la instrucció escolar, però també observem una gran dificultat a l'hora de justificar-lo.

Tot i que és evident que relacionen un canvi en la forma amb un canvi en el significat, molts grups no en són conscients (hi fan referència explícita només un de cada tres); no "veuen" els morfemes com a signes lingüístics que comporten un aparellament de forma i de significat. No sembla que formi part del seu bagatge escolar establir-hi relacions. Això és coherent amb el que hem vist en l'anàlisi dels llibres de text, en què hi ha una atenció a la morfologia totalment desvinculada del significat semàntic i també de l'ús.

En definitiva, els estudiants mostren molt poca capacitat de reflexió sobre la forma que vehicula el contingut dels textos, capacitat que sembla limitada per la poca solidesa dels seus coneixements declaratius sobre la llengua, sobretot sobre el verb i, més concretament, sobre el mode verbal. És a dir, si com assenyala Ellis (1990) l'*input* centrat en el significat reverteix en el coneixement implícit del sistema lingüístic i es mostra necessari per activar la reflexió metalingüística, perquè aquesta pugui reeixir es requereix un *input* centrat en la forma que desenvolupi el coneixement metalingüístic conscient.

Aquesta dificultat a l'hora d'observar els aspectes formals de la llengua contrasta amb l'atenció que s'hi atorga tant a l'educació primària (Casas, 2012; Torralba, 2012) com a la secundària (Adell, 2007). Ho veiem reflectit també en com aborda l'ensenyament del verb els llibres de text analitzats. És a dir, ens trobem amb la paradoxa que tot i que l'escola fa èmfasi en l'aspecte formal en l'ensenyament i aprenentatge del verb els estudiants no sembla que s'hagin apropiat d'aquests coneixements.

f. Caracterització del mode verbal: la construcció de la noció

Com s'ha assenyalat en el marc teòric d'aquest treball (apartat 1.2), l'activitat metalingüística està relacionada amb l'activitat de conceptualització sobre la pròpia llengua. Un dels objectius de la investigació precisament era conèixer com conceptualitzen el mode subjuntiu en contrast amb el mode indicatiu i el que observem és que els estudiants no han construït una noció que els permeti entendre les característiques del sistema modal, però que, en canvi, poden desplegar una gran quantitat de recursos cognitius quan observen la

llengua a partir de l'ús que en fan, cosa que els permet emprendre un procés d'abstracció cap a la construcció del concepte.

Si partim de Barth (2001), qui assenyala que són tres els elements que formen part de l'estructura d'un concepte abstracte: a) el nom del concepte; b) una combinació d'atributs essencials i no essencials; i c) una sèrie d'exemples a través dels quals es pot veure la realització del concepte, podem concloure que els estudiants no han construït la noció de mode verbal perquè, per començar, no apareix mai el terme (és a dir, no tenen una etiqueta amb què referir-s'hi). Ni *mode*, ni *subjuntiu*, ni *indicatiu* formen part del lèxic que utilitzen quan es refereixen a unes formes verbals en què, precisament, només canvia el mode verbal. Coincidim amb Ruiz Bikandi (2010: 45) que "no hay un buen conocimiento del objeto si no se es capaz de nombrarlo con propiedad al hablar de él". Creiem que això està relacionat amb la dificultat abans esmentada de separar la noció de mode verbal amb la de temps i aspecte, per la qual cosa considerem que, en realitat, per als estudiants la noció a què es refereixen és *temps verbal*, en funció del lloc que ocupen en el paradigma verbal.

Ara bé, en canvi, els estudiants es mostren conscients de molts dels valors del subjuntiu en contrast amb l'indicatiu i són capaços, en molts casos, d'observar atributs essencials a partir de tres processos implicats en la conceptualització: la percepció, la inferència i la comparació que, com assenyala Barth (2001) formen part del procés d'aprenentatge de l'abstracció. D'aquesta manera, i en funció del problema lingüístic plantejat, detectem com a atributs essencials del subjuntiu els trets no específic, no assertiu i no actual que, d'altra banda, són valors que coincideixen amb els que molt lingüistes atribueixen al subjuntiu (vegeu els apartats 2.4 i 5.2.2). També són capaços d'adonar-se de l'obligatorietat sintàctica en el cas d'algunes construccions i del marcat valor de cortesia d'algunes formes en subjuntiu.

Els nois i noies no contesten de manera aleatòria al problema lingüístic plantejat sinó que són conscients de quin és el valor que aporta el subjuntiu en cadascuna de les oracions proposades (vegeu el quadre 5 de l'annex 4 en què es comparen les categories que utilitzen els estudiants per categoritzar el subjuntiu en les quatre parelles d'oracions). D'aquesta manera, en les oracions de relatiu especificatives els estudiants destaquen el valor de no identificació a partir de l'oposició semàntica específic/no específic de l'antecedent; en les oracions concessives destaquen el caràcter de no assertió del subjuntiu; en les oracions simples destaquen el valor de cortesia del subjuntiu que justifiquen a partir de criteris

relacionats amb la modalitat oracional, el registre o la situació comunicativa; i, per últim, en les subordinades substantives destaquen la agramaticalitat d'una de les formes que justifiquen a partir de criteris morfològics o sintàctics.

Alguns dels criteris utilitzats, com la referència a la modalitat oracional, ens permeten inferir que els estudiants estableixen una relació directa entre mode i modalitat. El subjuntiu permet als estudiants interpretar l'actitud del parlant respecte de l'enunciat i mostren en les seves respostes –amb graus de consciència diversos– que mode i modalitat estan inextricablement enllaçats (Bybee i Fleischmann, 1995).

8.2. L'activitat metalingüística en una tasca de reflexió sobre la llengua

a. La incidència de la intervenció didàctica en l'emergència de l'activitat metalingüística dels estudiants

Partiem de la hipòtesi inicial que hi ha intervencions didàctiques que poden propiciar la reflexió sobre la llengua millor que unes altres (Camps i altres, 2005; Camps i Zayas, 2006). En aquest cas, es pretenia que l'activitat proposada permetés activar aquesta reflexió a través de quatre elements fonamentals: a) el contrast entre oracions com a desencadenant de la reflexió, b) la interacció entre iguals i c) l'escriptura com a motors cognitius que permeten el distanciament i la reelaboració dels coneixements previs i d) la plantilla com a bastida i com a instrument de regulació externa.

Els resultats mostren que el dispositiu didàctic és útil per posar en marxa l'activitat metalingüística dels estudiants, per activar els coneixements previs, per connectar amb els seus coneixements gramaticals implícits, en definitiva, per fer emergir la reflexió. No els permet una resposta automàtica, sinó que els obliga a reconsiderar la diferència entre una oració i l'altra, a descriure-la des de perspectives diverses a través de tots els mitjans que tenen al seu abast. Col·loca l'alumne en situació de parar atenció a l'enunciat d'una manera més analítica. Fa emergir evidències de la competència metalingüística dels nois i noies entesa "com el coneixement explícit que un parlant té sobre la llengua (o les llengües) i les habilitats per mobilitzar-lo en funció de diferents objectius" (Durán (2010b: 37).

Es tracta d'una proposta metodològica que apel·la als sabers implícits dels parlants i a les seves intuïcions lingüístiques com a usuaris competents per anar cap a la reflexió a partir de l'atenció al significat, a la forma i als exemples d'ús. És a dir, intenta que facin un camí de

l'ús cap a la reflexió sobre l'ús. En aquest sentit, les preguntes inicials i, sobretot, la plantilla on han d'escriure la resposta a l'activitat es mostren com un fil que els acompanya en el laberint de la reflexió sobre la selecció modal però d'una manera subtil; una mediació entre el contingut que està en qüestió i els estudiants. Podríem dir que els orienta la "mirada" i contribueix a l'autonomia dels estudiants. Els resultats mostren que els estudiants, en línies generals, s'aturen a observar valors formals, valors de significat i contextos on els enunciats són possibles; és a dir, que atenen al fenomen lingüístic des de perspectives i criteris diferents, tot i que, com ha hem assenyalat en els apartats precedents, amb graus d'explicitació i resultats diferents.

D'altra banda, també detectem que l'activitat no sempre fa emergir la presa de consciència en tots els grups. En alguns casos, encara que pocs com ja hem assenyalat (el 6% de les respostes totals), els estudiants aborden l'activitat d'una manera automàtica, sense reflexionar-hi. En altres casos, tot i que situa l'alumnat davant d'uns interrogants, aquest fet no és suficient per aconseguir que els estudiants s'adonin dels diversos valors del subjuntiu.

Podem considerar que l'activitat per si sola és un motor per a la reflexió, però no és suficient per acompanyar els estudiants en la comprensió dels valors modals del subjuntiu, i que tampoc és suficient la interacció entre iguals. Cal la intervenció de l'expert –del professor com a mediador i guia– per "estirar" del que emergeix dels estudiants i acompanyar-los en el procés d'abstracció i de sistematització a partir de la zona de desenvolupament pròxima (fent servir la terminologia de Vigotski) que en aquets tipus d'activitat queda al descobert.

La introducció d'una frase agramatical en el disseny de l'activitat dóna peu a una altra consideració: la detecció de l'error no exigeix un alt nivell de reflexió –recordem que Gombert (1992: 176) situa aquest comportament en el nivell epilingüístic– i, en alguns casos, fins i tot inhibeix la reflexió. Els estudiants apelen a la competència lingüística que tenen com a usuaris de la llengua per rebutjar la forma agramatical i, molts d'ells, consideren que aquest criteri té tant pes que ja no calen arguments que justifiquin el motiu pel qual no és correcte (vegeu les conclusions parcials sobre aquesta parella d'oracions en l'apartat 8.4.4), justificació que sí implicaria un alt nivell de reflexió i de consciència metalingüística. En aquest cas, observem que els estudiants mostren nivells de consciència molt diferents: des d'aquells que només n'indiquen la inacceptabilitat d'una de les formes, fins a aquells que n'indiquen la causa.

Per últim, cal dir que els estudiants s'impliquen en una activitat que per a ells és poc habitual ("és que no estem acostumats a fer coses així,... de pensar") però que els suposa un repte i els crea una necessitat d'informació ("pero al final... ¿cuál era la respuesta correcta? Es que nos hemos quedado con la intriga")¹. Considerem que el contrast entre oracions i el treball en grup permeten despertar l'interès per resoldre l'activitat, possibiliten desautomatitzar la mirada a la llengua i a les activitats gramaticals "qui sont d'ailleurs une telle source d'intérêt, voire de jouissance" (Trévisse, 1996: 7).

En resum, el dispositiu didàctic els col·loca en una situació que comporta interpretar, descriure i explicar el que perceben en l'alternança modal, tot partint de l'ús. Els obliga, per tant, a explicitar allò que fan servir de manera intuïtiva, poc conscient. En definitiva, creiem que aquesta manera de concebre el treball gramatical a l'aula pot contribuir a l'emergència de l'activitat metalingüística dels estudiants ja que 1) els crea una consciència sobre el problema lingüístic i, per tant, els fa opaca la llengua; 2) permet fer emergir alguns dels obstacles i de les dificultats amb què es troben els estudiants i 3) estableix les bases per elaborar un pont entre els coneixements d'ús i els sabers declaratius.

De tot això, en podem concloure que per desenvolupar una actitud reflexiva davant dels fenòmens lingüístics cal crear contextos educatius que assegurin una participació activa dels estudiants, on l'aprenentatge gramatical no es concebi de manera desvinculada a l'ús, sinó que es basi precisament en ell i en els coneixements previs dels estudiants, amb un tractament que permeti una mirada que atengui a criteris diversos. En definitiva, requereix un plantejament didàctic que es basi en l'activitat de l'estudiant i que inclogui ajudes per acompanyar-lo en el procés de reflexió.

b. Els nivells d'activitat metalingüística

L'activitat metalingüística que s'infereix de les respostes escrites no és homogènia ni entre grup d'estudiants ni en els textos d'un mateix grup. Mostren graus de consciència sobre la llengua, d'abstracció i d'explicitació diferents, des de comentaris que evidencien que els estudiants estan molt "enganxats" al seu coneixement implícit de com funciona el sistema lingüístic, i justifiquen els canvis apel·lant al coneixement que tenen com a usuaris (per exemple, els judicis sobre la gramaticalitat o agramaticalitat de les oracions en què els

¹ Notes extretes del diari de camp de la investigadora. El primer comentari està fet per una noia de primer d'ESO que demana ajuda a la investigadora perquè el seu grup no sap com s'ha de fer l'activitat. El segon el va fer una estudiant de quart curs que es va dirigir a la investigadora en acabar la sessió.

estudiants afirmen que la frase no és correcta perquè "no suena nada bien") fins a respostes que mostren un alt grau de consciència i capacitat d'abstracció per part dels estudiants ("la segunda quiere expresar lo mismo pero la frase no está bien construida. En la segunda frase, el verbo 'cuentas' se podría poner en una frase condicional, pero no en una desiderativa").

No es tracta d'un procés progressiu cronològic; és a dir, no vol dir que comencin amb menys consciència i en vagin adquirint més a mida que van fent l'activitat, sinó que coincidim amb el model de nivells d'activitat metalingüística proposat per Camps (2000b), Camps i Milian (2000) i Camps i altres (1997, 2000) a considerar que es tracta de nivells que coexisteixen en la mateixa tasca i en els mateixos estudiants d'una manera fluctuant:

No és un contínuum que es desplegui cronològicament, sinó que poden coexistir manifestacions d'aquesta activitat en un mateix individu i gairebé en un mateix moment en funció de les accions que s'estan duent a terme: parlant, escrivint, observant, revisant negociant significats, analitzant la llengua. (Milian, 2005: 16)

D'aquesta manera, es pot observar un coneixement procedimental automatitzat menys accessible a la consciència i, un moment abans o més enllà, els intents de prendre'n distància i d'explicitació. Sovint parteixen del mestratge procedimental, de l'ús que en fan, que és el que tenen automatitzat i interioritzat, i és a partir d'aquí quan comencen a intentar algunes hipòtesis o algunes explicacions que mostren ja la consciència sobre el fenomen lingüístic. En paraules de Karmiloff-Smith: "la información que se encuentra implícita *en* la mente llega a convertirse en conocimiento explícito *para* la mente (1994: 37). Altres vegades, però, es percep un moment de vaivé per diferents nivells de consciència i d'explicitació en funció de l'aspecte concret que estan observant.

Creiem que tampoc és un moviment des d'allò que no és conscient fins a la consciència, com si es tractés de nivells clarament diferenciats. Com Van Lier (1998) i els últims treballs de Gombert (2006) apunten, creiem que les fronteres entre el nivell epilingüístic (és a dir, no conscient) i metalingüístic (conscient) no són rígides i que, almenys en el cas d'estudiants adolescents, els quals ja han tingut algun tipus d'instrucció gramatical, són molt difícils d'establir. Considerem amb Van Lier que en realitat no són fronteres sinó que es tracta d'un contínuum que permet múltiples nivells de consciència i, fins i tot, en permet juxtaposicions. Per exemple, les referències a l'ús són poc abstractes (de fet, Gombert situa

la influència del context en el nivell epilingüístic), però d'altra banda observem que no totes les referències a l'ús tenen el mateix grau d'abstracció.

Considerem que, de cara a la recerca, cal diferenciar i establir les relacions –complexes– entre l'activitat metalingüística que duen a terme els escolars i el coneixement metalingüístic que emergeix en aquesta activitat (Tolchinsky, 2000), tant pel que fa als coneixements previs, com per la reelaboració del coneixement en el procés reflexiu. Hi pot haver una gran activitat metalingüística amb pocs coneixements explícits sobre la llengua i al revés, el coneixement metalingüístic pot venir acompanyat de poca reflexió. Pensem, per exemple, en les mostres d'una intensa activitat metalingüística per part de nens del primer cicle de primària, els quals tenen pocs coneixements declaratius sobre la llengua (Bigas i Gil, 2009; Gil, 2010 i 2011). De la mateixa manera, també cal distingir entre l'activitat metalingüística i el discurs metalingüístic (Camps, 2013), ja que pot donar-se una activitat metalingüística intensa amb una verbalització molt poc elaborada, i també pot haver-hi una utilització de llenguatge específic elaborat amb poca reflexió metalingüística.

8.3. La construcció del discurs metalingüístic i l'ús del metallenguatge

Tot i que l'anàlisi parteix del mateix objecte –el discurs que generen els estudiants en parlar sobre la llengua–, distingim seguint Culioli (1990) i Camps (2000b) entre l'activitat metalingüística que inferim que els estudiants porten a terme en el desenvolupament de la tasca i els nivells de consciència que expliciten, i com verbalitzen aquesta activitat. L'activitat metalingüística està relacionada amb les operacions que fan els individus i pot ser o no verbalitzada amb un llenguatge específic a través d'un discurs metalingüístic, és a dir, que té com a referent la pròpia llengua (Jakobson, 1988). Ja ens hem referit a l'activitat metalingüística en el punt anterior i ara ens centrarem en el discurs que elaboren i, sobretot, en quin metallenguatge fan servir per parlar sobre la llengua, tot tenint en compte que la construcció d'un llenguatge específic per referir-s'hi forma part del procés de conceptualització sobre els conceptes gramaticals (Barth, 2001).

Com han assenyalat diversos autors (Gombert, 1992; Karmiloff-Smith, 1994; Camps, 2000b; Camps i altres, 2005; Myhill, 2011), el nivell de consciència metalingüística està relacionat amb la capacitat de verbalitzar el coneixement sobre la llengua. Tots els models de desenvolupament metalingüístic consideren que el nivell més alt correspon a aquell en el qual el parlant utilitza una terminologia específica per referir-se a la llengua. Es tracta d'una

abstracció que situa la màxima consciència metalingüística en aquest nivell, però creiem que aquesta afirmació s'ha de matisar. Els resultats d'aquesta investigació –els quals corroboren estudis anteriors sobre aquest mateix aspecte (Myhill, 2011; Rodríguez Gonzalo, 2011)– mostren que no sempre que els estudiants fan servir una terminologia específica aquesta terminologia es correspon amb un nivell alt de consciència metalingüística o, almenys, més alt que quan no la fan servir. En algunes ocasions, els estudiants utilitzen una terminologia que no és correcta o que no implica que hagin après les nocions gramaticals a què fan referència els termes utilitzats, i la fan servir d'una manera poc reflexiva. És el que Myhill (2011) anomena llenguatge específic sense comprensió metalingüística. És a dir, que el metallenguatge, per si sol, no és garantia d'aprenentatge o d'una activitat metalingüística intensa si no se sustenta en un coneixement sòlid dels continguts gramaticals a què fa referència.

La verbalització mostra un intent d'apropiació de la noció de mode i proporciona una informació molt valuosa sobre les dificultats. En la reflexió que duen a terme els estudiants, observem que fan servir un llenguatge específic escàs, molt limitat i que, en ocasions, evidencien comprensions errònies o parcials de les nocions que vehiculen aquests termes (vegeu les conclusions parcials a l'apartat 8.5.2 d'aquest mateix treball). Per salvar aquestes dificultats terminològiques –i conceptuals–, els nois i noies recorren a un llenguatge comú amb el qual s'aproximen al fenomen lingüístic des del seu saber d'usuaris de la llengua, en un anar i venir d'aquests coneixements més intuïtius a un saber més acadèmic. Estem d'acord amb Rodríguez Gonzalo (2011) quan assenyala que precisament aquest vaivé entre el llenguatge quotidià i el llenguatge específic possibilita un raonament conscient i profund, necessari "si se quiere que haya una conceptualización real y no una mera repetición de las definiciones y explicaciones de las obras de consulta" (2011: 380).

També hi ha evidències que la terminologia que sí que descansa en la comprensió metalingüística –com el llenguatge que fan servir per explicar les relacions pragmàtiques que justifiquen l'alternança modal– els ajuda a observar la llengua i a reflexionar-hi. Es tracta, per tant, d'un camí complex i necessari entre el llenguatge quotidià i el llenguatge específic en la construcció dels conceptes gramaticals, però amb la voluntat d'assegurar finalment un metallenguatge que els permeti observar la llengua i tenir eines terminològiques i conceptuals per parlar-ne.

Per últim, considerem que tan important com el llenguatge que fan servir per parlar sobre la llengua és el tipus de discurs en què s'encabeix. La prova pilot i estudis anteriors (vegeu Durán, 2008 i 2009b) ja ens havien donat algunes evidències del fet que els estudiants no tenen només dificultats per fer servir un llenguatge o un altre, sinó també per trobar estructures discursives que els possibilitin reflexionar, descriure, avançar hipòtesis, argumentar. Els resultats d'aquesta investigació mostren que els estudiants reflexionen sobre la llengua amb l'ajuda de la pauta que els orienta la mirada conscient i que els possibilita l'elaboració d'un discurs metalingüístic guiat. Creiem que la plantilla permet un fil que ajuda els estudiants a observar la llengua i a parlar-ne.

En definitiva, els estudiants mostren moltes dificultats per parlar sobre el verb i el sistema modal, en concret, i sobre la llengua en general, però també mostren mecanismes per salvar algunes d'aquestes dificultats. Creiem que part d'aquestes dificultats tenen a veure amb al fet que no estan avesats a parlar sobre la llengua i al fet que no tenen models discursius per fer-ho. Considerem que una aula on s'ensenyi la gramàtica des d'un plantejament socioconstructivista hauria d'assegurar la creació de gèneres propis on parlar de la llengua tingui sentit per als estudiants, i hauria de tenir molt en compte la necessitat de donar-los models d'activitat metalingüística verbalitzada per part del docent que se sustentés en aquest anar i venir dels conceptes quotidians als conceptes científics de la disciplina.

8.4. Relacions entre els sabers dels estudiants i els llibres de text

El resultat de l'anàlisi dels llibres de text que fan servir els estudiants protagonistes de la recerca ens ha permès arribar a algunes conclusions que ens semblen rellevants en relació al coneixement que mostren els nois i les noies. Ara bé, no pretenem establir un nexa causal entre un i altre. Com ja hem assenyalat en les línies introductòries del capítol 6 dedicat a l'anàlisi del tractament del mode en els llibres de text, no podem saber com els han fet servir aquests estudiants al llarg de tots els anys d'escolaritat a la secundària ni era l'objectiu de la nostra recerca. Tanmateix hem tingut en compte que es tracta d'un material que permet orientar-nos sobre què s'espera que aprenguin en aquests cursos i creiem que pot aportar dades d'interès saber com s'hi aborden els continguts sobre el mode verbal i quina diferència o similituds hi ha amb els coneixements que emergeixen de la reflexió metalingüística dels estudiants en l'activitat de contrast modal proposada.

a. Tractament simplificador davant la complexitat

En primer lloc, com ja s'ha assenyalat en les conclusions parcials (vegeu l'apartat 6.2) l'atenció que es dedica al mode verbal en els llibres de text analitzats és mínima al llarg dels quatre cursos i molt simplificadora. Tant la definició, com els exemples, com les activitats previstes són molt breus i incompletes, cosa que no permet mostrar la complexitat del concepte. Es posa l'èmfasi en la consideració de la noció de mode com una desinència verbal més, aglutinada amb les altres desinències verbals. S'aborda sobretot com un tret morfològic del verb, una part flexiva que aporta una informació de caràcter gramatical lligada a la paraula, i desvinculada del significat. També s'hi afegeix un criteri semantico-pragmàtic que permet classificar els modes en funció de l'actitud del parlant, però es presenta de manera descontextualitzada. Ambdós criteris no es mostren com a complementaris, sinó que serveixen per fer coses diferents. L'objectiu d'aprenentatge del primer és que els estudiants reconeixin l'estructura interna del verb (sàpiguen separar el lexema dels morfemes), mentre que el segon criteri serveix per classificar el mode (indicatiu, subjuntiu o imperatiu) en el si de l'oració.

La simplificació amb què es tracta el mode verbal en els llibres de text contrasta amb la mirada polièdrica amb què l'aborden els estudiants en el contrast entre oracions, els quals s'apropen a la noció de mode a partir del significat en context. Parteixen de les situacions d'ús on les construccions amb indicatiu o subjuntiu són possibles, és a dir que tenen en compte el context i la situació comunicativa per poder interpretar les oracions i detectar d'aquesta manera el valor que aporta el mode verbal. Els valors que detecten són diversos i atenen a criteris diferents, en un intent de donar compte de la complexitat de la noció. L'atenció a la forma és menor que l'atenció als aspectes semantico-pragmàtics, i mai fan referència al morfema de mode, tot i que es pot inferir de les seves respostes que han construït una noció de morfema verbal que inclou les informacions gramaticals de temps, aspecte i mode, i que associen amb la situació del verb en el paradigma.

Aquesta mirada a la complexitat no sempre és reeixida, ja que els falten eines per parlar sobre la llengua i mostren que no han integrat una noció completa que els permeti justificar l'alternança modal des de criteris gramaticals. Tot i això, considerem que aquesta aproximació des de perspectives diferents i amb criteris diversos és molt més rica i obre més possibilitats que les que apunten les activitats que inclouen els llibres de text.

b. Relacions entre el mode i la modalitat

Un altre aspecte en què es poden establir línies divergents entre el que trobem en els llibres de text i el que es desprèn de les activitats grupals dels estudiants ve donat per les relacions que estableixen entre mode i modalitat. Mentre els estudiants mostren que interpreten l'alternança modal entre indicatiu i subjuntiu com una marca de modalització i, per tant, que adopten una perspectiva holística d'interpretació de l'enunciat a partir de la informació que representa el punt de vista del parlant, aquesta relació és gairebé inexistente en els llibres de text.

Aquest fet té a veure, d'una banda, amb la compartimentació dels continguts gramaticals que es tracten com a peces aïllades, sense relació els uns amb els altres, i, d'altra banda, amb la separació que els llibres de text estableixen entre les activitats discursives i les activitats gramaticals, tot circumscriuint aquestes últimes al marc de l'oració o de la paraula, i no al marc del text o del discurs, on adquireixen sentit com veiem en les respostes dels estudiants, els quals contextualitzen les oracions per poder-les interpretar.

Les dades d'aquest treball ens permeten concloure que cal una articulació entre gramàtica del text i gramàtica de l'oració, i la vinculació dels continguts gramaticals a les situacions d'ús i al context en què poden sorgir que permeti fer evidents les relacions entre el mode verbal i la modalitat.

c. La gramàtica com a coneixement tancat davant de la gramàtica com a coneixement en construcció

Els manuals escolars presenten els continguts gramaticals com un saber preestablert, tancat en ell mateix, que no admet cap raonament per part dels estudiants ni els demana una resposta activa. No connecten amb els sabers implícits dels estudiants ni apel·len als seus coneixements com a usuaris de la llengua. En paraules de Millan i Camps (2006), no estableixen ponts entre coneixement d'ús i coneixements declaratius, per la qual cosa fa preveure, en el millor dels casos, un aprenentatge memorístic en contra del que marca el currículum vigent, el qual –malgrat les contradiccions a les quals ja hem fet referència en l'apartat 3.1–, prescriu un ensenyament de la gramàtica basat en la reflexió.

Els estudiants, en canvi, mostren un coneixement en construcció, dinàmic, ric en matisos, sovint elaborat a partir de criteris acumulatius i amb moltes llacunes, tant terminològiques com conceptuals, però també mostren que el perceben com un coneixement susceptible de

ser modificat, per a la qual cosa avancen hipòtesis o explicacions raonades que il·lustren amb exemples d'ús real a partir de les oracions plantejades. Mostren, en definitiva, que es pot abordar la llengua com un objecte d'estudi sobre el qual ells poden dir moltes coses.

d. La progressió dels coneixements

Ni els llibres de text, ni tampoc les respostes dels estudiants permeten observar una progressió en els coneixements sobre aquest contingut gramatical. Els resultats de l'anàlisi dels manuals escolars mostren que no hi ha un aprofundiment en els continguts treballats ni sobre el mode ni tampoc sobre el verb al llarg dels quatre cursos. Es repeteixen les explicacions i gairebé apareixen els mateixos exemples en cursos diferents i en una llengua i en l'altra. Tampoc hi ha diferències considerables en els coneixements que mostren els estudiants de primer i segon amb els de quart curs. Apareix un major ús del metallenguatge, cosa que podria ser un símptoma d'una millor apropiació dels coneixements gramaticals, si no fos perquè detectem que en molts casos se'n fa un ús inadequat, que mostra en realitat una apropiació esbiaixada, incompleta i, per això, molt fràgil.

En definitiva, l'ensenyament del mode verbal no té en els llibres de text un bon aliat si comparem la complexitat de l'activitat que duen a terme els estudiants en la tasca proposada –i per tant, la seva capacitat per reflexionar sobre la llengua d'una manera activa– i les activitats plantejades als manuals.

8.5. Consideracions finals: aportacions de la recerca, implicacions per a l'ensenyament i perspectives de futur

En aquest treball hem indagat en el coneixement que han construït sobre el mode verbal els estudiants de secundària i també en el paper que desenvolupa l'activitat metalingüística en l'aprenentatge gramatical, tot partint del convenciment –i de les evidències que les investigacions van mostrant en aquest sentit– que és a partir de la reflexió que l'estudiant pot observar la llengua amb interès, d'una manera activa i significativa, per comprendre com funciona el sistema lingüístic, i que aquesta comprensió repercuteix en la millora dels usos.

La investigació aporta dades d'interès al voltant del tres pols del triangle didàctic: el dels continguts, el dels estudiants o l'aprenentatge i el del professor o l'ensenyament, i de les relacions que s'hi estableixen. D'una banda, fa una revisió a fons de la literatura sobre el

subjuntiu que permet comprendre la complexitat d'una categoria gramatical que, en canvi, com també s'ha assenyalat, passa molt desapercebuda a les aules –o almenys als materials escolars– i al currículum. Considerem que aquesta aproximació al mode verbal des de les teories lingüístiques i també des de la perspectiva del seu ensenyament i aprenentatge permet plantejar-ne la transposició didàctica a partir dels valors formals, semàntics i pragmàtics, i també a partir de les relacions que estableix amb la noció de modalitat.

També hem aportat dades rellevants que serveixen per entendre les característiques tant dels coneixements gramaticals dels nois i les noies de la secundària obligatòria com de l'activitat metalingüística que porten a terme en fer una activitat que fa emergir la reflexió i de les dificultats d'abstracció que comporta la conceptualització de les nocions gramaticals. Hem observat que els estudiants mostren coneixements heterogenis sobre el verb i sobre el mode verbal construïts a partir de procedències diverses i que apel·len tant als sabers "intuitius" –aquells que han anat elaborant a partir del contrast amb l'ús– com a sabers declaratius diversos producte de la instrucció escolar però que no sempre han interioritzat completament. També hem observat que tenen grans dificultats per parlar sobre la llengua i que sovint aquesta dificultat té a veure amb el fet que no s'han apropiat ni dels termes ni dels conceptes gramaticals que hi ha darrere dels termes. Per últim, hem constatat que els estudiants són capaços de reflexionar sobre la llengua i de concebre-la com un sistema dinàmic sobre el qual poden avançar hipòtesis si se'l donen les eines didàctiques i conceptuals adequades.

Per últim, hem mostrat les possibilitats d'una manera d'entendre l'ensenyament de la gramàtica que es fonamenta en el paper actiu de l'estudiant, en la seva capacitat de reflexió sobre el sistema modal i també hem mostrat les dificultats que comporta per als estudiants, els quals no semblen acostumats a tasques que impliquin prendre la llengua com a objecte d'observació reflexiva. Hem destacat la necessitat d'acompanyament en el procés de construcció dels conceptes gramaticals i en l'apropiació d'un metallenguatge apropiat per referir-s'hi, tot partint del convenciment que els processos d'ensenyament i aprenentatge són complexos i que el mestre n'és una peça fonamental per la seva capacitat de promoure la reflexió i la construcció dels sabers gramaticals.

D'aquests resultats, se'n desprenen tres grans consideracions que sintetitzem a continuació:

- Per reflexionar activament sobre el contrast modal, els estudiants necessiten comprendre el sentit dels enunciats i, per a això, parteixen de situacions d'ús real;

ahora, per interpretar els enunciats, els cal distanciar-se'n i això implica activar la reflexió sobre la llengua. La reflexió, per tant, es mostra com una eina poderosa al servei de la millora de l'ús, en aquest cas de la interpretació dels enunciats, i, ahora, remetre als usos reals fa possible la reflexió sobre com funciona el sistema lingüístic.

- El pas d'una consciència d'usuari que els permet detectar els valors –complexos i subtils– de l'alternança modal a una consciència gramatical es mostra difícil per als estudiants i deixa evidències de les llacunes dels seus coneixements gramaticals, tant en l'apropiació dels conceptes i de la terminologia per referir-s'hi com d'estructures discursives que els possibilitin vehicular la reflexió.
- La interacció entre iguals és mostra necessària però insuficient en el procés de conceptualització; es fa evident la importància de la intervenció de l'expert –del professor com a mediador i guia– per "estirar" del que emergeix dels estudiants i acompanyar-los en el procés.

Aquestes reflexions i els resultats exposats en els apartats anteriors ens permeten plantejar algunes implicacions didàctiques sobre l'ensenyament i aprenentatge del mode verbal en concret i de la gramàtica en general que se'n deriven:

- a. La dificultat dels estudiants d'identificar la categoria gramatical mode verbal i les relacions que estableixen amb l'actitud del parlant de la qual informa el subjuntiu, ens porta a plantejar que el mode verbal no s'hauria de presentar a les aules de secundària desvinculat, d'una banda, dels altres morfemes verbals amb els quals guarda una estreta relació formal i de significat i, d'una altra, de la noció de modalitat. La vinculació a la resta de categories gramaticals del verb ha de permetre els estudiants comprendre que el paradigma verbal no té una distribució arbitrària, sinó que respon a qüestions formals que tenen repercussions en el significat, i que aquestes formes poden adquirir valors diferents en funció del context en què apareixen. Les relacions entre mode i modalitat també han de ser explícites i això implica establir relacions entre gramàtica de l'oració i gramàtica del text, i entre gramàtica i pragmàtica la qual cosa permet concebre l'ensenyament i aprenentatge de la gramatical en relació als usos discursius. Per últim, la noció de mode verbal és una categoria que requereix d'un alt nivell d'abstracció i que es mostra complexa per als estudiants. Cal conèixer quines són les dificultats epistèmiques per tal de tenir-les en compte i graduar-ne la dificultat (Fisher, 2004), tot començant amb exemples

més prototípics que permetin observar els atributs essencials per anar progressivament a exemples més perifèrics, en la línia dels plantejaments de la gramàtica cognitiva (Langacker, 1991) i de la teoria del prototipus (Rosch i altres, 1978; Cuenca i Hilferty, 1999).

- b. L'activitat metalingüística dels estudiants ha de ser el motor i el fonament per a l'ensenyament de la gramàtica ja que és precisament aquesta reflexió conscient sobre el funcionament de la llengua la que –com s'ha assenyalat en les conclusions–, possibilita una millor interpretació dels enunciats i, per tant, permet avançar en la millora dels usos lingüístics. Cal partir dels coneixements previs dels estudiants, de l'observació i manipulació d'estructures lingüístiques, i de la capacitat d'avançar hipòtesis sobre com funciona el sistema lingüístic que tenen els estudiants per anar construint un coneixement més científic i, sobretot, més sistemàtic sobre la llengua que integri la intuïció lingüística dels aprenents, tot transcendent-la. Subscriuim les paraules de Milian i Camps que "aprender gramática es adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico" i "enseñar gramática consiste en establecer puentes entre el conocimiento intuitivo, implícito, manipulativo, verbalizado con las palabras de cada día, y el conocimiento sistematizado sobre la lengua y sus usos." (Milian i Camps, 2006: 27).
- c. En aquest sentit, considerem que és crucial dissenyar dispositius didàctics que facin emergir la reflexió, tot defugint de les tasques automatitzades i simplificadores característiques dels llibres de text. Cal crear contextos favorables a l'aula on parlar i escriure sobre gramàtica tingui sentit per als estudiants, situacions que permetin verbalitzar un coneixement en construcció i que possibilitin el guiatge cap a l'abstracció per part del docent. En aquesta mateixa línia, suggerim que cal crear gèneres discursius propis amb models d'argumentació metalingüística que permetin els estudiants parlar sobre els fenòmens lingüístics i que possibilitin l'apropiació del metallenguatge adequat per referir-s'hi, tot integrant el llenguatge quotidià que, com hem assenyalat en les conclusions, utilitzen els estudiants per apropar-se a uns fenòmens que sovint no saben anomenar.

Per últim i com no podia ser d'altra manera, cal dir que la present recerca dona resposta a algunes preguntes però n'obre de noves entorn a la construcció dels sabers gramaticals dels estudiants al voltant de la categoria verb, però també al voltant d'altres nocions o categories gramaticals; sobre les relacions entre el coneixement declaratiu i la seva repercussió en la

millora de les habilitats lingüístiques dels escolars, relacions complexes que, fins al moment, han estat difícils d'establir; les relacions entre ús i conceptualització, entre el discurs metalingüístic dels estudiants i l'activitat metalingüística que duen a terme, o entre aquesta última i el grau d'explicitació de les manifestacions d'aquesta activitat.

EPÍLEG

Començàvem aquest estudi amb una citació de Joan Margarit sobre el poder transformador de la poesia, que relacionàvem metafòricament amb el poder transformador d'un treball d'investigació per a qui el duu a terme. Ara voldríem acabar-lo amb una altra citació, en aquest cas del discurs d'ingrés a la Real Academia de la Lengua Española de Salvador Gutiérrez Ordóñez titulat *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*, que apunta al paper crucial de l'educació lingüística en el desenvolupament de la capacitats dels escolars per *veure* el món.

El niño nace dotado de una inmensa capacidad de asimilación y de una enorme curiosidad, pero necesita ayuda porque no es capaz de descifrar la inmensidad del océano de conocimientos, como en este hermoso microrrelato del escritor uruguayo Eduardo Galeano:

Diego no conocía la mar. El padre, Santiago Kovadloff, lo llevó a descubrirla.

Viajaron al sur.

Ella, la mar, estaba más allá de los altos médanos, esperando.

Cuando el niño y su padre alcanzaron por fin aquellas cumbres de arena, después de mucho caminar, la mar estalló ante sus ojos. Y fue tanta la inmensidad de la mar, y tanto su fulgor, que el niño quedó mudo de hermosura.

Y cuando por fin consiguió hablar, temblando, tartamudeando, pidió a su padre:

—*¡Ayúdame a mirar!*

El lenguaje, por su extensión, por su profundidad, por su variedad, por sus relaciones con todas las ramas del conocimiento y con el hombre mismo... es un inmenso océano que siempre ha necesitado de la ayuda de otros ojos para poder ser contemplado. La enseñanza de la lengua ha sido, desde la invención de la escritura, la llave de acceso al templo de la sabiduría heredada, el secreto mágico que nos permite superar el castigo de Sísifo. (Salvador Gutiérrez Ordóñez, 2008: 14)

Esperem humilment que aquest treball contribueixi d'alguna manera a assolir aquest objectiu.

BIBLIOGRAFIA

- Adell, P. (2007). *La situació de l'EA de la composició escrita a les aules de llengua de secundària: anàlisi del que diuen que fan els docents d'una mostra de dotze centres*. Llicència d'estudis EDC/2603/2005 [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Adell, P.; Sánchez-Enciso, J. (2011). El nou currículum: mancances i oportunitats. Dins A. Camps (coord.), *Didàctica de la Llengua catalana i la Literatura* (p. 143-164). Barcelona: Graó.
- Ahern, A. (2004). *El subjuntivo: significado e inferencia. Un análisis basado en la Teoría de la Relevancia*. Tesis doctoral no publicada. UNED.
- Ahern, A. (2008). *El subjuntivo: contextos y efectos*. Madrid: Arco/Libros.
- Alarcos Llorach, E. (1972). *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1976). El sistema verbal català. Dins *Actes del tercer Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes* (p. 15-25). Oxford: Dolphin Book.
- Alarcos Llorach, E. (1984). *Gramàtica estructural* (2a ed.). Madrid: Gredos.
- Alarcos Llorach, E. (1994). *Gramàtica de la lengua española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Aletá, E. (2004). La oposició modal indicativo / subjuntivo en la gramàtica del espanyol como lengua extranjera. *RedELE Revista electrónica de didáctica / español como lengua extranjera* [en línia].
- Alonso, R. et al. (2005/2011). *Gramàtica bàsica del estudiant de espanyol*. Barcelona: Difusió.
- Bachelard, G. (1938/1972). *La formación del espíritu científico*. Buenos Aires: Siglo XXI
- Badia (1962). *Gramàtica catalana*. Madrid: Gredos. 2 vols.
- Bailey, N.; Madden, C.; Krashen, S. (1974). Is there a 'Natural Sequence' in Adult Second Language Learning? *Language Learning*, 24, 235-243.
- Bajtin, M.M. (1982). El problema de los géneros discursivos. Dins *La estética de la creación verbal* (p. 248-293). Mèxic: Siglo XXI.
- Bally, C. (1942). Syntaxe de la modalité explicite. *Cahiers de Ferdinand de Saussure*, 2, 3-13.
- Barbery, M. (2007). *L'elegància de l'erició*. Barcelona: Edicions 62.
- Barth, B.-M. (2001). *L'apprentissage de l'abstraction*. Paris: Retz
- Bates, E. (1999). On the nature and nurture of language. Dins R. Levi-Montalcini; D. Baltimore; R. Dulbecco; F. Jacob (eds. sèrie); E. Bizzi; P. Calissano; V. Volterra (eds. vol.), *Frontiere della biologia. The brain of homo sapiens*. Roma: Giovanni Trecanni.
- Beaumanoir-Secq, M; Cogis, D.; Elalouf, M. L. (2010). La notion de progression dans la pratique et la réflexion sur la langue de l'école au collège. *Repères*, 41, 47-70.
- Beguelin, M.J. (dir.) (2000). *De la phrase aux énoncés grammaire scolaire et descriptions linguistiques*. Bruxelles: De Boeck Duculot.
- Bell, A. (1990). El modo en espanyol: consideraciones de algunas propuestas recientes. Dins I. Bosque (1990) (ed.), *Indicativo y subjuntivo* (p. 81-106). Madrid: Taurus Universitaria.
- Bello, A. (1847/1982). *Gramàtica de la lengua castellana*. Madrid: Edaf.
- Benveniste, E. (1959/1966). Les relations de temps dans le verbe français. Dins *Problèmes de linguistique générale 1* (p. 237-250). Paris: Gallimard.

- Benveniste, E. (1965/1974). Le langage et l'expérience humaine. Dins *Problèmes de linguistique générale*, 2 (p. 67-78). París: Gallimard.
- Bereiter, C.; Scardamalia, M. (1982). From conversation to composition: The role of instruction in a developmental process. Dins R. Glaser (ed.), *Advances in instructional psychology* (Vol. 2). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bialystok, E. (1979). Explicit and implicit judgements of L2 grammaticality. *Language Learnig*, 29, 81-103.
- Bialystok, E. (1986). Factors in the growth of linguistic awareness. *Child Development*, 57, 498-510.
- Bialystok, E. (1991). Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency. Dins E. Bialystok (ed.) *Language processing in bilingual children* (p. 113-140). Cambridge: Cambridge University Press.
- Bialystok, E. (1994). Analysis and control in the development of second language proficiency. *Studies in Second Language Acquisition*, 16, 157-168.
- Bigas, M. i altres (2001). La actividad metalingüística en la enseñanza de la lectura y la escritura. Análisis de situaciones en aulas de 3 a 5 años. Dins A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y de reflexión* (p. 129-146). Barcelona: Graó.
- Bigas, M; Gil, M. R. (2009). L'activitat metalingüística durant una tasca de segmentació d'un text en paraules, a 2n de Primària. *Artícles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*. Barcelona: Graó, 66-77.
- Blaxter, L.; Hughes, C.; Tight, M. (2000). *Cómo se hace una investigación*. Barcelona: Gedisa
- Bliss, J.; Monk, M.; Ogborn, J. (1983). *Qualitative data analysis for educational research: a guide to uses of systemic networks*. London: Croom Helm.
- Bliss, J.; Ogborn, J. (1985). Children's choices of uses of energy. *International Journal of Science Education* 7(2): 195 - 203.
- Block, D. (2003). *The Social Turn in Second Language Acquisition*. Edimburg: Edimburgh University Press.
- Borrego, J.; Gómez Asensio, J.; Prieto, P. (1986). *El subjuntivo, valores y usos*. Madrid: SGEL.
- Bosque, I. (1990a) (ed.). *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus Universitaria.
- Bosque, I. (1990b). Las bases gramaticales de la alternancia modal. Repaso y balance. Dins I. Bosque (ed.), *Indicativo y Subjuntivo*, (p.13-65). Madrid: Taurus.
- Bosque, I. (1994). *Repaso de sintaxis tradicional: ejercicios de autocomprobación*. Madrid: Arco Libros.
- Bosque, I. (1996). *Las categorías gramaticales* (4a. ed.). Madrid: Síntesis.
- Bosque, I.; Demonte, V. (eds.) (1999). *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Bosque, I.; Gutiérrez-Rexach, J. (2009). *Fundamentos de sintaxis formal*. Madrid: Akal.
- Bronckart, J.P. (2008a). L'activitat verbal, les llengües i la llengua; reflexions teòriques i didàctiques. Dins A. Camps i M. Milian (eds.), *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües* (p. 23-40). Barcelona: Graó.
- Bronckart, J.P. (2008b). ¿Es pertinente la noción de competencia? *Novedades Educativas*, 211, 4-9.
- Bronckart, J.P.; Bulea, E. (2005). Pour une approche dynamique des compétences (langagières). Dins J.P. Bronckart; E. Bulea; M. Pouliot (eds.), *Repenser l'enseignement des langues: comment identifier ex exploiter les compétences* (p. 193-227). Lille: Presses Universitaires du Septentrion.
- Bronckart, J.P.; Plazaola, I. (2000). La transposició didàctica. Història i perspectives d'un problema fundacional. Dins A. Camps i M. Ferrer (coord.), *Gramàtica a l'aula* (p. 39-63). Barcelona: Graó.

- Brossard, M.; Lambelin, G. (1985). Problèmes posés par l'acquisition de quelques notions grammaticales. *Revue française de pédagogie*, 71, 23-28.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. Nova York: Norton.
- Bruner, J. (1974-75). From communication to language: a psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-87.
- Bruner, J.; Goodnow, J.; Austin, G. (1956). *A Study of Thinking*. New York: John Wiley & Sons.
- Bustos, E. (1986). *Pragmática del español. Negación, cuantificación y modo*. Madrid: UNED.
- Bybee, J.; Fleischman, S. (1995) (eds.). *Modality in Grammar and Discourse*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bybee, J.; Fleischman, S. (1995). Modality in Grammar and Discourse: An introductory essay. Dins Bybee, J; Fleischman, S. (eds.), *Modality in Grammar and Discourse* (p. 1-14). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Bybee, J.; Terrell, T. (1990). Análisis semántico del modo en español. Dins Bosque, I. (1990) (ed.), *Indicativo y subjuntivo* (p. 145-163). Madrid: Taurus Universitaria.
- Camps, A. (1986). *La gramàtica a l'escola bàsica*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1994a). *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A. (1994b). Projectes de llengua entre la teoria i la pràctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 2, 7-20.
- Camps, A. (1998). L'ensenyament de la gramàtica. Dins A. Camps i T. Colomer (coord.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària* (p. 105-126). Barcelona: ICE de la UB/Horsori.
- Camps, A. (2000a). El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals. Dins J. Macià i J. Solà (ed.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (p. 121-136). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2000b). Aprendre gramàtica. Dins A. Camps; M. Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula* (p. 101-117). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2003). Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG), Papers de treball, núm. 1, Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Camps, A. (2007). *Conceptos espontáneos y conceptos científicos*. Seminari Greal. Document de treball no publicat.
- Camps, A. (2009). Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática: hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva. *Cultura y Educación*, 21 (2), 199-214.
- Camps, A. (2010). Hablar y reflexionar sobre la lengua: hacia un modelo de enseñanza de la gramática basado en la actividad reflexiva en colaboración. Dins T. Ribas Seix (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (p. 13-32). Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2011a) (coord.). *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona: Graó.
- Camps, A. (2011b). Intervenció, innovació i investigació. Una relació necessària per a les didàctiques. Dins J. Vallès, D. Álvarez i R. Rickenmann (ed.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació* (p. 115-123). Girona: Documenta Universitaria.
- Camps, A. (2012). La investigación en didáctica de la lengua en la encrucijada de muchos caminos. *RIE, Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 23-41.
- Camps, A. (2013). *L'activitat metalingüística en l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica: una revisió de conceptes*. Seminari Greal. Document de treball no publicat.
- Camps, A. i altres (1994). *Ull de bou 1*. Barcelona: Barcanova.

- Camps, A. i altres (1995). *Ull de bou. Llengua 2*. Barcelona: Barcanova.
- Camps, A.; Fontich, X. (2003). La construcció del coneixement gramatical dels alumnes de secundària a través de la recerca i el raonament: l'ús del pronom hi en el català oral. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 31, 99-110.
- Camps, A.; Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T. (2000). La actividad metalingüística: relación entre escritura y aprendizaje de la escritura. Dins A. Camps y M. Milian (comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (p. 135-162) Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Camps, A. (coord.); Guasch, O.; Milian, M.; Ribas, T. (2005). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Camps, A.; Guasch, O.; Ruiz Bikandi, U. (2010). La didáctica de la lengua (las lenguas) y la literatura. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 55, 71-80.
- Camps, A.; Milian, M. (2000). Actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Dins A. Camps i M. Milian (comps.), *El papel de la actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura* (p. 24-30). Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Camps, A.; Milian, M.; Guasch, O.; Pérez, F.; Ribas, T.; Castelló, M. (2001). Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el pronombre personal. Dins A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (p. 161-180). Barcelona: Graó.
- Camps, A.; Ribas, T.; Guasch, O.; 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.; Uribe, P. (2008). La construcción del discurso escrito en un entorno académico: una visión de la dinámica del aprendizaje de los géneros discursivos. Dins L. Barrio (coord.), *El proceso de enseñar lenguas. Investigaciones en Didáctica de la Lengua* (p. 27-56). Madrid: La Muralla.
- Camps, A.; Zayas, F. (2006) (coords.). *Seqüències didàctiques per a aprendre gramàtica*. Barcelona: Graó.
- Canelas-Trevisi, S. (2009). *La grammaire enseignée en classe. Le sens des objets et des manipulations*. Berna: Peter Lang.
- Carvalho da Silva, A. (2008). *Configurações do ensino da gramática em manuais escolares de português: funções, organização, conteúdos, pedagogias*. Braga: Universidade do Minho.
- Casas, M. (2012). *La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l'educació primària. Un estudi de cas sobre l'ús lingüístic, la reflexió gramatical i la interacció en l'ensenyament-aprenentatge de la llengua*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cassirer, E. (1944). *Essay of Man*. New Haven: Yale University Press.
- Castañeda (1996). Instrucción en clase y aprendizaje del subjuntivo en español como lengua extranjera. *Estudios de Filología Hispánica (Estudios lingüísticos y literarios)*, 129-158.
- Castañeda, A. (2004). Una visión cognitiva del sistema temporal y modal del verbo en español. *Estudios de Lingüística: el verbo*, núm. Extra 1, 55-71.
- Castañeda, A. (2006). Perspectiva en las representaciones gramaticales. Aportaciones de la Gramática Cognitiva a la enseñanza del español LE. *Boletín de ASELE*, 11-32, [en línea].
- Castañeda, A.; Alonso, R. (2009). La percepción de la gramática. Aportaciones de la lingüística cognitiva y la pragmática a la enseñanza de español/LE. *marcoELE. Revista de Didáctica ELE*, 8, 1-33.
- Castañeda, A.; Ortega, (2001). Atención a la forma y gramática pedagógica: algunos criterios para el metalenguaje de presentación de la oposición 'imperfecto/indefinido' en el aula de español/LE. *Estudios de lingüística*, núm. Extra, 1, 5-84.
- 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 i la Literatura*, 2, 15-24.

- Cazden, C.B. (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Charolles, M.; Combettes, B. (2004). De la frase al discours: ruptura i continuïtat. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 33, 79-105.
- Chartrand, S. G. (1996). Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte. Dins S. Chartrand (dir.), *Pour un nouvel enseignement de la Grammaire* (p. 197-225). Montreal: Éditions Logiques.
- Chartrand, S.G. (2003). Sept chantiers pour travailler la grammaire en classe. *Québec français*, 129, 73-76.
- Chartrand, S. G. (2009a). Enseigner la grammaire autrement. *La Grammaire au coeur du texte. Enseigner la grammaire nouvelle: pourquoi et comment? Québec Français*, número fora de sèrie, 13-15.
- Chartrand, S. (2009b). Un difficile rapport à l'écrit. *La Grammaire au coeur du texte. Enseigner la grammaire nouvelle: pourquoi et comment? Québec Français*, número fora de sèrie, 28-30.
- Chevallard, Y. (1997). *La transposició didàctica. Del saber sabio al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chomsky, N. (1988/ 1989). *El lenguaje y los problemas del conocimiento*. Madrid: Visor.
- Crespo, N. (2009). La medición de la conciencia metapragmática de los niños: resolviendo la ambigüedad en la comprensión oral. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47 (2), 69-88.
- Combettes, B. (2009). Quelle(s) description(s) grammaticale(s) pour l'enseignement? *Repères*, 39, 41-56.
- Combettes, B. (2010). Réflexion sur l'enseignement grammatical. *Pratiques* 145/146, 12-16.
- Coll, C.; Sánchez, E. (2008). Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación. *Revista de Educación*, 346, 15-32.
- Comajoan, Ll.; Pérez Saldanya, M. (en premsa). *El tiempo y el aspecto verbales en el español: descripción del sistema y adquisición como segunda lengua*. Madrid: Castalia.
- Coronas, R. (2008). *Análisis comparativo y valorativo del contenido de enseñanza gramatical (coordinación sintáctica) en diez libros de texto de lengua castellana de tercer curso de ESO (edición 2007, LOE)*. Tesi de màster no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Coronas, R. (2010a). Las oraciones coordinadas en los libros de texto de lengua castellana. Dins T. Ribas (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (p. 117-133). Barcelona: Graó.
- Coronas, R. (2010b). Anàlisi comparativa de la coordinació sintàctica. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 50, 27-40.
- Coste, D.; Moore, D.; Zarate, G. (1997). *Compétence plurilingue et pluriculturelle*. Estrasburg. Conseil de l'Europa.
- Council of Europe (2003). *Marc Europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Barcelona: Ministeri d'Educació, Joventud i Esports del Govern d'Andorra, departaments der Cultura i d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya, Conselleria d'Educació i Cultura del Govern de les Illes Balears.
- Cresswell, M. (1999). Possible world semantics. Dins R. Wilson i F. Keil (eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences* (p. 656-660). Cambridge, Mass: The MIT Press.
- Cuenca, M.J. (1992). *Teories gramaticals i ensenyament de llengües*. València: Tàndem.
- Cuenca, M.J. (2000). La lingüística cognitiva. Dins A. Camps i M. Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula* (p. 29-32). Barcelona: Graó.
- Cuenca, M.J. (2003). Cognició, pragmàtica i gramàtica. *Noves SL. Revista de Sociolingüística*, 1-7.
- Cuenca, M.J. (2007). *La sintaxi*. Barcelona: UOC.
- Cuenca, M.J. (2008). *Gramàtica del text*. València: Bromera.

- Cuenca, M.J. (2011): Sintaxi. Dins Climent Roca, S. i Mateu Fontanals, J. (coords.), *Gramàtica i cognició. Una aproximació cognitiva a l'anàlisi lingüística* (p. 97-131). Barcelona: Editorial UOC.
- Cuenca, M.J.; Hilferty, J. (1999). *Introducción a la lingüística cognitiva*. Barcelona: Ariel.
- Culioli (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation. Opérations et représentations*. Tome 1. Paris: Ophrys.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49, 222-251.
- Decret 143/2007, de 26 de juny, pel qual s'estableix l'ordenació dels ensenyaments de l'educació secundària obligatòria. *DOGC*, núm. 4915.
- Departament d'Ensenyament (2013). *Competències bàsiques en l'àmbit lingüístic. Llengua i literatura (catalana i castellana). Identificació i desplegament a la secundària obligatòria*. Generalitat de Catalunya. [en línia].
- DeKeyser, R. (2008). Implicit and explicit learning. Dins C. Doughty i M. Long (eds.), *The Handbook of Second Language Acquisition* (p. 313-348). Blackwell Publishing
- Dolz, J. (2011). Describir la actividad docente: un punto de vista didáctico para comprender el trabajo del profesor en el aula. Dins J. Vallès, D. Álvarez i R. Rickenmann (eds.), *L'activitat docent. Intervenció, innovació, investigació*, (p. 97-114). Girona: Documenta Universitaria.
- Dolz, J.; Ollagnier, E. (eds.) (2000). *L'enigme de la compétence en éducation*. Brussel·les: De Boeck.
- Donaire, M.L. (1996). La subordinación del subjuntivo: un ámbito polifónico y sus marcas. *Verba*, 25.
- Donaire, M.L. (2001). *Subjuntivo y polifonía (español, francés)*. Madrid: Arrecife.
- Doughty, C. Williams, J. (1998) (eds.). *Focus on form in classroom second language acquisition*. New York: Cambridge University Press.
- Dourojeani, D.; Quet, F. (2007). *Problèmes de grammaire pour le cycle 3*. Paris: Hatier.
- Dryer, M.S. (1996). Focus, pragmatic presupposition, and activated propositions. *Journal of Pragmatics*, 26, 475-523.
- Ducrot, O. (1985). *Le dire et le dit*. Paris: Minuit.
- Dulay, H. Burt, M. (1973). Should We Teach Children Syntax. *Language Learning*, 23, 245-258.
- Dulay, H. Burt, M. (1974). Natural Sequences in Child Second Language Acquisition. *Language Learning*, 24, 37-53.
- Durán, C. (2008). *Parlem del verb amb els alumnes de Secundària. Representacions gramaticals i activitat metalingüística*. Llicència d'estudis EDU/1319/2007. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Durán, C. (2009a). Representacions gramaticals i activitat metalingüística dels alumnes de secundària: la categoria verb" a *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 1(1), 86-105.
- Durán, C. (2009b). Hablar, escuchar y pensar para aprender gramática. *Cuadernos de Pedagogía*, 391, 67-71
- Durán, C. (2010a). Parlem de l'adverbi: els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 52, 91-111.
- Durán, C. (2010b). Les competències i l'ensenyament de la gramàtica. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 51, 36-50.
- Durán, C. (2011). El currículum i la programació de llengua i literatura. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 54, 86-92.
- Durán, C. (2012). El tractament del mode en els llibres de text. *Bellaterra: Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 5(2), 25-42.

- Durán, C.; Manresa, M. (2008). Entre països: l'acció educativa en el nostre entorn. Dins T. Colomer (coord.), *Lectures adolescents* (p. 59-114) Barcelona: Graó.
- Durán, C.; Manresa, M. (2011). Seqüències didàctiques per aprendre Llengua i Literatura. Dins A. Camps. (coord.): *Llengua catalana i literatura. Investigació, innovació i bones pràctiques* (p. 167-206). Barcelona: Graó.
- Edwards, D.; Furlong, V. (1978). *The language of teaching*. London: Heinemann
- Edwards, D. i Westgate, D.P.G (1986). *Investigating classroom talk*. Londres/Filadelfia: Falmer Press.
- Edwards, D.; Mercer, N. (1987). *Common Knowledge: The development of understanding in the classroom*. London/New York: Methuen.
- Eguren, L.; Fernández Soriano, O. (2006). *La terminología gramatical*. Madrid: Gredos.
- Ellis, R. (1984). *Classroom Second Language Development*. Oxford: Pergamon.
- Ellis, R. (1990). *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell
- Ellis, R. (1997). *SLA and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *Tesol Quarterly*, 40 (1), 83-107.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by Expanding: An Activity Approach to Developmental Research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Escandell, V. (1996). *Introducción a la pragmática*. Barcelona: Ariel. (edició actualitzada, enero 2002, segunda reimpresión).
- Escandell, V. (1998). Cortesía y relevancia. Dins H. Haverkate, G. Mulder, i C. Fraile (eds.), *La Pragmática lingüística del español: Recientes Desarrollos (Diálogos Hispánicos, 22)* (p. 7-23). Amsterdam: Rodopi.
- Escandell, V. (2000). La pragmática. Dins A. Camps i M. Ferrer (eds.), *Gramàtica a l'aula* (p. 17-19). Barcelona: Graó.
- Escandell, V. (2004). Aportaciones de la pragmática. Dins J. Sánchez Lobato, I. Santos Gargallo (dirs.), *Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE). Vademécum para la formación de profesores* (p. 179-198). Madrid: SGEL.
- Eshkol, I. (2005). La construction du concept de verbe. Dins C. Vaguer i D. Leeman (eds.), *Le verbe dans tous ses états* (p. 17-36). Namur: Presses Universitaires de Namur.
- Fábregas, A. (2009). Una contribución a la enseñanza del indicativo y del subjuntivo en ELE. *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada*, 8, 151-173.
- Farkas, D. (1992). Mood Choice in Complement Clauses. Dins I. Kenesei i Cs. Pléh (eds.), *Approaches to Hungarian. Vol. 4. The Structure of Hungarian* (p. 207-225). Szeged: Jate.
- Feagin, J., Orum, A. y Sjoberg, G. (eds.) (1991). *A case for the case study*. Chapel Hill: University of North Carolina Press.
- Fernández Álvarez, J. (1984). *El subjuntivo*. Madrid: Edi-6.
- Fernández Ramírez, S. (1986). *Gramática española. Vol. 4. El verbo y la oración*. Madrid: Arco/Libros, S.A.
- Ferrer, M. (1998). Currículum i programació. Dins A. Camps i T. Colomer (coords.), *L'ensenyament i l'aprenentatge de la llengua i la literatura en l'educació secundària* (p. 139-156). Barcelona: ICE UB/Horsori.
- Ferrer, M. (2000). Llibres de text i formació del professorat. Com incorporen els llibres els resultats de la recerca lingüística i didàctica. Dins A. Camps, I. Ríos i M. Cambra, *Recerca i formació en didàctica de la llengua* (p. 35-44). Barcelona: Graó.

- Ferrer, M. (2001). Libros de texto y ciencias del lenguaje. Cómo incorporan los libros de texto el resultado de las investigaciones. Dins A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (p. 209-223). Barcelona: Graó.
- Ferrer, M; López, F. (1999). Llibres de text i concreció del currículum de llengua. *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 19, 9-23.
- Ferrer, M.; Margallo, A.M. (2010). Llibres de text nous? *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, 50, 5-8.
- Ferrer, M.; Rodríguez Gonzalo, C. (2010). La lingüística del texto en los manuales de la ESO. Dins T. Ribas (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (p. 97-116). Barcelona: Graó.
- Fillon, P. (1997). Des élèves dans un labyrinthe d'obstacles. *Aster*, 25, 113-142.
- Fisher, C. (1996). Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l'adjectif. Dins S. Chartrand [ed.], *Pour un nouvel enseignement de la Grammaire* (p. 315-340). Montreal: Ed. Logiques.
- Fisher, C. (2004). La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire. Dins C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (p. 383-393). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Fisher, C.; M. Nadeau (2003). Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement. *Québec Français*, 129, 54-57.
- Fittipaldi, M. (2007). *Los sujetos frente a la complejidad. Un acercamiento a las representaciones gramaticales sobre el adverbio de los alumnos de ESO*. Document de treball no publicat. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fittipaldi, M. (2012). La categorización de las respuestas infantiles ante los textos literarios. Análisis de algunos modelos y propuestas de clasificación. Dins T. Colomer i M. Fittipaldi (coords.), *La literatura que acoge: inmigración y lectura de álbumes* (p. 69-86) Barcelona: Banco del libro/Gretel.
- Flamenco García, L. (1999). Las construcciones concesivas y adversativas. Dins I. Bosque i V. Demonte (ed.), *Gramática de la Lengua Española* (p. 3805-3878). Madrid: Espasa-Calpe.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata-Fundación Paideia Galiza.
- Fodor, J.A. (1986). *La modularidad de la mente*. Madrid: Morata
- Fontich, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona: ICE-Horsori.
- Fontich, X. (2010). *La construcció del saber metalingüístic. Estudi sobre l'aprenentatge de la gramàtica dels escolars de secundària en el marc d'una seqüència didàctica*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Fontich, X.; Camps, A. (2013). Towards a rationale for research into grammar teaching in schools. *Research Papers in Education*, juny, 2-29. DOI: 10.1080/02671522.2013.813579. ISSN: 0267-1522.
- Fouz, F. (2006). Test geométrico aplicando el modelo de van Hiele. *Sigma*, 28, 33-57.
- Garachana, M.; Hilferty, J. (2011). Semàntica. Dins Climent Roca, S. i Mateu Fontanals, J. (coords.), *Gramàtica i cognició. Una aproximació cognitiva a l'anàlisi lingüística* (p. 51-96). Barcelona: Editorial UOC.
- García de María, J. (2007). El subjuntivo: nuevas reglas para nuevas estrategias. *Revista Nebrija*, 1 (1), 1-29.
- Garitte, C. (2004). Les conditions du verbe: aspects cognitifs et développementaux. Dins C. Vaguer i B. Lavieu (eds.), *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique* (p. 19-32). Namur: Presses universitaires de Namur.

- Gelman, R. (1990). First principles organize attention to and learning about relevant data: Number and animate-inanimate distinction as examples. *Cognitive Science*, 14, 79-106.
- Gil, R. (2010). Escriure textos reals en col·laboració: una tasca imprescindible. *Guix*, 363, 20-25.
- Gil, R. (2011). Reflexionar sobre la llengua per aprendre a escriure. *Guix*, 371, 23-26.
- Gili Gaya, S. (1972, 10a ed.). *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona: Bibliograf.
- Giordan, A. (1996). ¿Cómo ir más allá de los modelos constructivistas? La utilización didáctica de las concepciones de los estudiantes. *Investigación en la escuela*, 28, 7-22.
- Goffman, I. (1981). *Forms of talk*. Pittsburg, PA, University of Pennsylvania Press.
- Gombert, J.E. (1990/1992). *Metalinguistic development*. Hemel Hempstead, Herts: Harvester Wheatsheaf.
- Gombert, J.E. (2006). Epi/meta vs. implicite/explicite: niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture. *Langage & pratiques*, 38, 68-76.
- Gómez-Moliné, R.; Sanmartí, N. (2000). Reflexiones sobre el lenguaje de la ciencia y el aprendizaje. *Educación Química*, vol. 11, núm. 2, 266-273.
- Gómez-Moliné, R.; Sanmartí, N. (2002). El aporte de los obstáculos epistemológicos. *Educación Química*, 13 (1), 61-68.
- Gosselin, L. (2005). *Temporalité et modalité*. De Boeck-Duculot: Bruxelles
- Gracida, Y.; Lomas, C (2008). Currículo y educación lingüística. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 48, 9-15.
- Grice, H. P. (1957). Meaning. *Philosophical Review* 66: 377-88. Reimpressió a Grice (1989), 213-23.
- Grice, H.P. (1967). *Logic and conversation*. William James Lectures. Reimpressió a Grice (1989): 1-143.
- Grice, H.P. (1975). Logic and conversation. Dins P. Cole i J.L. Morgan (eds.), *Syntax and Semantics*. 3. Speech Acts. New York: Academic Press (p. 41-58). (Trad, esp.: Lógica y conversación, dins L. M. Valdés Villanueva (ed.), *La búsqueda del significado*. Madrid, Murcia: Tecnos, Universidad de Murcia, 1991 (p. 511-530).
- Grice, H.P. (1981). Presupposition and conversational implicature. Dins P. Cole (ed.), *Radical pragmatics*. New York, Academic Press.
- Grice, H.P. (1989). *Studies in the way of words*. Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Grossmann, F. (1996). Notes de lecture à propos de S. Chartrand (1995) Pour un Nouvel enseignement gramatical. *Repères*, 14, 220-225.
- Guasch, O. (1995). Ús lingüístic i reflexió metalingüística en l'ensenyament i aprenentatge de segones llengües. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 6, 117-124.
- Guasch, O. (2001). *L'escriptura en segones llengües*. Barcelona: Graó.
- Guasch, O. (2005). L'ensenyament integrat de les llengües del currículum. *Immersion Lingüística*, 7, 21-38.
- Guasch, O. (2008). Reflexión interlingüística y enseñanza integrada de lenguas. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 47, 20-32.
- Guasch, O.; Gracia, C.; Carrasco, P. (2004). L'aspecte verbal en les narracions de ficció. Una reflexió interlingüística. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 33, 57-68.
- Guasch, O. (2010a) (coord.). *El tractament integrat de les llengües*. Barcelona: Graó.
- Guasch, O. (2010b). La noció de oració en llibres de text de català i de castellà. A T. Ribas (coord.), *Llibres de text i ensenyament de la gramàtica* (p. 77-95). Barcelona: Graó.

- Guasch, O.; Camps, A.; Milian, M.; Ribas, T. (2008). El raonament metalingüístic dels estudiants. L'aprenentatge de la gramàtica (p. 207-222). Dins A. Camps i M. Milian (coords.), *Mirades i veus*. Barcelona: Graó.
- Guasch, O.; Nussbaum, L. (2007) (eds.). *Aproximacions a la competència multilingüe*. Bellaterra: UAB.
- Guasch, O.; Camps, A.; Milian, M.; Ribas, T. (2008). El raonament metalingüístic dels estudiants. L'aprenentatge de la gramàtica. Dins A. Camps; M. Milian (coords.), *Mirades i veus. Recerca sobre l'educació lingüística i literària en entorns plurilingües* (p. 207-222). Barcelona: Graó.
- Guijarro-Fuertes, P. (2007). Subjuntivo: ¿cómo resolver el problema de enseñarlo? *Revista Nebrija*, 1 (1), 36-39.
- Guitart, J. M. (1990). Aspectos pragmáticos del modo en los complementos de predicados de conocimiento y de adquisición de conocimiento en español. Dins I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo* (p. 315-329). Madrid: Taurus Universitaria.
- Gutiérrez Ordóñez, S. (2008). *Del arte gramatical a la competencia comunicativa*. Madrid: Real Academia de la Lengua Española.
- Harley, B.; Swain, M. (1984). The interlanguage of immersion studies and its implications for second language teaching. Dins A. Davies, C. Criper i A. Howartt (ed.), *Interlanguage* (p. 291-311). Edinburgh: Edingurgh University Press.
- Herdina, P.; Jessner, U. (2002). *A Dynamic Model of Multilingualism*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Hernández Alonso, C. (1984). *Gramática funcional del español*. Madrid: Gredos.
- Hilferty (1993). Semántica, lingüística y cognición. *Verba*, 20, 29-44.
- Hooper, J.B.; Thompson, S.A. (1973). On the applicability of root transformations. *Linguistic Inquiry*, 4, 465-497.
- Hymes, D. (1995). Acerca de la competencia comunicativa. Dins M. Llobera (coord.), *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras* (p. 27-47). Madrid: Edelsa.
- Jakobson, R. (1960/1974). La lingüística y la poética. Dins T.A. Sebeok (ed.), *Estilo del lenguaje* (p. 124-173). Madrid: Cátedra.
- Jakobson, R. (1988). El metalenguaje como problema lingüístico. Dins *El marco del lenguaje* (p.81-91). México: Fondo de Cultura Económica.
- Jakobson, R.; Halle, M. (1956/1967). *Fundamentos del lenguaje*. Madrid: Ciencia Nueva.
- Jané Manila, G. (7 octubre 2004). Els Cavallers del subjuntiu. *Diari de Mallorca*.
- Jary, M. (2002). Mood in relevance theory: a re-analysis focusing on the Spanish subjunctive. *UCL Working Papers in Linguistics* 14, 157-187.
- Jorba, J.; Sanmartí, N. (1996). *Enseñar, aprender y evaluar: un proceso de regulación continua. Propuesta didáctica para las áreas de Ciencias de la Naturaleza y Matemáticas*. Ministerio de Educación.
- Johnsen, E.B. (1996). *Libros de texto en el caleidoscopio*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Karmiloff-Smith, A. (1982/1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza.
- Karmiloff-smith, A.; Grant, J.; Jones; M.-C.; Cuckle, P. (1991). *Rethinking metalinguistic awareness: Representing and accessing knowledge about what counts as a word*. Document de treball no publicat.
- Karmiloff, K. i Karmiloff-Smith, A. (2005). *Hacia el lenguaje: del feto al adolescente*. Madrid: Ediciones Morata.
- Keen, J. (2004). Sentence-combinig and redrafting processes in the writing of secondary school students in the UK. *Linguistics and Education an International Research Journal*, 15 (1-2), 17-97.
- Kempchinsky, P. (1990). Más sobre el efecto de referencia disjunta del subjuntivo. Dins I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo* (p. 234-258). Madrid: Taurus.

- Kempchinsky, P. (2009). What Can the Subjunctive Disjoint Reference Effect Tell Us About the Subjunctive? *Lingua*, 119, 1788–1810.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1980/1986). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Buenos Aires: Hachette.
- Kilcher-Hagerdorn, H.; Othenin-Girard, Ch.; de Weck, G. (1987). *Le savoir grammatical des élèves*. Berna. Peter Lang.
- Kleiber (1981). Verbes virtuels et propositions relatives: Spécificité en Non Spécificité. *Travaux de Linguistique et Littérature*, XIX, 1, 293-311.
- Klein, F. (1975/90). Pragmatic restrictions on the distribution of the Spanish subjunctive. Dins R. Grossman i altres (eds.), *Papers from the Eleventh Regional Meeting* (p. 353-365). Chicago, IL: Chicago Linguistic Society. Reimpressió i traducció a l'espanyol dins I. Bosque (ed.) (1990), *Indicativo y subjuntivo*.
- Klein, W. (2009). How time is incoded. Dins W. Klein i P. Li, *The expression of time* (p. 39-81). Berlin-New York: Mouton de Gruyter.
- Krashen, S.D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Nova York: Pergamon.
- Krashen, S.D. (1985). *The Input Hypothesis*. Harlow: Longman
- Krashen, S.D.; Terrell, T. (1983). *The Natural Approach*. New York: Pergamon
- Kratzer, A. (1981). The Notional Category of Modality". Dins H.-J. Eikmeyer i H. Rieser (eds.), *Words, Worlds and Contexts* (p. 38-74). Berlin: de Gruyter.
- Kress, G. (2004). *Reading images: multimodality, Representation and New Media*. [en línia]
- Kress, G. Van Leuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse*. Londres: Arnold.
- Kress, G. Van Leuwen, T. (2006). *Reading Images. The Grammar of Visual Design*. New York: Routledge
- Langacker, R. W. (1987). *Foundations of Cognitive Grammar. Vol I: Theoretical Prerequisites*. Stanford, Cal.: Stanford University Press.
- Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Grammar. Volume II: Descriptive Application*. Stanford: Stanford University Press
- Lantolf, J. (2000). Introducing sociocultural theory. Dins J. Lantolf (ed.), *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J. (2007). Conceptual knowledge and instructed second language learning: a sociocultural perspective. Dins S. Fotos i Nassaji (eds.), *Form-focused Instruction and Teacher Education: Studies in Honour of Rod Ellis* (p. 35-54). Oxford: Oxford University Press.
- Lantolf, J.; Appel, G. (1994). Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research. Dins J. Lantolf i G. Appel (ed.), *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. Norwood NJ: Ablex Publishing Corporation.
- Lakoff (1987). *Women, fire, and dangerous things*. Chicago/London: The University of Chicago Press.
- Lakoff, G; Johnson, M. (1995, 3a edició). *Metáforas de la vida cotidiana*. Madrid: Cátedra.
- Laks, B. (1996). *Langage et cognition. L'approche connexioniste*. París: Hermes.
- Lapesa, R. i altres (1981). *Terminología gramatical para su empleo en la educación general básica*. Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching language: from grammar to grammaring*. Boston: Heinle & Heinle
- Lavandera, B. (1990). El cambio de modo como estrategia de discurso. Dins I. Bosque (ed.). *Indicativo y subjuntivo* (p. 330-357). Madrid: Taurus Universitaria.
- Lemke, J.L. (1989). *Using language in the classroom*. Oxford University Press.

- Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia. Lenguaje, aprendizaje y valores*. Barcelona: Paidós.
- Lemus, R. (2010). Les actituds lingüístiques. Dins O. Guasch, O. (coord.), *El tractament integrat de les llengües* (p. 49-79). Barcelona: Graó.
- Leontiev, A.N. (1978). *Actividad, conciencia y personalidad*. Buenos Aires: Ciencias del Hombre.
- Lepoivre-Duc, S.; Ulma, D. (2010). Verbe, grammaire et enseignement: la prescription et l'usage. *Synergies France*, 6.
- Ley de Ordenación Educativa, Reial Decret 1513/2006 i Reial Decret 1631/2006.
- Liggett, P.M.; Spada, N. (1990). Focus on form and corrective feedback in communicative language teaching. *Studies in Second Language Acquisition*, 12-4, 429-448.
- Liggett, P.M.; Spada, N. (1993). *How language are learned*. Oxford: Oxford University Press.
- Litwing, E; Maggiori, M.; Lipsman, M. (comps.) (2005). *Tecnologías en las Aulas. Las nuevas tecnologías en las prácticas de la enseñanza. Casos para el análisis*. Madrid: Amorrortu editores.
- Llopis-García, R. (2011). *Gramática cognitiva para la enseñanza del español como lengua extranjera* [en línia]. Ministerio de Educación.
- Long, M. H. (1983). Does second language instruction make a difference? A review of the research. *TESOL Quarterly*, 17(3), 359-382.
- Long, M.H. (1991). Focus on form: a design feature in language teaching methodology. Dins DeBot, K., R. Ginsberg i C. Kramsch (eds.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspective* (p. 39-52). Amsterdam: John Benjamin.
- 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.
- Lozano, L. (2007). *De la gramática descriptiva a la gramática pedagógica. Revisión de dos obras y propuesta didáctica para la conceptualización del modo subjuntivo en español como lengua extranjera*. Treball d'investigació [en línia]. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Loureda Lamas, O. (2001). Del metalenguaje y de sus tipos (con especial referencia al criterio de los modos de significar). *Quaderns de semántica*, vol. 22, 2, 287-334.
- Loureda Lamas, O.; González Ruiz, R. (2005). Algunos estudios recientes sobre lo metalingüístico en español. *Verba*, 32, 327-346.
- Lunn, P. (1989a). Spanish mood and the prototype of assertability. *Linguistics*, 27, 687-702.
- Lunn, P. (1989b). The Spanish subjunctive and relevance. Dins C. Kirschner i J. Decesaris (ed.), *Studies in Romance Linguistics* (p. 249-260). Amsterdam: John Benjamins.
- Lunn, P. (1992). The evaluative function of the Spanish subjunctive. Dins J. Bybee i S. Fleischman (ed.), *Modality in Grammar and Discourse* (p. 429-449). Amsterdam: John Benjamins.
- Luquet, G. (2004). *La teoría de los modos en la descripción del verbo español*. Madrid: Arcos Libros.
- Lusetti, M. (2008). Le verbe pour commencer la grammaire au CE1. *Recherches*, 48, 105-135.
- Macià Guilà, J. (2000). La terminologia lingüística en la classe de llengua: un problema pendent. Dins J. Macià Guilà i J. Solà (ed.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (p. 9-24). Barcelona: Graó.
- Macià, J. (2008). I de les classes de mots, què en saben els nostres alumnes?. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 45, 61-79.
- Manteca, A. (1981). *Gramática del subjuntivo*. Madrid: Cátedra.
- Margarit, J. (2005). *Càlcul d'estructures*. Barcelona: Proa.

- Mariner, S. (1971). Triple noción básica en la categoría modal castellana. *Revista de Filología Española*, 54, 209-252.
- Martín Barbero, J. (2003). Saberes, hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de Educación*, 32 [en línea].
- Martin, D. (1999). La terminologie grammaticale à l'école: facilitateur ou obstacle aux apprentissages? L'exemple de la «suite de verbe». *Tranel*, 31, 13-35.
- Martinell, E. (1985). *El subjuntivo*. Madrid: Coloquio.
- Martínez, A. (2010). El tratamiento de la estructura del predicado en una muestra de libros de texto. Dins T. Ribas (coord), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (p. 135-154). Barcelona: Graó.
- Matte Bon, F. (1995). *Gramática comunicativa del español*. Madrid: Edelsa (nova edició revisada).
- Mehan, H. (1979). *Learning lessons: Social organization in the classroom*. Cambridge, MA: Harvard Univeversity Press.
- Mejías Bikandi, E. (1994). Assertion and Speaker's Intention: A Pragmatically Based Account of Mood in Spanish. *Hispania* 77, 12/94, 892-902.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Meunier, A. (1974). Modalités et communications. *Langues française*, 21, 8-25.
- Milian, M. (2005). Parlar per "fer gramàtica". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 37, 11-30.
- Milian, M. (2007). Preguntes obertes a la noció de competència. Dins O. Guasch i L. Nussbaum (eds.), *Aproximacions a la competència multilingüe* (p. 11-24). Bellaterra: UAB.
- Milian, M. (2010). La gramàtica en los manuales de lengua: ¿qué actividades se proponen a los alumnos?. A T. Ribas (coord), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (p. 155-172). Barcelona: Graó.
- Milian, M.; Camps, A. (2000). La actividad metalingüística en el aprendizaje de la escritura. Rosario: Homo Sapiens.
- Milian, M.; Camps, A. (2006). El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG). Dins A. Camps (coord.) *Diálogo e investigación en las aulas* (p.25-53). Barcelona: Graó.
- Morais, J.; Robillart, G. (1998) (eds.). *Apprendre à lire*. Paris: Odile Jacob, C.N.D.P.
- Moya, J. A. (2003). *El lenguaje científico y la lectura comprensiva en el área de ciencias*. Gobierno de Navarra. Departamento de Educación y Cultura.
- Moya Corral, J. A. (1996). Valor modal del llamado subjuntivo polémico. *Lingüística Española Actual XVIII*. Vol. 2. 161-174.
- Myhill, D. (2011). The ordeal of deliberate choice: metalinguistic deelopment in secondary writers. Dins Berninger, V. (ed.), *Past, present, and future contributions of cognitive writing research to cognitive psychology* (p. 247-274). New York/Hove: Psychology Press/Taylor Francis Group.
- Myhill, D.; Jones, S.M.; Lines, H.; Watson, A. (2011). Re-thinking grammar: the impact of embedded grammar teaching on students' writing and students' metalinguistic understanding. *Research Papers in Education*, 1-28.
- Nadeau, M.; Fisher, C. (2006). *La grammaire nouvelle. La comprendre et l'enseigner*. Montreal: Gaëtan Morin.
- Nadeau, M.; Fisher, C. (2010). Quels exercices pour quelles connaissances, implicites ou explicites. *Actes du colloque Grammaire en francophonie*. Toulouse, 16-18 février 2010.

- Noguerol, A. (1998). Investigación y didáctica de la lengua y la literatura. Dins A. Mendoza (coord.), *Conceptos clave en didáctica de la lengua y la literatura* (p. 61-74). Barcelona: ICE UB/Horsori.
- Notario, G. (2000). *Conceptos gramaticales en alumnos de 4º de ESO. El sujeto*. Treball d'investigació de 3r cicle no publicat. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Notario, G. (2001). Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto. Dins A. Camps (coord.), *El aula como espacio de investigación y reflexión* (p. 181-193). Barcelona: Graó.
- Navas Ruiz, R. (1990). El subjuntivo castellano. Teoría y bibliografía crítica. Dins I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo* (p. 107-141). Madrid: Taurus Universitaria.
- Orientacions per al desplegament del currículum de l'àmbit de llengües a l'ESO*. (2009). Generalitat de Catalunya [en línia].
- Ortega Olivares, J. (1998). Algunas consideraciones sobre el lugar de la gramática en el aprendizaje del español /LE. *RILCE*, 14.2, 325-347.
- Orsenna, E. (2004). Avant-Propos. Pourquoi tuer le vivant dans la langue. C. Vaguer; B. Lavieu (eds.), *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique*. (p. 5-7) Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Pacton, S.; Perruchet, P., Fayol, M.; Cleeremans, A. (2001). Implicit learning out of the lab: The case of orthographic regularities. *Journal of Experimental Psychology*, 130, 401-426.
- Palmer, F. (1986). *Mood and modality*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Palou, J. (2008). *L'ensenyament i aprenentatge del català com a primera llengua a l'escola. Creences i actuacions dels mestres amb relació a les activitats de llengua oral a l'etapa primària*. Barcelona. Institut d'Estudis Catalans.
- Par, A. (1923). *Sintaxi catalana. Segons los escrit en prosa de Bernat Metge*. Halle: Max Niemeyer Verlag.
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Pekarek, S. (2005). De la nature située des compétences en langue. Dins J.-P. Bronckart; E. Bulea; M. Pouliot (eds.), *L'énigme de la compétence en éducation* (p. 115-128). Brussel·les: De Boeck.
- Pellicer, A. (2004). Avatares de los niños sobre los tiempos verbales. Dins A. Pellicer i S. Vermon (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. *Lectura y Vida*, any XXVII, 3, 16-27.
- Pérez Saldanya, M. (1988). *Els sistemes modals d'indicatiu i de subjuntiu*. Barcelona: Institut de Filologia Valenciana / Publicacions de l'abadia de Montserrat.
- Pérez Saldanya, M. (1992). Aqueix obscur subjecte del desig. *Miscel·lània Sanchis Guarnier*, 2, 507-508
- Pérez Saldanya, M. (1999). El modo en las subordinadas relativas y adverbiales. Dins I. Bosque i V. Demonte (dir.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (p. 3299-3303). Madrid: Espasa-Calpe.
- 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. A Macià Guilà, J. i Solà, J. (ed.), *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques* (p. 91-119). Barcelona: Graó.
- Pérez Saldanya, (2002). Les relacions temporals i aspectuals. Dins J. Solà (dir.), *Gramàtica del català contemporani* (p. 2571-2664). Barcelona: Empúries.
- Pérez Saldanya (2010). *El verb. Aspectes morfològics, sintàctics i semàntics*. Document de treball no publicat. Seminari Greal, Universitat Autònoma de Barcelona.

- Petit, G. (2004). Le représentation du verbe dans les manuels de français pour le primaire. Dins C. Vaguer i B. Lavieu (eds.), *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique* (p. 51-78). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Petitjean, A. (1998). La transposition didactique en français. *Pratiques*, 97-98, 7-34.
- Piaget, J. (1985). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*. Barcelona: Crítica.
- Pienemann, M. (1984). Psychological constrains on the teachability of languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 6-2, 1986-214.
- Pintó, R; Aliberas, J.; Gómez, R. (1996). Tres enfoques de la investigación sobre concepciones alternativas. *Enseñanza de las ciencias*, 14 (2), 221-232.
- Portner, P. (1997). The semantic of mood, complementation, and conversational force. *Natural Language Semantics*, 5, 167-212.
- Porto Dapena, J.A. (1991). *Del Indicativo al Subjuntivo. Valores y usos de los modos del verbo*. Madrid: Arco Libros.
- Quet, F.; Dourojeanni, D. (2004). En cycle III, repérer le verbe. Langue et études de la langue. *Approches linguistiques et didactiques*, 301-310.
- Real Academia Española (1973). *Esbozo de una Nueva Gramática de la Lengua Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- Real Academia Española (2009). *Nueva gramática de la lengua española*. Madrid: Espasa.
- Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria, *BOE*, 5 de enero de 2007.
- Rey-Debove, J. (1978). *Le métalangage: Étude linguistique du discours sur le langage*. Paris: Le Robert.
- Reyes, G. (1990). Tiempo, modo, aspecto e intertextualidad. *Revista Española de Lingüística*, 1, 17-55.
- Ribas Seix, T. (2010a) (coord.). *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.
- Ribas, T. (2010b). Aprender sobre el verbo en cuatro lenguas. Análisis de la noción de verbo en cuatro manuales de lenguas distintas de 3º de ESO. Dins T. Ribas (coord): *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (p. 55-75). Barcelona: Graó.
- Ribera, P.; Ríos, I. (1998). La planificación oral del texto escrito: una propuesta para educación infantil. *Textos de Didáctica de la Lengua i la Literatura*, 17, 20-31.
- Richards, J. C.; Rogers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching: A description and analysis*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Ricoeur, P. (1986). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique II*. París: Editions su Seuil.
- Ridruejo, E. (1999). Modo y modalidad. El modo en las subordinadas sustantivas. Dins I. Bosque i V. Demonte (dir.) *Gramática Descriptiva de la Lengua Española*, (p. 3209-3251). Madrid: Espasa-Calpe.
- Ríos, I. (1999). *La planificació oral del text a l'escola infantil*. Tesis doctoral no publicada. Universitat Autònoma de Bellaterra.
- Rivas, E. (1990). A propósito de condicionales y concesivas reales. Referencias diacrónicas en torno a estas últimas. *Verba*, 17, 159-169.
- Rivero, M.L. (1990). Especificidad y existencia. Dins I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo* (p. 261-279). Madrid: Taurus Universitaria.
- Rodríguez Gonzalo, C. (1990). "La alternancia modal en las relativas y los tipos de mención del SN complejo". Dins I. Bosque (ed.), *Indicativo y subjuntivo*. Madrid: Taurus.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2000). Els problemes de la transposició didàctica. La gramàtica des de dins de l'aula. Dins A. Camps i M. Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula*. Barcelona: Graó.

- Rodríguez Gonzalo, C. (2011). *El saber gramatical sobre los tiempos del pasado en alumnos de 4º de ESO. Las relaciones entre conceptualización y uso reflexivo en la enseñanza de la gramática*. Tesis doctoral no publicada. Universitat de València.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012a). La enseñanza de la gramática: las relaciones entre la reflexión y el uso lingüístico. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 87-118.
- Rodríguez Gonzalo, C. (2012b). L'argumentació a l'aula: entre el raonament científic i l'opinió personal. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 58, 8-19.
- Rodríguez, C.; Zayas, F. (1994a). El uso como eje organizador de la enseñanza-aprendizaje de la lengua. En M. D. Usó Ballester (ed.), *Ensenyament/ Aprentatge de llengües* (p. 183-195). Castelló: Universitat Jaume I.
- Rodríguez Gonzalo, C. y Zayas, F. (1994b). Reflexión gramatical y uso de la lengua. Guía de recursos. *Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura*, 2, 77-94.
- Rodríguez Rosique, S. (2005). Hipoteticidad, factualidad e irrelevancia: La elección del subjuntivo en las condicionales concesivas del Español. Dins D. Eddington (ed.), *Selected Proceedings of the 7th Hispanic Linguistics Symposium* (p. 31-41). Somerville, MA: Cascadilla Proceedings Project.
- Rojo, G.; Veiga, A. (1999). El tiempo verbal. Los tiempos simples. Dins I. Bosque i V. Demonte (eds.), *Gramática Descriptiva de la Lengua Española* (p. 2868 - 2934) Madrid: Espasa-Calpe.
- Romainville, M. (1996). L'irresistible ascension du terme "compétence". *Enjeux*, 37/38, 132-142.
- Rosch, E. (1973). On the internal structure of perceptual and semantic categories. Dins T. E. Moore (ed.), *Cognitive Development and the Acquisition of Language* (p. 111-144). New York/London: Academic Press
- Rosch, E. (1977). Human Categorization. Dins N. Warren (ed.), *Studies in Cross-Cultural Psychology* (p. 1-72). London: Academic Press.
- Rosch, E. (1978). Principles of Categorization. Dins E. Rosch i B. Lloyd (eds.), *Cognition and Categorization* (p. 27-48). Hilldale: Laurence Erlbaum Ass.
- Rosch, E. (1988). Coherences and categorization: a historical view. Dins F. S. Kessel (ed.), *The Development of Language and Language Researchers* (p. 373-392). Hilldale: Erlbaum.
- Rosch, E.; Mervis, C. (1975). Family Resemblances: Studies in the Internal Structure of Categories. *Cognitive Psychology*, 7, 573-605.
- Roubaud, M.N.; Touchard, Y. (2004). Vers la notion de verbe: De l'approche intuitive à la construction du savoir. *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, 257-267.
- Rouchouta, V. (1994a). The Subjunctive in Modern Greek: Dividing the Labour between Semantics and Pragmatics. *Journal of Modern Greek Studies*, 12, 185-201.
- Rouchouta, V. (1994b). *The Semantics and Pragmatics of the Subjunctive in Modern Greek*. Tesis doctoral inédita. University College London.
- Ruiz Bikandi, U. (2000). La adquisición del lenguaje y el bilingüismo temprano. Dins U. Ruiz Bikandi (ed.), *Didáctica de la segunda lengua en educación infantil y primaria*. Madrid: Síntesis
- Ruiz Bikandi, U. (2010). El conocimiento sobre la lengua en el Decreto de Enseñanzas Mínimas de 2007. Una revisión crítica. Dins T. Ribas Seix (coord.), *Libros de texto y enseñanza de la gramática* (p. 33-54). Barcelona: Graó,
- Ruiz Campillo, J.P. (1998). *La enseñanza significativa del sistema verbal: un modelo operativo*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Granada.
- Ruiz Campillo, J.P. (2004a). Normatividad y operatividad en la enseñanza de los aspectos formales. *El casus belli* de la "concordancia temporal". *RedELE*, 2. [en línia]

- Ruiz Campillo, J.P. (2004b). El subjuntivo es lógico. Una actividad de concienciación. *RedELE*, 1 [en línea].
- Ruiz, J.P. (2006). El concepto de no-declaración como valor del subjuntivo. Protocolo de instrucción operativa de la selección modal en español. Dins C. Pastor (coord.), *Actas del programa de formación para profesorado de ELE 2006-2007*. Múnich: Instituto Cervantes.
- Ruiz Campillo, J.P. (2008). El valor central del subjuntivo: ¿informatividad o declaratividad?. *MarcoELE*, 7, 1-44.
- Rutherford, W. (1987). *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman.
- Rutherford, W.; Sharwood Smith, M. (1985). Consciousness raising and universal grammar. *Applied Linguistics*, 6-3, 274-282.
- Sakhokia, M. (2004). Problèmes de synonymie et de polysémie dans l'approche lexicale du verbe. Dins C. Vaguer i B. Lavieu (eds.), *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique* (p. 149-160). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Salvá, V. (1830/1988). *Gramática de la lengua castellana según ahora se habla*. Madrid: Arco Libros.
- Sanmartí, N. (1989). *Dificultats en la comprensió de la diferenciació entre els conceptes de mescla i compost*. Tesis doctoral. Universitat autònoma de Barcelona.
- Sanmartí, N. (1996). Para aprender ciencias hace falta aprender a hablar sobre las experiencias y sobre las ideas. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 8, 27-39.
- Sanz, M.; Serrat, E. (2006). Pragmàtica i discurs,. Dins O. Soler (Coord.) *Psicologia del llenguatge* (p. 115-151). Barcelona: Editorial UOC.
- Sastre Ruano, M.A. (1998). *El subjuntivo en español*. Salamanca: Colegio de España.
- Schmidt, R.W. (1990). The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11 (2), 129-158.
- Schifko, P. (1967). *Subjonctif und Subjuntivo*. Wien.
- Sharwood Smith, M. (1993). Input enhancement in instructed SLA: theoretical bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15-2, 165-179.
- Sinclair, J.; Coulthard, M. (1975). *Toward analysis of discourse*. Londres: Oxford Univeversity Press.
- Siro, A. (2008). El proyecto en la escuela y en las aulas. Dins Ferreiro, E. i Siro, A. *Narrar por escrito desde un personaje*. Buenos Aires. FCE.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Graó.
- 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* (p. 72-93). San Diego: Academic Press.
- Soulé-Susbielles, N. (1994). La recherche en DEL. La classe de langue étrangère (CLE), Dins E. Lebel (ed.) *La classe de FLE, lieu de recherche* (p. 11-28). Sevilla: LUOD, Universidad de Sevilla.
- Spada, N. (1997). Form-Focussed Instruction and Second Language Acquisition: A review of Classroom and Laboratory Research. *Language Teaching*, 30-2, 73-87.
- Spelke, E.S. (1991). Physical knowledge in infancy. Reflections on Piaget's theory. Dins S. Carey i R. Gelman (eds.). *Epigenesis of the Mind: Essays in Biology and Knowledge*. Erlbaum.
- Sperber, D. (1995). How do we communicate? Dins J. Brockman y K. Matson (eds.): *How Things Are: A Science Toolkit for the Mind* (p. 191-199). New York: Morrow.
- Sperber, D.; Wilson, D. (1986/1995). *Relevance: Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell.
- Swain, M. (1996). Integrating language and content in immersion classrooms: Research perspectives. *The Canadian Modern Language Review*, 52 (4), 529-548.

- Tartas, V. (2009). *La construction du temps social par l'enfant*. Bern: Peter Lang.
- Terrell, T.; Hooper, J. (1974). A semantically based analysis of mood in Spanish. *Hispania*, 57, 484-494.
- Thuillier, F. (2004). Synonymie et différences: le cas de *paraître* et *sembler*. Dins C. Vaguer i B. Lavieu (eds.), *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique* (p. 161-178). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Tió, J. (2007). El primer nou currículum de llengua del segle XXI. *Escola Catalana*, 42, 6-8.
- Tisset, C. (2004). Un jour fut le verbe. Dins C. Vaguer i B. Lavieu (eds.), *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique* (p. 33-50). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Togebly, K. (1951). *Structure immanante de la langue française*. Copenhague.
- Togebly, K. (1953). *Mode, aspect et temps en espagnol*. Copenhague.
- Tolchinsky, L. (2000). Contrasting views about object and purposes of metalinguistic work and reflection in academic writing. Dins A. Camps i M. Milian (eds.), *Metalinguistic activity in learning to write* (p. 29-48). Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Tomasello, M. (2000). Do young children have adult syntactic competence? *Cognition*, 74, 209–253.
- Tomasello, M. 2003. *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge, MAS. Harvard University Press.
- Torralba, M. (2009). *La integració dels conceptes gramaticals en finalitzar la primària*. Treball d'investigació de 3r cicle no publicat. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Torralba, M. (2010). El tractament dels conceptes gramaticals en un llibre de text de sisè de primària. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, 50, 41-56.
- Torralba, M. (2012). *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 no publicada. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Travis, C. (2003). The semantics of the Spanish subjunctive. *Cognitive Linguistics*, 14: 47-69.
- Trevisa, A. (1996). Réflexion, réflexivité et acquisition des langues. *Aile*, 8, 5-39.
- Trévisa, A. (2010). Apostar per la inevitable activitat metalingüística dels estudiants en l'ensenyament de les llengües. Dins O. Guasch (coord.), *El tractament integrat de les llengües* (p. 113-144). Barcelona: Graó.
- Vaguer, C.; Lavieu, B. (2004). Le verbe dans tous ses états: Propriétés linguistiques et transpositions didactiques. Dins C. Vaguer i B. Lavieu (eds.), *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique* (p. 9-17). Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Vaguer, C.; Lavieu, B. (2004) (eds.). *Le verbe dans tous ses états. Grammaire, sémantique, didactique*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Vaguer, C.; Leeman, D. (eds.) (2005). *De la langue au texte. Le verbe dans tous ses états (2)*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Vallejo, J. (1922). Notas sobre la expresión concesiva. *Revista de Filología Española*, 9, 40-51.
- Van der Molen, W. (1923). *Le subjonctif. Sa valeur psychologique et son emploi dans la langue parlée*. Amsterdam.
- Van Hiele, P. (1986). *Structure and Insight: A theory of mathematics education*. Orlando: Academic Press.
- Van Lier, L. (1994). *The classroom and the language learner: ethnography and Second Language Classroom Research*. Londres: Longman.
- Van Lier, L. (1998). The relationships between consciousness, interaction and language learning. *Language Awareness*, 7 (2 i 3), 128-145.

- Van Patten, B. (1993). Grammar teaching for the acquisition-rich classroom. *Foreign Language Annals*, 26-4, 435-450.
- Van Patten, B. Evaluating the role of consciousness in second language acquisition: terms, linguistics features and research methodology. *AILA Review*, 11, 27-36.
- Vargas, C. (2004a). La création des savoirs à enseigner en grammaire : de la recomposition à la reconfiguration. A C. Vargas (dir.), *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques. Actes du colloque international de Marseille 4-6 juin 2003* (p. 35-57). Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Vargas, C. (dir.) (2004b). *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques. Actes du colloque international de Marseille 4-6 juin 2003*. Aix-en-Provence: Publications de l'Université de Provence.
- Vargas, C. (2009). Peut-on inventer une grammaire pour la réussite scolaire? *Repères*, 39, 17-39.
- Verret, M. (1975). *Le temps des études*. Paris: Honoré Champion.
- Victorri, B. (1997). La polysémie: un artefact de la linguistique? *Revue de Sémantique et Pragmatique* 2, 41-62.
- Victorri, B. (1999). Le sens grammatical. *Langages*, 136, 85-105.
- Victorri, B.; Fuchs, C. (1996). *La polysémie. Construction dynamique du sens*. Paris, Hermès.
- Viennot, L. (1979). *Le raisonnement spontané en dynamique élémentaire*. Paris : Hermann.
- Vigara Tauste, A.M. (1992/1998). Función metalingüística y uso del lenguaje. *Espéculo. Revista de estudios literarios*, 9.
- Vigotski, L.S. (1986). *Thought and language*. Cambridge, MA: MIT Press. (Trad. al català, 1988, *Pensament i llenguatge*. Vic: Eumo Editorial/Diputació de Barcelona; trad. al castellà, 1984, *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyade).
- Villiers, J.G. de; Villiers, P.A. de (1978). *Language Acquisition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weaver, C. (1998). Teaching Grammar in the Context of Writing. Dins R. C. Weaver (ed.), *Lessons to Share on Teaching Grammar in Context*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Inc.
- Weinrich, H. (1981). De la cotidianidad del metalenguaje. Dins *Lenguaje en textos* (110-139). Madrid: Gredos.
- Wells, G. (2001). *Indagación dialógica*. Barcelona: Paidós.
- Wells, G. (2003). La importancia del habla en la educación. *Kikiriki. Cooperación Educativa*, 68, 15-19.
- Wertsch, J. V. (1988). *Vygotski y la formación social de la mente*. Barcelona: Paidós.
- Wertsch, J. V. (1993). *Voces de la mente*. Madrid: Visor
- Wilkinson, L.C. (1982). *Communicating in the classroom*. Nueva York: Academy Press.
- Wilson, A.; Myhill, D. (2012). Ways with words: teachers' personal epistemologies of the role of metalenguaje in the teaching of poetry writing. *Language and Education*, 26 (6), 553-568.
- Wulff, S.; Ellis, N; Römer, U.; Bardovi-Harlig, K.; Leblanc, C. (2009). The Acquisition of Tense-Aspect: Converging Evidence from Corpora and Telicity Rating. *The Modern Language Journal*, 93, iii, 354-369.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research. Design and methods*. Newbury Park CA: Sage.
- Zayas, F. (1993). Las actividades gramaticales desde una perspectiva textual. Dins C. Lomas i A. Osoro (comp.). *El enfoque comunicativo de la enseñanza de la lengua* (p. 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 M. García, R. Giner, P. Ribera i C. Rodríguez (eds.). *Ensenyament de llenguès i plurilingüisme* (p. 83-92). Valencia: Universitat de València.
- Zayas, F. (2000). Treballem l'oració. Dins A. Camps i M. Ferrer (coords.), *Gramàtica a l'aula* (p. 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. (2011a). El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua. Dins Ruiz, U. (coord.), *Lengua Castellana y Literatura. Investigación, innovación y buenas prácticas* (p. 91-106). Barcelona: Graó.
- Zayas, F. (2011b). Hacia una tipología de actividades gramaticales. *Darle a la lengua* [en línia], entrada del 16 d'octubre de 2011.
- Zayas, F. (2012a). Los géneros discursivos y la enseñanza de la composición escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 63-85.
- Zayas, F. (2012b). *10 ideas clave. La competencia lectora según PISA. Reflexiones y orientaciones didácticas*. Barcelona: Graó.
- Zayas, F.; Leal, R. (2012). *Secuencia didáctica: Quien da razón del camino es porque andado lo tiene*. [presentació en línia]
- Zayas, F.; Martínez, A. M.; Rodríguez, C. (1996). *Para narrar, 1º ESO (manual y guía didáctica)*. Barcelona: Octaedro.
- Zayas, F.; Martínez, A. M.; Rodríguez, C. (1997). *Para informar(se), 2º ESO (manual y guía didáctica)*. Barcelona: Octaedro.
- Zayas, F.; Martínez, A. M.; Rodríguez, C. (1998). *Para imaginar(nos), 3º ESO (manual y guía didáctica)*. Barcelona: Octaedro.
- Zayas, F.; Martínez, A. M.; Rodríguez, C. (1999). *Para imaginar(nos), 4º ESO (manual y guía didáctica)*. Barcelona: Octaedro.
- Zayas, F.; Martínez, A. M.; Rodríguez, C. (2002a). *Para narrar. 1º ESO* (edición 2002). Barcelona: Octaedro.
- Zayas, F.; Martínez, A. M.; Rodríguez, C. (2002b). *Para imaginar(nos). 3º ESO*. Barcelona: Riialla-Octaedro.
- Zayas, F.; Martínez, A. M.; Rodríguez, C. (2003a). *Para informar(se). 2º ESO*. Barcelona: Riialla-Octaedro.
- Zayas, F.; Martínez, A. M.; Rodríguez, C. (2003b). *Para imaginar(nos). 4º ESO*. Barcelona: Riialla-Octaedro.
- Zayas, F.; Rodríguez Gonzalo, C. (1992). Composición escrita y contenidos gramaticales. *Aula de Innovación Educativa*, 2, 13-16.
- Zayas, F.; Rodríguez, C. (2003). Los libros de texto en los tiempos de la Reforma. *Cuadernos de Pedagogía*, 330, 25-30.

ÍNDIX DE QUADRES

1. ACTIVITAT METALINGÜÍSTICA I ENSENYAMENT DE LA GRAMÀTICA

Quadre 1. Model de desenvolupament lingüístic de Culioli (a partir de Camps, 2013)	27
Quadre 2. Model de redescrípció representacional de Karmiloff-Smith (a partir de Camps, 2013)	30
Quadre 3. Comparació dels models de Culioli (1990) i de Karmiloff-Smith (1994) (a partir de Camps, 2013)	33
Quadre 4. Comparació dels models de desenvolupament metalingüístic de Karmiloff-Smith (1994) i Gombert (1992) (a partir de Camps, 2013)	35
Quadre 5. Dominis d'ús del llenguatge (Bialystok, 1991: 122)	38
Quadre 6. Usos metalingüístics del llenguatge (Bialystok, 1991: 131)	38
Quadre 7. Nivells de l'activitat metalingüística de Camps (2000b)	44
Quadre 8. Comparativa entre el model de desenvolupament metalingüístic de Gombert (1992) i els nivells de manifestació de l'activitat metalingüística de Camps, Milian, Guasch i Ribas	45
Quadre 9. Representacions de l'acció didàctica (Fisher, 2004: 389)	64
Quadre 10. Relacions entre ús, sistematització i reflexió sobre l'ús	71
Quadre 11. Tipologia d'activitats gramaticals (Chartrand, 2003)	75
Quadre 12. Tipologia d'activitats gramaticals (Zayas, 2011b)	76
Quadre 13. Model de seqüència didàctica per a prendre gramàtica (SDG) de Camps (2003)	78
Quadre 14. Seqüència didàctica sobre el pronom <i>hi</i> (a Camps i Fontich, 2003)	79

2. EL MODE SUBJUNTIU: UN CABDELL AMB MOLTS CAPS PER LLIGAR

Quadre 1. Mecanismes de modalització (Cuenca, 2008: 45-46)	87
Quadre 2. Polisèmia del terme <i>modo</i>	90
Quadre 3. Relacions sistèmiques del concepte <i>modo</i>	92
Quadre 4. Acepcions del terme <i>temps</i>	92
Quadre 5. Propietats morfològiques de les llengües flexives (a partir de Pérez Saldanya, 2010) ...	95
Quadre 6. Definicions de mode	98
Quadre 7. Paradigma de la primera conjugació segons el llibre de text de Llengua castellana i Literatura 1º de ESO, Ed. Cruïlla (2007: 266)	102
Quadre 8. Classificació de les teories lingüístiques sobre el subjuntiu (Pérez Saldanya, 1988: 12)	106
Quadre 9. Tipologia de processos inferencials que desencadena l'ús del subjuntiu (Ahern, 2004: 563)	113
Quadre 10. L'ús del subjuntiu segons les nocions d'asserció, no asserció i pressuposició (Fàbregas, 2009)	120
Quadre 11. Mapa de la selecció modal sota matrius (Ruiz Campillo, 2008: 18)	124
Quadre 12. Espais en el món representat pel subjecte conceptualitzador (Castañeda, 2004: 56)	125

3. EL TRACTAMENT DEL MODE VERBAL A LA SECUNDÀRIA OBLIGATÒRIA

Quadre 1. Estructura dels continguts en els currículums de 1992, 2002 i 2007	139
Quadre 2. Continguts del currículum de llengües de la secundària obligatòria (2007) que fan	

referència a la gramàtica en relació a la revisió i la correcció dels textos	143
Quadre 3. Continguts del currículum de llengües de la secundària obligatòria (2007) referits al verb	144
Quadre 4. Continguts del decret de mínims (2007) referits al verb	144
 5. METODOLOGIA	
Quadre 1. L'espiral de la investigació (Blaxter, Hughes i Tight, 2007: 9)	162
Quadre 2. Plantilla per respondre a l'activitat 1	164
Quadre 3. Alternança modal en les construccions amb <i>aunque</i> (Pérez Saldanya 1999; RAE, 2009)	172
Quadre 4. Alternança modal en les construccions amb <i>aunque</i> (Rodríguez Rosique, 2005: 38)	173
Quadre 5. Resposta a l'activitat 1 (prova pilot)	180
Quadre 6. Participants de la recerca	182
Quadre 7. Dades dels grups de 1r d'ESO	183
Quadre 8. Dades dels grups de 2n d'ESO	183
Quadre 9. Dades dels grups de 3r d'ESO	184
Quadre 10. Dades dels grups de 4t d'ESO	184
Quadre 11. Selecció de textos escrits per a l'anàlisi	185
Quadre 12. Exemple de categorització de la resposta del grup 1B a l'activitat 2	188
Quadre 13. Xarxa sistèmica inicial a partir dels criteris utilitzats en les respostes	188
Quadre 14. Plantilla per a l'anàlisi de les respostes a (ii): tenen el mateix significat/no tenen el mateix significat	190
Quadre 15. Quadre general de categories i exemples	191
Quadre 16. Exemples de categories relacionades amb la idea de temps	192
 6. EL TRACTAMENT DEL MODE EN ELS LLIBRES DE TEXT	
Quadre 1. Llibres de text analitzats	205
Quadre 2. Estructura del llibre de Llengua Catalana i Literatura de primer d'ESO (Ed. Cruilla, 2007)	207
Quadre 3. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en els llibres de text de llengua catalana ...	208
Quadre 4. Distribució i nombre de pàgines segons l'apartat en els llibres de text de llengua castellana	208
Quadre 5. Definició de verb en el llibre de Llengua castellana de primer d'ESO	210
Quadre 6. Primera referència als morfemes verbals en el llibre de Llengua castellana de primer d'ESO	212
Quadre 7. Primera aparició del terme mode verbal en el llibre de Llengua castellana de primer d'ESO	212
Quadre 8. El mode verbal en el llibre de Llengua castellana de primer d'ESO	213
Quadre 9. Definició morfològica del verb en el llibre de Llengua castellana de tercer d'ESO	217
Quadre 10. Taula comparativa del tractament del mode a 1CAS i 3CAS	219
Quadre 11. Síntesi sobre el verb en els llibres de primer i tercer d'ESO de llengua castellana	221
Quadre 12. Activitat sobre el verb (3CAS, p. 281)	222
Quadre 13. Espai dedicat a la categoria verb en el llibre de quart d'ESO de Llengua castellana	223
Quadre 14. Taula comparativa dels continguts gramaticals de primer d'ESO en els manuals 1CAS i 1CAT	224
Quadre 15. Taula comparativa del tractament de la categoria verb i del mode verbal en els manuals	

3CAT i 3CAS	227
7. L'ANÀLISI DELS TEXTOS: CONCEPTUALITZACIÓ DEL SUBJUNTIU	
Quadre 1. Respostes a si (1a) i (1b) tenen el mateix significat	240
Quadre 2. Criteris utilitzats pels grups per indicar les diferències entre (1a) i (1b)	242
Quadre 3. Criteris de caracterització de l'alternança modal indicatiu/subjuntiu en l'activitat 1	243
Quadre 4. Respostes a si (2a) i (2b) tenen el mateix significat	258
Quadre 5. Criteris utilitzats pels grups per indicar les diferències entre (2a) i (2b)	260
Quadre 6. Criteris de caracterització de l'alternança modal indicatiu/subjuntiu en l'activitat 2	261
Quadre 7. Respostes a si (3a) i (3b) tenen el mateix significat	273
Quadre 8. Criteris utilitzats pels grups per indicar les diferències entre (3a) i (3b)	276
Quadre 9. Criteris de caracterització de l'alternança modal indicatiu/subjuntiu en l'activitat 3	277
Quadre 10. Respostes a si (4a) i (4b) tenen el mateix significat	295
Quadre 11. Criteris utilitzats pels grups per indicar les diferències entre (4a) i (4b)	298
Quadre 12. Criteris de caracterització de l'alternança modal indicatiu/subjuntiu en l'activitat 3	299
Quadre 13. Judicis de gramaticalitat/agramaticalitat	300
Quadre 14. Codificació de la resposta dels estudiants quan detecten un problema en les oracions (4a) i (4b)	300
Quadre 15. Emergència de la paraula <i>verb</i> en les respostes escrites dels estudiants	313
ANNEXOS	
Quadre 1. Codificació de les categories	397
Quadre 2. La caracterització del subjuntiu a partir de la codificació per colors	397
Quadre 3. Graella amb els criteris utilitzats pels grups per indicar les diferències entre (1a) i (1b)	400
Quadre 4. Elaboració del quadre final amb els criteris de caracterització de l'alternança modal indicatiu/subjuntiu en l'activitat 1	401
Quadre 5. Quadre comparatiu dels criteris de caracterització de l'alternança modal en les activitat 1-4	402

ANNEXOS

ANNEX 1. PROVA PILOT**NOMBRES:** _____ **CURSO** _____

- ✘ Observad las parejas de oraciones que aparecen a continuación y responded a estas preguntas: ¿cuál es la diferencia entre a y b? ¿Significan lo mismo? ¿Qué palabra cambia? ¿En qué consiste el cambio? ¿Por qué creéis que ocurre?

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

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

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

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

RESPUESTA 1:

RESPUESTA 2:

ELS VALORS DEL SUBJUNTIU

RESPUESTA 3:

RESPUESTA 4:

NOMBRES: Laura, Jenny y Olga CURSO 4º

- ✘ Observad las parejas de oraciones que aparecen a continuación y responded a estas preguntas: ¿cuál es la diferencia entre a y b? ¿Significan lo mismo? ¿Qué palabra cambia? ¿En qué consiste el cambio? ¿Por qué creéis que ocurre?

(1a) Quiero que me lo cuentes
(1b) *Quiero que me lo cuentas

(2a) Busco a un alumno que sepa italiano
(2b) Busco a un alumno que sabe italiano

(3a) Aunque cueste caro me lo voy a comprar
(3b) Aunque cuesta caro me lo voy a comprar

(4a) Quisiera una barra de pan
(4b) Quiero una barra de pan

RESPUESTA 1:

La última palabra: cuentas / cuentas. ^{Si} ~~Si~~ significan lo mismo. ~~Si~~ ~~pero~~. En la 1a es colquial y en la 1b es est vulgar. Porque las frases estan dichas por diferentes personas.

RESPUESTA 2: En la 2a busca a un alumno cualquiera y en la 2b ya sabe a que alumno busca. No. El verbo sepa / sabe. El tiempo del verbo. Que se dirige a diferentes personas. Porque en la 2ª aun va en busca del alumno y en la 2ª ya sabe a quien es y va a buscarlo.

RESPUESTA 3: Que en la 3a no sabe el precio y en la 3b si.
No. El verbo en el tiempo. en el 3º subjuntivo y en la 3b indicativo.

Porque la 3ª no sabe todavía el precio. y en la 3b si.

RESPUESTA 4: En la 4a es más alta y la 4b más obsequiosa. Si. El verbo querer. Cambia en el tiempo. Y en la 4a y 4b.

ANNEX 2. PROVA DEFINITIVA

NOMBRES: _____ CURSO _____

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

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

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

<p>(1a) Busco a un alumno que sepa italiano (1b) Busco a un alumno que sabe italiano</p>

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

.....
.....

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

.....
.....

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

.....
.....

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

.....
y la segunda.....

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

La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en

.....
.....

La primera (2a) y la segunda (2b).....(significan / no significan) lo mismo
porque.....

.....
.....

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

.....

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

.....

y la segunda.....

(3a) Quisiera una barra de pan (3b) Quiero una barra de pan
--

La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en

.....

.....

La primera (3a) y la segunda (3b).....(significan / no significan) lo mismo porque.....

.....

.....

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

.....

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

.....

y la segunda.....

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

La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en

.....

.....

La primera (4a) y la segunda (4b).....(significan / no significan) lo mismo porque.....

.....

.....

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

.....

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

.....

y la segunda.....

ANNEX 3: TEXTOS DELS ESTUDIANTS

Grup	Activitat 1. <i>Busco a un alumno que sepa italiano / Busco a un alumno que sabe italiano</i>
1A	<p>La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>el verbo, sepa y sabe, vienen los dos del verbo saber pero cambian.</i></p> <p>La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>en la primera habla como si no sabe que hay algún alumno que habla italiano y en la segunda sabe que hay uno y lo está buscando.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>sepa y sabe</i>. Este cambio se produce para <i>poder hacer que las frases signifiquen cosas diferentes.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>un profesor entra en una clase y pregunta (esa frase) porque necesita traducir un texto en italiano</i> y la segunda <i>un niño acabado de llegar de Italia se ha perdido i lo están buscando por el cole.</i></p>
1B	<p>La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>cambia la persona.</i></p> <p>La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>el verbo no cambia.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo (persona)</i>. Este cambio se produce para <i>saber a quien me estoy refiriendo (persona).</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando necesito a alguien que sepa italiano</i> y la segunda <i>cuando necesito a alguien que hable italiano.</i></p>
1C	<p>La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que el verbo se escribe de forma diferente.</i></p> <p>La primera (1a) y la segunda (1b) <i>sí significan</i> lo mismo porque <i>dice lo mismo pero con otras palabras para tener o obtener mas vocabulario.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>sepa, sabe</i>. Este cambio se produce para <i>obtener mas palabras y ampliar nuestro vocabulario.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando es porque te has enfadado, triste, contento</i> y la segunda <i>cuando estas afirmando algo.</i></p>
1D	<p>La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la conjugación del verbo.</i></p> <p>La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significa</i> lo mismo porque <i>sepa significa que lo estás buscando y sabes significa que lo buscas pero ya lo conoces.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>sepa y sabe (el verbo)</i>. Este cambio se produce para <i>diferenciar el diferente significado de una y de otra.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando buscas a alguien que no conozcas y que tenga esas características que describe</i> y la segunda <i>cuando buscas a alguien que conozcas pero que no lo encuentras.</i></p>
1E	<p>La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>las palabras sepa o sabe.</i></p> <p>La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>aunque las palabras no sean las mismas tienen el mismo significado.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>sep</i>. Este cambio se produce para <i>tener una diferente frase con el mismo significado.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>un en la que no se si hay alguien que sepa Italiano</i> y la segunda <i>en la que se que hay alguien que sabe italiano.</i></p>
2A	<p>La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que son dos palabras sinónimas que se escriben de manera diferente.</i></p> <p>La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significan</i> lo mismo porque ---</p> <p>La palabra que cambia es ---. Este cambio se produce para ----.</p>

	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando queremos a un alumno que su idioma materno sea italiano</i> y la segunda <i>cuando queremos a alguien que sepa nuestro idioma y también italiano</i> .
2B	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en ----. La primera (1a) y la segunda (1b) <i>oración</i> lo mismo porque <i>se trata del mismo verbo y cambia la conjugación verbal</i> . La palabra que cambia es <i>sepa y sabe</i> . Este cambio se produce para ----. Decimos o escribimos la primera en esta situación --- y la segunda ----.
2C	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que el tiempo de los verbos cambia</i> . La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>lo que busco es una persona que hable italiano</i> . La palabra que cambia es <i>el verbo (saber)</i> . Este cambio se produce porque <i>se puede hablar de diferente manera</i> . Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>porque es una manera de escribirlo y decirlo</i> y la segunda <i>porque es otra opción para hablarlo</i> .
2D	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que la forma del verbo varía y eso repercute en su significado</i> . La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>la oración a no busca a una persona en concreto, en cambio en la b busca a una persona en concreto que ya conoce y que sabe que sabe italiano</i> . La palabra que cambia es <i>el verbo saber</i> . Este cambio se produce para <i>que tengan diferente significado</i> . Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>si hay un alumno nuevo italiano y necesita a una persona que también sepa para comunicarse con él</i> y la segunda <i>que necesita traducir una palabra al italiano y busca a un alumno en concreto que sabe italiano para que le ayude</i> .
2E	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>el texto A se puede ver que a lo mejor sabe italiano y en el b sabe exactamente italiano</i> . La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>sepa es del verbo saber un poco y saber es de saber la lengua exactamente</i> . La palabra que cambia es <i>sepa / sabe</i> . Este cambio se produce para <i>porque no es lo mismo</i> . Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>para decir que solo sabe palabras en italiano</i> y la segunda <i>para decir que sabe italiano puro</i> .
2F	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la 1a, la persona no sabe si hay un alumno que sabe italiano y en la 1b ya busca a un alumno específico</i> . La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>en las dos oraciones buscan a un alumno que sepa italiano</i> . La palabra que cambia es <i>del verbo "haber"</i> . Este cambio se produce para <i>poder cambiar un poco el sentido de la palabra</i> . Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando no sabemos si hay algún alumno que sepa italiano</i> y la segunda <i>cuando ya sabemos que cierta persona sabe italiano</i> .
4A	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la diferencia de la conjugación del verbo "saber"</i> . La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>en la primera se refiere a una persona inconcreta y en la segunda, en cambio, saber de quién habla</i> . La palabra que cambia es <i>sabe/sepa</i> . Este cambio se produce para <i>que cada frase cambie de significado y de intención de la persona que hace la frase</i> . Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>buscas a alguien que sepa italiano pero no sabe si realmente hay alguien</i> y la segunda <i>busca a alguien que sabe seguro que sabe hablar italiano</i> .
4B	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que según el contexto utilizará una frase u otra</i> .

	<p>La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>los dos piden lo mismo pero en diferentes condiciones</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo saber</i>. Este cambio se produce para <i>crear un tono distinto para cada receptor</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando realmente no sabemos si hay alguien que sepa italiano</i> y la segunda <i>cuando nos dirigimos a un grupo del cual al menos sabemos que hay una persona que sabe italiano</i>.</p>
4C	<p>La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que en la primera frase se busca a alguien que tenga algunos conocimientos sobre el idioma y en la segunda se busca a alguien en concreto</i>.</p> <p>La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significan</i> lo mismo porque ---.</p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo</i>. Este cambio se produce <i>porque cuando se le quiere dar más importancia a la acción, y más precisión, se escribe el verbo en la persona del presente</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando buscamos a alguien que nos ayude en algo relacionado con el idioma</i> y la segunda <i>busca a alguien más concreto, es decir que ya se le conoce</i>.</p>
4D	<p>La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que en una busca a una persona que sepa italiano, al azar, y en la segunda busca a alguien en concreto (que sabe italiano)</i>.</p> <p>La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>el mismo verbo está conjugado de diferentes formas</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>sepa / sabe</i>. Este cambio se produce para <i>que tenga otro sentido</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>buscamos a alguien que tenga una característica concreta (sin importarnos quien sea)</i> y la segunda <i>buscamos a alguien en concreto que sabe italiano</i>.</p>
4E	<p>La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>el uso del verbo "saber" de diferente manera (sepa – sabe)</i>.</p> <p>La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>las dos oraciones hacen referencia al saber del alumno, aunque quizá la primera sea más formal</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo saber (sepa por sabe)</i>. Este cambio se produce para <i>indicar que el alumno de la frase 1b sabe italiano porque lo ha estudiado y el de la 1 a parece que le viene de familia</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>para indicar que el alumno le viene de familia</i> y la segunda <i>porque lo está estudiando o ha estudiado italiano</i>.</p>
4E	<p>La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la palabra sepa en la oración 1 a y sabe en la uno b</i></p> <p>La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>las dos palabras son del verbo saber</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>sepa y sabe</i>. Este cambio se produce para <i>decir que el alumno italiano en la 1 a ya sabía italiano, mientras en la 1b lo acaba de aprender</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando buscas a alguien desconocido que sepa italiano</i> y la segunda <i>cuando persona que buscas estás seguro que sepa italiano</i>.</p>

Grup	Activitat 2. <i>Aunque cueste caro me lo voy a comprar / Aunque cuesta caro me lo voy a comprar</i>
1A	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>que cueste es que no sabes si va a costar caro o barato cuesta ya sabes que costará caro.</i></p> <p>La primera (2a) y la segunda (2b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>cueste está en futuro y cuesta está en presente.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>cueste/cuesta</i> Este cambio se produce para <i>que la oración signifique diferente.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>una señora va a una tienda y está buscando una chaqueta pero aún no la ha encontrado y dice la frase 2a</i> y la segunda <i>ya ha encontrado la chaqueta y dice aun que cuesta caro me la compro.</i></p>
1B	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>el tiempo verbal en el que se está diciendo la oración (futuro y presente).</i></p> <p>La primera (2a) y la segunda (2b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>una oración es en presente y otra en futuro.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>el adverbio</i> Este cambio se produce para <i>indicar cuando se produce la acción.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando nos queremos comprar algo en el futuro</i> y la segunda <i>cuando estamos en una tienda y algo es caro, pero nos lo queremos comprar.</i></p>
1C	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>para no repetir las palabras.</i></p> <p>La primera (2a) y la segunda (2b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>son como sinónimos y porque vienen del mismo verbo.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>cueste/cuesta</i> Este cambio se produce porque <i>así no repites las mismas palabras.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>para decir que quieres mucho esa cosa</i> y la segunda <i>sabes que la vas a comprar.</i></p>
1D	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>la conjugación del verbo.</i></p> <p>La primera (2a) y la segunda (2b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>en la 2 a aún no sabes si lo que vas a comprar será caro o barato y la 2b sabes que es caro pero aún así lo vas a comprar.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>cueste y cuesta</i> Este cambio se produce para <i>diferenciar el distinto significado de cada frase.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando algo que quieras comprar no sabes lo que cuesta</i> y la segunda <i>cuando ya sabes lo que cuesta.</i></p>
1E	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>la palabra cueste y cuesta.</i></p> <p>La primera (2a) y la segunda (2b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>cueste caro significa que me costará esfuerzo, y cuesta caro significa que valdrá mucho dinero.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>cueste</i> Este cambio se produce para <i>cambiar el significado de la frase.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>para decir que nos costará esfuerzo</i> y la segunda <i>para decir que nos costará dinero.</i></p>
2A	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>que en la 2ª "cueste" significa que ya sabe el precio que tiene y "cuesta" no sabe el precio.</i></p>

	<p>La primera (2a) y la segunda (2b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>contestado en la primera pregunta</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>porque en la 2a</i> Este cambio se produce para <i>ya sabe el precio y en la 2b no</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando queremos comprar una cosa aunque sea cara</i> y la segunda <i>cuando imaginamos que lo que queremos comprar será caro</i>.</p>
2B	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>cambiar el tiempo verbal de un verbo de la frase, y así tienen un significado distinto</i>.</p> <p>La primera (2a) y la segunda (2b) oración / frase <i>no significan</i> lo mismo porque <i>en la a no sabes el precio pero estás decidido a comprarlo, en la b sabes el precio y te lo compras igual</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>cueste/cuesta</i> Este cambio se produce para <i>dar un significado diferente (en uno sabes el precio y en el otro no)</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>te estás probando algo, te gusta y aunque no sepas el precio estás decidido a comprarlo</i> y la segunda <i>ya sabes el precio y te lo compras igual</i>.</p>
2C	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>cambia el verbo y la segunda frase está mal escrita</i>.</p> <p>La primera (2a) y la segunda (2b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>da a entender lo mismo</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo (costar)</i> Este cambio se produce para <i>cambiar las frases aunque la segunda esté mal escrita</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>porque es una forma de hablar</i> y la segunda <i>es otra manera de decirlo y está mal</i>.</p>
2D	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>que el verbo varía de forma. En la primera el verbo se presenta como una suposición y en la segunda como afirmación</i>.</p> <p>La primera (2a) y la segunda (2b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>se lo comprará igualmente, pero la frase varía en el tiempo y en la situación en la que se expone. Por eso tendrá el mismo significado pero con variaciones</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo costar</i> Este cambio se produce para <i>que la acción se realice en distintos tiempos</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando tiene pensado comprárselo sin saber su precio</i> y la segunda <i>cuando está en la tienda y se lo compra sabiendo su precio</i>.</p>
2E	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>que el a nos quiere decir que va a ser difícil comprarlo y el b nos dice que vale mucho comprarlo</i>.</p> <p>La primera (2a) y la segunda (2b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>a es de va a ser difícil y el b que va a valer mucho</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>cueste/cuesta</i> Este cambio se produce para <i>decirnos en la misma frase otro significado</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>para cuando nos es difícil comprar algo</i> y la segunda <i>cuando cuesta mucho algo</i>.</p>
2F	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>que en la 2 a no sabe cuanto cuesta el objeto, aparato, etc. Y en el 2b ya sabe lo que vale el objeto, aparato, etc</i>.</p> <p>La primera (2a) y la segunda (2b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>en las dos oraciones dice que se va a comprar el objeto</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>del verbo "costar"</i> Este cambio se produce para <i>cambiar un poco el sentido de la frase</i>.</p>

	<p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando buscamos cierta cosa pero no sabemos el precio</i> y la segunda <i>cuando queremos una cosa, y sabemos el precio</i>.</p>
4A	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>la diferente conjugación del verbo "costar"</i>.</p> <p>La primera (2a) y la segunda (2b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>en la primera no saben aún lo que va a costar y en la segunda ya sabe que es caro</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>cueste/cuesta</i> Este cambio se produce para <i>saber el conocimiento que tiene el emisor</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando no sabemos lo que cuesta</i> y la segunda <i>cuando ya sabemos el precio</i>.</p>
4B	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>que en la 2 a no sabes el precio, y en la 2b supuestamente sabes el precio</i>.</p> <p>La primera (2a) y la segunda (2b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>en las dos oraciones dices seguro que te lo vas a comprar</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo costar</i> Este cambio se produce porque <i>según el contexto, a la situación en que te encuentres utilizarás la a o la b</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando no sabemos el precio de algo</i> y la segunda <i>cuando sabemos el precio</i>.</p>
4C	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>que en la primera frase no se conoce el precio y aún así lo comprarás, en la segunda ya sabes el precio el cual es elevado pero aún así lo comprarás</i>.</p> <p>La primera (2a) y la segunda (2b) <i>no significan</i> lo mismo porque ---.</p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo</i> Este cambio se produce para <i>dar un sentido distinto a la frase</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación --- y la segunda ---.</p>
4D	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>que en la primera frase no sabe el precio, en cambio en la segunda sí</i>.</p> <p>La primera (2a) y la segunda (2b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>el fin es el mismo en las dos frases</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>cueste/cuesta</i> Este cambio se produce para <i>diferenciar que en una sabe el precio y en la otra no</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando hay alguna cosa que me gusta y me la quiero comprar cueste lo que cueste</i> y la segunda <i>ya sabe el precio y se la va a comprar</i>.</p>
4E	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>el uso del verbo "costar" en dos formas distintas (cueste-cuesta)</i>.</p> <p>La primera (2a) y la segunda (2b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>en el 2 a le cuesta un esfuerzo (físico, de trabajo, etc.) y en el 2 b es un problema económico</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>cueste por cuesta</i> Este cambio se produce porque <i>porque son acciones totalmente diferentes</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>para indicar un esfuerzo físico, mental</i> y la segunda <i>indica un esfuerzo económico</i>.</p>

4F	<p>La diferencia entre las oraciones 2a y 2b consiste en <i>la palabra cueste y cuesta</i>.</p> <p>La primera (2a) y la segunda (2b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>en la primera significa que su acción va a tener algún efecto y la segunda se refiere a dinero</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>cueste/a</i>. Este cambio se produce para <i>darle un significado diferente en la oración</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando nuestra acción va a causar un hecho</i> y la segunda <i>es que está muy cara de precio</i>.</p>
----	---

Grup	Activitat 3. <i>Quisiera una barra de pan / Quiero una barra de pan</i>
1A	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>quisiera es en futuro y quiere en presente.</i></p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>las dos frases piden una barra de pan aunque una lo dice en futuro y la otra en presente.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>quisiera y quiero</i>. Este cambio se produce para <i>cambiar el tiempo verbal.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>las dos se pueden utilizar para cuando vas a una tienda a pedir pan y la segunda ---.</i></p>
1B	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que la oración 3 a habla de usted y la oración 3b no.</i></p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>solo cambia la manera de decirlo.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo</i>. Este cambio se produce para <i>indicar a quien nos estamos refiriendo.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando vamos a comprar el pan y nos encontramos con un señor mayor y la segunda cuando nos encontramos a un joven.</i></p>
1C	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que quisiera es más formal y elegante que quiero, que parece una orden.</i></p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>como hemos dicho quiero parece una orden y quisiera una pregunta.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>quisiera / quiero</i>. Este cambio se produce para <i>expresarse en diferentes circunstancias.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando deseamos algo y la segunda cuando queremos.</i></p>
1D	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>la conjugación del verbo.</i></p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>las dos frases afirman que quiere una barra de pan.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>quisiera y quiero</i>. Este cambio se produce porque <i>están en un diferente contexto.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando no conoces a la persona que te atiende hablas con más respeto y la segunda cuando tienes una relación de más confianza.</i></p>
1E	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>quisiera y quiero en presente.</i></p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>la 1 a no sabes si quieres o no quieres la segunda tienes decidido que quieres.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>quisiera</i>. Este cambio se produce para <i>ser educado o no.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>para ser educados y la segunda para ordenar algo.</i></p>
2A	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que quisiera lo pide educadamente y quiero lo expresa como una orden.</i></p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>contestada en la primera pregunta.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>para cambiar</i>. Este cambio se produce para <i>el registro que se utiliza.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando nos preguntan que queremos en un horno y la segunda la usamos con personas que tenemos más confianza.</i></p>

2B	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>cambiar el significado para que la primera que la primera sea más formal y la segunda no tanto.</i></p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>frase significan</i> lo mismo porque <i>quieren transmitir el mismo mensaje, solo que una es más formal que la otra pero se pueden usar las dos.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>quisiera / quiero</i>. Este cambio se produce para <i>diferenciar la formal de la informal, varía según la situación.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>entras en una tienda donde no conoces al dependiente, le hablas de modo más formal</i> y la segunda <i>entras en una tienda donde conoces al dependiente.</i></p>
2C	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>cambia el tiempo del verbo.</i></p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>el objetivo es obtener la barra de pan.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo (querer)</i>. Este cambio se produce para <i>cambiar el tiempo de las frases.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>porque damos a entender que lo queremos, pero no ahora</i> y la segunda <i>lo queremos en este instante.</i></p>
2D	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>la variación del verbo, cambiando así el registro de formal a informal respectivamente.</i></p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>en los dos casos se quiere y se pide una barra de pan</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo querer</i>. Este cambio se produce porque <i>pretende cambiar la exigencia de la frase y sus registros.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>una persona pide una barra de pan al dependiente y la segunda un niño le pide a su madre una barra de pan.</i></p>
2E	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>quisiera es de querer tenerlo en algún momento, y la b quiero de ahora mismo.</i></p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>el a nos dice que él quisiera en algún momento y la b dice que lo quiere en el mismo momento.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>quisiera / quiero</i>. Este cambio se produce para <i>que uno lo pida en algún momento. Y la b para que se lo den ahora mismo.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>para que en algún momento nos la den</i> y la segunda <i>para que nos la den en el momento.</i></p>
2F	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que en la 3 a le haría ilusión tener una barra de pan y en la 3b la quiere</i></p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>en las dos quiere una barra de pan.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>del verbo "querer"</i>. Este cambio se produce para <i>cambiar un poco el sentido de la palabra.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando no hay mucha confianza con el panadero/a</i> y la segunda <i>cuando existe un poco de confianza.</i></p>
4A	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>la diferente conjugación del verbo.</i></p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>sólo cambia la manera de expresar el mismo deseo.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>quisiera / quiero</i>. Este cambio se produce porque <i>la primera es desiderativa y la segunda imperativa.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>con la primera expresamos más educación y la</i></p>

	segunda <i>es más coloquial</i> .
4B	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que la primera es un deseo, se expresa como tal, y la segunda es una orden</i>.</p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>se puede ver desde distintos puntos de vista</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo querer</i>. Este cambio se produce porque <i>una lo expresa como un deseo y la otra como una orden</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando la pedimos con más educación, más respeto y la segunda cuando se lo ordenamos a alguien</i>.</p> <p><i>Pero hemos observado que si lo miramos desde un país desarrollado, lo vemos como un deseo alcanzable; y no hay mucha diferencia de significado. En cambio, en país subdesarrollado es un deseo difícil de alcanzar porque no lo pueden conseguir. En cambio, nosotros lo pedimos y lo podemos tener.</i></p>
4C	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que la primera presenta un deseo pero no determina cuando ni cuanto, en la segunda se desea claramente la barra de pan en aquel instante</i>.</p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>no los podemos usar en los mismos contextos</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo</i>. Este cambio se produce para <i>dar más o menos fuerza al deseo</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación ---y la segunda ---</p>
4D	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>la forma en que nos dirigimos a la persona que le pedimos el pan</i>.</p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>el fin es el mismo, ya que en las dos quiere la barra de pan</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>quisiera / quiero</i>. Este cambio se produce para <i>diferenciar la forma en que nos dirigimos a una persona</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando estás en la tienda y pides la barra de pan y la segunda la utilizaríamos para lo mismo que en la primera</i>.</p>
4E	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>el uso del verbo “querer” en dos formas distintas (quisiera-quiero)</i>.</p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>los dos “quieren” una barra de pan aunque el 3 a lo expresa como deseo y el 3b de una forma imperativa</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>quisiera por quiero</i>. Este cambio se produce para <i>indicar que el primero solo lo desea y el segundo lo ordena</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>para indicar el deseo de quererlo para algún día y la segunda para indicar un “querer” de orden</i>.</p>
4F	<p>La diferencia entre las oraciones 3a y 3b consiste en <i>que la primera es condicional y la segunda está en presente</i>.</p> <p>La primera (3a) y la segunda (3b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>en la primera es un deseo y en la segunda lo pide</i>.</p> <p>La palabra que cambia es <i>quisiera / quiero</i>. Este cambio se produce para <i>la intención de la frase son distintos</i>.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando es un pensamiento y la segunda cuando estás comprando y pides la barra de pan</i>.</p>

Grup	Activitat 4. <i>Quiero que me lo cuentes / *Quiero que me lo cuentas</i>
1A	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>que han cambiado el tiempo verbal.</i></p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>la segunda no tiene sentido.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>cuentes y cuentas</i>. Este cambio se produce porque <i>uno dice que me lo cuentas ahora y otro que me lo cuentes otro día.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando un amigo dice que le cuentes algo</i> y la segunda <i>que le estás contando.</i></p>
1B	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>que la oración 4b no suena nada bien.</i></p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>la 4b no se entiende mucho.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>el nombre</i>. Este cambio se produce porque <i>la 4b no se entiende.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación --- y la ---.</p>
1C	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>que los verbos están diferentes conjugaciones.</i></p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>te lo pide siempre igual pero de diferentes formas, conjugaciones...</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>cuentes -cuentas</i>. Este cambio se produce para <i>que lo diga con diferentes formas pero siempre diciendo lo mismo.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>en este mismo momento</i> y la segunda <i>en algún momento o situación.</i></p>
1D	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>que la 4b no es correcta porque en la frase la palabra "cuentas" no encaja con las demás.</i></p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>la 4b no tiene sentido.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>cuentes y cuentas</i>. Este cambio se produce para <i>despistarnos ya que es difícil pronunciar la frase y no tiene sentido.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando quieres que un amigo te cuente algún secreto o alguna cosa</i> y la segunda <i>no tiene sentido, no hay ninguna situación que se produzca esta frase.</i></p>
1E	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>el error en la palabra cuentes.</i></p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>son iguales.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>ninguna</i>. Este cambio se produce porque ---</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>nada</i> y la segunda <i>nada.</i></p>
2A	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>uno se refiere a explicar y el otro a contar.</i></p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>contestado en la primera pregunta.</i></p> <p>La palabra que cambia es ---. Este cambio se produce porque <i>cambia el significado de la frase.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando queremos que alguien nos cuente un cuento o un hecho</i> y la segunda <i>cuando queremos que nos cuenten (números) alguna cosa.</i></p>
2B	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>cambiar la conjugación del verbo.</i></p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) <i>oración significan</i> lo mismo porque <i>quieren decir lo mismo pero una se usa más que la otra.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>cuentes /cuentas</i>. Este cambio se produce porque <i>una de las palabras está</i></p>

	<p><i>mal conjugada.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando un amigo no te quiere decir un secreto</i> y la segunda <i>está mal conjugada.</i></p>
2C	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>que la segunda está mal. Y cambia el tiempo del verbo.</i></p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>quieren decir lo mismo pero una está mal escrita.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo (querer)</i>. Este cambio se produce para <i>cambiar el tiempo de la frase, pero la segunda está mal.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>porque es la forma correcta</i> y la segunda <i>porque es la forma incorrecta.</i></p>
2D	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>la variación del verbo que en la segunda frase no es coherente.</i></p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) <i>significan</i> lo mismo porque <i>te obligan de alguna manera a contarles lo que ellos quieran.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo contar</i>. Este cambio se produce porque <i>se cambia el tiempo de la frase y acaba sin tener sentido en el segundo caso, ya que pide que se lo cuente en ese mismo instante.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando nos queremos informar sobre algún hecho</i> y la segunda <i>en ningún caso ya que es incorrecto.</i></p>
2E	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>que la a tiene sentido y la b no tiene sentido, porque cuentas es que lo cuentes en algún momento indefinido. Y cuentas es en el momento.</i></p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>la a tiene sentido y la b no.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>cuentes y cuentas</i>. Este cambio se produce porque <i>no se puede decir porque no tiene sentido.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando estamos interesados en alguna cosa</i> y la segunda <i>no se puede decir porque no tiene sentido.</i></p>
2F	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>que la 4a tiene sentido y la 4b no.</i></p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>la 4a es correcta y la 4b no, porque en la 4b la palabra "cuentas" no pertenece a este tipo de frase.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>del verbo "contar"</i>. Este cambio se produce para <i>cambiar el sentido de la palabra.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando quieres que te cuenten algo</i> y la segunda <i>cuando eres extranjero y no sabes hablar, porque es incorrecta.</i></p>
4A	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>que están escritas diferente y una de las dos está mal expresada.</i></p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>la segunda está mal construida.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>cuentes / cuentas</i>. Este cambio se produce porque ---.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>es un deseo bien expresado</i> y la segunda <i>quiere expresar lo mismo pero la frase no está bien construida. En la segunda frase, el verbo "cuentas", se podría poner en una frase condicional, pero no en una desiderativa.</i></p>
4B	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>que una tiene sentido y la otra no.</i></p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>la 4b no tiene sentido. No concuerda</i></p>

	<p><i>la 1ª parte de la oración compuesta con la 2ª parte, ni en género ni en número.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>el verbo contar</i>. Este cambio se produce porque <i>la 2ª oración, es cierto que no existe, pero aún así la gente extranjera la puede decir sin saber que está mal dicha.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando queremos que alguien nos cuente algo</i> y la segunda <i>nunca</i>.</p>
4C	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en ---</p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) --- lo mismo porque ---.</p> <p>La palabra que cambia es ---. Este cambio se produce porque ---</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando deseamos que nos cuenten algo en concreto</i> y la segunda ---.</p>
4D	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en ---.</p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>la segunda frase no tiene sentido.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>cuentes / cuentas</i>. Este cambio se produce porque <i>no hay cambio porque la segunda frase no tiene sentido.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando queremos que alguien nos explique algo</i> y la segunda <i>creemos que si quitásemos las palabras "quiero que", nos quedaría ¿Me lo cuentas?, lo utilizaríamos para lo mismo que la primera frase.</i></p>
4E	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>el uso del verbo "contar" de diferentes formas (cuentes – cuentas)</i></p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) <i>no significan</i> lo mismo porque <i>las dos frases manifiestan el deseo de querer saber alguna cosa.</i></p> <p>La palabra que cambia es <i>cuentes por cuentas</i>. Este cambio se produce para <i>indicar que la frase 4b es algo más concreto.</i></p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>para indicar que nos cuenten algo en general</i> y la segunda <i>para indicar que nos cuenten algo más concreto.</i></p>
4F	<p>La diferencia entre las oraciones 4a y 4b consiste en <i>la última palabra</i></p> <p>La primera (4a) y la segunda (4b) --- lo mismo porque ---</p> <p>La palabra que cambia es ---. Este cambio se produce para ---.</p> <p>Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando se trata de explicar un hecho o un secreto</i> y la segunda ---.</p>

ANNEX 4: CATEGORITZACIÓ DELS TEXTOS ESCRITS

Exemple del procés de categorització a partir del tractament de les dades dels textos corresponents a l'activitat 1: *Busco a un alumno que sepa italiano / Busco a un alumno que sabe italiano.*

	agramaticalitat
	gràfic/fonològic
	morfològic
	sintàctic
	forma + significat
	modalitat oracional
	± específic
	± asserció
	temporalitat
	homonímia
	registre
	valor estilístic
	situació comunicativa

Quadre 1. Codificació de les categories.

Activitat 1. Busco a un alumno que sepa italiano / Busco a un alumno que sabe italiano						
Grup	i. La diferencia entre las oraciones...	ii. Significan/ no significan lo mismo	iii. Porque...	iv. La palabra que cambia es...	v. Este cambio se produce...	vi. Lo decimos o escribimos en esta situación...
1A	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>el verbo, sepa y sabe, vienen los dos del verbo saber pero cambian.</i>	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significan</i> lo mismo	porque <i>en la primera habla como si no sabe que hay algún alumno que habla italiano y en la segunda sabe que hay uno y lo está buscando.</i>	La palabra que cambia es <i>sepa y sabe.</i>	Este cambio se produce para <i>poder hacer que las frases signifiquen cosas diferentes.</i>	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>un profesor entra en una clase y pregunta (esa frase) porque necesita traducir un texto en italiano y la segunda un niño acabado de llegar de Italia se ha perdido i lo están buscando por el cole.</i>
1B	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>cambia la persona.</i>	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo	porque <i>el verbo no cambia.</i>	La palabra que cambia es <i>el verbo (persona).</i>	Este cambio se produce para <i>saber a quien me estoy refiriendo (persona).</i>	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando necesito a alguien que sepa italiano y la segunda cuando</i>

						<i>necesito a alguien que hable italiano</i>
1C	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que el verbo se escribe de forma diferente.</i>	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>si significan lo mismo</i>	porque <i>dice lo mismo pero con otras palabras para tener o obtener mas vocabulario.</i>	La palabra que cambia es <i>sepa, sabe.</i>	Este cambio se produce para <i>obtener mas palabras y ampliar nuestro vocabulario.</i>	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando es porque te has enfadado, triste, contento y la segunda cuando estas afirmando algo.</i>
1D	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la conjugación del verbo.</i>	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significan lo mismo</i>	porque <i>sepa significa que lo estás buscando y sabes significa que lo buscas pero ya lo conoces.</i>	La palabra que cambia es <i>sepa y sabe (el verbo).</i>	Este cambio se produce para <i>diferenciar el diferente significado de una y de otra.</i>	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando buscas a alguien que no conozcas y que tenga esas características que describe y la segunda cuando buscas a alguien que conozcas pero que no lo encuentras.</i>
1E	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>las palabras sepa o sabe.</i>	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan lo mismo</i>	porque <i>aunque las palabras no sean las mismas tienen el mismo significado.</i>	La palabra que cambia es <i>sep.</i>	Este cambio se produce para <i>tener una diferente frase con el mismo significado.</i>	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>un en la que no se si hay alguien que sepa Italiano y la segunda en la que se que hay alguien que sabe italiano.</i>
2A	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que son dos palabras sinónimas que se escriben de manera diferente.</i>	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significan lo mismo</i>	porque ---	La palabra que cambia es ---	Este cambio se produce para ----.	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando queremos a un alumno que su idioma materno sea italiano y la segunda cuando queremos a alguien que sepa nuestro idioma y también italiano.</i>
2B	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en --- - se produce para - ---	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>oración lo mismo</i>	porque <i>se trata del mismo verbo y cambia la conjugación verbal.</i>	La palabra que cambia es <i>sepa y sabe.</i>	Este cambio	Decimos o escribimos la primera en esta situación --- y la segunda ----.
2C	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que el tiempo de los verbos cambia.</i>	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan lo mismo</i>	porque <i>lo que busco es una persona que hable italiano.</i>	La palabra que cambia es <i>el verbo (saber).</i>	Este cambio se produce porque <i>se puede hablar de diferente manera.</i>	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>porque es una manera de escribirlo y decirlo y la segunda porque es otra opción para hablarlo.</i>
2D	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que la forma del verbo varía y eso repercute en su significado</i>	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significan lo mismo</i>	porque <i>la oración a no busca a una persona en concreto, en cambio en la b busca a una persona en concreto que ya conoce y que sabe que sabe italiano.</i>	La palabra que cambia es <i>el verbo saber.</i>	Este cambio se produce para <i>que tengan diferente significado.</i>	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>si hay un alumno nuevo italiano y necesita a una persona que también sepa para comunicarse con el y la segunda que necesita traducir una palabra al italiano y busca a un alumno en concreto que sabe italiano para que le ayude.</i>
2E	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>el texto A se puede ver que a lo mejor sabe italiano y en el b sabe exactamente italiano.</i>	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significan lo mismo</i>	porque <i>sepa es del verbo saber un poco y saber es de saber la lengua exactamente.</i>	La palabra que cambia es <i>sepa / sabe.</i>	Este cambio se produce para <i>porque no es lo mismo.</i>	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>para decir que solo sabe palabras en italiano y la segunda para decir que sabe italiano puro.</i>
2F	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la 1a, la persona no sabe si hay un alumno que sabe</i>	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan lo mismo</i>	porque <i>en las dos oraciones buscan a un alumno que sepa italiano.</i>	La palabra que cambia es <i>del verbo "haber".</i>	Este cambio se produce para <i>poder cambiar un poco el sentido de la palabra.</i>	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando no sabemos si hay algún alumno que sepa italiano y la segunda cuando ya sabemos que cierta persona</i>

	<i>italiano y en la 1b ya busca a un alumno específico.</i>					<i>sabe italiano.</i>
4A	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la diferencia de la conjugación del verbo "saber".</i>	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significan</i> lo mismo	porque <i>en la primera se refiere a una persona inconcreta y en la segunda, en cambio, saber de quién habla.</i>	La palabra que cambia es <i>sabe/sepa.</i>	Este cambio se produce para <i>que cada frase cambie de significado y de intención de la persona que hace la frase.</i>	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>buscas a alguien que sepa italiano pero no sabe si realmente hay alguien</i> y la segunda <i>busca a alguien que sabe seguro que sabe hablar italiano.</i>
4B	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que según el contexto utilizará una frase u otra.</i>	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo	porque <i>los dos piden lo mismo pero en diferentes condiciones.</i>	La palabra que cambia es <i>el verbo saber.</i>	Este cambio se produce para <i>crear un tono distinto para cada receptor.</i>	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>realmente no sabemos si hay alguien que sepa italiano</i> y la segunda <i>cuando nos dirigimos a un grupo del cual al menos sabemos que hay una persona que sabe italiano.</i>
4C	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que en la primera frase se busca a alguien que tenga algunos conocimientos sobre el idioma y en la segunda se busca a alguien en concreto.</i>	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significan</i> lo mismo	porque ---.	La palabra que cambia es <i>el verbo.</i>	Este cambio se produce <i>porque cuando se le quiere dar más importancia a la acción, y más precisión, se escribe el verbo en la persona del presente.</i>	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando buscamos a alguien que nos ayude en algo relacionado con el idioma</i> y la segunda <i>busca a alguien más concreto, es decir que ya se le conoce.</i>
4D	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que en una busca a una persona que sepa italiano, al azar, y en la segunda busca a alguien en concreto (que sabe italiano).</i>	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>no significan</i> lo mismo	porque <i>el mismo verbo está conjugado de diferentes formas.</i>	La palabra que cambia es <i>sepa / sabe.</i>	Este cambio se produce para <i>que tenga otro sentido.</i>	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>buscamos a alguien que tenga una característica concreta (sin importarnos quien sea)</i> y la segunda <i>buscamos a alguien en concreto que sabe italiano.</i>
4E	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>el uso del verbo "saber" de diferente manera (sepa – sabe). o ha estudiado italiano.</i>	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo	porque <i>las dos oraciones hacen referencia al saber del alumno, aunque quizá la primera sea más formal.</i>	La palabra que cambia es <i>el verbo saber (sepa por sabe).</i>	Este cambio se produce para <i>indicar que el alumno de la frase 1b sabe italiano porque lo ha estudiado y el de la 1a parece que le viene de familia.</i>	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>para indicar que el alumno le viene de familia</i> y la segunda <i>porque lo está estudiando</i>
4F	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la palabra sepa en la oración 1a y sabe en la uno b</i>	La primera (1a) y la segunda (1b) <i>significan</i> lo mismo	porque <i>las dos palabras son del verbo saber.</i>	La palabra que cambia es <i>sepa y sabe.</i>	Este cambio se produce para <i>decir que el alumno italiano en la 1a ya sabía italiano, mientras en la 1b lo acaba de aprender.</i>	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando buscas a alguien desconocido que sepa italiano</i> y la segunda <i>cuando persona que buscas estás seguro que sepa italiano.</i>

Quadre 2. La caracterització del subjuntiu a partir de la codificació per colors.

Activitat 1. Busco a un alumno que sepa/sabe italitano														
	agramaticalitat	FORMAL					SEMANTICA					SOCIOPRAGMATICA		TOTAL criteris
		gràfica	morfològica	sintàctica	forma + significat	modalitat oracional	específic / no específic	asserció / no asserció	temporalitat	accepcions diferents	registre	valor estilístic	situació comunicativa	
1A			X		X		X						X	4
1B			X				X			X				3
1C		X				X						X		3
1D			X		X		X							3
1E		X					X					X		3
2A		X					X							2
2B			X											1
2C			X									X	X	3
2D			X		X		X							3
2E								X		X				2
2F							X							1
4A			X		X		X						X	4
4B							X				X		X	3
4C			X				X						X	3
4D			X		X		X							3
4E			X						X		X			3
4F		X	X				X		X					4
TOTAL	-	4	11	-	5	1	12	1	2	2	2	3	5	48
% de grups	-	24%	65%	-	29%	6%	71%	6%	12%	12%	12%	18%	29%	

Quadre 3. Graella amb els criteris utilitzats pels grups per indicar les diferències entre (1a) i (1b)

Activitat 1. Busco a un alumno que sepa/sabe italiano						
	Categoria	Descripció	Exemples	n	%	
FORMAL	Fonològica/ Gràfica	Observen un canvi formal circumscrit a com s'escriu la paraula que canvia.	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que el verbo se escribe de forma diferente</i> (1C)	4	8,3%	31,3%
	Morfològica	Observen un canvi morfològic i el constaten: fan referència a la categoria verb o al paradigma verbal	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la diferencia de la conjugación del verbo "saber"</i> (4A)	11	22,9%	
-----	Forma significat +	Els estudiants expliciten que un canvi en la forma comporta un canvi en el significat	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que la forma del verbo varía y eso repercute en su significado.</i> (2D)	5	10,4%	
SEMÀNTICA	modalitat oracional	Reflecteix l'actitud del parlant a través d'unes estructures lingüístiques determinades.	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando es porque te has enfadado, triste, contento</i> y la segunda <i>cuando estas afirmando algo.</i> (1C)	1	2,1%	37,5%
	± específic	Té a veure amb el tipus de menció que s'hi realitza. L'indicatiu selecciona el tret + específic i el subjuntiu el tret - específic.	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>la 1a, la persona no sabe si hay un alumno que sabe italiano y en la 1b ya busca a un alumno específico.</i> (2F)	12	25,0%	
	± assertió	Té a veure amb el compromís del parlant davant la informació que conté la subordinada.	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>el texto A se puede ver que a lo mejor sabe italiano y en el b sabe exactamente italiano.</i> (2E)	1	2,1%	
	temporalitat	Detecten un canvi de significat relacionat amb el temps cronològic, extralingüístic, a què fa referència l'enunciat.	Este cambio se produce para <i>decir que el alumno italiano en la 1 a ya sabía italiano, mientras en la 1b lo acaba de aprender.</i> (4F)	2	4,2%	
	homonímia	Consideren que el verb té dos significats diferents (diferència semàntica de l'arrel verbal)	Decimos o escribimos la primera en esta situación <i>cuando necesito a alguien que sepa italiano</i> y la segunda <i>cuando necesito a alguien que hable italiano.</i> (1B)	2	4,2%	
SOCIOPRAGMÀTICA	registre	Té a veure amb l'adequació a la situació comunicativa i amb la relació entre els parlants	[...] porque <i>las dos oraciones hacen referencia al saber del alumno, aunque quizá la primera sea más formal.</i> (4E)	2	4,2%	20,9%
	valor estilístic	La distinció no té a veure amb el significat sinó amb una qüestió retòrica, d'estil.	Este cambio se produce para <i>obtener mas palabras y ampliar nuestro vocabulario.</i> (1B)	3	6,3%	
	situació comunicativa	Fan referència a alguns factors de la situació comunicativa, com el context o la intenció.	La diferencia entre las oraciones 1a y 1b consiste en <i>que según el contexto utilizará una frase u otra.</i>	5	10,4%	

Quadre 4. Elaboració del quadre final amb els criteris de caracterització de l'alternança modal indicatiu/subjuntiu en l'activitat 1

Quadre general de categories					
Categoria	Activitat 1	Activitat 2	Activitat 3	Activitat 4	
Norma (agramaticalitat)	-	1	-	12	
FORMAL	Fonològica/ Gràfica	4	3	2	3
	Morfològica	11	8	7	6
	Sintàctica	-	-	-	6
SEMÀNTICA	Forma + Significat	5	8	2	-
	modalitat oracional	1	-	9	2
	± específic	12	-	-	1
	± assertió	1	11	2	-
	temporalitat	2	3	5	4
	homonímia	2	5	-	1
	registre	2	-	11	-
SOCIOPRAGMÀTICA	valor estilístic	3	1	-	-
	situació comunicativa	5	5	13	3

Quadre 5. Quadre comparatiu dels criteris de caracterització de l'alternança modal en les activitat 1-4.

