

Parlem del verb amb els alumnes de Secundària.
Representacions gramaticals i activitat
metalingüística

Carme Durán Rivas

Curs 2007/08

Dirigit per la Dra. Anna CAMPS i MUNDÓ

Aquest treball forma part d'un projecte de recerca educativa que l'autora ha desenvolupat gràcies a una llicència retribuïda concedida pel Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya (DOGC núm. 4968 de 14.09.2007)

AGRAÏMENTS I DEDICATÒRIA

Vull agrair especialment a la meva tutora, la Dra. Anna Camps, la seva orientació i ajuda constants; als altres components del grup GREAL, que m'hagin permès compartir converses i m'hagin regalat els seus comentaris i suggeriments; a Pedro Alonso i als estudiants de 4 d'ESO de l'IES Can Puig de Sant Pere de Ribes, la seva col·laboració activa i generosa en aquesta investigació; a Dani Kerr, l'ajuda que em va permetre entendre les complexitats de l'Excel; i a Mireia Manresa, la predisposició a escoltar dubtes i inseguretats.

D'altra banda, la realització d'aquest treball d'investigació no hauria estat possible sense el suport del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya que em va concedir una llicència retribuïda durant el curs 2007-08 per dur-lo a terme.

Per últim, voldria dedicar aquest treball al meu marit, Pedro, i al meu fill, Pau.

ÍNDEX

1. INTRODUCCIÓ	6
2. MARC TEÒRIC	9
2.1. Les representacions gramaticals dels estudiants	9
2.1.1. Recerques precedents sobre els conceptes gramaticals	12
2.2. La complexitat de la categoria verb	14
2.2.1. Definició de verb	16
2.2.2. El temps verbal	19
2.3. L'activitat metalingüística i la interiorització dels coneixements gramaticals.	22
3. OBJECTIUS I DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ	26
3.1. Objectius de la recerca	26
3.2. Disseny de la recerca	26
4. RECOLLIDA I TRACTAMENT DE LES DADES	30
4.1. Context i subjectes de la investigació	30
4.2. Desenvolupament de la recerca	30
4.3. Instruments d'anàlisi i tractament de les dades	31
4.3.1. Anàlisi estadística	32
4.3.2. Anàlisi qualitativa	33
4.3.2. Transcripcions de les entrevistes	35
5. ANÀLISI DE LES DADES I RESULTATS	37
5.1. Identificació del verb i reconeixement del temps verbal	37
5.1.1. Identificació del verb	37
5.1.2. Reconeixement del temps verbal	44
a) Les formes no personals del verb: infinitiu, gerundi i participi	45
b) El present	47
c) Les formes en passat	49
d) L'imperatiu	52
5.1.3. Resultats i conclusions d'aquest apartat	53
5.2. Definició i caracterització del verb	55
5.2.1. Les definicions i els criteris utilitzats	55
a) Segons criteris semàntics	58
b) Segons criteris sintàctics	60

c) Segons criteris morfològics	62
5.2.2. Les estratègies i les dificultats que expliciten	71
5.2.3. Resultats i conclusions d'aquest apartat	72
5.3. Relacions entre els sabers declaratius i els sabers procedimentals	75
5.4. Les entrevistes	77
5.4.1. Definició, estratègies de reconeixement i dificultats davant la categoria verb	79
5.4.1.1. Interiorització de la categoria i estratègies de reconeixement	79
a) Definició de verb com a paraula que indica acció	79
b) El verb com a expressió de temporalitat	82
c) Distinció entre formes simples i compostes	82
d) La concordança verbal	83
5.4.1.2. La sistematització del temps verbal	84
5.4.1.3. Representacions de l'E/A de la gramàtica	90
a) Sobre la metodologia	90
b) Sobre el llenguatge metalingüístic	92
5.4.3. Conclusions d'aquest apartat	93
6. CONCLUSIONS	96
7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	99
8. ANNEXOS	103
8.1. Annex 1: Qüestionari	104
8.2. Annex 2: Respostes a l'activitat 2	106
8.3. Annex 3: Transcripcions de les entrevistes	111

1. INTRODUCCIÓ

Quizá exagero, pero mi impresión es que la gramática se explica mal en el Bachillerato. Los estudiantes de gramática aprenden a etiquetar, no a analizar, a captar la relación que existe entre la forma y el sentido.

Ignacio Bosque: Entrevista a *El País*, 2 de maig de 2007¹

Els alumnes de secundària han dedicat moltes hores de les classes de llengua a l'estudi de la gramàtica al llarg de la seva vida escolar. De fet, l'ensenyament de la gramàtica va ser durant molts anys un focus d'atenció preferent durant les hores dedicades a l'ensenyament de la llengua². Però què en saben realment els estudiants? Amb quines dificultats es troben? Quin és el paper que ha tingut la reflexió a l'hora d'elaborar el seus coneixements gramaticals?

Partim de la idea que elaboren diferents investigadors (Fisher, 1996 i 2004; Camps i altres, 2001 i 2005; Camps, 2007) que l'ensenyament de la gramàtica està ple d'obstacles per a professors i alumnes, obstacles que un ensenyament tradicional i transmissiu ha obviat. D'una banda, la dificultat que tenen els alumnes per veure la llengua com a objecte que es pot observar i analitzar; és a dir, el difícil camí cap a l'abstracció. D'altra, la pròpia complexitat del saber gramatical, que ja comença amb la manca d'uns referents teòrics clars, però que sobretot és intrínseca a l'objecte d'estudi. I per últim, els obstacles metodològics, ja que la gramàtica encara s'ensenyava a partir d'una metodologia transmissiva que no parteix del que saben els alumnes, ni provoca una reflexió que ajudi a l'elaboració del coneixement³.

Aquest últim aspecte és especialment important ja que les investigacions sobre representacions gramaticals dels alumnes de secundària (Fisher, 1996 i 2004; Notario,

¹ Juan Cruz: "Entrevista a Ignacio Bosque: El monje de las palabras" a *El País*, 2 de maig de 2007. Es pot consultar a

http://www.elpais.com/articulo/paginas/Ignacio/Bosque/monje/palabras/elppor/20070422elpepspag_2/Tes

² I segurament en molts casos encara ho és. El treball d'investigació d'Adell (2007) aporta dades molt significatives al respecte: el 72% de les actuacions del professorat consultat de l'àrea de llengües (català i castellà, segons la mostra) estan dedicades a treballar a l'aula continguts teòrics i pràctiques de morfosintaxi.

³ Algunes d'aquestes metodologies d'aula s'han emparat en la gramàtica tradicional, però, com apunta Bosque, "presentan con frecuencia simplificaciones, razonamientos y resultados que seguramente no hubieran admitido Bello, Cuervo, Lenz, Fernández Ramírez, Hanssen o Gili Gaya. De las obras de esos autores no se deduce, desde luego, que el análisis gramatical deba convertirse en un etiquetado aséptico, automático, irreflexivo y nada enriquecedor." (Bosque, 1996:13)

2001; Camps et al., 2001) revelen que la manca de reflexió, d'experimentació, amb què els alumnes aprenen llengua i sobretot gramàtica els porta a una barreja de sabers intuïtius i sabers escolars poc sistemàtica. L'adopció d'un enfocament comunicatiu en què la gramàtica de la llengua s'indueix a partir de les situacions d'ús tampoc ha resolt el problema, ja que l'alumne no arriba a una sistematització dels aprenentatges gramaticals (Camps i Zayas, 2006).

Aquest fet ha portat a investigadors i docents a plantejar-se quin és el paper que ha de tenir l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica a l'escola. Si la petja de la gramàtica distribucional i de la generativa s'ha deixat veure en les aules en una concepció de la sintaxi "categorial, dependencial, jeràrquica i recursiva" (Charolles i Combettes, 2004) –que s'ha traduït en ensenyar a fer "arbres", una anàlisi sintàctica basada en les etiquetes de què parla Bosque-, l'enfocament comunicatiu ha motivat en alguns casos un abandonament de l'ensenyament de la gramàtica partint de la idea que els coneixements gramaticals realment no són rellevants per a l'aprenentatge dels usos verbals.

Es constata la necessitat, per tant, d'un nou enfocament que elabori propostes alternatives per a l'ensenyament de la gramàtica a l'escola. Alguns autors (Chartrand, 1996; Weaver, 1998) proposen una didàctica de la gramàtica integrada en l'aprenentatge de l'escriptura. L'escrit obliga a un treball d'objectivació, de distanciament difícil però necessari per apropiarse'n i la gramàtica constitueix el dispositiu privilegiat per assegurar aquest aprenentatge (Fisher, 2004). Com veiem, la hipòtesi principal és que l'aprenentatge d'una gramàtica explícita reverteix en una millora dels usos lingüístics, tant en la lectura com en l'escriptura. Ara bé, també hi ha altres arguments per defensar l'ensenyament de la gramàtica, com assenyalen Guasch, Gracia i Carrasco (2004:58): el seu valor instrumental (consulta de diccionaris, de manuals de gramàtica, de llibres d'estil), el valor cultural ("paral·lels als que s'atorguen als coneixements bàsics sobre altres àrees) i el valor interlingüístic ("relació entre el coneixement reflexiu de la pròpia llengua i la facilitat amb què s'accedeix a unes altres de noves").

Les últimes investigacions (Camps i altres, 2005; Camps i Zayas, 2006; Fontich, 2006; Milian i Camps, 2006) assenyalen la necessitat d'obrir nous camins que estableixin una relació entre l'ús i el coneixement reflexiu i sistemàtic de les formes

lingüístiques per donar coherència a l'ensenyament de la gramàtica. L'objectiu és conciliar el desenvolupament de les capacitats verbals i l'adquisició d'uns coneixements sobre la llengua. L'èmfasi es posa, per tant, en la gramàtica explícita, fruit no de la transmissió de coneixements sinó de la reflexió sobre el coneixement de la llengua. Són propostes basades en el paper actiu de l'alumne, enfocant l'ensenyament gramatical com un procés d'investigació dels propis estudiants a través d'unes seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG) que són alhora una activitat de recerca i una activitat d'aprenentatge. El professor passa a tenir un paper de bastida i guia d'aquest procés (Fontich, 2006).

És en aquest marc on situem aquesta recerca sobre el concepte de verb dels alumnes de secundària, amb la finalitat d'indagar en la manera que els nois i les noies construeixen el seu coneixement sobre la llengua, com un primer pas per, d'una banda, entendre com es produeix el procés d'interiorització dels coneixements gramaticals, i d'una altra, poder dissenyar dispositius didàctics més eficaços, a través d'una metodologia d'ensenyament gramatical basada en el diàleg que permeti la reflexió sobre la llengua.

2. MARC TEÒRIC

Els referents teòrics d'aquesta investigació es poden agrupar en tres. En primer lloc, els estudis sobre les nocions gramaticals que els alumnes construeixen a partir de fonts diverses. En segon lloc, els obstacles epistemològics de la pròpia disciplina, és a dir, la complexitat del verb i les dificultats que els alumnes troben a l'hora de conceptualitzar-lo. Per últim, les aportacions que se centren en l'activitat metalingüística i la interiorització dels sabers gramaticals.

2.1. Les representacions gramaticals dels estudiants

Une des notions fondamentales utilisée par les didacticiens pour rendre compte d'un apprentissage et/ou pour construire une séquence d'enseignement est celle de conception. Elle est directement issue de celle de représentation en psychologie.

D. Coquin –Viennot et D. Gaonac'h (1995, citats a Fisher, 2004:383)

Els estudis sobre representacions en relació a un objecte de saber, poc abundants en l'àmbit de la llengua, han tingut una gran importància en altres didàctiques, sobretot científiques, en què les recerques sobre les concepcions dels alumnes apareixen com a un pilar bàsic de la disciplina⁴. Aquestes línies de treball tenen com a base les teories constructivistes i socioconstructivistes segons les quals els alumnes construeixen activament el coneixement a partir de l'experiència prèvia i de la interacció amb els altres (Coll i altres, 1993). La construcció es fa a través de l'organització de coneixements i concepcions que constitueixen el que s'ha anomenat representacions⁵. Per això, un dels principis psicopedagògics que se'n desprèn és la necessitat de partir d'aquests coneixements previs i de les concepcions que els aprenents tenen sobre un tema⁶.

⁴ Cfr. Rodríguez Moneo (2000) i Rodríguez Moneo i Carretero (2003).

⁵ També anomenades *esquemes de coneixement, esquemes cognitius, concepcions, concepcions alternatives*, etc. (cfr. Fisher, 2004).

⁶ L'estudi de les representacions en l'ensenyament/aprenentatge es pot relacionar amb la recerca sobre el canvi conceptual (*conceptual change research*), línia de treball que també beu de les fonts del constructivisme i que parteix sobretot de l'àmbit científic. Consisteix a modificar les idees prèvies dels alumnes i substituir-les pels conceptes acceptats per la comunitat científica. Aquestes idees prèvies que tenen molts estudiants han de ser la base per construir el seu coneixement científic, per tant és important fer-les emergir. Parlen d'idees prèvies, teories espontànies o ciència intuïtiva per referir-s'hi. De fet és similar al concepte de representació que aquí ens fem.

La noció de representació va ser introduïda per Migne l'any 1970 (citada a Fisher, 2004:388) com un “model personal d'organització dels coneixements en relació a un problema particular”. Recerques posteriors van aprofundir en aquest concepte, afegint-hi altres aspectes, com la influència que tenen sobre l'aprenentatge, i assenyalant la necessitat de fer-les emergir en el curs de les activitats escolars:

[le concept de représentation] désigne les conceptions d'un sujet, déjà-là au moment de l'enseignement d'une notion et susceptibles d'influencer l'apprentissage. Car, ce « déjà-connu » -même s'il est faux - est organisé chez l'élève en un système explicatif, personnel et fonctionnel, qui n'est pas nécessairement exprimé au cours des activités scolaires. (Astolfi i altres, 1997 :147, citada a Fisher, 2004:388)

Fisher (1996 i 2004) i Notario (2001) amplien el concepte i el defineixen com el conjunt relativament organitzat de coneixements i concepcions que tenen els alumnes sobre qualsevol tema (els estudiants no són una *tabula rasa*, sinó que tenen un pòsit de sabers en els quals es fonamenten quan aprenen) i que poden servir tant per integrar la nova informació com per interferir-hi fins al punt de convertir-se en un obstacle per a l'apropiació dels nous sabers.

Les representacions que una persona posseeix en un moment donat sobre algun objecte de coneixement no són estàtiques, sinó que es modifiquen, es van revisant al llarg de la seva vida, i es tornen més complexes i adaptades a la realitat. Si això és així, qualsevol nou aprenentatge haurà de construir-se des dels esquemes existents cosa que comporta la caracterització dels coneixements previs com a punt de partida per a nous aprenentatges (Zabala i Arnau, 2007).

Però quina atenció s'atorga a la representació dels aprenents en relació als continguts de la gramàtica que s'ensenya a l'escola? Per què tenir-les en consideració per a l'estudi de la llengua? Quin paper tenen aquestes representacions en els processos d'apropiació del coneixement de la gramàtica? Les recerques sobre representacions gramaticals (Fisher, 1996 i 2004; Notario, 2001; Camps i altres, 2001) insisteixen en la necessitat de tenir-los en compte en les situacions d'ensenyament i aprenentatge, sobretot per transformar-les amb els mitjans apropiats. Es tracta de comprendre la

manera en què els alumnes aprenen les nocions gramaticals⁷ i, si és possible, veure com evolucionen aquests sabers⁸. La finalitat, per tant, d'aquests estudis té a veure amb les implicacions que poden tenir en la didàctica de la gramàtica; o dit d'una altra manera, es tracta de tenir en compte les representacions per buscar la manera de construir coneixement lingüístic a partir d'aquests sabers (Fisher, 2004; Camps i altres, 2005; Milian i Camps, 2006).

Els treballs sobre les representacions dels estudiants emergeixen, doncs, de la constatació de les diferències entre els sabers ensenyats i el que els alumnes s'apropien, i el progrés del coneixement s'entén més aviat com un procés de construcció/deconstrucció en el qual les concepcions i els coneixements anteriors juguen un paper fonamental. L'estudi de les representacions condueix d'aquesta manera a la voluntat de salvar els obstacles i a definir les condicions didàctiques per aconseguir-ho. El concepte d'obstacle funciona com a síntesis entre els objectius i les representacions i es fon en el treball didàctic, com mostra la figura 1 (Fisher, 2004:389):

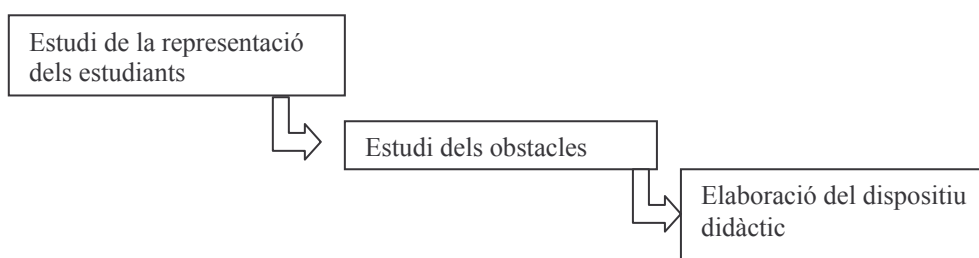


Figura 1: Representacions de l'acció didàctica (Fisher, 2004:389)

⁷ «Chaque individu construit ses représentations des notions grammaticales de façon originale, modelant les informations qui lui sont transmises à partir de ses connaissances antérieures.» (Chartrand, 1996: 46).

⁸ Aquest és un aspecte fonamental perquè sovint els docents tenen la sensació que els sabers gramaticals dels alumnes no evolucionen. Pensem que aquesta creença pot ser deguda al fet que l'ensenyament tradicional de la llengua s'ha centrat més en la transmissió de coneixements, amb continguts que no són tan diferents un curs d'un altre, que en l'apropiació per part del estudiants. Malgrat aquesta percepció, hi ha estudis que mostren el contrari. N'és una mostra el treball d'investigació de Jaume Macià (2008), en què es detecta un progrés entre els arguments que donen els alumnes dels primers cursos de l'ESO i els de cursos posteriors que es pot inferir de la progressiva disminució de l'argumentació semàntica i l'augment d'arguments morfosintàctics.

2.1.1. Recerques precedents sobre els conceptes gramaticals

En l'àmbit francòfon i anglòfon s'ha desenvolupat una línia de recerca important que se centra en les representacions dels alumnes i el seu paper en els processos d'apropiació del coneixement sobre gramàtica des dels anys 60⁹ (cfr. Fisher, 2004); en canvi, els treballs sobre representacions gramaticals són relativament recents al nostre país. D'entre uns i altres, en destaquem alguns estudis com els de Brossard i Lambelin (1985), sobre els conceptes de subjecte, verb i complements; Kilcher, Othenin i Girard i de Weck (1987), sobre els conceptes de nom, adjectiu, i complement directe; Fisher (1996), sobre la categoria adjectiu; Camps (2000a) i Camps i altres (2001), sobre la categoria pronom personal, i Notario (2000 i 2001) sobre la noció de subjecte.

En general, aquestes investigacions mostren que hi ha una falta de coherència i de sistematització en els sabers gramaticals que han elaborat els alumnes. És a dir, que els estudiants no han aconseguit fer un aprenentatge significatiu de la gramàtica. Tot i això, els alumnes es mostren molt actius davant el material lingüístic i el resultat d'aquesta activitat són les representacions gramaticals que van construir, més o menys allunyades dels conceptes escolars. D'altra banda, aquests estudis arriben a la conclusió que els alumnes que més encerts tenen a l'hora d'identificar les categories gramaticals -i que, per tant, s'han fet una representació de la categoria més propera a la noció científica- són aquells que utilitzen diferents criteris (formal, funcional, semàntic) de forma combinada a l'hora de conceptualitzar la categoria, construint d'aquesta manera la "comprensió global de la noció" (Brossard i Lambelin, 1985, citat a Notario, 2001:183).

Algunes de les aportacions més rellevants són les següents:

a) el treball sobre el concepte d'adjectiu de Carole Fisher (1996), en què es destaca la importància dels criteris semàntics en la conceptualització de les categories gramaticals per part dels alumnes. Fisher fa una recerca que té com a subjecte d'estudi

⁹ Tot i que les primeres recerques en aquesta línia estaven més relacionades amb les teories psicològiques, concretament amb les teories de Piaget, i s'esforçaven en establir llaços entre els estadis de desenvolupament intel·lectual i l'elaboració de conceptes lingüístics entre els més petits. N'és un exemple el treball *Contexte et catégories grammaticales. Étude génétique chez des enfants de 8 à 13 ans* (M.-M. Braun-Lamesch, 1964 ; citat a Fisher, 2004 :385). No és fins a la dècada posterior, amb treballs com els de Bronckart i els seus col·laboradors, que els estudis combinen l'anàlisi lingüística de la complexitat de les nocions amb una anàlisi de la presa de consciència i de la reflexió de l'infant per tal de poder establir-ne una progressió. Una síntesi de les recerques que es van fer en aquest sentit es va publicar l'any 1987 sota la direcció de H. Kilcher-Hagedorn, C. Othenin-Girard i G. de Weck, amb prefaci de J.-P. Bronckart. (Fisher, 2004:385).

alumnes de 4t, 5è i 6è de primària sobre la representació de la categoria adjectiu. La investigació mostra com els sabers dels alumnes apareixen com un conglomerat on es combinen els coneixements transmesos a l'escola i els sabers intuïtius, en una barreja d'aspectes tant formals com funcionals o semàntics.

b) la investigació de Gema Notario (2000 i 2001) sobre la noció de subjecte en alumnes de secundària, en què s'arriba a la conclusió que la caracterització es realitza des d'una única perspectiva, la semàntica, a través de la qual el subjecte es defineix com agent de l'acció. Es tracta d'un concepte "fossilitzat", que no sembla haver evolucionat per als alumnes ni ha estat enriquit amb definicions més complexes que conjuguin diversos enfocaments. Detecta una dicotomia entre el saber declaratiu i el saber procedimental dels alumnes; és a dir que els estudiants posseeixen un concepte de subjecte que fan servir quan s'enfronten a tasques en què han de reflectir un tipus de saber declaratiu, i un altre diferent quan necessiten resoldre tasques de reconeixement. El pes de l'exemple paradigmàtic es converteix per a l'alumne en el punt de referència; és a dir, que l'exemple, més que la definició, es converteix en la referència de la representació dels estudiants de què és el subjecte.

c) la recerca d'Anna Camps i altres (2001), estudi exploratori sobre el coneixement que tenen els estudiants de secundària del concepte de pronom personal i els problemes amb què es troben per conceptualitzar una categoria de gran dificultat epistemològica. Destaquem d'aquest treball, entre d'altres aportacions, la indagació sobre la capacitat de raonament a través del diàleg i l'ús de l'entrevista com a instrument per fer emergir els sabers dels alumnes. De les conclusions, en destaquem la constatació que el saber gramatical dels alumnes no és qüestió de tot o res; que en els seus sabers s'identifica una barreja de fonts de coneixement diverses i que donen lloc a sabers també molt diversos i desconnectats entre si: sabers escolars específics, sabers que són fruit de la seva pròpia reflexió, sabers elaborats a partir de les seves inferències....; que es dona una separació entre coneixements declaratius i procedimentals, i que l'activació d'aquests sabers és aleatòria i estretament relacionada amb contextos determinats, la qual cosa vol dir que els alumnes tenen dificultats per recuperar-los en situacions diferents d'aquelles en què els han après. Les entrevistes serveixen per constatar que els processos de raonament no es limiten a repetir el que han memoritzat a les aules, sinó que el diàleg afavoreix que emergeixin les representacions que els alumnes han elaborat

i, per tant, ofereixen evidències del diàleg reflexiu. Es converteixen, no només en una eina metodològica, sinó que també poden considerar-se un instrument important d'aprenentatge.

Les investigacions més recents sobre representacions de les categories se centren, d'una banda, en la identificació dels obstacles que els alumnes es troben en la construcció de la noció gramatical, amb la creació de dispositius didàctics orientats a l'expressió de la representació (cfr. Fisher, 2004) i, d'una altra, en la importància del diàleg reflexiu com a eina d'aprenentatge i de regulació del pensament (Durán, 2007), seguint la línia de treball del grup GREAL¹⁰: Camps (2000a), Camps i altres (2001, 2005), Camps i Fontich (2003), Milian i Camps (2006).

2.2. La complexitat de la categoria verb

[...] Como a diez varas de distancia venían los Verbos, que eran unos señores de lo más extraño y maravilloso que puede concebir la fantasía.

No es posible decir su sexo, ni medir su estatura, ni pintar sus facciones, ni contar su edad, ni describirlos con precisión y exactitud. Basta saber que se movían mucho y a todos lados, y tan pronto iban hacia atrás como hacia delante, y se juntaban dos para andar emparejados. Lo cierto del caso, según me aseguró el Flos sanctorum, es que sin los tales personajes no se hacía cosa a derechas en aquella República, y si bien los Sustantivos eran muy útiles, no podían hacer nada por sí, y eran como instrumentos ciegos cuando algún señor Verbo no los dirigía.

Pérez Galdós, B. *La conjuración de las palabras*¹¹

Per entendre alguns dels obstacles amb què es troben els alumnes en la construcció de la noció gramatical, cal tenir en compte la dificultat intrínseca dels sabers gramaticals (Fisher, 1996 i 2004; Camps, 2007), mancats a l'escola d'uns referents teòrics clars, amb un metallenguatge eclèctic, fruit de teories lingüístiques diverses que

¹⁰ El grup GREAL (Grup de Recerca sobre Ensenyament i Aprenentatge de Llengües del Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura de la UAB) ha desenvolupat un programa d'investigació sobre l'activitat metalingüística dels escolars orientat en tres línies interrelacionades: l'anàlisi de l'activitat metalingüística en el procés de producció textual, l'estudi del saber gramatical dels estudiants i l'estudi de la reflexió metalingüística en el marc de seqüències d'ensenyament de la gramàtica (SDG) (cfr. Camps i altres, 2005)

¹¹ Pérez Galdós, B. "La conjuración de las palabras" *De Obras Completas. Cuentos, Teatro y Censo*. Aguilar, Madrid, 1970.

s'han anat superposant i que han derivat en confusions terminològiques¹². Sovint el coneixement lingüístic es presenta com a peces fragmentàries i no com un coneixement coherent i conformat teòricament, en una manca de sistematització i d'una visió general (Lantolf, 2006:36)

D'aquesta complexitat, en són un exemple les categories gramaticals. En primer lloc, les categories gramaticals, tal i com les entenem, provenen de les definicions i classificacions fetes pels antics grecs –sobretot per l'escola alexandrina, que ja dividia l'oració en vuit parts¹³- i les gramàtiques posteriors hi han aportat pocs canvis (cfr. Cuenca, 1996).

A l'hora de definir-les, les gramàtiques tradicionals n'estableixen una jerarquització i es parla de categories essencials o fonamentals i de categories secundàries (Badia, 1994, Alcina i Blecua, 1975; citats a Cuenca, 1996). A més, defineixen algunes categories d'una manera nocional (substantiu, verb, adjectiu) i unes altres a partir de la funció (pronomen, article, adverbi, preposició i conjunció).

Ens trobem, doncs, ja des de l'inici, una barreja de criteris que ha de conduir sovint a la incoherència i al recurs a l'excepció com a mitjà per salvaguardar les definicions donades. El problema de base és ben conegut en lingüística: s'han volgut traslladar les "categories" lògiques o filosòfiques al llenguatge, sense tenir en compte que són dos àmbits diferenciats, encara que no excloents. (Cuenca, 1996:16)

Com veiem, la dificultat de definir i delimitar les categories està en el si de la pròpia gramàtica: barreja de criteris en les definicions, indistinció entre llengua i realitat extralingüística, confusió entre categoria i funció, dificultat de saber si un determinat comportament gramatical correspon a una categoria o a una altra, etc. Cuenca (1996) fa un repàs a les gramàtiques tradicionals, estructurals i generatives des d'aquesta

¹² Tot i que com assenyala Bosque (1996:12) els problemes terminològics no són veritablement importants en cap disciplina, el cert és que donen peu a confusions i compliquen el procés d'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica, prou complex ja per les dificultats de la pròpia matèria.

¹³ L'escola alexandrina (S. I a. C.) -representada per Aristarc i Dionís de Tràcia- dividia l'oració en vuit parts: nom, verb, participi, article, pronomen, preposició, adverbi i conjunció.

perspectiva i, tot i els diferents enfocaments, no troba unes diferències substancials pel que fa a les parts de l'oració¹⁴.

L'escola no només no ha resolt aquests problemes, sinó que, a més, provoca una profunda paradoxa: d'una banda, intenta fer senzilla la complexitat, amb la necessitat de simplificar continguts gramaticals molt complexos perquè els alumnes se'ls puguin apropiat:

[...] como ha puesto de manifiesto George Lakoff en diversos trabajos [...] parece que los conceptos muy complejos tenemos que conceptualizarlos en términos de otros que pueden parecer más simples; es decir, tendemos a entender lo que no conocemos a base de lo que conocemos [...]. (Bernárdez, 2001:2)

però, alhora, aquesta mateixa simplificació crea dificultats i obstacles per entendre la complexitat.

2.2.1. Definició de verb

El verb no queda exempt d'aquesta complexitat, ans al contrari: es tracta d'una de les categories que presenta major complexitat epistemològica. Considerat com a una de les categories bàsiques per les diferents gramàtiques, cadascuna la defineix des d'enfocaments diferents. Si la gramàtica tradicional el defineix des d'un punt de vista nocional¹⁵ i la gramàtica estructural utilitza criteris bàsicament funcionals, la gramàtica generativa (Chomsky, Jackendoff, Radford) opta per una caracterització de la categoria basada en els tret sintàctics distintius. Segons la gramàtica cognitiva, en canvi, les categories són productes derivats de l'ús en el context en què apareixen. Per tant, les categories gramaticals, com el verb, es construeixen i no són dades *a priori* (Laks, 1996) Vegem algunes definicions de la categoria a tall d'exemple:

Se llama verbo a una clase de palabras que funciona como núcleo de la oración (...).
Combina un signo de referencia léxica (que sería el predicado) y un signo complejo de

¹⁴ Totes elles parteixen d'una base comuna: el model de condicions necessàries i suficients, segons el qual les categories són compartiments estancs on tots els elements compartien una o diverses característiques comunes. Aquest model presenta alguns punts febles que han estat analitzats per la lingüística cognitiva. Per ampliar aquest punt, cfr. Cuenca, 1996: 2.6.

¹⁵ El tractament nocional enllaça amb la concepció lingüística i filosòfica europea més antiga, per les quals les paraules són noms de coses, d'objectes, en sentit ampli (accions, processos, qualitats, etc.) (Stati, 1976:65; citat a Cuenca, 1996:33)

referencia gramatical (con significado, entre otros, de persona, que sería el sujeto gramatical). (Alarcos, 1994:137)

Todas las lenguas naturales tienen verbos que expresan generalmente las siguientes categorías sintáctico-semánticas: tiempo, persona, modalidad, fuerza ilocutiva, aspecto, voz, etc. Además existe una jerarquía entre estas categorías, las más relacionadas con aspectos semánticos suelen marcarse más cerca de la raíz y las más relacionadas con aspectos sintácticos y papeles temáticos más en la periferia. DRAE

La categoria no nominal per excel·lència és el verb, definit com a centre de l'oració en dos sentits diferenciables i complementaris: el morfosintàctic, en la mesura que és el suport dels morfemes de concordança amb el subjecte, a més de contenir els morfemes que situen temporalment i modalment tota l'oració, i el semàntic, per tal com actua com a predicat principal de l'oració, i marca amb paper temàtic el subjecte i els seus complements subcategoritzats. (Cuenca, 1996:159)¹⁶

El verb es defineix pel fet de ser una categoria variable quant a la concordança (persona i nombre) i quant a la temporalitat (temps, aspecte i mode). Prototípicament, se sol considerar una classe de significat ple, oberta i primàriament nuclear, però cal remarcar que aquestes notes no defineixen tots els tipus de verbs. Van lligades a la qualitat predicativa del verb, com a element que selecciona una sèrie d'arguments o, en terminologia tradicional, determina unes funcions sintàctiques oracionals (subjecte, objecte directe, indirecte, etc.) Així doncs, la característica morfològica (la concordança verbal) és l'única realment distintiva i general per a tota la classe; la resta de trets varien fonamentalment en relació amb la dicotomia verb atribut/verb predicatiu (cfr. Hernanz i Brucart, 1987: 6.1, i Ramos, 1992: 2.7.1.; citats a Cuenca, 1996:160).

No intentarem fer un tractament exhaustiu del tema, perquè no és l'objectiu de la nostra recerca, però conèixer la complexitat de la categoria permet entendre d'on provenen les dificultats amb què es troben els alumnes a l'hora de conceptualitzar-la. Amb aquesta finalitat, farem un repàs molt sintètic dels aspectes que s'utilitzen tradicionalment per definir el verb:

- Des d'un punt de vista funcional o sintàctic, és el nucli del SV i nucli, per tant, del predicat. Es tracta d'una funció privativa, tot i que algunes gramàtiques

¹⁶ Cuenca defineix el verb des de l'enfocament de la lingüística cognitiva.

parlen d'elements nominals que poden funcionar com a nuclis del predicat¹⁷. Segons la naturalesa del lexema verbal, els verbs poden anar sols o poden ser necessaris altres constituents; això vol dir que depenent del contingut semàntic exigiran la presència d'alguns arguments que atorguin una complementació semàntica.

- Des d'un punt de vista morfològic o formal, és aquell lexema capaç de combinar-se amb morfemes de nombre, aspecte, mode, temps i persona¹⁸. A més de persona i nombre, els verbs poden concordar en gènere (en el cas del participi) amb alguns dels seus arguments. És a dir, que és una categoria variable quant a la concordança (persona i nombre) i quant a la temporalitat (temps, aspecte i mode). Molts lingüistes coincideixen que són precisament els trets morfològics els que el defineixen millor i que la concordança verbal és l'única realment distintiva i general per a tota la categoria.
- Des d'un punt de vista semàntic o del significat, el verb se sol considerar una classe de significat ple (tot i que aquesta característica no defineix tots els tipus de verbs); presenta unes característiques semàntiques relacionades amb els valors +/- predicatiu (els verbs atributius no aporten significació semàntica i constitueixen una sèrie tancada; els verbs predicatius, en canvi, pertanyen a una sèrie oberta i tenen significat ple¹⁹) i +/- transitiu. Els verbs transitius determinen el seu significat per la capacitat de prescindir o no del complement directe²⁰. Ara bé, la transitivitat pot ser entesa com una funció semàntica, ja que delimita el contingut del verb, però també sintàctica, perquè es relaciona amb el fet que el verb vagi acompanyat d'un argument²¹. Per això alguns autors (Hernanz i

¹⁷ Algunes gramàtiques parlen d'oracions nominals per fer referència a les oracions que no tenen com a nucli un verb en forma personal (Fenández, 1986)

¹⁸ En algunes gramàtiques, s'hi inclou la veu.

¹⁹ També es parla dels verbs semiatributius (com *resultar*, *seguir*, *continuar*, *tornar-se*, *posar-se*...) on la força predicativa -és a dir, l'aspecte lèxic- es troba repartida entre el verb i el complement (cfr. Cuenca, 1996:192)

²⁰ El concepte tradicional de transitivitat, entesa com la necessitat d'anar acompanyat d'un sintagma nominal en funció de complement verbal, és objectable (Hernanz i Brucart, 1987:6.5.1.; Ramos, 1992:2.7.1.2.; citats a Cuenca, 1996:166).

²¹ La transitivitat conjumina dues facetes: una de semàntica (el caràcter *incomplet* o més aviat *completable* d'un determinat element) i una de sintàctica (la cohesió estructural entre cons constituents, un nucli i el seu complement) Blinckeberg, 1960, cap. 1; citat a Cuenca, 1996).

Brucart, 1987; citats a Cuenca, 1996) defensen que la transitivitat no és una característica del verb, sinó de l'estructura del sintagma verbal.

La separació de criteris per definir el verb, tot i ser necessària per abordar una explicació gramatical a l'aula, mostra una dels obstacles amb què es troben els estudiants: la dificultat de separar els tres plans, que s'interrelacionen i apareixen com un tot indissoluble. Ja hem vist algun exemple de combinació entre categories sintàctiques i especificacions semàntiques (com en el cas del concepte de transitivitat). Aquesta combinació de criteris és la que ajuda l'expert a entendre correctament la complexitat de la categoria, però òbviament dificulta, fa més complexa, la conceptualització per part dels aprenents, que han de crear estratègies per saber-los utilitzar en cada situació.

2.2.2. El temps verbal

Una de les característiques del verb, l'expressió de la temporalitat²² (temps, aspecte i mode) és un altre dels elements importants a tenir en compte per entendre la complexitat de la categoria. En primer lloc, tot i la importància de la noció de temps en el verb, no és l'única paraula que hi fa referència. La resta de categories amb càrrega lèxica (el nom, l'adjectiu i l'adverbi) poden donar idea de temporalitat.

En segon lloc, el verb pot expressar molts matisos temporals: temps passat anterior a passat (*Cuando llegaste ya había salido*), temps futur anterior a un altre temps futur (*Cuando llegues ya habrá salido*); acció acabada en temps acabat (*ayer salí, hoy he salido*), etc. Per expressar totes aquestes circumstàncies temporals, el verb se serveix de desinències específiques i dels verbs auxiliars (*cantaba, he cantado, va a cantar*²³). La nomenclatura de cada forma verbal no expressa tot els matisos de significats del temps –ja que, com assenyala Gili Gaya (1972:146) haurien de ser noms extremadament

²² La temporalitat és un dels elements claus en els textos de ficció que sovint han de treballar els alumnes a les aules. I aquesta temporalitat es marca, sobretot, amb l'elecció del temps verbal, però no és l'única manera, ja que el lèxic també hi té un paper destacat (Chartrand, 2004). Molts són els investigadors que han fet recerca sobre l'ensenyament-aprenentatge de la temporalitat, element essencial per a la comprensió/interpretació dels textos literaris i per a la producció de gèneres narratius a l'escola: Chartrand en cita alguns: els treballs de Combettes et Fresson (1975); Adam (1976); Dolz (1990); destaquem a casa nostra la recerca de Guasch, Moreno i Gracia (2004). El treball sobre temporalitat posa en joc diversos elements, tant lingüístics (temps verbal, marcadors, lexemes) com textuals (perspectiva de la narració, organització temàtica, oposicions entre plans, etc.).

²³ Són exemples extrets de Fernández (1983:109).

llargs i, per tant, inservibles. Això, però, fa que la nomenclatura no sigui prou explícita per entendre què hi ha al darrere²⁴.

Per últim, el temps gramatical i el temps extralingüístic no sempre coincideixen ja que les mateixes formes d'un temps gramatical poden expressar temps reals diferents o expressions intemporals²⁵. Si analitzem els usos del present, veurem que és un temps verbal que indica que es produeix una coincidència entre l'acció descrita i el moment en què s'enuncia. No obstant això, aquesta coincidència temporal només es dona en els presents purs, mentre que el que s'ha anomenat presents generals expressen altres matisos: coneixements que deriven de l'experiència, afirmacions que tenim per veritat, fets cíclics (que descriuen fets habituals o repetitius), circumstància permanent de les persones o coses, el present històric, i fins i tot presents prospectius que tant poden tenir el valor d'acció futura immediata com el d'anunci d'una resolució, d'una decisió, etc. Per això alguns autors parlen del present com el temps no marcat (Fernández Ramírez, 1986).

En el cas del passats, encara el panorama és més complex. Els usos i valors de l'indefinit²⁶, només per posar-ne un exemple, són nombrosos com a conseqüència de la complexitat de les seves propietats aspectuals. No és el moment de fer un repàs de tots els valors d'aquesta forma verbal; només volíem fer esment de la seva gran complexitat per entendre per què és difícil per als alumnes sistematitzar els temps verbals. Destacarem, però, que en els textos narratius s'usa l'indefinit com un present fictici. L'acció que es menciona és generalment posterior a la que s'acaba de descriure. Els valors i matisos contextuals fan que sigui difícil encotillar el perfet en només passat. Hem vist, però, que l'estreta relació que manté amb el present es deu, sobretot a que el perfet pot fer referència a accions l'efecte del qual roman. És a dir, que el perfet pot manifestar-se com un temps de naturalesa aspectual durativa. A més, hem de tenir en

²⁴ “Creemos por nuestra parte que una simple cuestión de nombres no tiene gran importancia en sí misma, porque no puede haber ningún nombre que exprese todos los matices de significación de una forma verbal, de no hacerlo extremadamente largo y por lo tanto prácticamente inservible. Por esto nos parece que lo más acertado para los profesores de enseñanza elemental y media es atenerse a la nomenclatura más general, a fin de no contribuir a crear un embrollo inútil.” (Gili Gaya, 1972:146)

²⁵ Marcos Marín (1980:252) parla de la funció relativa dels temps verbals: “El tiempo es una manera de concebir la realidad como un vector cuyo origen es el pasado y que se desarrolla progresivamente. El punto máximo alcanzado por ese vector en cada observación es el presente. La línea de futuro es una prolongación hipotética en el sentido del vector.”

²⁶ *Pretérito perfecto* o *pretérito perfecto compuesto*, en castellà.

compte, el possible valor perfectiu o imperfectiu dels adverbis i les locucions adverbials de temps (Fernández Ramírez, 1986:252). D'altra banda, l'alternança del pretèrit amb el perfect a vegades és només un recurs literari que no té la finalitat tant de distingir significacions diferents com d'aconseguir un equilibri formal de la narració (per ampliar aquest punt, cfr. Fernández Ramírez, 1986).

Com ja hem vist, moltes vegades les diferències entre temps gramaticals no són temporals sinó aspectuals (*cantaba – canté*) o modals (*será como lo dice*), ja que el temps està íntimament relacionat amb el mode i l'aspecte, i sovint són indestriables. Això fa que hi hagi una confusió entre els diferents morfemes gramaticals. El fet que estiguin amalgamats fa que no quedi clar quin significat aporten cadascun i, d'altra banda, tenen la peculiaritat, a diferència de la resta de categories gramaticals, que normalment no es poden separar els uns dels altres. A més, la temporalitat es pot trobar en els morfemes verbals, però també en els auxiliars, cíclics verbals que no tenen la càrrega lèxica i depenen sintàcticament de l'altra forma verbal que aporta el significat (Cuenca, 1996:164). De fet el temps i l'aspecte verbals són mecanismes per organitzar temporalment entre sí les situacions o els esdeveniments que integren el món textual; és a dir, que són procediments fonamentals per a la cohesió (Pérez i Zayas, 2008:59).

Les desinències verbals de mode i d'aspecte no només afecten a la temporalitat, sinó que són possibilitats expressives per indicar l'actitud del parlant en realitzar l'acció i el procés o desenvolupament intern de l'acció, respectivament. És a dir que tant el mode²⁷ com l'aspecte són una noció i també una categoria formal. Ni un ni l'altre, però, són exclusius dels morfemes verbals, ja que poden venir donats per les formes perifràstiques²⁸, o fins i tot pels propis trets lèxics de la paraula²⁹.

Aquest panorama, forçosament breu, sobre la categoria verb ens permet detectar alguna de les complexitats amb què es poden trobar els alumnes de secundària i que són intrínseques a la matèria d'estudi. Tot i que en l'àmbit de l'ensenyament i l'aprenentatge

²⁷ El mode indicatiu és el mode no marcat, davant del subjuntiu, que és el marcat. L'indicatiu presenta l'acció com a real (per al parlant), mentre que el subjuntiu es relaciona amb irreal, desitjat o hipotètic.

²⁸ Les principals oposicions aspectuals es refereixen a l'acabament o no de l'acció i s'expressen per determinats morfemes verbals de perífrasis (*empieza a llover, sigue lloviendo*).

²⁹ Els propis trets lèxics del verb poden aportar la idea de +/- perfectiu (*tener – obtener*) i +/- duratiu (*correr – llegar*).

de qualsevol disciplina és ineludible fer senzilla la complexitat, això dificultat l'elaboració de la noció per part dels estudiants, com ja hem vist en el primer apartat.

2.3. L'activitat metalingüística i l'apropiació dels coneixements gramaticals

El planteamiento adecuado del problema parte del hecho —que a veces parece ignorarse en la enseñanza— de que no existe posibilidad de usar la lengua, ni en las situaciones más espontáneas, sin realizar un control de ese uso, es decir, sin algún tipo de *actividad metalingüística*³⁰; al dirigirnos oralmente a alguien, al leer y al escribir, es imposible no preguntarnos cómo lo decimos, cómo lo escribimos, qué me quieren decir.

Gombert (1990; citat a Zayas, 2006³¹)

Com ja hem vist en apartats anteriors, la manca de reflexió, d'experimentació, amb què els alumnes aprenen gramàtica a les aules els porta a una barreja de sabers intuïtius i sabers escolars (Fisher, 1996 i 2004; Notario, 2001; Camps et al., 2001) que no els permet arribar a una sistematització dels aprenentatges. Les pràctiques d'anàlisi gramatical, tan habituals a les classes de Llengua, no acaben de permetre que el alumnes en compreguin el funcionament. Tot i que el treball d'anàlisi és una activitat fonamental i necessària en qualsevol disciplina, alguns autors assenyalen que aquest no hauria de consistir només en un etiquetatge de les categories i de les funcions, sinó més aviat les hauria de descriure segons el context d'ús i no hauria de sortir principalment de frases estereotipades i simplificades (Chartrand, 1996) que eviten la complexitat de l'objecte lingüístic. L'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica ha de sustentar-se en un coneixement que promogui la reflexió sobre el funcionament de la llengua:

Desde nuestra perspectiva, aprender gramática es adquirir un conocimiento razonado sobre el funcionamiento lingüístico. Desde nuestra perspectiva, 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)

³⁰ La cursiva és de l'original.

³¹ “Conocimiento de la gramática y uso de la lengua” (10 de març de 2006). Es pot consultar a <http://www.fzayas.com/darlealalengua/?p=19>.

En aquesta línia, alguns investigadors (Camps, Milian, Zayas, Fontich) centren l'atenció en l'activitat metalingüística dels estudiants³² i el seu paper en l'apropiació dels aprenentatges gramaticals. Amb aquest terme –*activitat metalingüística*– es fa referència al coneixement sobre la llengua i la manifestació, conscient o inconscient, d'aquest coneixement (Camps i altres, 2005; Milian i Camps, 2006). L'objectiu principal de la recerca sobre el raonament metalingüístic dels estudiants és l'observació i l'anàlisi de com construeixen aquest raonament i dels elements que incideixen en un procés dinàmic de construcció de determinats sabers sobre la llengua (Milian i Camps, 2006: 32).

Però, com propiciem aquesta reflexió metalingüística? I com la fem visible per poder-la analitzar? Quines són les “marques” que deixa en el discurs? Es parteix de la hipòtesi que l'aprenentatge de la gramàtica ha de provenir d'un plantejament actiu³³, en què el paper de l'alumne en la construcció del coneixement és molt important, i on el diàleg és el desencadenant del raonament metalingüístic. Vigotski fa èmfasi en el concepte de consciència: explica el desenvolupament i la funció de la ment humana a través d'una teoria sociocultural en què destaca la importància de la consciència, entesa com a compendi de mecanismes autoreguladors que els humans posen en marxa en funcions com la planificació, l'atenció voluntària, la memòria lògica, la resolució de problemes o l'avaluació. Recorre a Spinoza per definir-la: el pensament no pot ser explicat descrivint l'estructura del cervell humà, igual que caminar no pot ser explicat detallant l'estructura d'una cama. Per tant, l'explicació del procés de pensament no està en la seva estructura sinó en la interacció entre l'individu i els instruments construïts socioculturalment, sobretot el llenguatge. Només a través de l'activitat –és a dir, de la interacció– es desenvolupa la consciència.

És a dir, Vigotski creu que el domini del sistema lingüístic (com a instrument més important de l'ésser humà) permet regular els intercanvis socials, però també

³² Sense perdre de vista mai les tres perspectives: la de l'ensenyant, la dels continguts objecte d'estudi i la dels aprenents, els tres vèrtexs del triangle didàctic.

³³ Chartrand (1996:2002) parla de l'aprenentatge de la gramàtica a través del plantejament actiu de la descoberta: “Il est nécessaire que les élèves acquièrent une compréhension des mécanismes syntaxiques de base pour arriver à une réelle maîtrise de la langue écrite, ce que visent une approche réflexive de la langue et la démarche active de découverte ». D'altra banda, Camps (2003; citat a Camps i altres, 2005:170) elabora un model de seqüència didàctica per aprendre gramàtica (SDG) que parteix del plantejament d'un problema que s'ha de resoldre (recerca, revisió, comparació, descobriment de la regularitat, etc.); converteix així l'alumne en un investigador davant del coneixement gramatical.

controlar la pròpia conducta: de manera que ens permet resoldre els problemes no només amb els instruments materials sinó també amb l'ajut del llenguatge.

Observacions d'infants en una situació experimental semblant a la dels simis de Köhler demostren que els infants quan volen assolir una meta, no solament **actuen** sinó que també **parlen**³⁴. Com si es tractés d'una norma, la conversa sorgeix espontàniament i continua gairebé sense parar al llarg de tot l'experiment. Augmenta i es fa persistent cada cop que la situació es va complicant i la meta es fa més difícil d'assolir. (Vigotski, 1988: 43-44).

Lantolf (2000), seguint a Vigotski, parla de la necessitat que es doni una "apropiació" dels continguts perquè hi hagi aprenentatge. Aquesta apropiació o interiorització de l'objecte de saber es fa a través del que anomena llengua interior (*inner speech*) i llengua privada (*private speech*³⁵) que tenen una funció psicològica (intrapersonal i cognitiva) i que sobretot apareixen quan sorgeix una tasca d'alta dificultat. La llengua privada té una funció estratègica: representa una exteriorització de les ordres internes com a manera de tenir el control de les funcions cognitives per portar a terme la tasca, una funció similar a la de la llengua social en la regulació externa. I és a través de la llengua privada que la consciència pot ser investigada, ja que permet observar les accions que van de l'intramental a l'intermental, permet fer visible la llengua interior (Wertsch, 1885; citat a Lantolf i Appel, 1991).

Aquest punt és molt important per entendre per què és necessària la interacció per fer emergir el raonament metalingüístic: d'una banda, per poder arribar a l'autoregulació de què parlàvem abans. D'altra banda, per tenir "evidències" observables d'aquesta llengua interior que reflecteix la consciència del parlant. És a dir, l'atenció al llenguatge privat com a manifestació de la consciència i com a activitat mental que provoca l'autoregulació i, per tant, la construcció de coneixement.

D'aquesta manera, en l'àmbit de la recerca, l'entrevista es converteix en un instrument molt valuós per observar l'activitat metalingüística a partir de la interacció.

³⁴ La negreta és de l'autor.

³⁵ Per entendre aquest punt hem de tenir en compte que 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 –que apareix després en l'evolució de l'infant– és intrapersonal i cognitiva, amb una funció psicològica: controlar els nostres pensaments. Aquesta llengua intrapersonal pot ser interior, la dels nostres pensaments, o el que Vigotski va anomenar llengua privada, que es verbalitza però està orientada no un destinatari extern sinó al propi parlant (Vigotski, citat a Lantolf i Appel, 1991).

Ara bé, entenem l'entrevista no només com un mètode més de recollida de dades, sinó com a “un esdeveniment comunicatiu a través del qual els interlocutors, inclòs l'entrevistador, construeixen col·lectivament una versió del món”, en un context entès com a un objecte dinàmic, constantment reelaborat dins de l'activitat i del discurs dels actors. La seva eficàcia, per tant, està profundament relacionada amb la concepció de la llengua i del discurs que es crea no només durant l'anàlisi sinó sobretot durant l'intercanvi mateix amb l'informador (Mondada, 2001: 197).

El sentit de l'entrevista canvia considerablement segons si es considera una manera de recollir uns continguts objectius o un esdeveniment a través del qual l'entrevistador i l'entrevistat negocien posicionaments, punts de vista, de proposicions sobre el món. En el primer cas, la presència de l'entrevistador es percebuda com un aspecte que s'ha de reduir o eliminar, mentre que en el segon, és un element constitutiu de la interacció en curs. És a dir, que el discurs, no pot ser “concebut com un vehicle neutre i transparent en el qual la funció principal és la transmissió d'informacions”, sinó com “un treball de negociació, de construcció interactiva, d'elaboració col·lectiva.” (Mondada, 2001: 198). Els interlocutors i els contextos, per tant, no estan predefinits en l'entrevista, tot i el gènere presuposa una estructura seqüenciada en torns de paraula, sinó que es tracta d'un discurs que es va constituint en un procés dinàmic i que té un caràcter interactiu, on podem veure no només la informació que dona l'entrevistat, sinó també l'impacte que les paraules de l'entrevistador li provoca³⁶ (Silverman, 1993; citat a Nussbaum, 2006).

³⁶ Un dels objectius inicials del treball era observar fragments de l'entrevista en què els alumnes posin de manifest la seva consciència metalingüística, tant a través de la interacció amb l'interlocutor, com de les marques de llengua privada i també veure quin és l'impacte de les paraules de l'entrevistador per detectar si provoca una autoregulació en l'alumne i, per tant, un aprenentatge.

3. OBJECTIUS I DISSENY DE LA INVESTIGACIÓ

Una investigació és una manera planificada, cautelosa, sistemàtica i confiable de descobrir o aprofundir el coneixement.

Blaxter, Hugues i Tight, 2000:14; citat a Fernández Núñez, 2005

3.1. Objectius de la recerca

Els objectius de la recerca són aquests:

- a) analitzar de quina manera els estudiants construeixen la representació dels conceptes gramaticals, concretament sobre el verb, i
- b) observar quina és la representació que tenen sobre aquesta categoria per tal de detectar les dificultats amb què es troben a l'hora de categoritzar-la i comprovar de quina manera fan operativa la definició en tasques d'identificació.

De l'estudi sobre la representació dels alumnes de secundària sobre el verb, se'n deriven dos objectius més³⁷ que la investigadora té intenció de desenvolupar en un treball posterior:

- c) observar el moments en què els alumnes posen de manifest la consciència metalingüística a través de la interacció (amb l'interlocutor i amb ells mateixos: *llengua privada*) i analitzar les traces que deixa en el discurs, i
- d) explorar una metodologia d'ensenyament gramatical basada en el diàleg que permeti la reflexió sobre la llengua.

3.2. Disseny de la recerca

Es tracta, per tant, d'un estudi exploratori per la qual cosa la metodologia utilitzada ha estat diversa. Partint del model de Camps et al. (2001), vam seguir aquesta estructura en la nostra investigació:

- a) Un qüestionari amb dos exercicis (vegeu annex 1): un d'identificació del verb i reconeixement del temps verbal a partir del conte *Dayoub, el criado del rico mercader*, adaptació de Bernardo Atxaga d'un relat popular³⁸, i un altre de

³⁷ Tot i que no són el motiu principal de la recerca actual, hem tingut en compte aquests objectius inicials en el disseny de la investigació.

³⁸ ATXAGA, B. (1997): *Obabakoak*. Ediciones B.

definició de la categoria amb què es pretenia fer emergir algun tipus de coneixement declaratiu.

- b) 11 entrevistes semiestructurades a partir de les respostes al qüestionari (vegeu annex 3).

El primer instrument, el qüestionari, es va dissenyar de manera que, d'una banda, fos similar als exercicis que habitualment fan els alumnes a l'aula –i, per tant, no tinguessin problemes derivats de la tipologia de l'activitat- i, d'una altra, se'n pogués obtenir un corpus de dades sobre el verb suficientment ampli per captar la complexitat de la categoria i les dificultats amb què es troben els nois i les noies de l'últim any de la secundària obligatòria. Les dues activitats de què consta el qüestionari es van dissenyar d'acord amb els dos objectius principals de la investigació: saber fins a quin punt els alumnes són capaços de definir/caracteritzar el concepte de verb i comprovar de quina manera ho fan operatiu.

En la primera activitat –en què els estudiants havien de subratllar els verbs d'un text narratiu i dir a quin temps verbal pertanyien- es va triar un text complet per intentar valorar la incidència del context en què es troba el verb a l'hora d'identificar-lo i de reconèixer-ne el temps. En total, hi apareixen 34 verbs. Com és habitual en aquest tipus de textos, hi ha un predomini dels temps verbal en passat. No hi ha cap futur, algun present en els diàlegs, un imperatiu, una perífrasi verbal d'obligació (en present) i algunes formes no personals. Tampoc apareixen formes en subjuntiu. El text es va manipular perquè hi aparegués un gerundi (*corriendo*) que no apareixia en l'original per comprovar si l'identificaven com a verb.

Forma verbal	freqüència
Infinitiu	6
Gerundi	1
Participi	1
Present	4
Pretèrit imperfet	2
Pretèrit perfet	13
Pretèrit indefinit	5

Pret. plusquamperfet	1
Imperatiu	1
TOTAL	34

Figura 2: Formes verbals que apareixen en el text

La segona part de l'activitat, en què es demanava als alumnes que expliquessin tot el que sabien sobre la categoria verb, la investigadora va posar-los en una situació discursiva en què l'alumne havia de pensar com explicar-ho a un company, per observar si feien servir un vocabulari més espontani o argumentaven més les seves respostes³⁹. Això va permetre respostes més obertes per part dels estudiants.

Finalment, com a punt d'enllaç entre un i altre exercici, vam dissenyat el que Gilbert, Wats i Osborne (1985, citats a Notario, 2001) han denominat entrevista-sobre-exemples. Es tracta d'unes entrevistes semiestructurades, elaborades a partir d'un petit guió previ, però prou obertes per poder aprofundir en les respostes que els alumnes havien donat en les activitats escrites. Es tractava de partir d'algunes qüestions, sobre les quals volíem indagar, basades en les respostes que els alumnes havien donat. L'esquema dels continguts que es proposaven es mostra en el quadre següent (figura 3):

Identificació del verb	<ul style="list-style-type: none"> • Verb correctament identificat • Verbs o part del verb que no han estat identificats • Paraula identificada com a verb erròniament
Reconeixement del temps verbal	<ul style="list-style-type: none"> • Les formes no personals • Formes personals • Distinció simple / compost • Valors del diferents tipus de passat
Definició del verb	<ul style="list-style-type: none"> • Indica acció • Expressa temps • La concordança verbal

Figura 3: Esquema de continguts de l'entrevista

³⁹ L'enunciat de l'activitat era el següent: "Vamos a hacer un breve repaso sobre el verbo. Para ello primero es necesario que expliques todo lo que sepas sobre esta categoría gramatical como si se lo explicarás a un compañero de clase. Puedes poner ejemplos si quieres."

Amb les entrevistes també preteniem captar els moments de reflexió metalingüística del estudiants a través de la interacció amb l'investigadora. amb l'objectiu d'observar com reflexionaven i com intentaven explicar el que sabien, quin tipus de metallenguatge feien servir, quines eren les dificultats que explicitaven o què hi havia de gramàtica intuïtiva i de gramàtica conscient en les seves observacions. És a dir, es tractava de veure quins recursos havien creat per intentar entendre un objecte de saber molt complex i quines estratègies utilitzaven per sistematitzar-lo. Les entrevistes es van fer uns dies després, fora de l'aula, a cinc alumnes del grup 1 i cinc del grup 2.

4. RECOLLIDA I TRACTAMENT DE LES DADES

4.1. Context i subjectes de la investigació

La investigació es va dur a terme el curs 2007-08 a un institut de la comarca del Garraf (Barcelona) durant el primer trimestre de curs. El qüestionari es va passar a tres grups heterogenis de 4t d'ESO (N1=19, N2=19 i N3=18) a l'assignatura de Llengua i literatura castellana, tot i que finalment només vam analitzar les dades recollides dels grups N1 i N2. El motiu pel qual vam decidir que fossin alumnes de l'últim curs de la secundària obligatòria era poder indagar sobre les representacions que els nois i les noies havien construït al llarg de tota l'escolarització i veure'n el resultat en finalitzar l'etapa d'educació obligatòria.

El centre pertany a una població que fins el curs passat només tenia dos instituts de secundària, un dels quals està molt allunyat geogràficament del nucli urbà i només té alumnes de la barriada més propera. En canvi, el centre on vam fer la recerca està situat al nucli urbà i acull un alumnat heterogeni, tot i que predomina el perfil de nivell social, cultural i econòmic alt i mig⁴⁰. El centre també acull alumnes amb necessitats educatives especials, que estan integrats a l'aula ordinària.

4.2. Desenvolupament de la prova

En el moment de la prova, mitjans del primer trimestre, els alumnes estaven fent un repàs de les categories gramaticals a les classes de Llengua castellana, però encara no havien treballat el verb. Per aquest motiu, el professor els havia passat un quadre sinòptic amb les característiques de les diferents classes de paraules. Creiem que, tot i que no havien repassat el verb quan vam passar la prova, els alumnes van tenir en compte aquest quadre en les seves definicions. Tot i això, no era el nostre objectiu indagar sobre els resultats de les activitats d'ensenyament i aprenentatge dutes a terme en aquells moments, sinó precisament observar les representacions que els alumnes havien construït al llarg dels anys d'escolarització i que, per tant, s'havien convertit en les idees prèvies sobre les quals edificar qualsevol nou coneixement gramatical.

⁴⁰ Adell (2007) estableix tres tipologies de centre en funció del perfil de matrícula: els 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.

El qüestionari es va passar a l'aula ordinària, a l'hora de classe, i van ser presents en tot moment la investigadora, que també és professora del centre⁴¹, i el professor de Llengua castellana. La investigadora els va explicar el motiu de la prova i els va donar aquestes consignes: a) si era necessari, disposaven de tota l'hora de classe per fer els exercicis; b) les activitats s'havien de fer individualment i c) només podien fer preguntes a la investigadora i no al professor. La finalitat d'aquesta última consigna era poder copsar els problemes i les dificultats que es trobaven a l'hora de dur-la a terme.

L'estructura de la prova va facilitar que els alumnes fessin poques preguntes, ja que estan acostumats a activitats en què se'ls demana identificar categories gramaticals. Tampoc va suposar cap problema per als nois i les noies l'activitat de definició. Tot i això, alguns estudiants van fer comentaris en veu alta en què verbalitzaven els dubtes i, sobretot, mostraven inseguretat perquè no recordaven la nomenclatura dels temps verbals.

Les entrevistes es van fer individualment fora de l'aula ordinària, en un petit despatx del centre i es van enregistrar en una gravadora d'àudio digital. Es van fer uns dies després de passar el qüestionari, de manera que ens va permetre una primera lectura de les respostes abans de decidir els alumnes que serien entrevistats. La selecció dels estudiants es va fer a partir de dos criteris: d'una banda, que hi hagués representació de diferents nivells acadèmics, per la qual cosa vam demanar aquesta informació al professor d'aula; d'altra banda, vam seleccionar alguns dels estudiants per poder aprofundir en algunes respostes de l'activitat 2 que ens havien semblat interessants. En total, vam fer onze entrevistes, de les quals n'hem transcrit deu, ja que la primera presentava problemes de so. La durada de cada entrevista va ser d'entre 10 i 15 minuts i, tot i que vam elaborar un petit guió previ, vam preveure que fos molt oberta per anar-la construint segons les respostes dels alumnes.

4.3. Instruments d'anàlisi i tractament de les dades

Els procediments i instruments d'anàlisi han estat diversos, tenint en compte el que es pretenia de cadascuna de les activitats i del tipus de dades que aporten unes i altres. Així, doncs, les dades obtingudes a través del qüestionari han estat tractades

⁴¹ Tot i que no és professora d'aquests alumnes en concret, els estudiants la coneixen i saben que és una professora de Llengua de l'institut.

informàticament; tant les de resposta més tancada (identificar els verbs i dir el temps al qual pertanyen) com les de resposta oberta (definir el verb). En aquest últim cas, les dades han estat sotmeses a un procés de categorització per tal de fer-ne l'anàlisi posterior. En el cas de les entrevistes, també hem seguit un doble procés de transcripció i posterior categorització de les respostes dels entrevistats.

Cal dir que la gran heterogeneïtat de criteris que fan servir els alumnes i els diferents graus d'adequació al llenguatge metalingüístic, tant en les respostes escrites com les orals, fa que la categorització sigui complexa. Aquesta complexitat és una mostra de les dificultats d'anàlisi del discurs metalingüístic dels alumnes, en què es donen diferents nivell d'abstracció i de reflexió.⁴²

Es tracta, per tant, d'una recerca que inclou aproximacions quantitatives i qualitatives a l'anàlisi de les dades, en un intent d'ajustar la metodologia als objectius establerts. Cal dir, però, que els resultats quantitatius, tot i el seu interès, no són els que aporten més dades per entendre com construeixen la noció de la categoria. En aquest sentit, creiem que és molt més significatiu l'anàlisi qualitatiu del procés de reflexió i d'argumentació seguit pels alumnes per arribar-hi i de les estratègies que posen en joc.

4.3.1. Anàlisi estadística

Les dades extretes de la primera activitat d'identificació de la categoria i de reconeixement del temps verbal es van introduir en una matriu de càlcul Excel amb la intenció de fer-ne un tractament quantitatiu. El fet que les dades haguessin de respondre tant al percentatge d'identificació com a la resposta donada de reconeixement va fer que ja detectéssim algunes de les dificultats amb què es troben els alumnes que no havíem previst inicialment i que afectaven al buidat de les dades (per exemple, com comptabilitzàvem els verbs si els alumnes només n'identificaven una part, bé l'auxiliar, bé la forma no personal, com en el cas dels compostos; com tractàvem la perífrasi verbal; què passava amb els pronoms febles que acompanyaven els verbs, etc.). Això va fer que haguéssim de replantejar-nos la matriu inicial diverses vegades i prendre algunes

⁴² Per aproximar-se al nivell de reflexió dels alumnes, alguns autors proposen fer servir com a instrument la quantitat de factors que intervenen en la reflexió: un raonament serà millor o més complex en la mesura que activa dos o més elements simultàniament i no té tant a veure amb l'èxit de la solució.

decisions com comptabilitzar els verbs compostos com a verbs identificats quan només n'havien reconegut una de les parts.

La matriu inicial contemplava aquestes possibilitats:

- a) no identifica la paraula com a verb
- b) subratlla la paraula (l'identifica com a verb), però no indica a quin temps pertany
- c) indica el temps (els subapartats inclouen totes les possibilitats de temps verbal, per la qual cosa hi ha caselles per a cada temps de la conjugació)
- d) altres respostes

Ara bé, en el moment d'introduir les dades a la matriu inicial, ja vam veure que els alumnes indiquen el temps verbals amb respostes diverses i que suposen diferents graus d'aproximació. Per tant, vam afegir altres apartats per a respostes molt menys precises com *passat*, *passat compost*, *pretèrit*, etc.

Les dades quantitatives extretes a través d'aquests mètodes informàtics ens permeten albirar ja alguns dels aspectes clau en la representació que s'han fet els alumnes de la categoria, tot i que cal contrastar aquestes dades amb altres instruments d'anàlisi.

4.3.2. Anàlisi qualitativa

Per analitzar les dades que aportava la segona activitat, que consistia a explicar tot el que sabien sobre la categoria verb com si l'hi expliquessin a un company i que generava en conseqüència dades qualitatives, vam transcriure les respostes i les vam incorporar a un altre programa informàtic, el Weft-qda⁴³, software gratuït de tractament de dades que permet seleccionar els fragments en funció de les categories establertes prèviament. Això vol dir que primer s'havia de seguir un procés de categorització guiat pel marc conceptual i per les preguntes d'investigació⁴⁴; és a dir, que respongués a què saben sobre el verb, quins criteris fan servir per definir-lo, quines estratègies utilitzen i amb quines dificultats es troben.

⁴³ Es pot descarregar a <http://www.pressure.to/qda>

⁴⁴ Per aquest apartat, ha estat molt útil el taller *Com analitzar dades qualitatives?*, organitzat per l'ICE de la UB (febrer 2008) i impartit per Lissette Fenández Núñez i Francesc Martínez.

La realitat que ens vam trobar és que el procés no és lineal (primer observació de les dades, després establiment de les categories i, per últim, anàlisi de les dades), sinó que l'anàlisi ja comença des de la primera aproximació a la recerca: en el moment de transcriure el que havien escrit els estudiants⁴⁵ i d'introduir les dades en el programa ja ens havíem de plantejar una possible categorització, que després es va anar ajustant al llarg del procés⁴⁶. Un cop codificada tota la informació ens van quedar aquestes categories: d'una banda, vam fer una primera divisió segons les respostes mostraven criteris de definició, estratègies utilitzades o dificultats (vegeu figura 4):

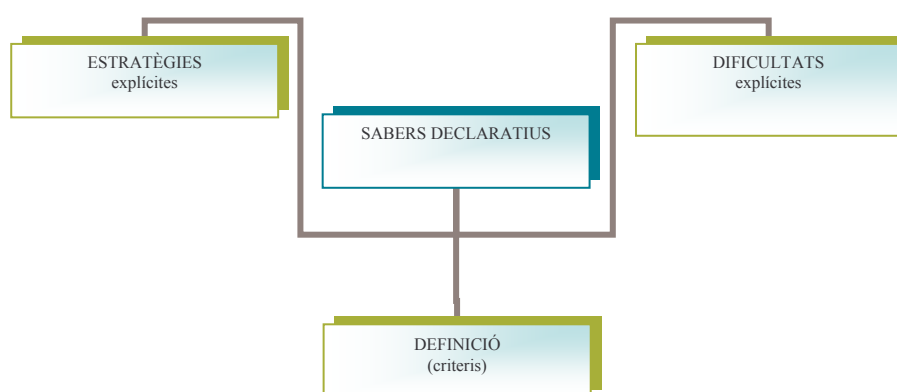


Figura 4: Esquema de les categories

Posteriorment, vam establir les categories de definició a partir de la divisió entre criteris semàntics, sintàctics i morfològics (vegeu figura 5):

⁴⁵ En primer lloc, s'havia de transcriure a un format més intel·ligible el que els nois i les noies moltes vegades havien escrit com a esquema (vegeu les figures 24 i 25)

⁴⁶ És a dir, que el mètode de creació de categories fet servir està a mig camí entre establir una llista inicial de categories amb un contingut específic inamovible i fer servir tècniques de codificació inductives – únicament a partir de les dades, sense codificació prèvia (cfr. Fernández Nuñez, 2008)

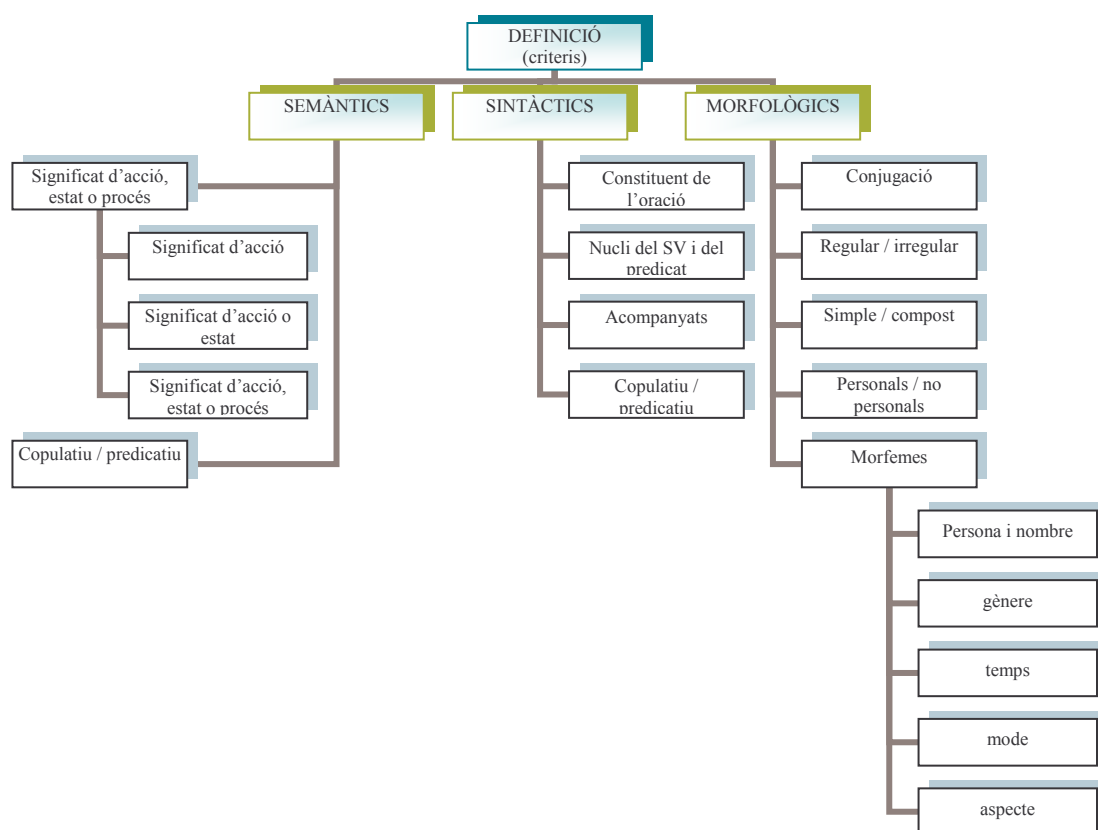


Figura 5: Esquema de les categories segons els criteris fets servir en la definició

4.3.3. Transcripcions de les entrevistes

Les entrevistes, de tipus semiestructurat, tenien com a objectiu complementar i detectar si havia correlat amb les respostes a les activitats escrites dels estudiants, però també poder observar el procés de reflexió dels alumnes en la interacció, en aquest cas amb l'entrevistadora.

Les entrevistes han estat transcrites segons la proposta de codis de transcripció utilitzada pel Cercle d'Anàlisi del Discurs de la Universitat Autònoma de Barcelona, que parteix d'una adaptació del nivell intermedi que propugna Payrató (1995). Una de les entrevistes ha estat transcrita per la mateixa persona que va recollir les dades i que feia l'entrevista, és a dir que l'analista formava part del dispositiu de la investigació⁴⁷. L'objectiu era fer-ne una descripció molt detallada per captar les marques de llengua

⁴⁷ Com assenyala Duranti (2002, citat a Nussbaum, 2006a:199) el procés d'escriure l'oralitat comporta dues grans operacions analítiques: seleccionar i simplificar. D'aquí la importància que sigui el propi analista qui faci les transcripcions.

interior verbalitzada per l'alumna⁴⁸. Les altres entrevistes han estat transcrites per una persona externa a la investigació.

Símbols utilitzats en la transcripció			
Investigadora	I		
Alumnes	Nom o inicial		
Torns numerats a l'esquerra			
Pausa breu		pausa mitjana	
pausa llarga		nombre de segons	<1>
Entonació descendent	\	entonació ascendent	/
entonació mantinguda	–		
Intensitat	{(F) text}	{(P) text}	
Tempo accelerat	{(AC) text}		
Tempo desaccelerat	{(DC) text}		
Fragments incomprensibles	segons durada	X	XX XXX
Fragments dubtosos	{(?) text}		
Allargament sil·làbic	:		
Enunciat produït rient	@		
Comentaris de qui transcriu	entre parèntesis		

Figura 6: Simbologia de la transcripció

Hem d'assenyalar que la transcripció feta per la mateixa investigadora ja va suposar un primer nivell d'anàlisi⁴⁹. Les pauses, les entonacions, els enunciats formulats rient... van donar molta informació sobre l'activitat metalingüística que estava duent a terme l'alumna. L'objectiu de la investigadora és aprofundir en aquesta línia de recerca en un treball posterior.

⁴⁸ Aquesta transcripció més detallada responia a l'objectiu d'observar els moments en què els alumnes posen de manifest la consciència metalingüística a través de la interacció (amb l'interlocutor i amb ells mateixos: *llengua privada*) i d'analitzar les traces que deixa en el discurs. Com ja hem explicat anteriorment, es tracta d'un dels objectius que hem deixat per a una investigació posterior.

⁴⁹ "Quien transcribe elige los fenómenos de habla que va a retener en función de sus objetivos de análisis" (Nussbaum, 2006a: 195)

5. ANÀLISI DE LES DADES I RESULTATS

Com ja hem dit abans, les activitats que vam passar als alumnes es van dissenyar tenint en compte els objectius inicials de la recerca: a) indagar en els conceptes gramaticals dels estudiants i detectar amb quines dificultats es troben a l'hora de categoritzar-los, i b) observar com es produeix el raonament metalingüístic a partir de la interacció.

Seguint aquests objectius, hem plantejat l'estructura d'aquest apartat de la manera següent: en el primer punt ens centrarem en l'anàlisi i la interpretació de les respostes que els alumnes han donat a l'activitat d'identificació de la categoria verb i el reconeixement del temps verbal. En el segon, ens centrarem en les definicions del concepte i les estratègies i dificultats explicitades pels mateixos alumnes. Per últim, les entrevistes ens aportaran dades molt valuoses per, d'una banda, contrastar les informacions extretes dels exercicis escrits i aprofundir en les representacions dels estudiants sobre la categoria verbal i, d'una altra, començar a observar els moments en què els alumnes posen de manifest la consciència metalingüística a través de la interacció amb la investigadora i amb ells mateixos (*la llengua privada*), tot i que la nostra intenció és deixar les dades que ens aporta aquesta última secció per a un treball d'investigació posterior.

5.1. Identificació del verb i reconeixement del temps verbal

La primera activitat va consistir a subratllar els verbs dins d'un text narratiu i dir el temps verbal. L'objectiu era doble: d'una banda, fer emergir un coneixement procedimental, per observar si presenten alguna dificultat a l'hora d'identificar el verb i, d'una altra, comprovar el grau de reconeixement de les diferents formes verbals.

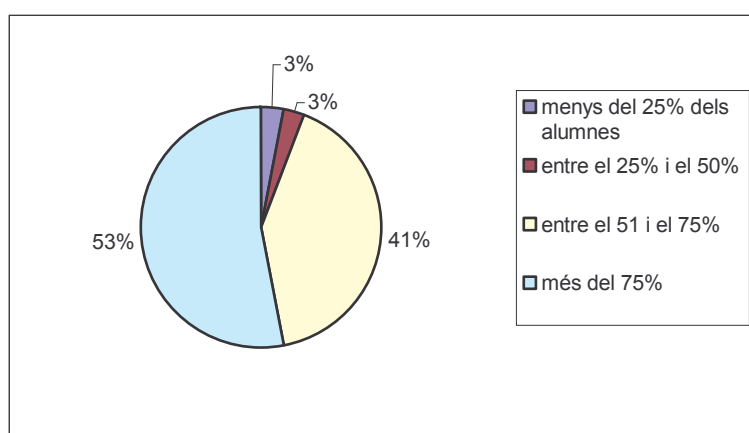
5.1.1. Identificació del verb

De l'anàlisi de les dades, se'n desprèn que els alumnes majoritàriament reconeixen aquesta categoria gramatical, ja que un 74% dels verbs del text són identificats correctament⁵⁰. Del total de verbs que hi apareixen⁵¹ el 53% són reconeguts

⁵⁰ Si comparem aquests resultats amb els d'altres recerques sobre representacions gramaticals dels alumnes de l'ESO, veurem que el percentatge de verbs identificats és molt superior al d'altres categories. Per exemple, en els treballs de Durán (2007) i Fittipaldi (2007) sobre l'adverbi, el percentatge de

per més del 75% dels alumnes, el 41% són reconeguts per més de la meitat dels alumnes, i només un verb, concretament el participi, presenta un grau elevat de dificultat que fa que només el reconeguin el 16% dels alumnes.

Alumnes	Verbs	%
Menys del 25%	1	3%
Entre el 25 i 50%	1	3%
Entre el 51 i el 75%	14	41%
Més del 75%	18	53%



Figures 7 i 8: Percentatge de verbs segons el nombre d'alumnes que els identifiquen

Les formes verbals del text que han presentat més dificultats per als alumnes són les següents:

- **aterrado**: el 84% dels alumnes no identifiquen el participi com a verb. En ser preguntats sobre aquesta paraula durant les entrevistes, els alumnes majoritàriament responen que es tracta d'un adjectiu.
- **érase**: el 50% dels alumnes no el reconeixen com a verb. Pensem que aquest fet pot ser degut a que es tracta d'una forma fossilitzada, molt utilitzada en els inicis de les narracions orals, però d'ús poc habitual.
- **ver(lo)**: un 42% dels alumnes no l'identifiquen, tot i que la mitjana de verbs en infinitiu que sí identifiquen és alta (el 81%).
- **corriendo**: un de cada tres alumnes, un 32%, no el reconeixen com a verb.

reconeixement només és d'un 32% i un 36% respectivament. De l'estudi de Macià (2008) també se'n desprèn que hi ha categories més "fàcils" d'identificar que altres, com és el cas del nom, mentre que l'adverbi torna a aparèixer com una de les menys identificades pels alumnes.

⁵¹ En total, 34 verbs.

En la figura 9 podem veure els percentatges de reconeixement del verb, segons les diferents formes verbals que apareixien en el text:

Forma verbal ⁵²	el reconeixen		no el reconeixen	
Infinitivo	81%		19%	
hacer	71%		29%	
estar ⁵³	76%		24%	
estar	82%		18%	
huir	71%		29%	
estar	87%		13%	
ver(lo)	58%		42%	
Gerundio	68%		32%	
corriendo				
Participio	16%		84%	
aterrado				
Presente	71%		29%	
quiero	66%		34%	
quiero ⁵⁴	71%		29%	
quieres	63%		37%	
debo llevarme	84%		16%	
Pretérito imperfecto	74%		26% ⁵⁵	
érase	50%		50%	
servía	97%		3%	
Pret. indefinido (o perfecto simple)	79%		21%	
se dirigió				
fue	100%		0%	
vio	76%		24%	
hizo	79%		21%	
volvió	76%		24%	
dijo	89%		11%	
se compadeció	61%		39%	
dejó	61%		39%	
partió	84%		16%	
fue ⁵⁶	95%		5%	
vio	82%		18%	
dijo	89%		11%	
contestó	64%		36%	
	66%		34%	
Pret. perfecto (compuesto)	83%		17%	
he visto	87%		13%	
ha hecho	92%		8%	

⁵² Posem la nomenclatura dels verbs en castellà, ja que no coincideix amb la nomenclatura en català. Aquesta és una altra de les dificultats amb què es troben els alumnes. En català, el que aquí apareix com a *pretérito indefinido* o *perfecto simple* té dues formes possibles sota el nom de *pretèrit perfet*: la forma simple i la forma perifràstica. En canvi, el que en castellà s'anomena *pretérito perfecto* o *pretérito perfecto compuesto* és la forma verbal que en català s'anomena *pretèrit indefinit*.

⁵³ La forma *estar* apareix tres vegades al text. Tot i que les dades són diferents en cada ocasió, creiem que això només indica que els alumnes no paren massa atenció a tasques com la proposada, que poden convertir-se en rutinàries, i es descuiden de subratllar formes que unes línies abans havien identificat correctament.

⁵⁴ El mateix succeeix amb el verb *quiero*.

⁵⁵ La mitjana és el resultat de dues xifres ben diferents, ja que aquí s'ha de tenir en compte que un dels dos verbs el reconeix el 97% dels alumnes, i l'altre, en canvi, només el 50%.

⁵⁶ Les formes *fue*, *vio* i *dijo* apareixen per segona vegada en el text. Com en les altres ocasions (veure cites a peu de pàgina 50 i 51) els percentatges d'identificació no coincideixen.

has hecho	89%	11%
ha sido	71%	29%
ha sorprendido	74%	26%
Pret. pluscuamperfecto había sucedido	82%	18%
Imperativo déjame	74%	26%
MITJANA	74%	26%

Figura 9: Percentatge de reconeixement del verb

Com veiem, els alumnes mostren poques dificultats per reconèixer la categoria verb. Les formes que els alumnes reconeixen amb més dificultats són el gerundi i el participi, és a dir, formes no personals que es poden confondre amb altres categories gramaticals com l'adverbi i l'adjectiu, respectivament; i alguna forma fossilitzada, més pròpia de la llengua literària que de l'ús habitual, com *érase*, que només identifiquen com a verb la meitat dels alumnes.

De les paraules que identifiquen com a verb i no ho són, també en podem treure algunes conclusions. En primer lloc, ja hem dit que es tracta d'un percentatge molt petit: de 217 paraules que conté el text d'Atxaga, només n'han identificat 15 com a verbs que no ho són i d'elles, tres són el pronom *le* acompanyant un verb. En total es tracta d'un percentatge del 6,9% de paraules identificades com a verb erròniament.

Categoria		Freqüència			%
NOMS	<i>mercader</i>	-	1	1	2,6%
	<i>compra</i>	1	3	4	10,6%
	<i>hacer la compra</i> ⁵⁷	3	1	4	10,6%
	<i>criado</i>	-	1	1	2,6%
	<i>amenaza</i>	3	5	8	21%
	<i>asombro</i>	-	3	3	7,9%
	<i>gesto</i>	2	-	2	5,3%
PRONOMS	<i>amo</i>	1	-	1	2,6%
	<i>le (dijo)</i>	2	2	4	10,6%
	<i>le (hizo)</i>	2	-	2	5,3%
	<i>le (has hecho)</i>	1	-	1	2,6%
DETERMINANTS	<i>me (ha sorprendido)</i>	1	-	1	2,6%
	<i>esta</i>	2	2	4	10,6%

⁵⁷ Subratllen tot el sintagma verbal.

ADJECTIUS	<i>veloz</i>	3	1	4	10,6%
ADVERBIS	<i>lejos</i>	1	-	1	2,6%
	<i>más</i>	1	-	1	2,6%

Figura 10: Altres paraules que identifiquen com a verb

En segon lloc, l'anàlisi de les paraules que confonen amb el verb pot donar-nos alguna idea de quins són alguns dels obstacles amb què es troben els alumnes:

- La força de la definició de verb a partir d'un criteri semàntic. Els substantius que han confós amb la categoria verb tenen un contingut semàntic d'acció, com *amenaza* (un 21% dels alumnes), *compra* (21%) i *gesto* (5,3%), cosa que es podria interpretar com una confusió produïda per la definició escolar del verb com a paraula que indica acció.
- Influència de la forma. És el cas de *mercader*: aquesta paraula es pot confondre formalment amb un infinitiu per la terminació. Pensem que en aquests cas l'alumna no ha tingut en compte més que el criteri formal per identificar-la com a verb. També podria ser el cas de *compra* i *amenaza*, citats anteriorment, ja que formalment són homònimes de la tercera persona del singular del present d'indicatiu⁵⁸. Aquest fet apunta a que tenen poc en compte el context.
- En canvi, a la frase *hacer la compra*, alguns alumnes subratllen com a verb tot el sintagma, i d'altres només *compra*; segurament perquè l'entenen com una paràfrasi que es pot substituir per *comprar*. És a dir, que, en aquest cas, atenen al valor semàntic dintre del pla de la frase i no només del verb.
- Quant als pronoms, cal dir que es tracta de pronoms àtons que van davant del verb, per la qual cosa pensem que es tracta d'una confusió amb el concepte de verb pronominal. És el mateix cas de *déjame*, *verlo*, *llevarme*, etc, que no hem inclòs en el recompte ja que van units gràficament al verb.

En aquest punt, cal explicar que per a l'anàlisi de les dades hem considerat que els alumnes identificaven el verb tot i que no n'identifiquessin totes les parts (com en el

⁵⁸ És a dir, que preval més la forma que la construcció sintàctica; els aspectes sintàctics semblen tenir molt poc pes en la seva representació de la categoria verb.

cas de les formes compostes) o bé hi incloguessin altres categories (com els pronoms). Si observem la figura 11 sobre el percentatge d'identificació de les formes compostes (*pretérito perfecto* o *pretérito perfecto compuesto*; *pretérito pluscuamperfecto*), l'anàlisi mostra que el reconeixement d'aquestes formes suposa ja una gran dificultat per a alguns alumnes, que només reconeixen com a verb bé el participi del verb, que aporta la càrrega lèxica (una mitjana del 21% dels alumnes), o fins i tot només l'auxiliar, que aporta la flexió gramatical (un 3%). Especialment significatiu és el cas del pretèrit pluscuamperfectet ja que només un 28% dels alumnes el reconeix com a verb subratllant tant l'auxiliar com el participi i, en canvi, el 37% subratlla només el participi.

Forma verbal		aux. + part.	auxiliar	participi	Altres possibilitats
<i>Pretérito perfecto</i>	<i>he visto</i>	23 (61%)	2 (5%)	8 (21%)	-
	<i>ha hecho</i>	23 (61%)	-	11 (29%)	<i>ha hecho</i> com a dos verbs diferents (1; 3%)
	<i>has hecho</i>	(23) 61%	-	7 (18%)	<i>has hecho</i> com a dos verbs diferents (3; 8%) <i>le has hecho</i> com a tot un verb (1; 3%)
	<i>ha sido</i>	23 (61%)	2 (5%)	2 (5%)	-
	<i>ha sorprendido</i>	17 (45%)	2 (5%)	6 (16%)	<i>ha sorprendido verlo</i> , un sol verb (2; 5%) <i>me ha sorprendido</i> , un sol verb (1; 3%)
<i>Pretérito pluscuam- perfecto</i>	<i>había sucedido</i>	11 (28%)	1 (3%)	14 (37%)	<i>le había</i> (1; 3%) <i>había sucedido</i> , com a dos verbs (3; 8%) <i>le había</i> (un sol verb) i <i>sucedido</i> (1; 3%)
			3%	21%	

Figura 11: Les formes compostes

És curiós que un nombre elevat d'alumnes, que en algun cas arriba fins al 37%, detecten els participis de les formes compostes del verb i l'identifiquen com a verb i, en canvi, no l'han identificat com a verb quan anava sol. Això ens fa pensar que, tot i que

no hagin subratllat l'auxiliar, d'alguna manera han tingut en compte la informació gramatical que aporta l'auxiliar per identificar el participi com a verb.

En el text apareixia també una perífrasi verbal, *debo llevarme*, i els sintagmes formats per un verb en forma personal i un verb en infinitiu amb funció de complement directe, *quiero estar* (que apareix dues vegades al text) i *quieres huir*.

forma verbal	Ni A ni B	A + B (2 verbs)	A i B (1 verb)	Només A	Només B
<i>Debo llevar(me)</i>	6 (16%)	10 (26%)	8 (21%)	3 (8%)	11 (29%)
<i>Quiero estar (1)</i>	3 (8%)	8 (21%)	10 (26%)	7 (18%)	10 (26%)
<i>Quiero estar (2)</i>	4 (11%)	10 (26%)	12 (32%)	4 (11%)	8 (21%)
<i>Quieres huir</i>	3 (8%)	8 (21%)	8 (21%)	8 (21%)	11 (29%)

Figura 12: La perífrasi verbal

El que ens mostren les dades és que les xifres són molt similars en el cas de la perífrasi verbal i en el cas del verb en forma personal més infinitiu amb funció de complement directe. No sembla, per tant, que els estudiants vegin diferències entre uns i altres. En ambdós casos, el que sembla que preval és que formalment són idèntics.

Pel que fa als verbs pronominals (figura 13), veiem una reacció similar: el que preval és la forma “pronom més verb”. La resposta és la mateixa tant si es tracta de verbs pronominals com si no. Veiem que la mitjana d'alumnes que no identifiquen el pronom com a part del verb és similar quan el verb és pronominal (61%) i quan no ho és però porta al davant un pronom feble (51%); una mica més de diferència, però no significativa, quan subratllen el pronom com a component del verb (19% i 6% respectivament). Aquesta indistinció entre verb pronominal i no pronominal és més evident en el cas de les formes compostes, ja que el fet que el lexema verbal s'allunyi més del pronom fa que hi hagi més unanimitat a l'hora de no considerar-lo com a part del verb. El que preval, com en el cas de la perífrasi, és l'estructura formal i no la relació entre els elements.

Verbs subratllats		amb pronom	sense pronom
Verb pronominal	<i>Se dirigió</i>	12 (32%)	26 (68%)
	<i>Se compadeció</i>	6 (21%)	17 (45%)
	<i>Me ha sorprendido</i>	1 (3%)	27 (71%)
	MITJANA	19%	61%
Verb no pronominal	<i>Le hizo</i>	4 (11%)	25 (66%)
	<i>Le dijo</i>	3 (8%)	20 (53%)
	<i>Me ha hecho</i>	-	35 (92%)
	<i>Le dejó</i>	2 (5%)	30 (79%)
	<i>Le había sucedido</i>	2 (5%)	29 (76%)
	<i>Le dijo</i>	4 (11%)	22 (58%)
	<i>Le has hecho</i>	2 (5%)	32 (84%)
	MITJANA	6%	51%

Figura 13: Els verbs pronominals

5.1.2. Reconeixement del temps verbal

Com hem vist en l'apartat anterior, els alumnes reconeixen majoritàriament la categoria verb. En canvi, només diuen el temps verbal d'un 29% dels verbs del text; de la resta de paraules identificades com a verb, es limiten a subratllar la paraula. Les entrevistes aporten dades sobre aquesta qüestió, ja que els alumnes entrevistats hi fan referència: mostren molta inseguretats en el coneixement de les diferents formes de temps verbals i aquesta inseguretats provoca que no vulguin arriscar-se a donar cap resposta. Alguns diuen que sabrien posar si és passat, present o futur, però no el "nom" del temps (cfr. apartat 5.3. en què s'analitzen les converses amb els alumnes).

Detectem, per tant, que comença a aparèixer un elevat grau de dificultat en el moment en què se'ls fa dir a quin temps verbal pertanyen. Com veiem a la figura 14, només un 29% dels alumnes, una mica menys d'un de cada tres alumnes, indica el temps verbal. I quan es dóna el cas, a banda que la resposta sigui correcta o no, veiem que també hi ha diferents nivells de precisió. Per a alguns alumnes sembla clar que la distinció del temps verbal fa referència només al passat, present i futur, en el que pensem que pot ser una indistinció entre el concepte de temps real i el temps gramatical; altres, una minoria, fan un intent de precisió tot i que no sempre és reeixit.

No els identifiquen	26%
Els identifiquen	74%
○ Només els subratllen	45%
○ Els subratllen i en diuen alguna cosa	29%

Figura 14: Reconeixement del temps verbal

L'elecció del text, una narració, fa que hi predominin els temps en passat. No hi ha cap futur, algun present en els diàlegs, un imperatiu, una perífrasi verbal d'obligació (en present) i algunes formes no personals. Tampoc apareixen formes en subjuntiu. Vegem quina resposta han donat els estudiants sobre les formes que apareixien en el text:

a) Les formes no personals del verb: infinitiu, participi i gerundi

Com ja hem vist en un altre apartat, de les formes no personals del verb, el participi i el gerundi són les que més dificultats presenten a l'hora de reconèixer-les com a verb. En el text apareixien sis infinitius, un participi i un gerundi.

L'anàlisi dels infinitius del text mostra que només el 19% dels alumnes no els identifiquen, però un 46%, tot i que els subratllen, no diu a quin temps verbal pertanyen. Del 29% d'alumnes que aventura una resposta, en destaquem que només l'11,4% diu que es tracta d'aquesta forma del verb (gràfic 2). És una dada sorprenent, ja que l'infinitiu és la forma que dóna nom al verb, la forma que es fa servir per buscar la paraula al diccionari o bé per saber la conjugació a la qual pertany; és a dir, que és molt habitual fer-hi referència en tasques escolars diverses. En l'apartat anterior (cfr. 5.1.1) veiem, en canvi, que el percentatge d'identificació era molt alt, d'un 81%. És a dir, que l'identifiquen com a verb en la majoria dels casos, però no saben dir a quin temps verbal correspon.

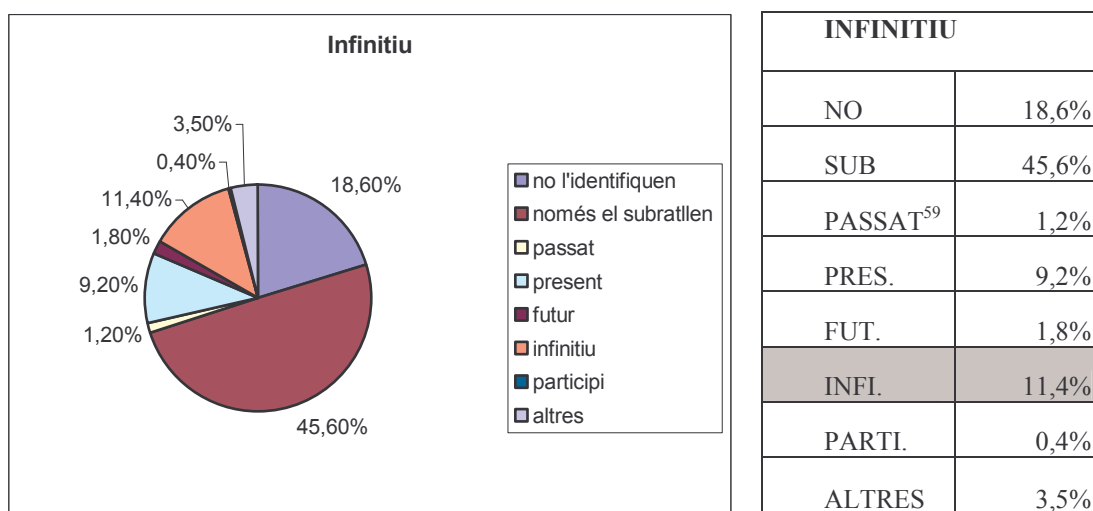


Figura 15: Reconeixement de l'infinitiu

Només apareix un participi en el text i la majoria dels alumnes no el reconeix com a verb (un 84% dels alumnes no l'identifica). De la resta, un 8% el subratlla, i, per tant, l'identifica sense dir res més, un 5% diu que és present i el 3% restant diu que és un passat (*pretérito*, concretament).

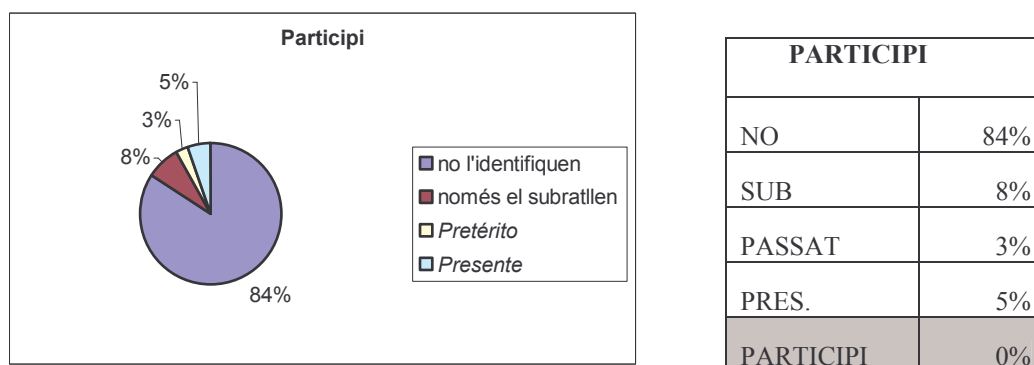


Figura 16: Reconeixement del participi

També apareix un sol gerundi al text⁶⁰. Com mostra el gràfic, el 32% dels alumnes no l'identifiquen, i del 68% que sí l'identifica com a verb, un 39% no diu quin

⁵⁹ Hem ajuntat totes les respostes que situaven l'infinitiu com algun tipus de passat (*passat*, *passat simple*, *pretèrit*, *pretèrit pluscuamperfect*).

⁶⁰ Recordem que aquesta paraula no apareixia en el text original; la investigadora va manipular el text precisament perquè hi aparegués un gerundi i poder observar la resposta dels alumnes. El fragment del text on apareix és aquest: *Aterrado, el criado volvió a la casa del mercader corriendo.*

és el temps verbal i només el subratlla; un 13% diu que és present, mentre que el 16% restant assenyala que és un gerundi.

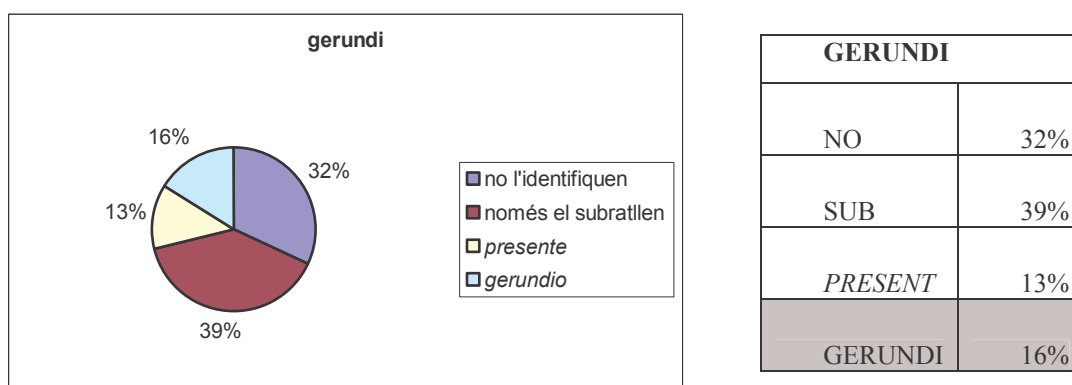


Figura 17: Reconeixement del gerundi

En general, els alumnes reconeixen les formes no personals com a verb (el 68% el gerundi; el 81% l'infinitiu), amb l'excepció del participi, que només el reconeixen el 16%. Però com en la resta de formes verbals, hi ha un nombre important d'alumnes que les subratllen –les identifiquen- però no diuen de quina forma verbal es tracta: el 39% en el cas del gerundi; el 46% en el de l'infinitiu, i el 8% en el del participi. En el cas del gerundi, només un 29% dels estudiants en dóna alguna resposta, i d'ells, el 13% assenyala que és un present. Pensem que no està tan allunyat de la idea de simultaneïtat (i, per tant, de present amb el verb al qual acompanya i amb el subjecte de l'acció).

b) El present

En el text, hi apareixen tres formes verbals en present d'indicatiu (*quiero*, en dues ocasions, i *quieres*) i una perífrasi verbal en present (*debo llevarme*). Totes elles apareixen en el diàleg. Tractarem les formes simples i la perífrasi per separat, ja que aquesta última suposa una dificultat més elevada. Tot i això, hem d'explicar que formalment són estructures similars, ja que en el cas dels verbs en present van acompanyats d'un altre verb en infinitiu (veure el punt 5.1.1.) Això ha creat confusions i ha mostrat algunes de les dificultats amb què es troben els alumnes.

En el cas de les formes simples, el 66% dels alumnes reconeix el verb. D'ells, un 40% només el subratllen. Del 26% que en dóna alguna resposta, un 17% diu que és present, un 3% diu que és participi i el 6% restant, altres.

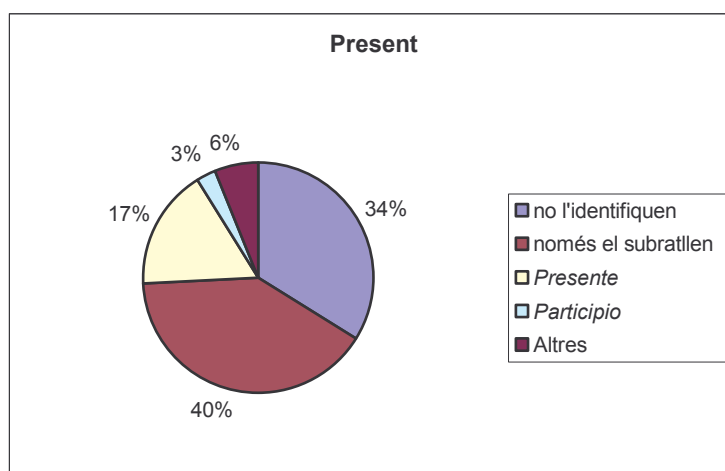


Figura 18: Reconeixement del present

En tots els casos, el verb en forma personal anava acompanyat d'un infinitiu amb funció de complement directe. Això ha fet que alguns alumnes hagin identificat els dos verbs com a perífrasi verbal. Pensem que quan es troben dos verbs seguits preval la idea que es tracta d'una perífrasi o d'una forma composta del verb, com ja hem vist en l'apartat anterior. En el cas de la perífrasi, les dades són molt similars: la reconeixen com a verb (o algun dels seus components) el 84%. Ara bé, d'aquest 84%, la meitat l'identifica com a un sol verb, mentre que la resta o bé considera que són dos verbs diferents o bé només identifica una de les dues parts de la perífrasi.

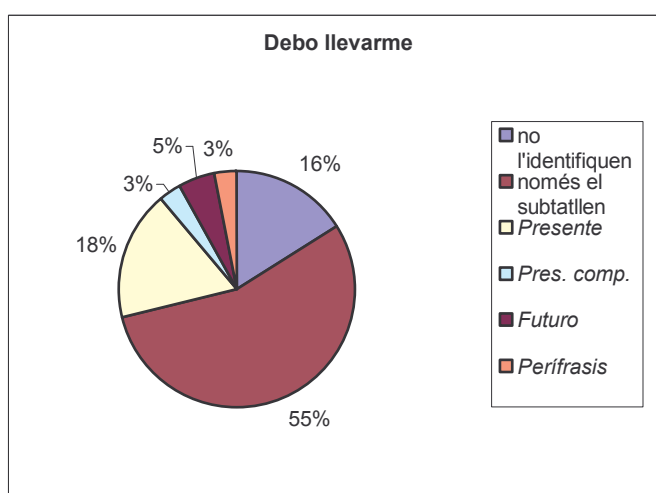


Figura 19: Reconeixement de la perífrasi verbal

Els que ho identifiquen (aquest 84%), el 55% només el subratlla, el 18% diu que és present (amb un altre 3% que indica que és present compost), un 5% que diu que és futur i un 3% que diu que és perífrasi, però no indica en quin temps està.

c) Les formes en passat

En el text hi ha diferents tipus de passats (vegeu figura 20). Com és habitual en els textos narratius, predominen el pretèrit perfet i el pretèrit indefinit⁶¹. També hi apareix una forma del pretèrit pluscuamperfet i dues formes del pretèrit imperfet.

Passat			
Pret. imperfecto	Pret. indefinido o pret. perfecto simple	Pret. perfecto o pret. perfecto compuesto	Pret. pluscuam.
érase servía	se dirigió fue (2) vio (2) hizo volvió dijo (2) se compadeci ó dejó partió Contestó	he visto has hecho ha sido ha sorprendid o	había sucedido

Figura 20: Els temps verbals en passat del text

Com ja hem dit més amunt, els temps en passat presenten una gran complexitat. Una d'elles prové de la terminologia (diferent en català i en castellà; fins i tot contradictòria). Una altra té a veure amb què no sempre coincideix el correlat temporal amb el cronològic, ja que la qüestió de la temporalitat té a veure amb l'acte de l'enunciació i amb la distribució temporal que s'hi fa. Per exemple, els usos i valors del perfet són nombrosos com a conseqüència de la complexitat de les seves propietats aspectuals.

Les respostes dels alumnes ens permeten avançar algunes d'aquestes dificultats. Si en el cas del present no sabem en quin grau d'abstracció ens podíem trobar, perquè

⁶¹ Recordem que la nomenclatura corresponent en castellà és *Pretérito indefinido o perfecto simple* i *pretérito perfecto o perfecto compuesto*.

coincideix el nom lingüístic amb el nom d'ús comú, en el cas del passat, veiem que alguns alumnes es queden en un primer esglaó que consisteix a situar el verb en una línia cronològica bàsica (passat, present o futur) mentre que d'altres intenten concretar més a quin temps verbal pertanyen.

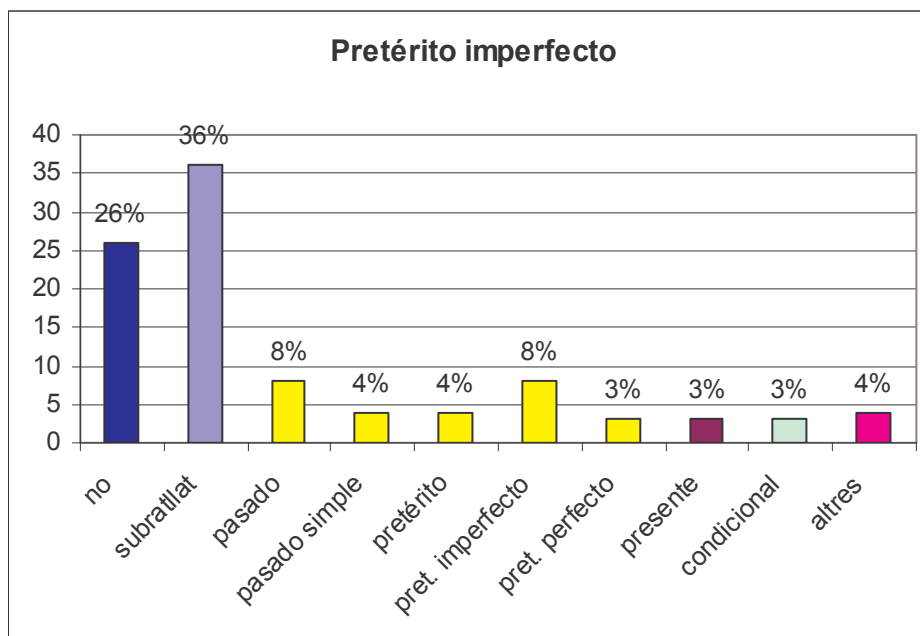
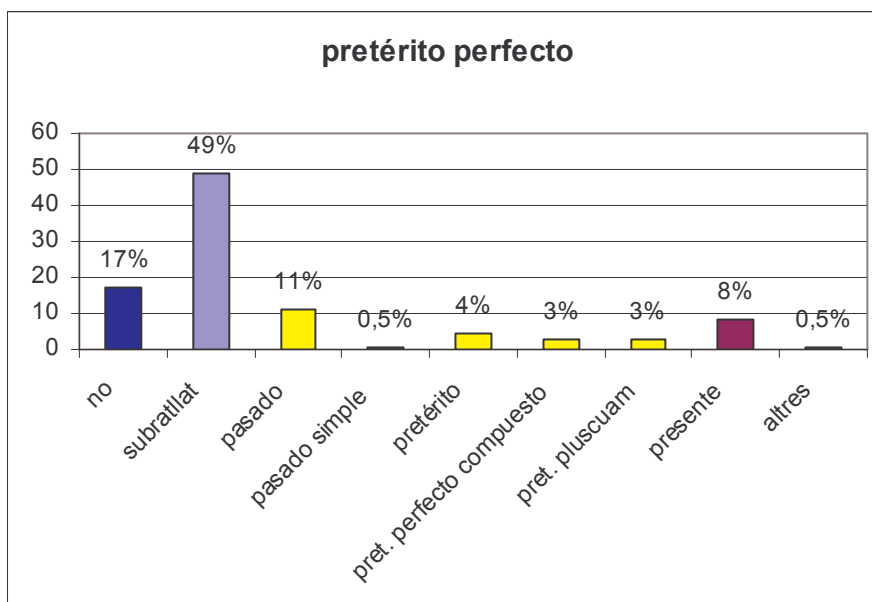
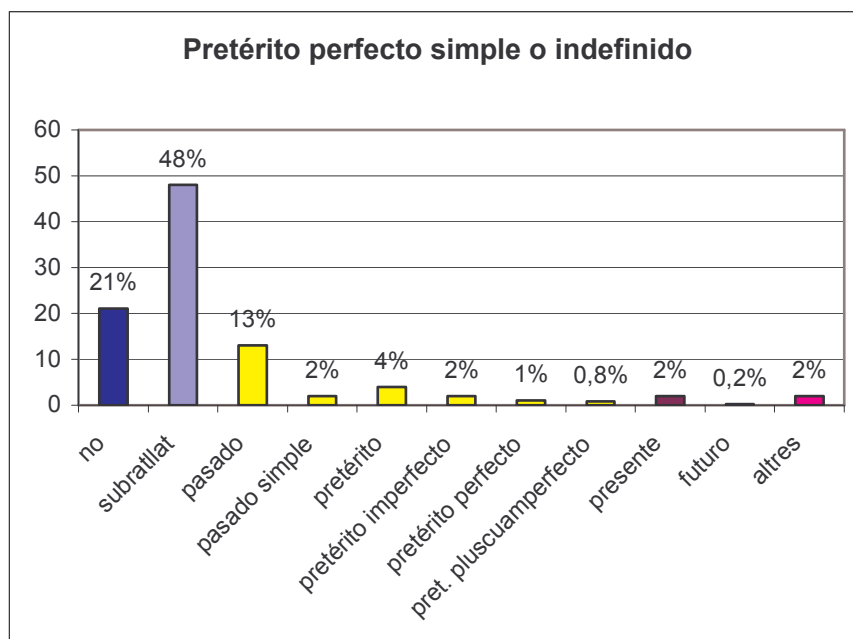


Figura 21

Tres de cada quatre alumnes (el 74%) identifiquen el pretèrit imperfet com a verb, tot i que el 36% només els subratllen. Dels alumnes que han intentat alguna resposta, un 3% diu que la forma correspon al present, un 3% al condicional i un 27% diu que és algun tipus de passat. Aquí veiem aquests diferents graus d'apropament de què parlàvem: un 8% diu que és un passat, un 4% afegeix que és un passat simple (la qual cosa vol dir que ja fa una distinció entre formes simples i compostes), un 4% diu que és un pretèrit (fent servir una terminologia específica), un 3% apunta que es tracta d'un *pretérito perfecto* i un 8% diu que és un *pretérito imperfecto*.

El mateix podem comprovar en el cas del *pretérito perfecto simple o indefinido*: també els alumnes identifiquen majoritàriament el verb (el 79%) però el nombre d'alumnes que només el subratlla sense dir-ne el temps és més alt (un 48%). De les respostes que indiquen que es tracta d'un passat (el 22,8%) se'n desprèn que molt dels alumnes es queden en el primer grau de concreció (passat, el 13%; passat simple, 2%; pretèrit, 4%) i només un 3,8% dóna una resposta més concreta. En aquest temps concret,

destaquem que el 8% d'alumnes el considera un present, mentre que en els temps anteriorment comentats les respostes que oferien la possibilitat que fos present eren més baixes (3% i 2%). I no és estrany, ja que la proximitat d'aquest temps verbal amb el present és evident: encara que es refereixi a coses passades, els seus efectes s'estenen fins al present. Això provoca una confusió en els alumnes, que, com hem vist, solen aplicar criteris de significació.



Figures 22 i 23

El pretèrit pluscuamperfet, tot i que sembla el paradigma de la dificultat (segons deixen entreveure en les entrevistes i en algunes de les respostes a l'activitat 2, en què

relacionen el nom amb la dificultat intrínseca dels temps verbals) el reconeixen com a passat el 25% dels alumnes i un 11% és capaç de dir a quin temps pertany.

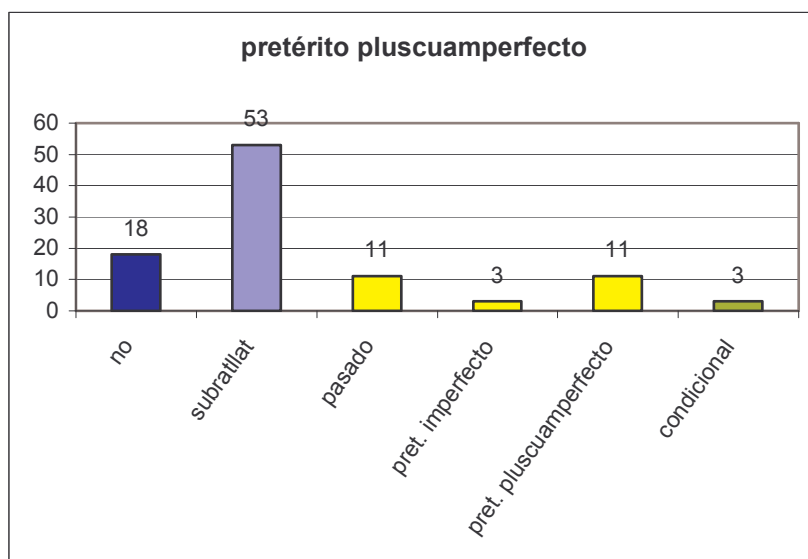


Figura 24

d) L'imperatiu

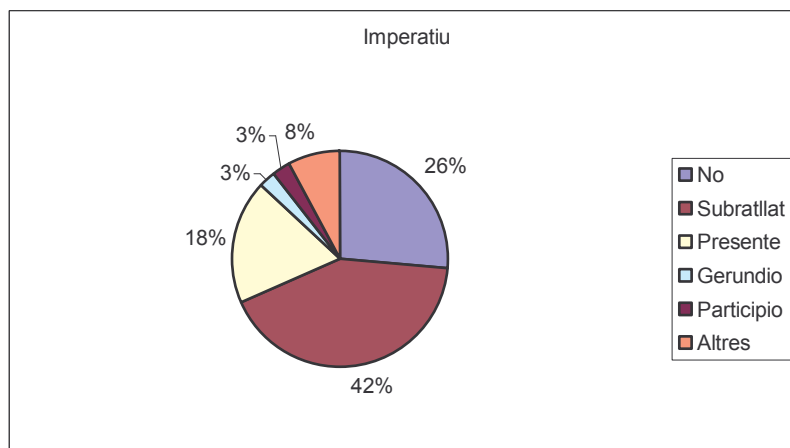


Figura 25

En un moment del diàleg, apareix també una forma en imperatiu, “déjame”. Els alumnes no l'identifiquen com a verb en un 26% i l'identifiquen però no en reconeixen el temps en un 42%. El 32% restant dona respostes diverses: un 18% diu que és present, un 3% que és gerundi, un altre 3%, participi, i un 8% dona altres respostes. Ningú l'identifica com a imperatiu.

5.1.3. Resultats i conclusions d'aquest apartat

El verb és una de les categories gramaticals més complexes, però en canvi, les dades d'aquesta recerca en permeten interpretar que és una de les que els alumnes reconeixen amb més facilitat, la qual cosa vol dir que tenen una representació de verb que els permet la identificació. Les que presenten més dificultat són les formes no personals, especialment el gerundi i el participi; és a dir, formes que, d'altra banda, presenten una gran dificultat epistemològica, i que es poden confondre amb altres categories gramaticals com l'adverbi i l'adjectiu, respectivament⁶².

També és significatiu que els alumnes gairebé no s'equivoquen en la identificació de la categoria i confonen poques paraules d'altres categories amb el verb. Però quan ho fan, les confusions ens permeten intuir algunes de les estratègies que fan servir per identificar el verb: la definició nocional de verb com a paraula que indica acció, l'atenció a la forma (per exemple, les terminacions d'infinitiu) o la poca importància que atorguen al context⁶³, amb la confusió de paraules homònimes d'altres categories.

Identifiquen amb molta seguretat els verbs en les seves formes simples, però comencen els problemes quan aborden les formes compostes, ja que no sempre reconeixen tots els components com a parts del verb (el 24% dels alumnes no en reconeix l'auxiliar o el participi). En el cas de l'auxiliar, creiem que el fet que siguin cíclits verbals, és a dir, que no tenen la càrrega lèxica i depenen sintàcticament de l'altra forma verbal que aporta el significat, fa que no el tinguin en compte a l'hora de subratllar-lo. És a dir, que sembla que el que preval és la càrrega lèxica. Ara bé, és curiós que un nombre elevat d'alumnes, que en algun cas arriba fins al 37%, detecta només els participis de les formes compostes i els identifica com a verb i, en canvi, no l'han identificat com a verb quan anava sol. Això ens fa pensar que, tot i que no hagin subratllat l'auxiliar, d'una manera implícita han tingut en compte la informació gramatical que hi aporta.

⁶² En el cas de les formes no personals, el límit entre una categoria i l'altra (verb-adverbi i verb-adjectiu) és poc clar. Alguns lingüistes fins i tot no consideren el participi com a forma verbal.

⁶³ Ens referim al que alguns autors anomenen el *cotext*; és a dir, en aquest cas al conjunt d'elements lingüístics que els estudiants troben al voltant del verb en el text d'Atxaga.

En el cas de formes complexes com les perífrasis verbals o els verbs pronominals, el que preval és l'estructura, no la relació sintàctica entre els elements. És a dir, no detecten que en el cas de la perífrasi el verb modal no té independència sintàctica sinó que depèn de l'altre verb, segurament perquè té una càrrega lèxica més marcada que la dels auxiliars. En el cas de l'estructura pronom + verb, també preval la forma per sobre de la relació sintàctica entre els elements, ja que no fan cap distinció a l'hora d'identificar el pronom com a part del verb (els percentatges són similars tant si es tracta d'un verb pronominal com si no).

Els alumnes tenen grans dificultat a l'hora de concretar el temps al qual pertanyen les formes del text. Aquesta dificultat s'expressa de diverses maneres: d'una banda, alguns estudiants no indiquen a quin temps pertany el verb tot i que l'identifiquen correctament (ja hem vist que un 45% del total dels alumnes només subratlla la paraula); d'una altra, la majoria dels qui intenten alguna resposta només fan una classificació temporal bàsica entre passat, present i futur. Són pocs els alumnes que arriben a una major precisió.

Les respostes que donen els estudiants sobre les formes no personals del verb indica que no tenen clar on situar-les dintre del paradigma verbal. Donen respostes diverses, però només un de cada deu alumne reconeix i identifica correctament l'infinitiu com a tal; un de cada sis, el gerundi; i ningú, el participi. No sabem si això és degut a un problema terminològic –no saben el nom de la forma verbal- o bé senzillament mostren un intent de col·locar-los en un paradigma temporal (com en el cas de les formes personals, relacionant implícitament verb amb valor de temps). Pensem que això explicaria per què, per exemple, un 13% dels alumnes considera que el gerundi és present, en una aproximació intuïtiva a la idea de simultaneïtat amb el verb principal.

De les formes personals del verb, el temps que identifica un percentatge més alt d'alumnes és el present (17% dels alumnes en el cas de la forma simple, i un 21% en el cas de la perífrasi verbal), mentre que les formes de les quals menys saben dir a quin temps verbal pertanyen són el *pretérito perfecto* (només l'1% dels alumnes) i el *pretérito perfecto compuesto* (el 3%). Ara bé, en el cas dels temps passats, sobretot, el que veiem és un intent d'aproximació a la nomenclatura, amb respostes que van des d'aquelles que només indiquen que es tracta d'un passat, passant per aquelles que es fixen en la forma

simple/compost, fins a les que aventuren ja un nom concret de la forma verbal. Això ens permet inferir que els alumnes presenten dificultats per saber de quin temps es tracta perquè no entenen els matisos que aporten els diferents temps i perquè el propi terme no ajuda a resoldre'ls.

Una altra dificultat ve donada per la confusió entre el temps cronològic i el temps gramatical. Aquest fet es pot veure en la dificultat que els suposa el pretèrit indefinit (en castellà, *pretérito perfecto*), un temps verbal molt complex, perquè el seu valor de significació té estretes relacions tant amb el present com amb el pretèrit: encara que es refereixi a coses passades, els seus efectes o conseqüències s'estenen fins al present (Fenández, 1986:239). D'aquí la confusió d'alguns alumnes, que sembla que apliquin un criteri de significació per dir que és un present (una de cada quatre respostes).

5. 2. Definició i caracterització del verb

La segona part de l'activitat tenia com a objectiu fer emergir el coneixement declaratiu dels alumnes sobre el verb. Concretament, es demanava que diguessin tot el que sabien sobre aquesta categoria, com si l'hi expliquessin a un company (vegeu annex 1), amb la intenció de comprovar si apareixia un vocabulari més espontani o aclarien més els conceptes utilitzats (cfr. 3.2.).

A partir de les seves respostes, ens centrarem en dos aspectes: d'una banda, la definició de verb i els criteris utilitzats per categoritzar-lo, i, d'una altra, l'explicitació de les estratègies⁶⁴ que utilitzen per identificar-lo i de les dificultats amb què es troben.

5.2.1. Les definicions i els criteris utilitzats

L'anàlisi de les respostes mostra que els alumnes fan una definició de la categoria verb a través de l'acumulació d'aspectes diferents, sense un ordre preestablert i, sovint, més per oposició entre binomis (regular/irregular; personals/ no personals; etc.) que no pas per una explicació detallada de cada argument.

⁶⁴ Moltes vegades s'usen idistintament els termes *estratègies* i *destreses* (fins i tot *habilitats*, *tècniques*). Però hi ha una diferència bàsica. Segons Solé (1992:58-59, citada a Pérez i Zayas, 2008:44) les destreses, les tècniques i les habilitats són termes més aptes per referir-se a l'execució de processos relacionats amb tasques molt concretes i de manera automàtica; les estratègies, en canvi, són accions conscients encaminades a aconseguir una comunicació eficient.

Definició	Arguments
(1) El verbo es una categoría gramatical que sirve para saber en que <u>tiempo</u> está esa frase, pueden estar en presente, pasado o futuro. Pueden ser <u>simples</u> o <u>compuestos</u> . Los simples son si sólo contiene [la oración] un verbo, o compuesto si contiene dos o más. Pueden ser <u>copulativos</u> (ser, estar o parecer), <u>regulares e irregulares</u> , que se refieren a si se pueden conjugar (regulares), o no se pueden conjugar (irregulares). Una <u>oración</u> tiene que tener obligatoriamente un verbo, o sino, no sería una oración.	Temps verbal simple/compost copulatiu/- regulars/irregulars constituent de l'oració
(2) El verbo es una palabra que expresa una <u>acción</u> . El verbo tiene <u>género y número</u> . Los verbos se clasifican en muchos grupos según su estructura. Hay verbos <u>regulares e irregulares</u> , también <u>copulativos</u> (ser, estar, parecer) y <u>predicativos</u> . El verbo hace de predicado en una oración y de <u>núcleo</u> en el sintagma verbal. El verbo puede ir <u>acompañado de adverbios</u> (que le dan una característica, y una <u>persona</u> (yo, tú, él, etc...)). El verbo puede ser <u>gerundio, participio, infinitivo</u> . Y tiene tres <u>conjugaciones</u> 1r (acabados en -ar), 2n (acabados en -er o -re) y 3r (acabados en -ir).	significat d'acció gènere i nombre regulars/irregulars copulatiu/predicatiu nucli del predicat i del SV acompanyants: l'adverbi persona formes no personals models de conjugacions

Figura 26: Exemples de definicions fetes pels alumnes

Utilitzen els exemples⁶⁵, no només com a suport de la definició, sinó que en algunes ocasions es converteixen en la pròpia explicació, sense més aclariments, com si el pes de l'exemple fos suficient per fer entendre el concepte que hi ha al darrere:

- ▶ (8)⁶⁶ “Un verbo es una palabra que se puede conjugar, es una acción. Y las pueden conjugar en diferentes **tipos**, como por ejemplo el verbo ser: presente (yo soy, tú eres, etc); futuro (yo seré, tú serás, etc.)”;
- ▶ (11) “El verbo es una palabra que expresa una acción y se puede **conjugar** como: tú compras, yo compro, ellos compran, el compra ...”

⁶⁵ En l'enunciat de l'activitat se'ls deia que podien posar exemples en la seva explicació.

⁶⁶ Hem numerat les respostes de manera que cada número fa referència a un estudiant.

La disposició en el paper de les respostes fetes pels alumnes també aporta dades interessants. En la majoria dels casos, els alumnes no construeixen un discurs continu, sinó que fan un intent de classificació a través d'un esquema, conjuguen el verb o, fins i tot, fan una proposta d'anàlisi sintàctica, tot creant un text discontinu.

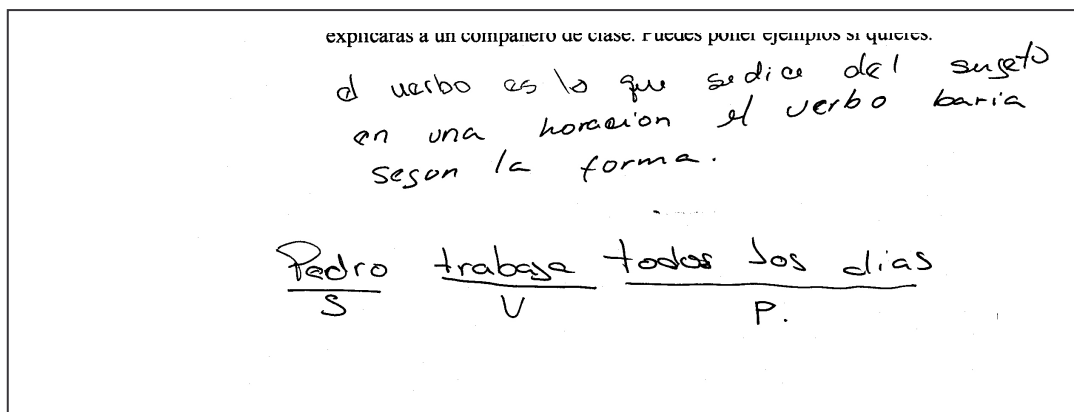


Figura 27: Resposta a l'activitat 2 (A15)

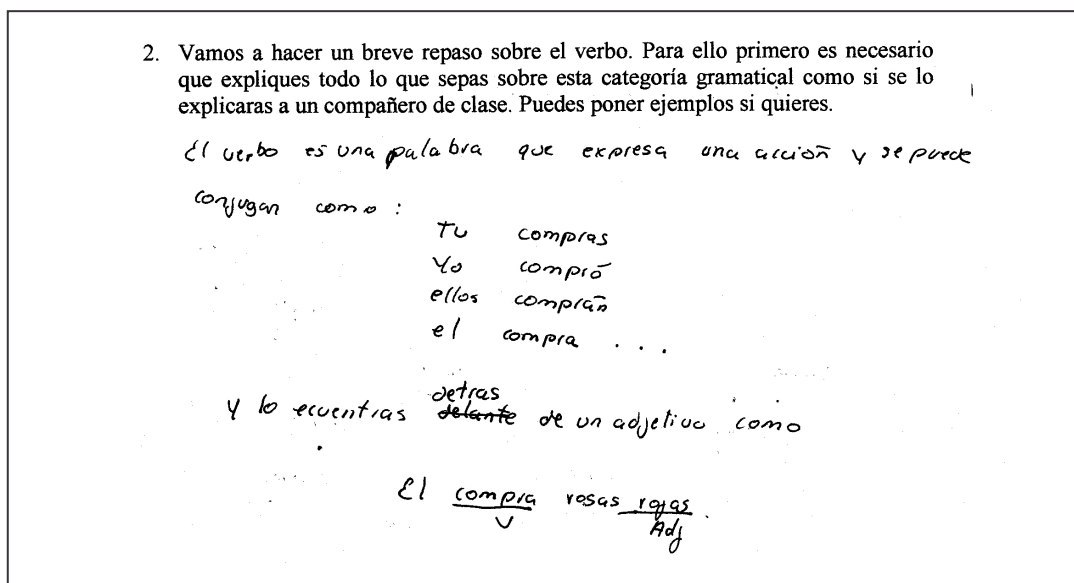


Figura 28: Resposta a l'activitat 2 (A11)

Com veiem en els exemples anteriors (figures 26, 27 i 28), a les respostes hi constatem una combinació de diversos criteris⁶⁷: semàntics, sintàctics i morfològics, tot i que l'anàlisi de les dades ens mostra un clar predomini del primer pel que fa a nombre

⁶⁷ És una mostra més de la dificultat que els alumnes tenen per distingir entre uns i altres, i que forma part de la complexitat intrínseca del verb, perquè, com ja hem vist més amunt, els trets plans s'interrelacionen i es presenten com un tot indissoluble, cosa que fa difícil diferenciar-los i separar-los per poder-los analitzar.

d'alumnes que l'utilitzen per definir el verb (tres de cada quatre), mentre que el criteri formal és el que presenta més arguments, amb un 56% del total (figura 29).

	Criteri semàntic		Criteri sintàctic		Criteri morfològic	
	freqüència	%	freqüència	%	freqüència	%
Arguments	32	32%	12	12%	56	56%
Alumnes	29	76%	8	21%	21	55%

Figura 29

a) Segons criteris semàntics

Criteri semàntic		freqüència	percentatge	Exemples
Indica	acció	25	66%	(2) ...expresa una acció ; (18) indica una acció , Por ejemplo, “juega” es un verbo porque indica que está jugando; (19) explica lo que está haciendo alguien;
	acció o estat	3	8%	(20)...expresa una acció o un estado ...; (31) expresa una acció o sentimientos ;
	acció, estat o procés	1	3%	(13) El verbo expresa acció, estado o proceso .
copulatiu/predicatiu		3	8%	(20)Según exprese un estado (copulativo : ser, estar, parecer) o una acción (predicativo : matar, saltar...); (13) copulativos : no tienen significado pleno; -predicativos : ; (37) El verbo puede tener significado propio o puede depender del contexto. Estos son los verbos copulativos .

Figura 30: Definició a partir d'un criteri semàntic

El **criteri semàntic** o de significat (figura 30), al qual fan referència el 76% dels alumnes, mostra que els alumnes relacionen majoritàriament verb amb significat d'acció (el 66% indica acció, el 8% diu que expressa acció o estat i un 3% afegeix que també pot

significar procés). A més, és el primer que apareix en les seves definicions (el 71% de les respostes comença amb la definició del verb com a paraula que indica acció), la qual cosa mostra que la majoria dels alumnes considera que és una informació rellevant⁶⁸:

- ▶ (18) *Un verbo es una palabra que indica una acción. Por ejemplo, “juega”. “Juega” es un verbo porque indica que él está jugando.*

Aquest no és l'únic argument que fan servir els alumnes per definir el verb des del punt de vista de significat. També apareix la distinció entre verb copulatiu i verb predicatiu⁶⁹. D'una banda, associen la distinció entre copulatiu i predicatiu amb el fet que el verb expressi estat o acció:

- ▶ (20) *“... expresa una acción o estado... Según exprese estado (copulativo: ser, estar y parecer) o una acción (predicativo: matar, saltar...)”.*

D'altra banda, fan una classificació tenint en compte si el verb té un significat per si sol o necessita d'altres paraules per crear significat:

- ▶ (13) *“El verbo expresa acción, estado o proceso los copulativos: no tienen significado pleno ...”*
- ▶ (37) *“...nos indica acción... El verbo puede tener significado propio o puede depender del contexto. Estos [últimos] son los verbos copulativos.”*

⁶⁸ La representació que tenen els alumnes del verb relacionat amb un significat d'acció també es pot veure en una seqüència didàctica de Felipe Zayas sobre els titulars de premsa (es pot trobar a internet a <http://tinglado.net/?id=titulares-prensa>) que té com a objectiu d'aprenentatge saber identificar el subjecte de l'oració. En aquesta seqüència, Zayas intenta desfer la representació que els alumnes tenen del subjecte com aquell que fa l'acció que indica el verb, cosa que implica que, en la seva representació, el verb és una paraula que indica acció. Aquesta és també una de les conclusions del treball de Gema Notario (2000, 2001), com hem vist en un altre apartat.

⁶⁹ Aquesta distinció tornarà a aparèixer quan parlem del criteri funcional o sintàctic, en què alguns alumnes defineixen els verbs copulatius com a nexes. Aquest és un exemple de la complexitat per delimitar clarament els tres plans, dificultat a què ens hem referit abans.

La idea del verb copulatiu com a verb “buit” de contingut, amb un valor gramatical de nexa, es relaciona amb una de les quatre classificacions binàries amb una llarga tradició en les classificacions de les categories gramaticals⁷⁰ (Bosque, 1996:29). Es tracta del binomi categories plenes i categories buides. Les categories “buides” no posseeixen pròpiament un significat lèxic i això fa que sigui impossibles definir-les. Se’ls atribueix, en canvi, un significat gramatical segons la seva funció sintàctica. Veiem, per tant, que les intuïcions o els sabers dels estudiants no van tan allunyats del que diu la gramàtica.

D’altra banda, també hi veiem reflectida una altra de les classificacions binàries a què fa referència Bosque: les categories que pertanyen a sèries obertes (en aquest cas, el verb predicatiu) i les categories que pertanyen a sèries tancades (verbs copulatius). La percepció que tenim quan parlen del verb copulatiu (sempre citat amb el mateix ordre: *ser, estar y parecer*) és que es tracta d’una sèrie tancada, com la de les preposicions. Es tracta, per tant, d’un saber automatitzat: el criteri és “apareix o no apareix a la llista”.

b) Segons criteris sintàctics

El **criteri sintàctic** és el menys utilitzat pels alumnes; només un 21% dels alumnes fa esment d’algun tret sintàctic en les seves definicions i el nombre d’arguments utilitzats també és menor, un 12% del total (davant del 32% i el 56% dels arguments que tenen un enfocament semàntic o morfològic respectivament). L’anàlisi de les dades de la figura 31 ens permet fer-ne alguns comentaris. Només un 16% dels alumnes consideren rellevant la funció privativa del verb com a nucli del SV i del predicat, i, per tant, necessari per a la constitució de l’oració. Aquesta dada sorprèn si tenim en compte que moltes vegades les definicions escolars⁷¹ de les categories gramaticals van encaminades a fer possible l’anàlisi sintàctica i, per tant, fan especial èmfasi en la funció del verb com a nucli del predicat.

⁷⁰ Aquests binomis són a) categories variables i categories invariables; b) categories que pertanyen a sèries tancades i categories que pertanyen a sèries obertes; c) categories plenes i categories buides; i d) categories majors i categories menors (Bosque, 1996).

⁷¹ Exemple de definició extreta d’un llibre de text de 3r d’ESO de Llengua Castellana: “El sintagma verbal (SV) está formado por el núcleo, que siempre es un verbo en forma personal, y sus complementos. La función principal del SV es ejercer de predicado de un SN (sujeto) con el que forma una oración”. Nuevo Aldaba. Ed. Barcanova (2008).

No apareix la noció de complement en cap de les definicions, sinó la d'acompanyants. Les paraules que, segons les respostes, poden acompanyar al verb són l'adverbi ((2) *puede ir acompañado de adverbios, que le dan una característica...*), l'adjectiu ((11) *lo encuentras detrás de un adjetivo como Él compra rosas rojas*) i el pronom (i aquí apareix la distinció entre verbs pronominals i no pronominals): (6) *pronominales: ej. se compadeció, necesita un pronombre; no pronominales: ej. cantó, no necesita pronombres*. O aquest altre exemple: (4) *Hay verbos que necesitan pronombre delante (como “me casé”) y otros no. Se llaman pronominales y no pronominales*. La definició indica que és necessari que aparegui el pronom; i tot i que no n'explica el motiu, l'exemple que dóna fa evident que veu clar què vol dir verb pronominal, però no ho sap explicar –o almenys no ho fa– d'una manera més detallada⁷².

definició sintàctica	frequència	percentatge	Exemples
Constituent de l'oració	3	8%	(29)El verbo es necesario para tener una oración; (1) una oración tiene que tener obligatoriamente un verbo, o si no, no sería oración.
nucli del SV i del predicat	3	8%	(6)Es siempre el núcleo del predicado y forma un sintagma verbal; (2) El verbo hace de predicado en una oración y de núcleo en el sintagma verbal; (37) El verbo lo encontramos en el predicado
Acompanyants	2	5%	(2) puede ir acompañado de adverbios (que le dan una característica...); (11) lo encuentras detrás de un adjetivo como Él <u>compra rosas rojas</u> .
+/- copulatiu (valor de nexa)	3	8%	(10) hay un tipo de verbo copulativo, que es el que junta unas palabras: es, estar. Ejemplo: este hombre es alto (junta un nombre y un adjetivo para dar una oración; (16) hay dos tipos de verbos: el predicativo que puede acabar frases como jugar y caminar, y los copulativos (ser, estar y parecer) que no pueden hacer frases por sí solos y enlazan palabras.

Figura 31: Definició a partir d'un criteri sintàctic

⁷² Creiem que aquest fet pot tenir a veure, d'una banda, amb la dificultat que tenen a l'hora de parlar de la llengua, però d'una altra, amb la representació que es fan del destinatari, del professor i, per tant, de l'expert, a qui no cal aclarir-li què volen dir els conceptes o els exemples utilitzats.

Per últim, i com ja hem vist quan fèiem referència als arguments elaborats des d'un enfocament semàntic, els alumnes classifiquen els verbs en copulatius i predicatius també des d'un punt de vista sintàctic, ressaltant la idea que els verbs copulatius tenen un valor funcional de nexxe. Els verbs que fan servir (*juntar, enlazar*) defineixen aquest valor d'enllaç dels verbs copulatius, enfront dels predicatius que, segons les seves definicions, no necessiten complements:

- ▶ (10) *hay un tipo de verbo copulativo, que es el que junta unas palabras: es, estar. Ejemplo: este hombre es alto (junta un nombre y un adjetivo para dar una oración);*
- ▶ (16) *hay dos tipos de verbos: el predicativo que puede acabar frases como jugar y caminar, y los copulativos (ser, estar y parecer) que no pueden hacer frases por sí solos y enlazan palabras.*

c) Segons criteris morfològics

El criteri formal o **morfològic** és el que més arguments fa posar sobre la taula a l'hora de definir el verb, amb un 56% del total dels arguments donats (tot i que només el 55% d'alumnes hi fa referència, davant del 76% dels qui fan al·lusió al criteri semàntic).



Figures 32 i 33

És a dir, que els alumnes es fixen en primer lloc en el valor semàntic, com hem vist, però també tenen en compte aspectes formals a l'hora de conceptualitzar el verb (vegeu figura 34). No és d'estranyar si considerem que el verb és la paraula flexivament més variable en llengües romàniques. Ara bé, les respostes que aporten un enfocament

morfològic indiquen una barreja entre l'observació de les marques formals i uns sabers escolars memorístics i poc interioritzats.

Perquè, quines són les marques formals que associen a la categoria verb? Com veurem, no sempre estan parlant de forma (segons les possibilitats de flexió del verb), sinó que moltes vegades està relacionat amb el significat que aporten (per exemple, quan parlen del temps) i altres, estan verbalitzant allò que han memoritzat sense arribar a sistematitzar.

definició morfològica	freqüència	percentatge	Exemples
conjugació	4	11%	(3) Si el tiempo en infinitivo acaba en –ar, decimos que es la primera conjugación, si termina en –er, es de la 2ª y en –ir, la tercera.
Regulars / irregulars	7	18%	(20) Puede ser regular o irregular . Regular: si acaba como la mayoría de terminaciones en los verbos. Andar: andaba. Irregular: no acaba como la mayoría de verbos. Andar: anduve; (1) regulares e irregulares , que se refieren a si se pueden conjugar (regulares), o no se pueden conjugar (irregulares).
Simple / compost	5	13%	(1) Pueden ser simples o compuestos . Los simples son si sólo contiene un verbo, o compuesto si contienen dos o más; (4) en algún tiempo se usan dos verbos juntos como el “había”, que se puede poner delante de muchos. Eso se llama perífrasis verbales.
Verbs auxiliars	2	5%	(14) Los diferentes verbos son: (...) verbos auxiliares , perífrasis verbales. (20) Existen los verbos auxiliares : voz pasiva (ser + participio); tiempos compuestos (haber + participio); perífrasis verbales (modales: obligación; aspectuales: coativas).
Personals/ no personals	2	5%	(3) Hay formas impersonales (no se pueden conjugar) como el gerundio, el infinitivo y el participio. Las formas personales se conjugan de la manera siguiente: colocas la persona delante del verbo y entonces el

			<p>verbo cambia. Ejemplo: yo compro, tu compras, etc.</p> <p>(6) Un verbo puede aparecer: forma personal: yo canto, tú cantas, él canta, etc.; forma no personal: gerundio, indicativo, participio.</p>
persona i nombre	11	29%	<p>(36) Los verbos cambian sus morfemas dependiendo de la persona (...) - pueden ser de 1ª persona (del plural: nosotros cantamos; del singular: yo canto); de 2ª persona (del plural: vosotros cantáis; del singular: tu cantas); de 3ª persona (ellas cantan, del plural; ella canta, del singular).</p> <p>(23) El verbo ha de tener yo, tu, el, ella, nosotros, vosotros, ellos, ellas</p>
temps	15	39%	<p>(22) Los tiempos verbales se dividen en presente, pasado y futuro. Dentro de esto se divide en subapartados.</p>
gènere	2	5%	<p>(2) El verbo tiene género y número</p>
mode	6	16%	<p>(22) También hay tres modos: el indicativo (realidad), subjuntivo (irrealidad), imperativo (mandato).</p> <p>(13) También aceptan morfemas de (...) modo</p>
aspecte	4	11%	<p>(6) También están las perífrasis verbales: aspectuales (incoativas, durativas, resultativas)...</p> <p>(13) También aceptan morfemas de (...) aspecto</p>

Figura 34: Definició a partir d'un criteri morfològic

Els arguments que donen els alumnes per configurar la categoria verb des d'un punt de vista morfològic són els següents:

- La pertinença a la conjugació. Aquest argument el fan servir l'11% dels alumnes i en les seves respostes veiem que l'entenen, no tant com el conjunt de formes del verb a partir de la combinació del lexema verbal amb els morfemes flexius, sinó com una

classificació a partir dels tres models que vénen donats per les terminacions de l'infinitiu. Vegem algunes de les respostes:

- ▶ (2) *Y tiene tres conjugaciones 1ª (acabados en -ar), 2ª (acabados en -er o -re)⁷³ y 3ª (acabados en -ir).*
- ▶ (3) *Si el tiempo en infinitivo acaba en -ar, decimos que es la primera conjugación, si termina en -er, es de la 2ª y en -ir, la tercera.*
- ▶ (21) [El verbo] *tiene tres terminaciones: -ar, -er, -ir*

És a dir, que associen el concepte de conjugació a la classificació dels tres models segons la vocal temàtica de l'infinitiu. En canvi, quan apareix la idea de conjugació com a conjunt de formes verbals ho fan d'una manera indirecta, sense utilitzar la paraula “conjugació”, que sembla fossilitzada en el significat de paradigma, i fan referència en canvi, sobretot, a la flexió de persona i nombre, com en aquest exemple:

- ▶ (6) *Habl-ar (lexema: es la raíz y no cambia si es regular; morfema: cambia según la persona).*

- Distinció entre verbs regulars i irregulars. El 18% dels alumnes indica que els verbs poden ser regulars i irregulars, segons si s'ajusta al paradigma o no.

- ▶ (20) *Puede ser regular o irregular. **Regular:** si acaba como la mayoría de terminaciones en los verbos. Andar: andaba. **Irregular:** no acaba como la mayoría de verbos. Andar: anduve*
- ▶ (13) ***Regulares:** no cambian con respecto a los modelos; **irregulares:** cambian.*

- Formes simples o compostes. Un 13% dels alumnes hi fa referència. Ara bé, detectem per les seves respostes que alguns alumnes confonen temps compost amb més d'un verb i no s'aturen a reflexionar en quins casos seria una forma composta i

⁷³ Interferència amb la terminació dels infinitius en català.

de quin tipus, i en quins casos es tracta simplement de dues formes verbals diferents (cfr. apartat 5.1.). Exemples del que diuen els alumnes:

- ▶ (6) *Existen diversas formas: **compuesto** y **simple**.*
- ▶ (1) *Pueden ser **simples o compuestos**. Los simples son si sólo contiene [la oración] un verbo, o compuesto si contiene dos o más.*
- ▶ (20) *Existen los (...) tiempos **compuestos** (haber + participio).*
- ▶ (12) *Luego están las **perífrasis verbal** que es cuando en una frase hay más de un verbo.*
- ▶ (4) *A veces en algún tiempo se usan **dos verbos juntos** como el “había”, que se puede poner delante de muchos. Eso se llama **perífrasis verbales**.*

Per tant, el criteri per distingir entre una forma simple i una forma composta (entesa aquesta en un sentit molt ampli, perquè veiem que hi inclouen les perífrasis verbals) és sobretot numèric: més d'un verb.

- Distinció entre formes personals i no personals. El 5% de les respostes fa una classificació entre verbs en forma personal i les formes no personals del verb. En alguns casos, expliquen què vol dir *personal* i *impersonal*; en altres, en posen exemples sense explicar-los.

- ▶ (3) *Hay formas **impersonales** (no se pueden conjugar) como el gerundio, el infinitivo y el participio. Las formas **personales** se conjugan de la manera siguiente: colocas la persona delante del verbo y entonces el verbo cambia. Ejemplo: yo compro, tú compras, etc.*
- ▶ (6) *Un verbo puede aparecer: **forma personal**: yo canto, tú cantas, él canta, etc.; **forma no personal**: gerundio, indicativo, participio*

- El morfema de persona i nombre. Aquest és el segon argument més utilitzat pels alumnes segons un punt de vista morfològic. El 29% (és a dir, un de cada tres

alumnes aproximadament) fa referència a la flexió de persona i nombre com a característica del verb. També aquí veiem que el grau d'abstracció entre unes respostes i altres és ben diferent. Des d'aquelles que tracten aquest aspecte des d'un punt de vista formal i parlen dels morfemes de persona i nombre:

- ▶ (36) *Los verbos cambian sus **morfemas** dependiendo de la **persona** (...)- pueden ser de 1ª persona (del **plural**: nosotros cantamos; del **singular**: yo canto); de 2ª persona (del **plural**: vosotros cantáis; del **singular**: tu cantas); de 3ª persona (ellas cantan, del **plural**; ella canta, del **singular**).*
- ▶ (14) *El verbo acepta morfemas de tipo (...) **número, persona**.*

fins a aquelles respostes en què veiem una associació directa entre els morfemes verbals i els pronoms personals (que, com els morfemes, tenen variació de nombre i persona)⁷⁴ i que, per tant, fan més referència a un pla enunciatiu:

- ▶ (38) *También varía según la **persona** en que se esté hablando: yo canto, tú cantas, él canta, nosotros cantamos, vosotros cantáis, ellos cantan.*
- ▶ (23) *El verbo ha de tener **yo, tu, el, ella, nosotros, vosotros, ellos, ellas**.*
- ▶ (12) *Se puede conjugar con el **yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos**.*

En aquest últim exemple, veiem que tot i que es tracta d'una explicació que es podria entendre des d'una perspectiva morfològica, també està fent una explicació de la concordança entre el subjecte i el verb (és a dir, que hi ha també un criteri sintàctic). Pensem que, d'una manera o d'una altra, remet a unes rutines escolars apreses.

- La flexió de temps. El 39% dels alumnes indica com una de les característiques del verb que té flexió de temps. Ara bé, tot i que algunes definicions es centren en la

⁷⁴ Això pot voler dir que els alumnes detecten una relació pleonàsmica entre el morfema de nombre i persona, i el pronom personal en funció de subjecte. Fernández Ramírez (1986: 24) assenyala que l'única diferència entre uns i altres és sintagmàtica.

presència del morfema de temps, altres van lligades a un component pragmàtico-semàntic en què predomina el valor que el verb “comunica”, “informa” del temps en què passarà alguna cosa, més que no la constatació que el verb presenta morfemes de temps. Vegem exemples de les dues posicions:

- ▶ (13) *aceptan morfemas de tiempo*
- ▶ (20) *varía sólo de persona y tiempo*
- ▶ (7) *nos informa sobre el tiempo que se está cometiendo esa acción. Pueden estar en presente, pasado y futuro: tiempo verbal. Por ejemplo: María va a casa de su madre (verbo en presente); María fue a casa de su madre: verbo en pasado; María irá a casa de su madre: verbo en futuro. Depende del tiempo que le pongamos al verbo, la frase tiene un sentido u otro. Porque puede estar transcurriendo el hecho, puede haber ocurrido, o puede que transcurra...*

Utilitzen expressions com *indica temps*, *ens informa sobre el temps*, etc. A les definicions, observem una indistinció entre el temps gramatical (temps en què es narra) i el temps cronològic (temps dels fets narrats); és a dir, una altra cop entre llengua i context real:

- ▶ (23) *“...es una acción gramatical que te permite saber el pasado, el presente y el futuro”;*
- ▶ (3) *“...es el tiempo en que pasan, por ejemplo: escribiré sucederá en el futuro, por lo tanto su tiempo verbal es futuro”*

O aquest últim, molt significatiu del que estem dient:

- ▶ (7) *“Depende del tiempo que le pongamos al verbo, la frase tiene un sentido u otro. Porque puede estar transcurriendo el hecho, puede haber ocurrido o puede que transcurra.”*

També destaca la classificació en tres temps absoluts (present, passat i futur), sense matisos, que predomina en les seves respostes i que sovint relacionen amb

altres formes gramaticals que indiquen temps; els adverbis, per exemple, apareixen com a paràfrasi del contingut temporal del verb:

- ▶ (38) *El verbo varía según el tiempo en que se esté hablando: canto (presente), cantaba (pasado), cantaré (futuro),...*
- ▶ (36) *En presente (ahora), pasado (antes) o futuro (después).*

- La flexió de gènere. Dos alumnes (5%) diuen que el verb també té flexió de gènere, però no sabem què ha motivat aquesta resposta, perquè no aporten cap altra explicació que ens pugui fer pensar que es refereixen al gènere que podem trobar en el participi, o bé simplement és una confusió amb altres categories gramaticals.
- Els morfemes de mode: Fan referència al mode un 16% dels alumnes. Com en altres apartats, veiem, però, que hi ha un doble criteri per entendre el mode: un té a veure amb la part més formal, és a dir, que presenta el morfema de mode i té a veure amb la seva capacitat de flexió:

- ▶ (13) *También aceptan morfemas de (...) modo*

L'altre criteri per entendre el mode és bàsicament pragmàtico-enunciatiu; és a dir, que reconeixen el mode perquè “comunica” realitat, desig, ordre, etc.

- ▶ (22) *También hay tres modos: el **indicativo** (realidad), **subjuntivo** (irrealidad), **imperativo** (mandato).*
- ▶ (3) *también se clasifican en modo, por ejemplo, que es la forma de decirlo (el imperativo manda, el indicativo informa, el subjuntivo expresa un deseo).*

En aquestes altres respostes, on també apareix un enfocament més nocional, mostren la dificultat de diferenciar entre mode i temps⁷⁵:

⁷⁵ Ja hem vist en un altre apartat d'aquest treball la gran complexitat d'aquest concepte.

- ▶ (5) *Se pueden clasificar según el tiempo: pasado (vivía, viví, había vivido), presente (vivo) y futuro (viviré), aunque hay muchos más como el condicional, que expresa un deseo, el imperativo, que expresa una orden, el gerundio, que expresa algo que se está haciendo, etc.*
 - ▶ (12) *También están {los verbos} en forma de orden (imperativo) (...) Ej. cantar: normal (canto), orden (canta).*
- L'aspecte. Només un 11% dels alumnes fan referència a l'aspecte dintre de la categorització de verb. Algunes respostes relacionen l'aspecte amb els morfemes i, per tant, amb la flexió pròpia del verb (en les dues respostes fan una enumeració "escolar" dels morfemes):
- ▶ (13) *También aceptan morfemas de (...) aspecto*
 - ▶ (14) *El verbo acepta morfemas de tipo (...) aspecto*

mentre que altres respostes el relacionen amb les perífrasis verbals que han estudiat:

- ▶ (6) *También están las perífrasis verbales: aspectuales (incoativas, durativas, resultativas)...*
- ▶ (20) *Existen (...) perífrasis verbales (modales: obligación; aspectuales: coativas).*

Veiem, per tant, que els alumnes utilitzen un nombre elevat d'arguments morfològics en les seves definicions, tot i que no sempre tenen clar a què fan referència. En aquest fragment podem veure que un alumne ha confós el binomi regular/irregular amb el significat de verb en forma personal/no personal.

- ▶ (1) *(Pueden ser) regulares e irregulares, que se refieren a **si se pueden conjugar (regulares)** o no se pueden conjugar (irregulares).*

Juntament amb les confusions terminològiques, algunes respostes mostren la dificultat que tenen per parlar sobre els conceptes metalingüístics. Sembla que en alguns casos les respostes mostren que no han interioritzat la terminologia, la qual cosa els fa recórrer a un vocabulari més “comú”⁷⁶:

- ▶ (4) Normalmente, sólo varía la terminación, pero hay algunos casos como ser en los que **varía todo**.
- ▶ (22) Los tiempos verbales se dividen en presente, pasado y futuro. Dentro de esto se divide en **subapartados**.

5.2.2. Les estratègies i les dificultats que expliciten

Tot i que el redactat de l'enunciat de l'activitat 2 era molt obert (vegeu annex 1) de manera que permetés que els alumnes poguessin fer referència a algunes de les estratègies que fan servir per reconèixer la categoria o les dificultats amb què es troben, hi ha poques respostes en què se'n parli explícitament. Tot i això, alguns comentaris dels alumnes ens donen ja molta informació. És el cas de la resposta següent en què l'alumna es posa en situació discursiva d'explicar-l'hi a un company:

- ▶ (25) *Si tengo que explicárselo a un compañero de clase le diré que para reconocerlos (si le resulta difícil), puede recordar el yo, tú, él, nosotros, vosotros, ellos/ellas. Si se encuentra con una palabra de dudosa categoría como por ejemplo “ocioso” (he notado que normalmente se crea confusión con los adjetivos), con esa palabra vamos a empezar: yo ociosa, tú ociosa, el... Como no se puede conjugar no es un verbo. Igual no es un buen método pero a mí me funciona. (...)*

La resposta d'aquesta alumna mostra la necessitat de trobar mecanismes gairebé automàtics (*un buen método*, diu ella) per representar-se què és verb i què no. La capacitat de conjugació del verb a partir dels morfemes de persona i nombre, privativa d'aquesta categoria, i que aquí s'identifica amb la concordança amb els pronoms

⁷⁶ Com que la consigna donada era “com si l'hi expliquessin a un company”, també podríem pensar que estiguin adaptant el seu discurs per fer-lo més fàcil d'entendre. A les entrevistes, però, corroborem les dificultats que tenen per parlar sobre la llengua i la manca d'un metallenguatge adequat.

personals tòpics, li serveix per distingir concretament entre l'adjectiu i el verb. Ara bé, aquesta estratègia –que, com veurem a les entrevistes, és la més utilitzada- no li serviria per detectar les formes no personals.

Alguns alumnes també fan referència a algunes de les dificultats amb què es troben. Per exemple, la dificultat terminològica relacionada sobretot amb els temps verbals:

- ▶ (25) *Lo del tiempo verbal ya es otra cosa. Hace mucho que lo hice y **no me acuerdo**.*
- ▶ (37) *No sé los nombres, pero sé que están en pasado, presente y futuro.*

5.2.3. Resultats i conclusions d'aquest apartat

De les seves definicions, se'n desprèn que els alumnes realment saben moltes coses sobre la categoria verb. Tenen en compte un nombre elevat d'arguments de criteris diversos: fan referència al significat, a la forma, a la funció. Ara bé, el discurs que creen per parlar de la categoria no sembla que tingui cap tipus d'ordre intern, sinó que respon a allò que van recordant amb un criteri acumulatiu que tendeix més a una possible classificació, que a una definició elaborada de la categoria. En molts casos, no expliquen què volen dir amb les seves afirmacions, cosa que d'altra banda no és d'estranyar si pensem que el tipus d'activitat a la qual els estudiants estan més acostumats en situacions d'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica és a omplir espais buits o analitzar oracions, però poques vegades se'ls demana una justificació raonada. Són afirmacions categòriques. Només en algunes ocasions fan un petit aclariment, moments en què podem detectar algun tipus d'explicitació de raonament gramatical.

Es tracta d'una manera de generar el “discurs gramatical” que té molt a veure amb com s'ensenyava i s'aprèn la gramàtica a les aules. Podem detectar en les seves respostes una familiarització amb certes metodologies d'aula, com l'anàlisi sintàctica. Es veu, sobretot, en la disposició de la informació en el full (figures 27 i 28, apartat 5.2.1) que recorda el que quedaria a la pissarra d'una aula de secundària en acabar una classe de llengua: la conjugació d'un verb, l'intent d'anàlisi sintàctica, etc. És a dir, que la

construcció dels seus sabers gramaticals està clarament mediatitzada per la metodologia amb què els han après.

A partir del tipus de termes que fan servir per referir-s'hi, *el verbo es, sirve para, se clasifican en, hace de, expresa, etc.*, veiem que en les seves definicions fan un intent de sistematitzar a partir de respondre per a què serveix el verb, què indica o expressa, com està format i com es classifica. La idea de classificació –fins i tot en forma d'esquema, com ja hem vist– apareix molt en les seves respostes com a manera de fer més simple la noció del verb; és a dir, davant la complexitat del concepte, hi veiem una voluntat de simplificació.

La gran complexitat del concepte fa que no tinguin clares les fronteres entre uns plans i altres. Si l'estudi de les unitats de la gramàtica cobra plenament sentit quan comprem el seu funcionament (Bosque, 1996:20), el que ens sembla veure en la resposta dels alumnes és un mena de calaix de sastre on hi cap tot allò que els sona, en una barreja de criteris que intenten atendre tant a la forma, com a la funció, com al significat. I tampoc estem segurs que entenguin què vol dir cadascun exactament ni per a què serveix.

Com ja hem vist una dificultat ja ve donada per la pròpia forma del verb, en què en poc "espai" els morfemes aporten molta informació, però d'una manera indissoluble, difícil de delimitar. L'atenció a la forma és difícil per aquest motiu. D'altra banda, la gran varietat de possibilitats que es poden trobar fa que aparegui com un caos, on és difícil posar-hi ordre.

Tot i que sembla que en general preval el criteri semàntic per sobre dels altres, ja que és el que utilitzen més alumnes (i sempre iniciant la definició, la qual cosa indica la rellevància que té per a ells aquest criteri), també és cert que li dediquen pocs arguments: bàsicament associen el verb amb un significat d'acció. En canvi, és el criteri formal el que aporta més arguments; és a dir, que els alumnes mostren un coneixement ampli de les característiques morfològiques del verb. Les respostes fetes a partir d'un criteri morfològic indiquen una barreja entre l'observació de les marques formals i uns sabers memorístics poc interioritzats. Tot i això, el fet d'utilitzar més arguments de caràcter formal, creiem que és un símptoma de la maduresa dels alumnes que ja estan acabant la

secundària i que han anat ampliant la seva representació de la categoria amb arguments més complexos⁷⁷. On tenen més dificultats –el reconeixement del temps verbal, com ja hem dit– continuen aplicant bàsicament un criteri semàntic relacionat amb el temps cronològic, en una indistinció entre forma i contingut.

Sorprèn que, tot i que moltes vegades l'estudi de les categories es planteja a les aules com un primer pas a l'anàlisi sintàctica, el criteri funcional és el menys utilitzat, tant per nombre d'alumnes (només un de cada cinc alumnes) com per nombre d'arguments (un 12% del total). Ens sembla significatiu que no parlin mai de quins complements pot portar el verb, sinó de quines paraules el poden acompanyar. És a dir, que no tenen en compte la relació entre els diferents elements, sinó que es fixen sobretot en les paraules que són més pròximes.

Les definicions deixen entreveure un vocabulari molt “escolar” que sembla més fruit de la memorització que de l'apropiació dels coneixements (*expresan acción, estado o proceso; acepta morfemas de tiempo...*). D'altra banda, mostren una gran dificultat a l'hora de trobar les paraules adequades per parlar de la llengua. Pensem que el poc domini de la terminologia específica els fa més difícil elevar el grau d'abstracció; és a dir, que el fet de no posseir un ús adequat del llenguatge específic els impedeix apropiarse correctament del coneixement metalingüístic⁷⁸. Tot i això, cal dir que les respostes mostren diferències entre els alumnes en la utilització de la terminologia específica, des d'aquelles que intenten un llenguatge metalingüístic més ajustat a l'explicació gramatical i un elevat grau d'abstracció ((6) *nos explica la acción que realiza el sujeto; (36) se caracteriza por ser una acción que realiza alguien, a veces el sujeto, otras el CD*), fins a les que no fan distinció entre llengua i realitat i fan servir un llenguatge comú

⁷⁷ Hi ha estudis que assenyalen que amb l'edat hi ha una disminució dels arguments basats en el caràcter verídic de l'enunciat i, en canvi, hi ha un augment dels arguments que prenen en consideració les relacions semàntiques entre els termes (el sentit de l'enunciat) i els arguments que es fixen en qüestions morfosintàctiques (cfr. Fisher, 2004).

⁷⁸ Algunes investigacions s'han centrat en les diferències evidents entre llenguatge comú i llenguatge específic i les diferents habilitats que es necessiten per desenvolupar ambdós tipus de llenguatge (Snow, 1987; Wong Fillmore, 1982; citats a McLaughlin, 2006: *Mitos y falsas creencias acerca del aprendizaje de una segunda lengua: lo que todo profesor debería olvidar*. Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, 41, p. 71-83. Barcelona.) McLaughlin també aporta dades d'una recerca de Cummins (1980) en què mostra la dificultat que suposa el domini d'aspectes més específics i descontextualitzats de la llengua als nens immigrants, tot i que aparentin tenir un bon domini de l'oral. Aquesta distinció entre llenguatge comú i llenguatge científic pren com a punt de referència la distinció vigotskiana entre conceptes espontanis i conceptes científics, amb un origen i desenvolupament diferents en l'ésser humà, però amb molts punts en comú (cfr. Vigotski, 1994).

((9) *el verbo es lo que está haciendo una persona o animal*; (10) *el verbo es un gesto o movimiento de una determinada cosa*). En aquests darrers exemples, veiem que els alumnes no són capaços de separar la llengua del context de l'experiència real; mostren una manca d'abstracció que dificulta la possibilitat d'arribar a un metallenguatge a partir del qual poder sistematitzar l'objecte de saber.

Algunes estratègies que es poden inferir de les seves respostes, com en el cas de la distinció entre verbs copulatius i verbs predicatius, ens fa plantejar que poden ser, alhora, ajudes per sistematitzar el concepte o obstacles que en dificulten la reflexió. Així, saber-se els verbs copulatius de manera memorística i automatizada (*ser, estar y parecer*, sempre citats en el mateix ordre pels alumnes en les seves definicions) com qui se sap la llista de les preposicions, pot ser molt útil en un primer estadi de reconeixement de les categories. Ara bé, si els estudiants es queden aquí, i no es dona un pas en què es tinguin en compte l'ús i el sentit del context, aquesta mateixa estratègia es pot convertir en un obstacle per a la reflexió, ja que impedeix considerar altres verbs com a possibles copulatius (el que alguns lingüistes anomenen semiatributius) o bé no adonar-se que hi ha contextos d'ús en què els mateixos verbs citats funcionen com a predicatius.

Però l'estratègia més utilitzada per identificar el verb, segons les respostes, és conjugarlo, posant sempre al davant el pronom personal en funció de subjecte. Sembla que els alumnes hi detecten una relació pleonàsmica que els ajuda a entendre el valor morfològic i semàntic dels morfemes de persona i nombre. En la seva representació de la categoria, la concordança verbal en particular i els trets morfològics en general són els que els defineixen millor.

5.3. Relacions entre els sabers declaratius i els sabers procedimentals

En el contrast entre el que diuen sobre el verb i el que fan per identificar-lo, el primer que constatem és que els alumnes responen a les dues activitats de manera diferent. En la primera, veiem que posen en joc estratègies per identificar la categoria que els són molt útils, perquè cometem pocs errors. No passa el mateix amb el reconeixement del temps verbal, perquè no sembla que tinguin prou eines per arribar a una solució reeixida: els fallen els termes, no entenen els valors que aporta cada temps verbal a partir del nom. En la segona activitat, en què apareixen els sabers declaratius sobre el verb, el que fan és abocar tot el que els sona, d'una manera inconnexa i

desorganitzada, com si verbalitzessin un coneixement escolar memoritzat al llarg dels anys. Ara bé, tot i aquest “desordre” i la confusió entre alguns conceptes, el que veiem és que els sonen molts aspectes sobre el verb: han construït una bastida amb molts pisos per fer-se la representació de la categoria. El problema és que la bastida no sembla sustentar-se sobre fonaments sòlids.

Detectem, per tant, una disfunció entre el que diuen que fan i el que fan realment per reconèixer la categoria: en les seves definicions apareix com un aspecte rellevant – recordem que la majoria dels alumnes l'utilitza per definir el verb i gairebé tots comencen la definició en aquest punt- la definició nocional tradicional de verb com a paraula que indica acció, però, en canvi, els alumnes identifiquen correctament verbs que no són d'acció; fan referències a la classificació entre formes simples i compostes –a vegades confonent compost amb una estructura formada per dos verbs-, però després no detecten adequadament les formes compostes, ja que sovint subratllen només una de les parts, normalment el participi; curiosament, tot i que fan referència a les formes no personals del verb quan en fan la definició, després no reconeixen amb facilitat el participi quan va sol, ni el gerundi; etc.

En canvi, pel que fa al reconeixement de les formes verbals, els alumnes mostren de manera explícita que no entenen la distribució temporal de les formes verbals i les respostes d'identificació indiquen el mateix, ja que en pocs casos s'aventuren a dir el temps verbal. En els seus comentaris escrits els alumnes deixen clar que per a ells els temps verbals només es poden aprendre memorísticament, la nomenclatura no respon a cap lògica, sinó que és absolutament arbitrària i, a més, molt difícil, com l'exemple que sempre posen: el pretèrit plusquamperfet. Curiosament, després hem vist que és un dels pretèrits que més reconeixen. Segurament la dificultat terminològica en aquest cas ha servit per fer-lo més evident als alumnes.

Detectem, per tant, una clara separació entre els sabers declaratius (bàsicament memorístics i inconnexos; sabers que han estat construïts a partir de l'acumulació, però no de la reflexió) i uns sabers procedimentals, que a vegades semblen aplicats mecànicament (es pot veure en les formes compostes) però que responen a l'ús d'unes estratègies que els són molt útils per identificar la categoria, estratègies que, creiem, han

sorgit de la representació que han anat construint al llarg dels anys d'escolarització i que cada vegada s'ha fet més complexa.

Les respostes dels alumnes tant d'identificació com de definició del verb ens permeten inferir algunes d'aquestes estratègies que han elaborat per entendre aquesta part de la gramàtica i, també, algunes de les dificultats i dels obstacles amb què es troben. Però serà l'anàlisi de les entrevistes la que ens permetrà tenir una visió més nítida dels punt problemàtics per entendre perquè se'ls fa tan difícil la sistematització.

5.4. Les entrevistes

L'última de les activitats va consistir en la realització d'11 entrevistes individuals⁷⁹ a alumnes d'ambdós sexes i de nivells diferents de dos dels tres grups (N1 i N2) als quals vam passar el qüestionari. Es tracta d'entrevistes semi-estructurades plantejades a partir de les respostes que els nois i les noies havien donat a les activitats 1 i 2. Es partia, per tant, d'unes qüestions, sobre les quals es volia indagar (el verb com a expressió d'acció, la distinció entre simple i compost, les formes no personals, la distinció entre temps cronològic i temps gramatical, etc.) amb una doble finalitat:

1) contrastar la informació que aportaven les activitats d'identificació i de definició del verb per descobrir les representacions dels estudiants sobre el verb i les dificultats amb què es troben, i

2) observar els moments en què els alumnes posen de manifest la consciència metalingüística a través de la interacció amb la investigadora i amb ells mateixos (la *llengua privada*), analitzar les marques que deixa en el discurs la verbalització de la llengua interior i veure l'impacte de les paraules de l'entrevistadora per detectar si provoca regulació en l'alumne i, per tant, aprenentatge.

Com en altres textos conversacionals, l'estructura del discurs que hem transcrit es configura a partir dels torns de paraula entre els dos interlocutors. La interacció es va articulant a través del paradigma pregunta-resposta, tot i que entesa d'una manera molt general i amb moltes seqüències que no corresponen a aquesta estructura. Les característiques del gènere entrevista possibiliten la creació d'un espai de reflexió en què els alumnes poden prendre el seu temps per explicitar allò que saben i, alhora, mostren

⁷⁹ L'enregistrament es va fer en àudio (amb una gravadora digital) i es va fer en un espai del propi centre, però fora de l'aula ordinària.

alguns moments de l'activitat metalingüística que es porta a terme davant les preguntes de l'entrevistadora que van guiant la reflexió. El gènere utilitzat en la recerca respon, per tant, als objectius que s'havien marcat prèviament.

Es tracta d'una conversa entre investigadora⁸⁰ i alumnes i, per tant, no hi ha una relació simètrica⁸¹. És la investigadora qui fa les preguntes –per tant, qui té el control- i els alumnes qui responen. Sovint es tracta de preguntes directes formulades tant amb una intenció de fer explícits els coneixements dels alumnes sobre el verb, com també de posar-los davant d'un “problema” que faci emergir la reflexió metalingüística. Les preguntes forcen els alumnes a revisar el que saben. És a dir, tenen una funció medidora entre l'objecte de saber i el subjecte; es converteixen en un instrument que fa que els alumnes es distanciïn i s'aturin a observar la llengua com a objecte i no com a instrument de comunicació. Per evitar que els alumnes es sentissin avaluats, vam explicar a l'inici de cada entrevista els objectius que preteníem i vam intentar crear un clima agradable que permetés que els estudiants es poguessin expressar còmodament.

A l'hora d'analitzar aquestes entrevistes hem volgut tenir en compte tant el que es diu sobre l'objecte del coneixement com el procés de reflexió metalingüística que algunes marques permeten detectar. La finalitat última és traçar les correspondències entre les definicions escrites i les explicacions orals per conèixer quina és la representació que tenen els alumnes sobre el verb, però intentant detectar l'elaboració dels recursos a través dels quals el subjecte crea el coneixement i, en conseqüència, captar la manera d'organitzar i de verbalitzar el coneixement. L'entrevista es converteix en un instrument metodològic molt útil per intentar captar aquest procés de categorització, sovint invisible per al docent per la pròpia dinàmica de les classes.

En una primera anàlisi de les entrevistes, centrarem la nostra atenció en les estratègies de reconeixement i de conceptualització de les categories i en les dificultats explicitades. En un segon moment d'anàlisi, que deixarem per a un treball posterior, observarem les marques que el procés de reflexió dels estudiants va deixant en el discurs i l'impacte de la interacció amb l'interlocutor.

⁸⁰ Com ja hem dit en un altre apartat, els alumnes coneixen la investigadora perquè és professora de Llengua castellana del mateix institut.

⁸¹ Vion (1992; citat a Nussbaum, 2006b) assenyala quatre paràmetres o eixos en la conversa: a) simetria – asimetria, b) formalitat – informalitat, c) cooperació – competició i d) finalitat.

5.4.1. Definició, estratègies de reconeixement i dificultats davant la categoria verb

El resultat de l'anàlisi de les entrevistes, relacionat amb la interpretació de les dades de les activitats escrites d'identificació i de definició, ens permet estructurar aquest apartat entorn a aquests punts: interiorització de la categoria i estratègies de reconeixement; sistematització del temps verbal, i representacions sobre l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica i les seves dificultats.

5.4.1.1. Interiorització de la categoria i estratègies de reconeixement

A partir de les preguntes que vam establir en el guió inicial i que s'havien dissenyat com a manera d'aprofundir en les respostes escrites, hem fet una selecció d'alguns aspectes per observar el grau d'interiorització de les definicions de la categoria verbal (sabers declaratius) i hem intentat detectar quina relació té amb les estratègies que fan servir per identificar el verb (sabers procedimentals).

a) Definició del verb com a paraula que indica acció

Les entrevistes confirmen que els alumnes distingeixen amb una certa facilitat la categoria verb, però no han interioritzat –en el sentit de fer-los operatius- molts dels aspectes amb què el defineixen. És el cas de la definició feta a partir d'un criteri semàntic. La majoria dels alumnes entrevistats havia contestat a l'activitat 2 que el verb expressa acció. Com veurem, es tracta d'una definició automatitzada i esbiaixada, que no s'ha construït a partir de la reflexió, i que, com veurem, no és l'estratègia que utilitzen per reconèixer la categoria.

Aquesta seqüència (tons 1-25) és molt significativa ja que permet veure, d'una banda el pes de les definicions escolars en l'argumentació de l'alumna, i d'una altra com les estratègies de reconeixement –i per tant els sabers procedimentals- no van directament relacionades amb els sabers declaratius:

TORN	ENTREVISTADORA	MARIA ⁸²
1	(...) dices que nos explica: que el verbo nos explica la acción que realiza el sujeto ⁸³ ↓ lo podrías explicar un poquito	

⁸² Hem canviat el nom dels alumnes per preservar-ne la confidencialitat.

⁸³ El que diu l'alumna en la seva resposta es podria relacionar amb la definició que en donen algunes gramàtiques: Alonso i Henríquez Ureña (1964, citat a Marcos Marín, 1980:247) defineixen el verb com unes formes especials del llenguatge amb les quals pensem la realitat com un comportament del subjecte.

	más↑	
4		pues significa que es lo que está haciendo el sujeto en aquel momento ↓ que: que o sea- pues si está parado es que está parado si camina pues que camina↓ todo lo que está haciendo el sujeto↓
5	mhm↓ y: en el caso- en el caso de este verbo que me has subrayado érase ↑ qué tipo de acción está realizando↑	
6		m: ser existir supongo↑ porque: a ver se supone que todo el mundo existe no↑ pero: a lo mejor para remarcarlo más pues se pone el verbo dentro↓
7	por lo tanto el verbo: en este caso el verbo es una acción↓ indica una acción↓	
8		sí↓
9	y: en el caso de esta noche quiero↑ quiero estar↑ este verbo que verbo sería el verbo quiero	
10		querer↓
11	querer↓ y querer es una acción↑	
12		sí↓
(...)		
15	indica que haces algo ↑	
16		indica que quieres algo ↓ a lo mejor a veces es una acción involuntaria pero es una acción↓
17	mhm↓ y: sorprenderse↑ en el caso de me ha sorprendido verlo aquí↑	
18		sí↓ bueno es una: reacción pero sí↓ es una acción que hace ↓
19	mhm↓ y amenaza ↑ es una acción↑	
20		supongo↓ a ver↓ m: sí pero: es como: una ayuda al verbo o sea en este caso ha hecho un gesto de amenaza un gesto de amenaza es para describir que es lo que ha hecho↓ no↑ supongo
21	y entonces la amenaza es una acción en este caso↑	
22		sí↓
23	y por lo tanto sería un verbo o no↑	
24		no↓ porque acompaña al verbo ha hecho
25	porque para que sea un verbo: cómo los distingues ↑ para saber por ejemplo que amenaza no es un verbo y en cambio ha sorprendido sí	
26		pues: los pongos en: en el- en el- en infinitivo ↓ así puedo pasarlos al infinitivo y depende de donde estén del contexto

L'entrevistadora llegeix a l'alumna la definició que ha escrit sobre el verb com a agent de l'acció ("el verbo nos explica la acción que realiza el sujeto") i li demana que ho justifiqui. Es tracta, per tant, d'una definició feta des d'un enfocament semàntic, però molt restrictiva, perquè deixa fora els verbs que no són d'acció. L'alumna dóna una explicació gairebé tautològica en què, a més, incorpora la idea de temporalitat (torn 4: "pues significa que es lo que está haciendo el sujeto **en aquel momento**"). L'entrevistadora la posa en situació de contrastar la definició amb verbs que no són

d'acció (*érase, quiero, ha sorprendido*) i l'alumna s'agafa a la definició com a una fórmula. És a dir, no entra a qüestionar-se-la⁸⁴, sinó que el que fa és intentar forçar una explicació que entri en la definició (torn 16: indica que quieres algo↓ a lo mejor a veces es una acción involuntaria pero es una acción↓; torn 18: sí↓ bueno es una: reacción pero sí↓ es una acción que hace↓).

Tot i això, veiem clarament que no és el significat d'acció el que l'ajuda a reconèixer el verb, ja que d'una banda identifica verbs que no són d'acció, i d'una altra no considera *amenaza* com a verb tot i la petita “trampa” que li posa l'entrevistadora. Quan la investigadora li pregunta directament com reconeix el verb, l'alumna mostra l'estratègia que fa servir per saber si una paraula és o no és un verb: buscar-ne l'infinitiu.

El mateix veiem en aquesta altra seqüència amb una altra alumna que també mostra un saber declaratiu segons el qual el verb expressa acció, mentre que el procediment que fa servir per reconèixer-lo és mirar l'infinitiu (“que viene del ser”). Com en el cas anterior, intentar fer encabir la definició que té com a bona, sense reflexionar sobre què vol dir exactament. Ara bé, davant de la insistència de la investigadora a posar-li exemples on el verb clarament no indica acció, es refugia en uns sabers intuïtius (torn 22: “me sonaba verbo”) que indica que té una representació feta sobre el verb que la guia en la decisió i que no correspon amb la definició que ha donat, però que no sap verbalitzar.

13. I: *érase* qué es↑ es también una acción↑ *érase* una vez =en la ciudad de Bagdad=

14. C: =*érase*= bueno yo pensé: que **viene del ser** y **ser** es otra vez **hacer algo** entonces

(...)

21. I: y *quiero*↑ esta noche *quiero* estar *quiero* sería también↑ es una acción↑

22. C: una acción un deseo o:: @@@ no bueno no es una acción pero: *quiero* estar no sé expresa un deseo no sé {(*@*) **me sonaba verbo**}

I: Investigadora, C: Clàudia

⁸⁴ Veiem que li costa acceptar que la idea prèvia que té sobre el verb és equivocada; és a dir, que el saber declaratiu que ha construït sobre el verb es converteix en una paret amb la qual s'ha d'enfrontar qualsevol idea nova.

b) El verb com a expressió de temporalitat

Ja havíem vist a les respostes escrites que quan els alumnes es refereixen al temps verbal ho fan des de dues mirades diferents: d'una banda, l'atenció a la forma a partir dels morfemes de temps i, d'una altra, l'atenció al significat, focalitzant en el valor de temps que aporta.

Les respostes que els alumnes donen en les entrevistes confirmen aquesta doble mirada, en un anar i venir de la forma al significat que en molts casos els porta a confusions entre el temps gramatical i el temps extralingüístic. Tractarem amb més detall aquesta qüestió en l'apartat sobre la sistematització del temps verbal (5.4.1.2).

c) Distinció entre formes simples i compostes

Algunes de les idees elaborades sobre el verb es basen en mecanismes automatitzats, que no exigeixen cap tipus de reflexió. És el cas de la distinció que fan entre formes simples i compostes: les entrevistes corroboren el que ja havíem vist en un altre apartat (cfr. 5.2.1.) que el criteri que fan servir per distingir-les és la presència de més d'un verb. Això fa que incloguin moltes vegades en el mateix compartiment formes compostes, perífrasis verbals o altres estructures en què apareix més d'un verb, sense tenir en compte la relació de dependència entre els elements:

60. M: pues: este yo creo que también sería pluscuamperfecto↑ de hacer: ah no claro no↓ no no es lo mismo↓ porque: yo creo que es e:**compuesto porque son dos verbos juntos**↓ de hacer y de: has hecho↓ y hacer↓ no sé {(@) no sé}

En aquest altre fragment, l'estudiant primer fa servir un criteri pragmàtic (l'argument és "*hacer la compra* és el mateix que *comprar*, per tant és un sol verb"); en segon lloc, com que s'adona que està format per més d'una paraula, ho argumenta dient que és compost:

27 I: **hacer la compra** también me lo has subrayado↓ XXX **infinitivo**↑

28. M: sí↓

29. I: mhm↓

30. M: claro porque **acaba en er**↓ o sea- entonces no- no:

31. I: y que es un verbo de qué tipo hacer la compra↑

32. M: pues- m: es como: es que: no sé↓ es **compuesto**↓

I: Investigadora, M: Montse

d) La concordança verbal

Els alumnes consideren la concordança verbal un tret definitori del verb. Aquesta concordança l'entenen com a una relació directa entre els pronoms personals amb funció de subjecte i els morfemes gramaticals de persona i nombre, de manera que quan se'ls pregunta pels segons responen amb la llista de pronoms.

Dos alumnes inclouen també la concordança en gènere. Pensem que això pot ser degut precisament a aquesta confusió entre morfemes de persona i nombre, i pronoms personals:

2. J: pues que: puede ser **masculino o femenino y singular o plural**↓ pero: no sé exactamente si está bien↓

3. I: e: mhm↓ y cuándo dices que puede ser femenino o masculino me podrías poner algún ejemplo↑

(...)

6. J: pues- e:: no claro es verdad↓ supongo que **depende** que: **la persona que lleve delante**↓
[es refereix a *ell* o *ella*]

I: Investigadora, J: Júlia

El que ens sembla més rellevant és que els alumnes al llarg de les entrevistes mostren que han desenvolupat algunes estratègies generals per reconèixer el verb (buscar-ne l'infinitiu; conjuguar la paraula) que els permet identificar la categoria. Aquestes estratègies més generals les contrasten en cada ocasió amb altres sabers "intuïtius" que mostren que els alumnes han construït una representació de la categoria molt complexa, plena de matisos, però que no sempre és reeixida perquè no la tenen sistematitzada. Moltes vegades no són conscients de totes les estratègies que fan servir per afirmar o descartar que una paraula sigui verb (que indiqui acció, que aportí la idea de temporalitat, que tingui una forma determinada, etc.). És com si la manca de sistematització i fins i tot de comprensió del que volen dir els diferents aspectes enunciats en els sabers declaratius no s'haguessin construïts sobre una base sòlida, la qual cosa no els permet crear la noció global.

5.4.1.2. La sistematització del temps verbal

Com ja havíem vist en les definicions escrites, tenen una gran dificultat en reconèixer el temps verbal. Molts d'ells divideixen l'eix cronològic en tres grans moments temporals, present, passat i futur, sense matisos. És una idea molt estereotipada de les formes verbals que, en la seva simplificació, obstaculitza la possibilitat de sistematitzar el paradigma verbal. D'altra banda, sovint identifiquen temps gramatical – sempre posant exemples de formes absolutes- amb temps cronològic. Vegem-ne alguns exemples:

Cèlia (torn 8) sí↓ el pasado es lo que:: se ha hecho↑ lo que se hizo↓ antes↓ el presente lo que se hace: en el mismo momento y el futuro lo que se hará↓

Juan (torn 6): presente si: es ahora↑ y es- en pasado si ya ha sucedido tiempo atrás o futuro: lo que: sucederá↓

Ara bé, a través de les preguntes podem observar que, tot i l'aparent simplificació inicial, les respostes indiquen una gran capacitat de reflexió. El problema és que els falten eines per poder argumentar adequadament. Com en aquest exemple: l'alumna ha subratllat com a verb *debo llevarme*⁸⁵ i ha posat que és present. L'entrevistadora li demana que ho expliqui.

58. C: sí no- yo tampoco me acuerdo muy bien eh↑ en el momento me lié bastante e intenté ponerlo {{(@) lo más claro posible} pero creo que subrayé e:: bueno **debo es presente porque está pasando ahora y llevarme sigue siendo presente** así que: no sé que tiempo es pero: {{(@) es presente}

59. I: es presente↓ entonces que diga **esta noche**↑

60. C: esta noche↑

61. I: porque esta noche =debo llevarme=

62. C: ah claro↑

63. I: a Ispahán a tu criado↓

64. C: porque además- ay↑ esta noche claro lo que ya tenía **o sea que es futuro**↑ no sé↓ bueno **me centré en el verbo sin- sin tener en cuenta el contexto**↓ XXX

65. I: te contrastes en el verbo por lo tanto tú **en el verbo ves algo que te dice que es presente**↓

⁸⁵ Recordem que la frase en què apareix és “esta noche debo llevarme a Ispahán a tu criado”.

66. C: **sí**↓

67. I: nos olvidamos del contexto↑ hay algo en el verbo que te dice que es presente↓ qué es lo que te dice que es presente↑

68. C: **que- debo**↓ **ni deberé: ni debí**↓ **es debo aho- ahora**

I: Investigadora, C: Clàudia

Com podem veure, l'alumna considera que *debo llevarme* és un present. D'una banda, sembla que utilitza un criteri pragmàtico-semàntic per saber a quin temps verbal pertany (el fet que no distingeixi entre la forma personal i l'infinitiu; que faci servir com a "crossa" la referència al díctic *ahora*). Però quan s'adona que el referent temporal no és un *ahora* sinó *esta noche*, dubta; pel context semblaria que hagi de ser un futur (torn 64: "me centré en el verbo, sin tener en cuenta el contexto"). Però ella és conscient que el verb està en present (torn 68: "que- debo↓ ni deberé: ni debí↓ es debo aho- ahora"). És a dir, l'alumna està recorrent a un criteri morfològic d'una manera implícita. No confon temps cronològic i temps gramatical, però no ho sap explicar. Fa servir més d'un criteri, però no acaba de sentir-se segura perquè no els té sistematitzats.

O aquest altra cas, en què la confusió amb el significat de l'enunciat porta l'alumne a un resultat sorprenent, però molt coherent amb la lògica que aplica:

58. R: presente debo llevarme **presente de imperativo**↓

59. I: presente de =imperativo=↓

60. R: =espera= no no perdón↓ debo es presente de imperativo↓

61. I: debo es presente de imperativo por qué↑

62. R: porque: es una: **es como una orden un mandato una obligación**↓ debo des: de- deber que es una: una obligación que- que tiene que realizar↓

63. I: mhm↓ y de **debía** =también sería=

64. R: =no es el=-

65. I: un imperativo↑

66. R: **sería condicional de imperativo**↓

67. I: condicional de imperativo↓ y deberé↑

68. R: **deberé fu- futuro de: de imperativo**↓

I: Investigadora, R: Robert

El criteri pragmàtico-semàntic és molt habitual en les seves respostes. Com en aquest altre fragment en què l'alumne confon un imperatiu amb un present d'indicatiu perquè està pensant en el present de l'emissor:

49 I: y aquí pones *déjame el caballo más bueno de la casa* y dices que **déjame es presente**↓

50. E: **sí porque es ahora**↓ ahora *déjame el caballo*↓

I: Investigadora, E: Enrique

o amb un futur, perquè el que significa és “que l’hi deixarà”. En aquest cas utilitza una altra estratègia molt habitual, recórrer a la paràfrasi:

Alba (torn 34): **déjame**-||| <5>no-| podría ser **futuro**-| no/| porque **tú me vas a dejar**-||

Veiem, per tant, que les estratègies utilitzades en intentar entendre el paradigma verbal són diverses i en fan servir més d’una alhora. En els fragments comentats hem vist que n’apareixien algunes:

- ▶ Fer referència a un criteri pragmàtico-semàntic: el significat temporal del verb en el context en què es troba.
- ▶ Utilitzar la paràfrasi.
- ▶ Fer servir altres indicadors temporals, com els adverbis, o els complements circumstancials: *ahora, esta noche...*
- ▶ Recórrer a un criteri morfològic de detecció dels morfemes de temps a partir de les formes absolutes (*debo-debí-deberé*)
- ▶ Fer associacions formals: per exemple, hem vist com l'alumne confon *debía* amb el condicional per una associació automàtica de la forma de la terminació en *-ía*. El mateix alumne torna a insistir-hi en un altre moment de l’entrevista, aquesta vegada amb la terminació de les formes no personals:

73. I: (...) me dices que: corriendo es un **gerundio** por qué↑

74. R: por la: **por la terminación**↓ (...)

78. R: **el gerundio tiene la terminación -iendo participio la terminación:** (...4)
espera (...6) buah ahora me he quedado en blanco mira que lo sabía el otro día pero-
(...5)

I: Investigadora, R: Robert

- ▶ Establir una divisió temporal molt bàsica a partir de l'eix cronològic: present, passat i futur (com hem vist en els primers exemples).

Ara bé, en el moment de fer-los reflexionar hem de dir que en general perceben bé els matisos que hi ha entre els diferents temps verbals. En aquesta seqüència es pot veure que el nivell de reflexió dels alumnes és alt quan se'l ofereix una situació favorable. Intentàvem veure si per als alumnes l'oposició entre els diferents plans és clara a partir de l'elecció del temps verbal. Per això, vam fer que alguns alumnes "ordenessin" cronològicament un fragment on hi havia dos tipus de passat diferent per observar si n'eren conscients de què suposa l'ús d'un temps o un altre. En aquest cas, es tractava del relleu temporal produït per un pretèrit plusquamperfet i un pretèrit perfet .

TORN	ENTREVISTADORA	ALUMNA (CLÀUDIA)
75	será↓ cuál de los dos crees↑ es decir↓ si tú en una frase tienes ha hecho y en otra había sucedido crees que los dos pasan en el mismo momento↑ cronológico↑ o uno pasa antes que otro↑	
76		no: e: ha hecho es más recién ↓
(...)		
79	más que había sucedido↑	
80		sí↓
81	y vemos también en este fragmento <i>por la tarde el propio mercader fue al mercado y como le había sucedido antes al criado también él vio la muerte</i> ↑	
82		mhm↓
83	la pregunta es la misma cuál de ellos ocurre antes y- y cuál después ↑	
84		e: había sucedido ocurre antes que fue ↓
85	es decir- lo primero que ocurre en el orden cronológico sería {(?) suceder algo} o había sucedido↓ después fue y vio↑ o: antes uno que otro↓	
86		e: primero fue y luego vio ↓
87	mhm↓ y qué crees que aporta el hecho de que sean tiempos distintos ↑ XXX	
(...)		
90		sí:↓ bueno pues que: nos da la capacidad de ordenar el tiempo ↓ porque primero aunque vuelve a atrás en la historia dice que va pero que ya pero comenta que antes ya había sucedido algo y bueno luego sigue↓
91	mhm↓ crees que eso ocurre con otras formas verbales↑ XXX en esta frase↑	
92		sí↓ em: la muerte le dice en el momento bueno le dijo↓ porque se lo está contando pero le dice en el

		momento que por qué ha hecho antes entonces- vuelve atrás en el tiempo ↓
--	--	--

Aquesta altra seqüència també n'és un exemple de la capacitat de percebre els matisos que aporten els diferents passats:

91. I: entonces qué aporta el había sucedido↑ qué crees que aporta↑

92. M: e: **más exactitud** en que: en- en el pasado no↑ **en qué momento del pasado**↓

I: Investigadora, M: Maria

En el cas de les formes no personals que, per començar, no presenten moltes de les característiques morfològiques pròpies de la categoria, ja hem vist en un altre apartat que els alumnes les identifiquen amb dificultats, sobretot el participi (només l'identifiquen el 16% dels alumnes com a verb, però cap d'ells sap dir que es tracta del participi) i el gerundi. Les dades extretes de les entrevistes permeten aprofundir-hi una mica més:

TORN	ENTREVISTADORA	ALUMNA (CLÀUDIA)
93	mhm↓ de acuerdo↓ y: una última cuestión↓ me pones que corriendo es gerundio↓	
94		sí↓
95	qué son los gerundios↑	
96		algo que: bueno↓ es- es- endo ↓ @@@ ando↓ @@@
(...)		
99	es decir lo reconoces por la forma↑	
100		porque además no se puede decir: yo corriendo : bueno que no son personales ↑
(...)		
103	qué otros no personales hay↑	
104		el: infinitivo y el: participio ↑
105	ves algún participio en el texto↑	
(...)		
108		sí es que me cuesta m: ver- el participio- lo que es participio y lo que es adjetivo creo↓ a ver: m:
(...)		

110		bueno el participio es una- una cosa {(?) inacabada } no↑ a ver si lo encuentro bueno que ya está↓ {(@) que: está hecho ⁸⁶ ↓} no sé si veo alguno↓ m:(...7) no↓ {(@) no veo ninguno} (...4) bueno ahora no veo ninguno↓
-----	--	---

En aquest fragment, Clàudia explica què és el gerundi a partir d'un criteri formal (torn 96: “es –endo, -ando”). És a dir, que sembla que aplica una estratègia automàtica poc reflexiva. Ara bé, de seguida mostra que també ha aplicat altres criteris, com la concordança (torn 100: “no se puede decir: yo corriendo:”) en un petit salt en què comença a utilitzar una terminologia específica (“que no son personales). Aquí està establint un pont entre coneixements declaratius (sap que el gerundi i, com veiem en el torn 104, l'infinitiu i el participi són formes no personals) i coneixements procedimentals (intenta concordar el pronom personal tònic i el gerundi per mostrar que no es pot). En canvi, tot i que té uns coneixements declaratius sobre el participi (també és una forma no personal, relacionada amb un significat de cosa acabada –“que está hecho”(torn 110), no és capaç d'identificar-ne cap del text, ni tan sols com a part de les formes compostes. És a dir, aquí el pont no s'ha establert.

Un altre aspecte que cal comentar és la indistinció entre adjectiu i participi⁸⁷ (torn 108) i que també queda palès en aquesta altra seqüència amb una altra alumna, Maria, que recorre a una definició semàntica tradicional dels adjectius qualificatius per “demostrar” que no és un participi:

TORN	ENTREVISTADORA	ALUMNA (MARIA)
51	mhm↓ aterrado ↑ esta palabra que aparece aquí veo que primero habías puesto que era presente de indicativo y después la has sub- la has la has tachado↓	
52		sí porque: al mirar lo que venía después no me: cuadraba que fuese un verbo ↓
52	que- no era un verbo↑	

⁸⁶ És molt interessant la seva reflexió perquè el que veiem és que està intentant explicar el valor perfectiu del participi, valor perfectiu que, d'altra banda, també podem trobar en molts adjectius que provenen d'arrels verbals. Com veiem, els límits entre una i altra categoria són molt difícils de precisar.

⁸⁷ Bosque (1996:167) diu que “los participios tienen en buena medida la morfología de los adjetivos y la sintaxis de los verbos.” Aquestes concomitàncies són les que els alumnes perceben tot i que tenen pocs recursos per argumentar aquests “sabers intuïtius”.

54		no↓
55	qué tipo de palabra es entonces↑	
56		yo creo que es un adjetivo
57	un adjetivo↓ por qué↑	
58		porque: describe como estaba el criado↓

En aquest espai de reflexió que s'ha creat a partir de les entrevistes, els alumnes mostren que poden començar a prendre la llengua com a objecte. És el cas d'aquesta alumna, a qui l'entrevistadora ha demanat que observi les formes verbals en passat, que s'adona mentre parla dels diferents tipus de passat del valor estilístic de les formes verbals:

92. Joana: no lo sé↓ porque la verdad también se podría poner sucedió↓ quizás para: no repetir por- como ya estaría en la misma forma verbal que vio **para: crearle más belleza al texto** igual↓

5.4.1.3. Representacions de l'EA de la gramàtica

a) Sobre la metodologia

Els alumnes mostren una percepció de l'ensenyament i aprenentatge de la gramàtica molt lligada a rutines escolars que no es basen en la reflexió, sinó en l'aprenentatge memorístic:

141. E: em: después hicimos: bueno después hay otra parte que tiene que es- alguna pregunta sobre teoría que hayamos hecho y después hay **otra que es analizar em: a las palabras** y entonces em: pues **esto [los tiempos verbales] me lo tuve que aprender↓**

.....

15. I: : y:: condicional qué significa↑ o sea para qué utilizamos los condicionales↑

16. R: creo que muestra:: una posibilidad o no↑ es que no es que **sólo nos han hecho estudiar los- los verbos así no el: significado de cada uno↓**

I: Investigadora, E: Enrique, R: Robert

Això fa que a vegades intentin respostes "escolars", però sense entendre bé els conceptes que estan explicant:

Enrique (torn 36): y: en: también tiene [la perífrasis verbal] una función que ahora- hay modales aspectuales y habían más XXX con- modales era de obligación y de deber o algo así y aspectuales **o al revés** y aspectuales creo que era m: en el momento que se realiza **incoativas transitivas:↑ ah no transitivas uf↓ o sí↑** bueno

En molts moment recorren a una gramàtica intuïtiva, en el sentit que no és fruit de la sistematització, i diuen coses com “em sona”, “ho sé però no sé per què”, moment en que mostren la poca importància que ha tingut la reflexió sistemàtica en l’elaboració de la seva representació del verb. En aquest cas, l’alumna sap que és un verb, però diu que no sap per què (tot i que després en dóna alguns arguments).

Alba (torn 24): **lo sé porque lo sé**, que ser es un verbo. Pero no, no,.. **si me pongo a pensar no sabría por qué.**

En aquest altre, l’alumna transmet la idea que ha fet els mateixos continguts gramaticals des de Primària:

29. I: ¿Te acordabas porque lo has hecho hace poco en catalán o en castellano?

30. Alba: No, no sé. He cogido de toda la vida. Siempre... **toda la vida... nos han enseñado esto...** y esto, **en cuarto de Primaria.**

Però la percepció que té és que no els ha interioritzat: quan l’entrevistadora li pregunta si “ha hecho” es un verb en forma composta (torn 66), la mateixa alumna diu: “esto.. lo teníamos que saber. Esto no.. no me lo sé”.

Algunes de les dificultats explicitades pels alumnes -o que podem inferir de les seves respostes- vénen donades per la manera en què han après la gramàtica. I és que moltes vegades els exemples que es posen a l’aula estan fets principalment a partir de frases estereotipades i simplificades. Això es veu en les converses amb els alumnes en què apareixen els exemples que han estudiat, més com un obstacle que com una ajuda. Una de les alumnes, l’Alba, dubta de la definició que primer ha donat sobre el verb com a paraula que indica acció quan la investigadora li posa el verb “gustar” al davant. La resposta és:

Alba (torn 22): (...) yo pensaba más en **saltar, cantar, en los típicos estos que te ponen**, pero...

Més endavant torna a insistir en aquesta idea, quan se li pregunta pel gerundi:

Alba (torn 38): **es rara porque no es la típica de yo salté, él saltó, yo saltaré**, sabes, son... es que lo que hemos hecho es muy básico.

b) Sobre el llenguatge metalingüístic

Com hem vist en altres apartats (5.2.2.), els alumnes mostren en les seves respostes una gran dificultat per parlar de la llengua amb una terminologia específica. Aquesta dificultat encara es fa més evident al llarg de les entrevistes. Els alumnes salten d'una a l'altra, confonen els conceptes, no troben les paraules per referir-se a aspectes de la llengua que volen comentar,...

En aquest exemple (torns 16-18), l'alumna substitueix el concepte verb copulatiu al llarg de l'entrevista per una llista de verbs. El que està explicitant és que s'ha après una llista de memòria (sempre els diu junts i en el mateix ordre, i a més, s'accelera quan els diu) i necessita de l'ajuda externa (la pregunta que l'obliga a concretar) per fer el salt al concepte de verb copulatiu.

16. Alba- yo soy-| es del verbo ser-| <3> a lo mejor **{(AC)ser estar y parecer:}** son:-| que no son⁸⁸ acciones\|

17. I- qué tipo de verbos serían=

18. A- =**copulativos**\|

Un altre exemple:

32. A2- es que no sabía:-|o sea\| te podría poner **{(AC)presente pasado y futuro:}** pero no: no te podía decir **pretérito**-| esto: es el único que me sé y no sé si lo he puesto bien porque aquí he puesto lo mismo: y no es el mismo tiempo verbal\| o sea es el único: **nombre así: raro** que me sé-| pero: o sea\| yo sé decir **{(AC)presente pasado futuro}** o sea\| has hecho/\|<2> sería pasado-\|<3> supongo\| <2> sí\| has hecho sería pasado\| contestó/\| pasado\| me ha sorprendido/\| pasado\| llevarme/\| <3> llevarme @no sé\| ha sido: es pasado\|

⁸⁸ La definició en negatiu també és una mostra que no domina el metallenguatge

eso te podría poner\| por lo menos: en algunos\| pero no te podría poner:: **pretérito pluscuamperfecto** {(P)ni nada de eso:}\|

Aquí l'alumna va fent diversos apropaments a un llenguatge específic, però constantment topa amb la dificultat terminològica. Per ella, es tracta de “nombres rars” que tenen com a màxim exponent el pretèrit pluscuamperfect⁸⁹:

línies	+ Lenguatge comú / Lenguatge específic +
1	presente, pasado y futuro
2	pretérito
3-4	nombre así raro
4	presente, pasado y futuro
7-8	pretérito pluscuamperfecto

La manca d'una terminologia específica fa que no puguin sistematitzar correctament, tot i que van ben encaminats. És el cas d'aquesta alumna, Clàudia, que sap perfectament que se compadeció és un verb pronominal (és a dir, que el pronom forma part del verb) però no sap com explicar-ho perquè li falla el metallenguatge:

46. C: se compadeció- bueno eso eso: es otra cosa que: **no se cómo se llama ahora porque no me acuerdo** pero **es como se casó**↓ que: la **partícula se** o sea te- comp- se compadeció tiene que tener la partícula se↓ pero **no me acuerdo cómo se llama** ahora↓

C: Clàudia

5.4.3. Conclusions d'aquest apartat

En primer lloc, l'anàlisi de les entrevistes ens permet afirmar que és en la interacció quan els nois i les noies es posen en situació d'observar la llengua com a objecte d'aprenentatge. Les preguntes suposen un repte cognitiu que fa emergir l'activitat metalingüística dels estudiants. Hi podem observar les diferents estratègies que els alumnes utilitzen per intentar entendre el concepte sobre el qual se'ls pregunta - rastres d'un intent de sistematització-, però també els dubtes, les confusions, els

⁸⁹ Com ja hem vist en un altre apartat, els sembla el paradigma de la dificultat dels verbs; en canvi, després, el reconeixen amb més facilitat que altres tipus de pretèrits.

moments de fricció entre el que s'ha après d'una manera memorística i la reflexió a partir de preguntes concretes que funcionen com a motor del raonament metalingüístic.

Els alumnes distingeixen amb una certa facilitat la categoria verb, però també evidencien que no l'han interioritzat fins al punt que no entenen molts dels aspectes – normalment una barreja de trets formals i semàntics- que utilitzen per definir-lo. Fan servir definicions nocionals incompletes, confonen conceptes i, sobretot, detectem que són sabers desconnectats els uns dels altres, com si formessin part de compartiments estancs. La representació de la categoria que han creat es sustenta en una barreja de sabers intuïtius⁹⁰ i sabers escolars que a vegades entren en contradicció, però que formen les idees prèvies d'aquests alumnes sobre el verb, idees fortament consolidades i que costa desautomatitzar (com la definició de verb com a paraula que expressa acció; l'associació automàtica i simplista de les formes compostes amb dos verbs junts, etc.).

De les resposta dels estudiants, se'n desprèn que hi ha una separació entre uns sabers declaratius - memorístics, poc sistematitzats- i els procediments que fan servir per identificar la categoria i que activen de manera aleatòria. Davant la poca solidesa dels sabers declaratius, els nois i les noies han desenvolupat algunes estratègies generals molt simples per reconèixer el verb (buscar-ne l'infinitiu; conjuguar la paraula) que els permet identificar la categoria amb un cert èxit. Aquestes estratègies es combinen amb moltes altres que tenen en compte sobretot aspectes formals i semàntics (fer associacions formals, atendre a la terminació, utilitzar la paràfrasi, etc.). En canvi, el pes del criteri sintàctic és molt baix: poques vegades fan referència a la funció o es fixen en les relacions entre paraules, cosa que d'altra banda és sorprenent tenint en compte que moltes vegades, a l'aula, l'anàlisi morfològica es fa dins del context de l'anàlisi sintàctica de l'oració. És a dir, utilitzen diferents tipus de criteris alhora, però no acaben de saber com fer-los servir segons les necessitats de cada cas.

Cal destacar el paper dels exemples en la seva construcció de la representació. Com en el cas d'altres recerques (Notario, 2000), constatem la força dels exemples – sovint prototípics i simplificadors- a l'hora de conceptualitzar la categoria. Fer senzilla la complexitat, però, no permet als alumnes entendre-la millor, com hem vist.

⁹⁰ Sabers intuïtius que provénen del pòsit que han deixat anys de fer gramàtica a l'escola, com assenyala Macià (2008:67).

D'especial dificultat és el reconeixement del temps verbal. Els alumnes tenen la representació que la distribució dels diferents temps verbals és aleatòria, que només se sap si s'estudia de memòria, i que tenen noms molt difícils i estranys. En canvi, tenen la idea preconcebuda que és fàcil distingir entre present, passat i futur, per aquesta representació del temps gramatical que es fan a partir d'un eix temporal cronològic que només sembla tenir té tres punts d'intersecció: l'*ara*, l'*abans* i el *després*). És una idea molt rígida de les formes verbals que, en la seva simplificació, els dificulta la possibilitat de sistematitzar el paradigma verbal. Ara bé, quan se'ls posa en situació d'observar i reflexionar al voltant d'aquest aspecte, veiem com hi detecten molts matisos. En el moment en què la investigadora els col·loca en situació d'ordenar unes oracions –és a dir, manipular, experimentar amb el llenguatge– els nois i les noies comencen a veure-hi altres possibilitats; comencen a valorar, en definitiva, la relació entre el sentit i la forma.

També és en el moment en què se'ls activa el raonament metalingüístic quan es fan més evidents les dificultats per parlar de 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. Per això, sovint intenten apropar-s'hi des d'un llenguatge comú.

Per últim, les entrevistes posen de relleu el pobre paper que la reflexió té en la gramàtica que han après. No estan acostumats a argumentar, ni tampoc a que se'ls preguntin. Com indica Notario (2000:102) "no están acostumbrados a trazar puentes entre las definiciones aprendidas y la tarea de identificación a la que frecuentemente han de enfrentarse; tampoco están acostumbrados a reflexionar sobre el porqué de sus identificaciones, actúan simplemente". En canvi, els alumnes es mostren molt actius davant les preguntes –fins i tot podríem dir que molt "motivats" pel repte que els suposen. L'activitat metalingüística que porten a terme en els moments d'interacció amb la investigadora genera unes observacions sobre la llengua que van més enllà de les definicions escolar.

6. CONCLUSIONS

Com ja hem assenyalat al llarg d'aquest treball, hem acotat els objectius inicials plantejats a la introducció i hem centrat la recerca a donar resposta al primer: analitzar les representacions del verb construïdes pels alumnes de secundària en l'últim curs de l'educació obligatòria, identificar les estratègies que fan servir en aquesta tasca i observar els obstacles amb què es troben a l'hora de sistematitzar una categoria que, com hem intentat demostrar, té una gran dificultat epistemològica.

Els resultats que hem presentat al llarg de les conclusions parcials de cada apartat mostren a bastament que la noció de verb que els alumnes han construït al final de 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. Per conceptualitzar la categoria, fan servir una barreja de criteris, sobretot de tipus morfològic i pragmàtico-semàntic. En canvi, detectem que gairebé no es pren en consideració el funcionament sintàctic, tot i les pràctiques d'anàlisi habituals a les aules de secundària. L'elevat nombre d'arguments que tenen en compte les característiques formals ens permeten avançar la hipòtesi que els estudiants, en aquesta etapa de l'ensenyament, presenten una maduresa que els permet mirar la llengua com a objecte d'observació i anàlisi, i no només com a instrument de comunicació.

Però la gran complexitat de la categoria, que ja es pot percebre en les definicions que en fan les diferents gramàtiques, i la manera com l'han après al llarg de la seva escolarització, en què no sembla que s'hagi partit de les idees prèvies per anar-les ajustant i encaminant a la creació d'un veritable coneixement científic de la llengua, fa que els coneixements que tenen sobre el verb no es fonamentin en una base sòlida. Responen a un cúmul d'aspectes desconnectats entre sí, que funcionen de manera acumulativa, i que en moltes ocasions no s'han acabat d'entendre i, per tant, no s'han interioritzat. Aquest fet provoca una separació entre els sabers declaratius i els sabers procedimentals. És a dir, una cosa és el que els alumnes diuen que saben sobre el verb – sovint repeteixen uns “sabers escolars” que han memoritzat- i una altra cosa el que fan quan l'han de reconèixer –quan recorren a diferents estratègies per identificar amb èxit la categoria.

Les estratègies que posen en marxa per identificar el verb són múltiples: les trien d'una manera aparentment intuïtiva, poc conscient, i descarten aquelles que no s'ajusten a la representació que s'han fet de la categoria. Aquest també podria semblar un símptoma de maduresa, ja que precisament és la suma de diferents criteris, però també la selecció d'arguments adequats a cada situació la que fa que la identificació sigui reeixida. Però el cert és que, tot i que els alumnes posen en pràctica tot el que saben, no sempre saben triar les estratègies adequades a cada moment.

Els sabers declaratius semblen uns sabers estàtics, que han crescut per acumulació, però sobre els quals no s'ha entrat a reflexionar. En canvi, els sabers procedimentals mostren que els alumnes busquen què, quan i com aplicar el que saben (aquests sabers declaratius) per arribar a una resposta reeixida, tenint en compte els contextos lingüístics concrets. És en el moment de fer, de manipular, quan apareix la necessitat d'activar la reflexió. En aquest sentit, les entrevistes han estat molt útils, ja que permeten veure com els alumnes verbalitzen les estratègies que posen en joc. Ara bé, també ens permeten corroborar que les estratègies utilitzades estan desconnectades les unes de les altres, que els alumnes tenen dificultat de trobar contradiccions entre elles, i que, en alguns casos, es converteixen en un obstacle per a la sistematització.

La investigació corrobora resultats d'estudis anteriors sobre representacions gramaticals dels alumnes, com la falta de coherència i de sistematització dels conceptes gramaticals dels estudiants, que els coneixements gramaticals es fossilitzen (per exemple, el concepte de present, passat i futur, introduït a la primària), que els sabers declaratius són un conglomerat de coneixements de procedència diversa, que els exemples prototípics tenen una força immensa en la representació de la categoria, però també dificulten la possibilitat d'entendre'n la complexitat,... Detectem, en canvi, una major atenció als aspectes formals que en altres recerques, en què semblaven predominar criteris semàntics i pragmàtics a l'hora de conceptualitzar les categories.

Especialment rellevant ens sembla la constatació que els alumnes es mostren molt actius davant el material lingüístic, que de seguida entren en el joc de reflexionar sobre la llengua quan es crea un ambient propici, i que fer emergir les representacions permet evidenciar quan allunyades estan dels conceptes escolars.

Des del punt de vista de l'ensenyament, té unes implicacions evidents: cal una metodologia d'aula que parteixi de la representació que han construït els alumnes, que la faci emergir a través de la interacció, i que no defugui la complexitat de l'objecte d'estudi. Cal, per tant, dissenyar activitats d'ensenyament i aprenentatge que permetin als nois i les noies verbalitzar les representacions que han construït sobre les categories, com a primer pas per poder-los acompanyar en la necessària evolució dels conceptes construïts i que els permeti organitzar d'una manera sistemàtica el seu coneixement sobre la llengua. Diu Chartrand (1996) que cada individu construeix la seva representació dels conceptes gramaticals a la seva manera, "modelant" la informació que se li transmet a partir dels seus coneixements previs. Si els docents no es preocupen de quina és la representació dels alumnes i no els porten a objectivar-los i a contrastar-los, no estan permetent la construcció de nous coneixements sòlids.

Les recerques sobre representacions dels estudiants poden ser una aportació per comprendre com aprenen els alumnes i on troben els obstacles, i, per tant, poden donar pistes de com afrontar-los en una situació d'ensenyament i aprenentatge; és a dir, com orientar l'acció didàctica. En aquest procés és necessari expressar les idees -oralment i per escrit-, argumentar-les. Cal, per tant, parlar de gramàtica a l'aula per construir un coneixement sistemàtic sobre la llengua que es basi en uns fonaments sòlids. El silenci té un prestigi a les aules que no es mereix.

7. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- 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*. Treball de recerca. Doctorat de Didàctica de la Llengua i la Literatura, Universitat Autònoma de Barcelona. Dirigit per Teresa Ribas. Treball no publicat. Es pot consultar a <http://www.xtec.es/sgfp/licencies/200506/memories/1072m.pdf>
- ALARCOS LLORACH, E. (1972): *Estudios de gramática funcional del español*. Madrid. Gredos.
- ALARCOS LLORACH, E. (1984, 2a ed.): *Gramática estructural*. Madrid. Gredos.
- ALARCOS LLORACH, E. (1994): *Gramática de la lengua española*. RAE. Madrid. Espasa-Calpe.
- BERNÁRDEZ, E. (2001): "De monoide a especie biológica: aventuras y desventuras del concepto de lengua", a *Clac (Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación)*, núm. 7, set. 2001. Es pot consultar a <http://www.ucm.es/info/circulo/no7/bernardez.htm>.
- BOSQUE, I. (1996, 4a. ed.): *Las categorías gramaticales*. Madrid. Síntesis.
- CAMPS, A. (1994): *L'ensenyament de la composició escrita*. Barcelona. Barcanova.
- CAMPS, A. (2000a) "El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals" a MACIÀ, J.; SOLA, J. (ed.): *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*. Barcelona. Graó.
- CAMPS, A. (2000b). "Aprender gramática" a CAMPS, A.; FERRER, M. (coords.): *Gramática a l'aula*. Barcelona. Graó, p. 101-117.
- CAMPS, A. (2007): "Actividad metalingüística y aprendizaje de la gramática:hacia un modelo de enseñanza basado en la actividad reflexiva". *Cultura y Educación* (en premsa).
- 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 Camps, A. (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó, pp. 161-180.
- 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*, núm 31. p. 99-110. Barcelona. Graó.
- CAMPS, A.(coord.); GUASCH, O.; MILIAN, M.; (2005): *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona. Graó.
- CAMPS, A.; ZAYAS, F. (2006) *Seqüències didàctiques per a aprendre gramàtica*. Barcelona. Graó.

- CHAROLLES, M.; COMBETTES, B. (2004): “De la frase al discurs: ruptura i continuïtat” a *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 33, p. 79-105. Barcelona. Graó.
- CHARTRAND, S. (1996): “Apprendre la grammaire par la démarche active de découverte” a Chartrand, S.: *Pour un nouvel enseignement de la Grammaire*. Montreal (Québec). Ed. Logiques, p. 197-225.
- COLL, C.; MARTIN, E.; MAURI, T. i altres (1993): *El constructivismo en el aula*. Barcelona. Graó.
- CUENCA, M.J. (1996): *Sintaxi fonamental*. Barcelona. Empúries.
- DURÁN, C. (2007): “Parlem de l’adverbi: els conceptes gramaticals dels alumnes de l’ESO”. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura* (en premsa).
- FERNÁNDEZ, S. (1983): *Didàctica de la gramàtica*. Madrid: Narcea, SA de Ediciones.
- FERNÁNDEZ NUÑEZ, L. (2005): “Com es porta a terme una investigació?” *Butlletí La Recerca*. Es pot consultar a <http://ice.ub.es/recerca/fitxes/fitxa2-cat.htm>
- FERNÁNDEZ NÚÑEZ, L. (2008): “¿Cómo analizar datos cualitativos?” Ponència dins del curs *Bases Metodològiques per a la Recerca Educativa*. ICE-Universitat de Barcelona.
- FERNÁNDEZ RAMÍREZ, S. (1986). *Gramática española. Vol. 4. El verbo y la oración*. Madrid. Arco/Libros, S.A.
- FISHER, C. (1996). “Les savoirs grammaticaux des élèves du primaire: le cas de l’adjectif”. Dins Chartrand, S.: *Pour un nouvel enseignement de la Grammaire*. Montreal (Québec). Ed. Logiques, p. 315-340.
- FISHER, C. (2004): “La place des représentations des apprenants en didactique de la grammaire”, a VARGAS, C. (dir.): *Langue et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques* (p. 383-393). Aix-en-Provence. Publications de l’Université de Provence.
- FITTIPALDI, M. (2007): “Los sujetos frente a la complejidad. Un acercamiento a las representaciones gramaticales sobre el adverbio de los alumnos de ESO. *Textos* (en premsa).
- FONTICH, X. (2006). *Hablar y escribir para aprender gramática*. Barcelona. ICE-Horsori.
- GILI GAYA, S. (1972, 10a ed.): *Curso superior de sintaxis española*. Barcelona. Biblograf.

- 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*, núm. 33, p. 57-68.
- LANTOLF, J.; APPEL, G. (1994). “Theoretical Framework: An Introduction to Vygotskian Approaches to Second Language Research” Dins de LANTOLF, J.; APPEL, G. (ed.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research*. New Jersey Publishing Corporation.
- LANTOLF, J. (2000): “Introducing sociocultural theory” dins de LANTOLF, J. (ed.) *Sociocultural Theory and Second Language Learning*. Oxford University Press.
- LANTOLF, J. (2006): “Conceptual knowledge and instructed second language learning: a sociocultural perspective” a FOTOS, S i NASSAJI (eds.), *Form-focused Instruction and Teacher Education: Studies in Honour of Rod Ellis*, Oxford: Oxford University Press, p. 35-54.
- LAKS, B. (1996): *Langage et cognition. L’approche connexioniste*. París: Hermes.
- MACIÀ, J. (2008): “I de les classes de mots, què en saben els nostres alumnes?”. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 45, p. 61-79.
- MARCOS MARÍN, F. (1980) *Curso de gramática española*. Madrid. Cincel.
- MERCER, N. (1997): *La construcción guiada del conocimiento. El habla de profesoras y alumnos*. Paidós.
- MILIAN, M. (2005): “Parlar per “fer gramàtica”. *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 37, p.11-30.
- MILIAN, M.; CAMPS, A. (2006): “El razonamiento metalingüístico en el marco de secuencias didácticas de gramática (SDG)”. Dins de CAMPS, A. (coord.) *Diálogo e investigación en las aulas*. Barcelona. Graó.
- MONDADA, L. (2001): “L’entretien comme événement interactionnel” dins de GROSJEAN, M. i THIBAUD, J.P. (dir): *L’espace urbain en méthodes*. Éditions Parenthèses. Marseille.
- NOTARIO, G. (2000): *Conceptos gramaticales en alumnos de 4º de ESO. El sujeto*. Treball d’investigació de 3r cicle, dirigit per la Dra. Anna CAMPS. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona. Treball no publicat.
- NOTARIO, G. (2001). “Los conceptos gramaticales de los alumnos de secundaria: el sujeto”. Dins CAMPS, A. (coord.) *El aula como espacio de investigación y reflexión*. Barcelona. Graó, pp. 181-193.
- NUSSBAUM, L. (2006a): “La transcripción de la interacción en contextos de contacto y de aprendizaje de lenguas” dins de BÜRKI, Y. i DE STEFANI, E. (eds.):

Transcribir la lengua. De la filología al Análisis Conversacional. Peter Lang AG. Bern.

NUSSBAUM, L. (2006b): “El campo de la conversación”. Documento de trabajo no publicado. Departament de Didàctica de la Llengua i la Literatura. Universitat Autònoma de Barcelona.

PÉREZ, P.; ZAYAS, F. (2008): *Competencia en comunicación lingüística*. Madrid. Alianza Editorial.

RODRÍGUEZ MONEO, M. (2000): “El aprendizaje de las ciencias, un proceso comunicativo y constructivo”. *Tarbiya: Revista de Investigación e Innovación Educativa*, núm. 24.

RODRÍGUEZ MONEO, M.; CARRETERO, M. (2003): “Ideas previas y cambio conceptual”. *Educación Química*. Vol. XV, núm. 3.

VETCHINOVA, N. (2005): La complejidad sintáctica como recurso del despertar de la reflexión (“Refleksia”). Tesis doctoral. UB. Dirigida per Jesús TUSON. Es pot consultar a <http://www.tdcat.cesca.es/>

VIGOTSKI, L.S. (1988): *Pensament i llenguatge*. Vic. Eumo Editorial/Diputació de Barcelona.

WEAVER, C. (1998): “Teaching Grammar in the Context of Writing” a WEAVER, C. (ed.): *Lessons to Share on Teaching Grammar in Context*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers, Inc.

ZAYAS, F. (2007): “El lugar de la gramática en la enseñanza de la lengua”. Ponència presentada a la UIMP dins del curs La lengua castellana en el nuevo marco curricular. Setembre de 2007. Es pot consultar a <http://www.scribd.com/doc/2441567/El-lugar-de-la-gramatica-en-la-ensenanza-de-la-lengua>

8. ANNEXOS

ANNEX 1: Qüestionari**IES Can Puig**
Lengua Castellana

NOMBRE _____ CURSO _____

1. Subraya los verbos que encuentres en el texto que tienes a continuación y di a qué tiempo verbal pertenecen.

Dayoub, el criado del rico mercader

«Érase una vez, en la ciudad de Bagdad, un criado que servía a un rico mercader. Un día, muy de mañana, el criado se dirigió al mercado para hacer la compra. Pero esa mañana no fue como todas las demás, porque esa mañana vio allí a la Muerte y porque la Muerte le hizo un gesto.

Aterrado, el criado volvió a la casa del mercader corriendo.

‘Amo’, le dijo, ‘déjame el caballo más veloz de la casa. Esta noche quiero estar muy lejos de Bagdad. Esta noche quiero estar en la remota ciudad de Ispahán’.

‘Pero, ¿por qué quieres huir?’.

‘Porque he visto a la Muerte en el mercado y me ha hecho un gesto de amenaza’.

El mercader se compadeció de él y le dejó el caballo, y el criado partió con la esperanza de estar por la noche en Ispahán.

Por la tarde, el propio mercader fue al mercado y, como le había sucedido antes al criado, también él vio a la Muerte.

‘Muerte’, le dijo, ‘¿por qué le has hecho un gesto de amenaza a mi criado?’.

‘¿Un gesto de amenaza?’, contestó la Muerte, ‘no, no ha sido un gesto de amenaza, sino de asombro. Me ha sorprendido verlo aquí, tan lejos de Ispahán, porque esta noche debo llevarme en Ispahán a tu criado’»

Bernardo Atxaga (1997): *Obabakoak*. Ediciones B (adaptación de un relato popular)

2. Vamos a hacer un breve repaso sobre el verbo. Para ello primero es necesario que expliques todo lo que sepas sobre esta categoría gramatical como si se lo explicaras a un compañero de clase. Puedes poner ejemplos si quieres.

ANNEX 2: Respostes a l'activitat 2**Respostes a l'activitat 2 (grup N1):**

1. El verbo es una categoría gramatical que sirve para saber en que tiempo está esa frase, pueden estar en presente, pasado o futuro. Pueden ser simples o compuestos. Los simple son si solo contiene un verbo, o compuesto si contiene dos o más. Pueden ser copulativos (ser, estar o parecer), regulares e irregulares, que se refieren a si se pueden conjugar (regulares), o no se pueden conjugar (irregulares). Una oración tiene que tener obligatoriamente un verbo, o sino, no sería una oración.
2. El verbo es una palabra que expresa una acción. El verbo tiene género y número. Los verbos se clasifican en muchos grupos según su estructura. Hay verbos regulares e irregulares, también copulativos (ser, estar, parecer) y predicativos. El verbo hace de predicado en una oración y de núcleo en el sintagma verbal. El verbo puede ir acompañado de adverbios (que le dan una característica, y una persona (yo, tú, él, etc...)). El verbo puede ser gerundio, participio, infinitivo. Y tiene tres conjugaciones 1r (acabados en -ar), 2n (acabados en -er o -re) y 3r (acabados en -ir).
3. Expresa una acción. Se clasifican en el tiempo verbal, que es el tiempo en que pasan por ejemplo: escribiré sucederá en el futuro, por lo tanto su tiempo verbal es futuro. Hay formas impersonales (no se pueden conjugar) como el gerundio, el infinitivo y el participio. Las formas personales se conjugan de la manera siguiente: colocas la persona delante del verbo y entonces el verbo cambia. Ejemplo: yo compro, tu compras, etc. Si el tiempo en infinitivo acaba en -ar, decimos que es la primera conjugación, si termina en -er, es de la 2ª y en -ir, la tercera. Luego también se clasifican en modo, por ejemplo, que es la forma de decirlo (el imperativo manda, el indicativo informa, el subjuntivo expresa un deseo).
4. El verbo es el que expresa una acción (ex. Cantar, jugar). Hay distintos tiempos en los que se utiliza, para el pasado, el presente, el futuro, para mandar, etc, se conjugan todos distintos. Normalmente solo varía la terminación, pero hay algunos casos como ser en los que varía todo.
Hay verbos que necesitan pronombre delante (como “me casé”) y otros no. Se llaman pronominales y no pronominales.
A veces en algún tiempo se usan dos verbos juntos com el había, que se puede poner delante de muchos. Eso se llaman perífrasis verbales.
5. El verbo es una categoría gramatical variable, es decir, su género y su nombre pueden cambiar. En las oraciones se utiliza para expresar una acción. Se pueden clasificar según el tiempo: pasado (vivía, viví, había vivido), presente (vivo) y futuro (viviré), aunque hay muchos más como el condicional, que expresa un deseo, el imperativo, que expresa una orden, el gerundio, que expresa algo que se está haciendo, etc. También se pueden clasificar en copulativos, que corresponden a los verbos “ser” y “estar”, y predicativos, que son todos los demás.

6. Nos explica la acción que realiza el sujeto. Es siempre el núcleo del predicado y forma un sintagma verbal (SV). Existen diversas formas: compuesto y simple. También están las perífrasis verbales: -modales (duda, obligación), -aspectuales (incoativas, durativas, resultativas). Los verbos tienen 3 terminaciones: -ar, -er, -ir. Habl-ar (lexema: es la raíz y no cambia si es regular; morfema: cambia según la persona). Hay verbos: -copulativos: ser, estar, parecer (necesitan algo más); -predicativos (es el resto: son independientes)/ -pronominales: ej. se compadeció: necesita un pronombre; no pronominales: ej. cantó: no necesitan pronombre. Un verbo puede aparecer: -forma personal: yo canto, tú cantas, él canta, etc.; -forma no personal: gerundio, indicativo, participio.
7. Un verbo nos expresa una acción. El verbo es una categoría gramatical que nos informa sobre el tiempo que se está cometiendo esa acción. Pueden estar en presente, pasado y futuro: tiempo verbal. Por ejemplo: María va a casa de su madre (verbo en presente); María fue a casa de su madre: verbo en pasado; María irá a casa de su madre: verbo en futuro. Depende del tiempo que le pongamos al verbo, la frase tiene un sentido u otro. Porque puede estar transcurriendo el echo, puede haber ocurrido, o puede que transcurra...
8. Un verbo es una palabra que se puede conjugar, es una acción. Y las pueden conjugar en diferentes tipos, como por ejemplo el verbo ser (*conjuga el present i el futur simple del verb ser: yo soy, etc. yo seré, etc.*).
9. Un verbo es lo que está haciendo una persona o animal.
10. El verbo es un gesto o movimiento de una determinada cosa. Ejemplo: corre caballo veloz. Los tiempos verbales son gestos que se hicieron se hacen o se harán. Pasado: corrí con todas mis ganas (verbo pasado); presente: estoy corriendo en un cotxe (verbo presente); futuro: correré en la carrera (verbo futuro). Hay un tipo de verbo copulativo, que es el que junta unas palabras, son: es, estar. Ejemplo: Este hombre es alto (*i analitza paraula per paraula: N, N, V.copulativo, Adj.*) juntan un nombre i un adjetivo para dar una oración.
11. El verbo es una palabra que expresa una acción y se puede conjugar como: tu compras, yo compré, ellos comprarán, el compra.... Y lo encuentras detrás de un adjetivo con El compra rosas rojas (*i analitza les paraules subratllades: V, Adj.*).
12. Un verbo es una acción que se hace en un tiempo determinado. Se puede conjugar con el yo, tu, el, nosotros, vosotros, ellos. Hay diferentes tipos de verbos, están los copulativos y predicativos. Los copulativos son ser, estar y parecer y el resto de verbos son predicativos. Ej. V. cantar: pasado (cante), presente (canto), futuro (cantare). Luego están las perífrasis verbal que es cuando en una frase hay más de un verbo. También están en forma de orden (imperativo) y en gerundio. Ej. cantar: normal (canto), orden (canta).
13. El verbo expresa acción, estado o proceso. También aceptan morfemas de tiempo, modo, aspecto, número y persona o voz. -Regulares: no cambian con respecto a los modelos; -irregulares: cambian / -copulativos: no tienen significado pleno; -predicativos:

14. Un verbo puede estar en diferentes categorías gramaticales. El verbo expresa acciones. El verbo acepta morfemas de tipo modo, número, persona, aspecto. Los diferentes verbos son: regulares / irregulares; copulativo/predicativo; pronominales; verbos auxiliares; perífrasis verbales.
15. El verbo es lo que se dice del sujeto en una oración el verbo varía según la forma. Pedro trabaja todos los días (*fa una anàlisi i a sota del subratllat posa S, V, P*).
16. El verbo es una forma gramatical que sirve para hacer frases, hay dos tipos de verbos: el predicativo que pueden acabar frases como jugar y caminar, y los copulativos que no pueden hacer frases por sí solos y enlazan palabras. Los tres verbos copulativos son ser, estar y parecer.
17. ----
18. Un verbo es una palabra que indica una acción. Por ejemplo, “juega”. “juega” es un verbo porque indica que está jugando.
19. Es una palabra que explica lo que está haciendo alguien. Pueden ser de muchas formas, el tiempo en que está normalmente.

Respostes a l'activitat 2 (grup N2):

20. El verbo es una categoría gramatical que expresa una acción o estado. Varía, sólo, de persona y tiempo. Se pueden clasificar de muchas maneras. Según exprese un estado (copulativo: ser, estar, parecer) o una acción (predicativo: matar, saltar...)
Puede ser regular o irregular. -Regular: si acaba como la mayoría de terminaciones en los verbos. Andar: andaba. -Irregular: no acaba como la mayoría de verbos. Andar: anduve.
Pronominales (necesitan un pronombre para conjugarse) o no pronominales (no necesitan un pronombre para conjugarse).
Existen los verbos auxiliares: -voz pasiva (ser + participio); -tiempos compuestos (haber + participio); -perífrasis verbales (modales: obligación; aspectuales: copulativas).
21. -Palabra que indica una acción o un estado; -es el núcleo del sintagma verbal; - tiene tres terminaciones: -ar, -er, -ir; -existen diversos tiempos verbales.
22. El verbo es una acción, bueno lo de categoría gramatical me lo ahorro, ya debes saberlo. Hay de tres conjugaciones: primera (yo), segunda (tú), tercera (él). También hay tres modos: el indicativo (realidad), subjuntivo (irrealidad), imperativo (mandato). Cada verbo tiene su infinitivo, por ejemplo: sorprendido –

- sorprender. Los tiempos verbales se dividen en presente, pasado y futuro. Dentro de esto se divide en subapartados. (etc.)
23. Un verbo es una acción gramatical que te permite saber el pasado el presente y el futuro. Normalmente acaban en ar, er, ir. El verbo ha de tener yo, tu, el, ella, nosotros, vosotros, ellos, ellas.
 24. El verbo es la palabra que da acción a la oración, es decir, nos da la información de lo que ocurre en la oración. Por ejemplo: María juega con la pelota. El verbo en este caso jugar, nos dice que hace María con la pelota, o sea, la acción. Ej2: Mañana haremos un examen de matemáticas. En este caso, indica la acción que haremos mañana.
 25. El verbo expresa una acción. Y con eso creo que lo digo todo. Si tengo que explicárselo a un compañero de clase le diré que para reconocerlos (si le resulta difícil), puede recordar el yo – tu – el – nosotros – vosotros – ellos/ellas. Si se encuentra con una palabra de dudosa categoría como por ejemplo ocioso (he notado que normalmente se crea confusión con los adjetivos), con esa palabra vamos a empezar: yo ociosa, tu ociosa, el ... Como no se puede conjugar no es un verbo. Igual no es un buen método pero a mí me funciona. Lo del tiempo verbal ya es otra cosa. Hace mucho que lo hice y no me acuerdo, así que no trataría de explicar-lo a nadie, mas bien sería yo la que pediría ayuda.
 26. Ai dos tipos de verbos, el explicativo y el especificativo. El verbo es un complemento indirecto. El verbo es lo que una XX de unas personas están haciendo por ejemplo: vivía = verbo vivir. Yo vivo, tu vives, el vive, ellos/ellas viven; nosotros/as vivimos. Todos los verbos tienen que tener a una persona que los hace: herir, servir, vivir, huir, conducir, etc.
 27. El verbo, todos los verbos hablan de él hay muchos tipos de verbos explicativo, especificativo, concreto, abstracto, individual, colectivo, plural, singular, masculino, femenino, etc. Yo, tu, el...
 28. Pues diría que se muy pocas cosas por ejemplo: que tenemos que saber las categorías gramaticales y todo eso, yo se pero no del todo etc...
 - ~~29. El verbo es necesario para tener una oración. Existen tres personas.~~
 30. Es una palabra que cambia depende de con que persona o con que tiempo lo quieras decir. Eje. Yo como, tu comes, el come, nosotros comemos, vosotros comeis, ellos comen. Ai dos tipos de verbos: los copulativos y los predicativos.
 31. Un verbo expresa una acción o un sentimiento.
 32. Es una acción
 33. Un verbo es una acción. Ex. Pedro estaba comiendo.

34. ---

35. El verbo sirve para crear acciones: Ej. Yo canto con todos. Tu cantas con todos.

36. El verbo es una clase de palabra que se caracteriza por ser una acción que realiza alguien (a veces el sujeto, otras el CD...) Se clasifica de muchas maneras:

- En presente (ahora), pasado (antes) o futuro (después).
- En indicativo (tal y como es), subjuntivo (con deseo) o imperativo (dando una orden).
- En tiempos verbales (que incluyen los dos puntos anteriores). Tiempos verbales lo son: pretérito perfecto de indicativo, pretérito imperfecto,...

Los verbos cambian sus morfemas dependiendo de la persona y del tiempo:

- pueden ser de 1ª persona (del plural: nosotros cantamos; del singular: yo canto); de 2ª persona (del plural: vosotros cantáis; del singular: tu cantas); de 3ª persona (ellas cantan, del plural; ella canta, del singular).
- Presente: es, canta salta; pasado: era, cantaba, saltó; futuro: será, cantará, saltará.

37. El verbo es una categoría gramatical que nos indica la acción. El verbo lo encontramos en el predicado.

Cataluña / está pasando por un momento crítico (*intent d'anàlisi*)

El verbo puede tener significado propio o puede depender del contexto.

Estos son los verbos copulativos.

Los verbos pueden estar incluidos en tres tiempos verbales. No se los nombres pero se que estan en presente, pasado y futuro. Pondré algunos tiempos verbales.

Presente. Presente de Indicativo: jugar

Yo juego

Tu juegas

El juega

Nosotros jugamos

Vosotros jugais

Ellos juegan

Pretérito perfecto

Pretérito pluscuamperfecto

38. El verbo es una categoría gramatical que explica una acción. El verbo varía según el tiempo en que se esté hablando: canto (presente), cantaba (pasado), cantaré (futuro),

También varía según la persona en que se esté hablando: yo canto, tu cantas, él canta, nosotros cantamos, vosotros cantáis, ellos cantan.

ANNEX 3: Entrevistes**Corpus: Transcripció de les entrevistes**

(La investigadora explica als alumnes que els farà un seguit de preguntes a partir de l'exercici que van fer sobre el verb i que enregistrarà l'entrevista perquè forma part d'un treball de recerca que està fent)

Símbols utilitzats en la transcripció	
Investigadora	I
Alumnes	Alba, Enrique, etc. (no coincideixen amb els noms reals)
Torns numerats a l'esquerra	
Pausa breu	pausa mitjana pausa llarga nombre de segons <1>
Entonació descendent \	entonació ascendent / entonació mantinguda –
Intensitat {(F) text}	{(P) text}
Tempo accelerat {(AC) text}	
Tempo desaccelerat {(DC) text}	
Fragments incomprensibles segons durada	X XX XXX
Fragments dubtosos	{(?) text}
Allargament sil·làbic :	
Enunciat produït rient	@
Comentaris de qui transcriu entre parèntesis	

Proposta de codis de transcripció utilitzada pel Cercle d'Anàlisi del Discurs de la Universitat Autònoma de Barcelona, a partir d'una adaptació del nivell intermedi que propugna Payrató (1995)

Entrevista a l'Alba

1. I- en primer lugar-| a partir de la definició que haces-| dices que la palabra-| (cita la definició escrita per l'alumna en l'activitat 2) el verbo es una clase de palabra que se caracteriza por ser una acción que realiza alguien-| que a veces es el sujeto quien realiza la acción-| que a veces es: el complemento directo-|| bueno\| dices que es una acción\| siempre crees que los verbos: indican acción/
2. ALBA- u:m-| yo creo que sí\| no sé: es algo que haces\|
3. I- por ejemplo-| de los verbos que has subrayado/| (li ensenya el qüestionari)
4. A- ah: bueno\| aquí: érase: no\|, no es una acción @\|
5. I- qué sería/|
6. A- érase\|| que fue\|| o sea: indica un: tiempo\|
7. I- u:m-|
8. A- {(P)no\|| no sé\| supongo que::-}|
9. I. de qué verbo crees que es/|
10. A- de:-| de ser\|
11. I- de ser\| y ser es un:-|
12. A- {(F)sí\| es una acción\| es existir\|}
13. I- la acción de existir: es una acción/| el sujeto hace algo/|

14. A- existe\|
15. I- existe\|| por ejemplo-| si tú dices: yo soy estudiante/|sería del verbo ser/|
16. A- yo soy-| es del verbo ser-|| <3> a lo mejor {(AC)ser estar y parecer:} son:-| que no son acciones\|
17. I- qué tipo de verbos serían=
18. A- =copulativos\|
19. I- son copulativos\ y: y ser copulativo qué significa/ ser verbos copulativos/
20. A- que: que es de ser estar: o parecer\| o sea que:-| supongo que es diferente que todos los demás\| no/ a lo mejor todos los demás son:-| no sé-| a lo mejor todos los demás son:-| son acciones-| pero: {(AC)ser estar y parecer:} no son acciones\| por: {(AC)ser estar y parecer} no: no tienen-|| o sea, yo:|\| no sí que tienen yo soy-|| <3> {(P)tú eres-|| vale\| no sé\|}
21. I- porque si yo digo por ejemplo: me gusta el cine-| gustar: qué tipo de acción es/|
22. A- gustar:-||<3> claro\| sería un: pensamiento, no/ a mí me gust:-| no sé\| una acción no es\| {(F)o sea yo pensaba más en saltar: cantar: en los típicos estos que te ponen: pero-}\| no sé\| sería un-||<3> no sé\| esto sería-|| <3>ser:-|| es que es un verbo-| @no sé cómo:-|
23. I- cómo los reconoces/ es decir-| por qué crees que es un verbo/| me has dicho que: que a lo mejor no es una acción: pero en cambio ves claro que es un verbo\|
24. A- porque viene de ser: y ser: es un verbo@\| pero no\| quiero-| lo sé porque lo sé: que ser es un verbo\| pero no: no:-| si me pongo a pensar no sabría por qué\| sabes/ o sea\| saltar sa: sabría que es un verbo porque es una acción\| pero:: esto yo sé que ser es un verbo\| no sé=
25. I=pero no sabrías explicar=
26. A- =hombre porque tiene una erre\| no/ a lo mejor\| no sé\|
27. I- de acuerdo\| me dices muchas cosas en tu explicación y:=
28. A- =sí es que me:@-|
29. I- te acordabas porque lo habéis hecho hace poco en catalán o en castellano/|
30. A- no: no sé\|, he cogido de toda la vida-| siempre: toda la vida: nos han enseñado esto: y: esto-| en cuarto de primaria-|
31. I- cuando dices que se clasifican de muchas maneras: y me pones varias posibilidades-| una dices (fa referència al que ha escrit l'alumna) que es: la posible clasificación en presente-| y señalas ahora\| en pasado\| antes\| y en futuro\| después\| de acuerdo/| y en cambio: después veo que no te atreves-| o me da la sensación-| a poner de qué tipo es cada uno de los verbos que has subrayado\|
32. A- es que no sabía:-|o sea\| te podría poner {(AC)presente pasado y futuro:} pero no: no te podía decir pretérito-| esto: es el único que me sé y no sé si lo he puesto bien porque aquí he puesto lo mismo: y no es el mismo tiempo verbal\| o sea es el único: nombre así: raro que me sé-| pero: o sea\| yo sé decir {(AC)presente pasado futuro} o sea\| has hecho/||<2> sería pasado-||<3> supongo\| <2> sí\| has hecho sería pasado\| contestó/| pasado\| me ha sorprendido/| pasado\| llevarme/|| <3> llevarme @no sé\| ha sido: es pasado\| eso te podría poner\| por lo menos: en algunos\| pero no te podría poner:: pretérito pluscuamperfecto {(P)ni nada de eso:\|}
33. I- y déjame-| qué crees que es/| presente: pasado: futuro/||
34. A- déjame-||| <5>no-| podría ser futuro-| no/ porque tú me vas a dejar-|| <3> pero: {(P)no sé: supongo que: futuro}-| bueno\| déjame es que:: es-| es-| cómo se dice:/| una-|| hay indicativo: subjuntivo:-| diría que es subjuntivo {(P)e imperativo}-| eso es como una: xxx-| no/|(P)subjuntivo}\| pero no: no estoy se-| yo diría que es futuro-| pero:: es que:-| no\| @no sé\|
35. I- y corriendo/|

36. A- @es que estas raras: no sé\ @sabes/=
37. I- =@por qué es rara/
38. A- porque: es presente-| porque: yo estoy corriendo\ no\ es rara porque: no es la típica de: yo salté-| él saltó yo saltaré-| sabes\ son-|| es que lo que hemos hecho: es muy básico-||
39. I- concretamente dice:: (cita la frase del text) aterrado el criado volvió a la casa del mercader corriendo||
40. A- o sea\ volvió\ pasado\ y volvió:: con acción de correr\
41. I- y esa acción de correr la hace ahora/
42. A- sí\ pero o sea\ en el tiempo en que está situada: la hizo: en el momento en que volvía\
43. I- por lo tanto es pasado o: presente/
44. A- pero: depende de @cómo lo mires:\ si estás con:: o sea\ si estás con el criado:: ha vuelto corriendo\ ha vuelto ahora corriendo\ pero si tú lo estás mirando desde fuera-| que pasó ya esto del mercader-| pues: volvió corriendo\ ya hace tiempo||
45. I- además: subrayas quiero estar como un solo verbo: y quieres huir como dos distintos/| me lo podrías explicar\
46. A- @seguramente se me fue::| querría poner quiero estar junto-lo no\ sí\ creo que sí\ quiero estar: es un verbo compuesto\ no\ o sea:: a lo mejor=
47. I- =y eso qué significa/
48. A- que está formado por dos-|
49. I- que está formado por dos verbos/
50. A- {(P)diría que sí}\ yo quiero\ quiero estar es un tiempo junto-| {(P) a lo mejor no sé qué verbal\ no sé\} quiero estar\ o sea\ yo estoy- no sé\ quiero es un verbo y estar también y al estar juntos pues:: los puse juntos\ yo diría que van juntos\
51. I- y qué tiempo es/
52. A- presente\
53. I- presente\ porque el presente: dónde lo ves/
54. A- en el quiero\
55. I- y exactamente dentro del quiero:: dónde lo ves/
56. A- {(P)cómo\}
57. I- nada no te preocupes\!
58. A- es que no te entendido la pregunta\
59. I- nada-\ no pasa nada=
60. A- =pero mira\ aquí estar lo pone en:: en:: estar\ {(AC)ser estar o parecer}\ que a lo mejor tiene algo que ver con: copulativo-| entonces por eso ponen el quiero-| pero también no es: estaré:\ o sea: lo ponen en el: en el: modelo.. en el primer modelo que ves sabes/| estar no sabes no ponen ninguna cosa diferente ninguna persona distinta a lo mejor por eso ponen el: yo quiero: él quiere: y: siempre ponen el mismo\ no/|(AC)yo quiero estar él quiere estar nosotros queremos estar}\
61. I- porque estar-| qué tiempo es\
62. A- estar es: {(P) presente:}bueno no sé\ es como ser@\
63. I- es como ser/| y a esto cómo se le llama\
64. A- un verbo copulativo\ pero no sé:: no sé: cómo se llam-| en indicativo: puede/
65. I- ha hecho también es un verbo compuesto/
66. A- no\ esto: esto: lo teníamos que saber\ esto no: no me lo sé\ {(F}no: no creo que sea un verbo compuesto porque es de: haber\ o sea-| hecho-|} sí\ se puede sustituir ha hecho por: yo hic-| me hizo-| {(P)no sé cómo se llama un: no sé cómo se llama un: no sé cómo se llama\}} pero creo que es una cosa que: al poner dos

- verbos: se puede sustituir por uno solo\| o sea\| ha hecho\| me hizo un gesto o me hizo hacer-|{(P)me hizo}
67. I- de acuerdo\| llevarme pones que es todo un verbo: el me incluido\|
68. A- a lo mejor no\| no tendría que ser incluido\| yo lo he puesto así pero a lo mejor-| porque es: llevar a mí y por eso lo han juntado:|
69. I- y se compadeció pones compadeció=
70. A- =tendría que ser se compadeció porque es como:: no\| no sé\| no\| no es como aquí (es refereix a *ha hecho*)\|
71. I- como ha hecho/| se compadeció es distinto/|
72. A- sí porque no lo puedes-| o sea: no lo puedes sustituir por uno solo\|
73. I- porque el verbo cuál es/|
74. A- compadecer\|
75. I- compadecer\|
76. A- es compadecerse\|
77. I- es compadecerse/|=
78. A- =o sea el verbo es compadecer pero-| también si lo pones como llevarme el verbo es compadecerse\|
79. I- porque este se a qué hace referencia/|
80. A- al: mercader\|
81. I- y este me/|
82. A- a mí\|
83. I- aquí en este fragmento (llegeix) por la tarde el mercader fue al mercado y como le había sucedido antes al criado también el vio a la muerte: has subrayado fue-había y vio\| por lo que explica me gustaría que me dijeras cuál es el orden de las acciones-| de las cosas que pasan en este fragmento\| cuál sería el orden de cómo ha pasado/\|
84. A- eh: cronológico/|
85. I- (assenteix)
86. A- y en la historia/|
87. I- (assenteix)
88. A- primero: le había sucedido al criado\|
89. I- primero le había sucedido al criado algo\|
90. A- sí y luego=
91. I- =y el verbo es haber/|
92. A- sí\| haber\| luego él fue al mercado-| porque se acordó o se acuerda que el otro había-| y luego lo vio\|
93. I- por lo tanto el orden cronológico=
94. A- =había fue y vio\|
95. I- y los tres son el mismo tipo de pasado/|
96. A- no\| e: fue y vio sí\| había no\| {(P) no sé cuál es pero:-| bueno a lo mejor sí\| no\| fue no\| o sea: había no\| fue y vio es un: desto y había es como más para atrás\||
97. I- me gustaría que miraras esta palabra\| qué crees que es/| aterrado\|
98. A- a ver\| yo diría que es un adjetivo\|
99. I- por qué/|
100. A- porque:: el criado: o sea está ater:-| ah no\| {(P) está aterrado: a lo mejor es un verbo}\| {(F)no\| yo diría que es un adjetivo porque:: es una cualidad del criado-|} es decir que-| {(P)creo que no-| me parece que:-|} no sé-| yo diría:: yo pensé que sería adjetivo||| <6> {(F)sí es adjetivo}=
101. I- = y =

102. A- =porque si no-| bueno perdón=
 103. I- =no no dime dime\
 104. A- sino-| o sea: no:: no:: es como aterrizado-| no/| yo diría que es adjetivo\
 105. I- y sucedido/
 106. A- sucedido-| vendría con había\
había sucedido\
 107. I- cuando dices que vendría con había:/
 108. A- sí\
como has hecho: pues había sucedido\
 109. I- y entonces iría con el verbo como en este caso/| o no/
 110. A- no\
sería como ha sorprendido@\
 111. I- pero ha sorprendido lo has subrayado todo y en cambio aquí sólo has subrayado el había\
|<3>
 112. A- no sé-| supongo que-|<3> no sé por qué@-| =a lo mejor=
 113. I- =los ves distintos/|=
 114. A- ahora no\
ahora no@\
pero a lo mejor: ahí para ver cuál era de verdad pues hice uno de una manera y el otro de otra\
 115. I- y:-|
 116. A- ahora no\
ahora los veo igual\
 117. I- ahora los ves igual\
y por lo tanto ahora lo subrayarías todo o sólo subrayarías la primera parte/\
 118. A- todo\
 119. I- todo\
 120. A- sí porque me ha-| o sea si tú quitas sorprendido-| me ha-| ha es un verbo\
pero luego sorprendido qué sería/| nombre no sería\
adjetivo no sería\
xx-| y aquí igual\
si quitas sucedido: “y como le había” (llegeix) está incompleto\
o sea no: no dice nada más\
 121. I- dices que los verbos cambian sus morfemas dependiendo de la persona y del tiempo (llegeix)\
qué quieres decir/
 122. A- eh:: si es de primera persona:: pues:: cogemos el:: mira\
cantar\
si es de primera persona-| yo: cant- (fa referència al lexema del verb)\
canto\
o sea el: el lexema diríamos que es cant- y si es primera persona yo: cant-o\
bueno del singular\
y del plural: nosotros cant-amos\
de segunda persona sería vosotros: cant-áis del plural y del singular tú cantas\
o sea-| cant siempre queda igual porque si no no sabríamos qué palabra es-| pero lo:: lo último-\
o sea los morfemas:: van cambiando: depende de si quieres decir yo-| si es él-| o si eres tú o si es en plural-| así puedes reconocerlos\
 123. I- y los morfemas dices que: indican entonces: persona y tiempo/
 124. A- sí: tiempo:: yo cant -é (ho pronuncia separadament) yo cant -aba y yo cant -aré\
{(F) es que estos son los fáciles}-| o sea si me pones algo así: raro no: no los sabría decir pero: de cantar y saltar: y esos sí\
 125. I- también distingues entre el indicativo que dices que es tal y como es-| el subjuntivo que indica deseo o el imperativo dando una orden (llegeix)\
si yo te digo:: quiero que salgas:: quiero y salgas qué crees que son/
 126. A- eh:: sería subjuntivo diría-| porque yo quiero es de deseo no/| a mí me gustaría\
pero si yo:: si tú me dices sal sería imperativo porque no: no me darías un deseo no me dirías me gustaría o yo quiero que salgas sino que sería {(F)sal}\

(La investigadora li pregunta si li és més fàcil o més difícil en anglès reconèixer el temps dels verbs. L'alumna explica que no participa de la classe d'anglès perquè té un nivell més alt que els seus companys i dedica l'hora d'anglès a llegir. Torna a posar en marxa la gravadora)

127. A- (...) ahora están con el present simple y el present continuous: y a ver-| es más fácil| pero: sabes/| es para mí un nivel muy bajo supongo que es como si a mí me dijese algo también muy fácil, no/|, en castellano el continuos es -ing i el simple es.. o sea I was waiting y I was y con -ing pues continuous y el simple es I waited
128. I- y qué diferencia hay? Me lo podrías explicar, cuándo tengo que utilizar uno y cuando tengo que utilizar otro?.
129. A- pues:: mira si tú quieres decir yo estaba esperando dices I que es yo, was estaba waiting esperando. Pero si quieres decir yo esperé dices I waited, o sea yo estaba esperando es una cosa que estabas haciendo, pero lo otro es una cosa que existe, sabes, no sé si me explico, porque... como que hay continuidad por eso es past continuous porque o sea tú estabas esperando o estabas desayunando, no sé, es como, yo desayuné es como yo lo hice: cuando me llamaste estaba desayunando o esta mañana desayuné en el bar, when you call me I was having breakfast, bueno es que desayunando no sería, When you call me I was waiting, o: this morning I waited in the school, xxx sería una cosa que estás haciendo y {(P)lo otro una cosa que pasó}.
130. I- y en general suele coincidir con el castellano y el catalán, la traducción, o no?
131. A- o sea, no hay -ng por ejemplo en el castellano o en el catalán pero sí que si lo piensas sí que tiene sentido, no? I was waiting yo estaba esperando I waited yo esperé, sí que hay, si lo comparas xx O sea si lo traduces es más fácil.

Entrevista a l'Enrique

1. I: mira yo te he llamado para hacerte algunas preguntas sobre el ejercicio que hiciste: el otro día↑ bueno↓ me dices que el verbo es una categoría gramatical que expresa una acción =o un estado=↓
2. E: =un estado= sí↓
3. I: me podrías explicar un poco por qué: me lo definirías de esa manera↑
4. E: yo por- porque normalmente o sea: en- hay verbos copulativos y predicativos y yo o sea- si los en- predicativos m- normalmente son un estado como correr hacer algo↓ en- en cambio en: en los copulativos ser estar y parecer es un estado no: no es ninguna acción↓
5. I: qué significa ser un estado↑
6. E: un estado↑ m: ((...7)) se de una manera en un momento o: no sé↓ cómo definirlo↓
7. I: como por ejemplo↑
8. E: pues estar e: mal con atributo no↑ o: estas cosas yo lo {(?) defino} así↓
9. I: e: mhm↓ y dices que pueden variar sólo de persona y de tiempo mhm↑
10. E: mhm↓
11. I: cuando dices eso a: a qué te refieres↑
12. E: pues pueden ser o sea: pasado presente futuro
13. I: mhm
14. E: y puede variar primera segunda tercera persona
15. I: de acuerdo↓ XXX
16. E: aquí-
17. I: sí sí perdona↑
18. E: aquí em: a los pretéritos nunca me los he aprendido ahora me los tendría que ir aprendiendo y no sé sólo te he puesto si era pasado presente o futuro

19. I: de acuerdo eso sí lo ves claro si es pasado presente o futuro↓ por ejemplo érase ves claro que es pasado↑
20. E: de antes↓ XXX antes↓
21. I: mhm XXX también me dices que es pasado:
22. E: sí y cuándo: por ejemplo así también: por qué quieres huir esto es presente↑ lo está preguntando en ese momento↓
23. I: en ese momento está preguntándole↓ y: cuando: viste por ejemplo: quiero estar también es presente
24. E: sí↓
25. I: mhm↓ y me dices que los dos verbos no↑ es present- es decir que todo es un verbo
26. E: m: es una: m: cómo era↑ perífrasis verbal↓
27. I: una perífrasis verbal↓
28. E: no pero creo que era: ser más participio no sería voz pasiva o no↑ no no no no↓
29. I: cómo mes has dicho↑
30. E: pues no me acuerdo↓ que si es más participio no sería voz pasiva↓
31. I: ser más participio es voz pasiva↓ y esto es un participio↑
32. E: no no por eso↓ ya acabo de ver es perífrasis verbal no↑
33. I: perífrasis verbal que significaría↑
34. E: pues que: dos verbos están: bueno yo lo identifico porque dos verbos están juntos↓
35. I: mhm
36. E: y: en: también tiene una función que ahora- hay modales aspectuales y habían más XXX con- modales era de obligación y de deber o algo así y aspectuales o al revés y aspectuales creo que era m: en el momento que se realiza incoativas transitivas:↑ ah no transitivas uf↓ o sí↑ bueno
37. I: y: en este caso por ejemplo tú me dices que quiero estar de qué tipo sería↑
38. E: quiero estar↑ ((ss: 6 segundos))
39. I: me dices que es una perífrasis↑ me dices que estas perífrasis pueden ser de diversas: =clases=
40. E: sí: =modal aspectual=
41. I: cuando pones por ejemplo debo llevarme también crees que es una perífrasis↓ o no↑
42. E: sí↓ m: ésta es aspectual y es de obligación↓ esta sí que la sé↓
43. I: ésta la sabes por qué↑
44. E: pues porque debo es de deber y es de obligación↓
45. I: es de obligación↓ y: en el caso de: ha sido↑ qué crees que es↑
46. E: ésta- puede ser voz pasiva o no↑ e: no↓ ah no era la otra hostia↑ no era voz pasiva era (..) hostia no me acuerdo sé que haber más participio↓
47. I: haber más participio mhm↓
48. E: ahora no me {(?)acaba de venir} a la cabeza un segundo ((ss:: 15 segundos y después Emilio suspira porque no sabe qué responder))
49. I: si quieres seguimos mirando los ejemplos que has puesto
50. E: de acuerdo↓
51. I: y aquí pones *déjame el caballo más bueno de la casa* y dices que déjame es presente↓
52. E: sí porque es ahora↓ ahora déjame el caballo↓
53. I: ahora déjame el caballo↓
54. E: sí↓

55. I: es decir que déjame y quiero que también dices que es presente crees que son iguales↑
56. E: sí↓
57. I: sí↓ además en déjame pone el: de qué verbo es déjame↑
58. E: de dejar↓
59. I: de dejar↓ y este me↑
60. E: un prono- de tú o sea: pronombre
61. I: un pronombre↓ y:
62. E: es pronom- verbo pronominal no↑
63. I: es un verbo pronominal↓ y hay otros verbos en este texto aquí por ejemplo dices le dijo↑ también lo pones con un pronombre↓ le dijo↓
64. E: uich aquí sí que me he equivocado↓
65. I: por qué↑
66. E: ah bueno o quizá sólo tengo que subrayar el verbo y el pronombre↓ es- aquí es me he equivocado no es le dijo↓ es dijo sólo↓
67. I: hay veces que lo subrayas y hay veces que no↓ por ejemplo aquí hay otro pronombre al lado del verbo se compadeció↑ aquí lo subrayas le dijo y en cambio en se compadeció =no lo subrayas=↓
68. E: =XXX qué va= ha sido o sea: supongo que como estaban más juntos y estaban aquí pues: lo he puesto así pero no- no van juntos↓?
69. I: no van juntos↓
70. E: no van juntos lo sé↓ pero: sol- me pilló un lapsus y ya está↓
71. I: ajá↓ y compadeció tampoco va junto↑
72. E: no↓
73. I: cuándo van juntos↓
74. E: cuando está integrado dentro del verbo déjame y es pronominal
75. I: por ejemplo↑ un verbo pronominal↑
76. E: mátame↓ o: no sé yo creo que es así↓
77. I: mátame↑ de acuerdo↓
78. E: o mátate o: (...) o algo así↓ sí↓ así↓
79. I: mhm↓ m: qué crees que es esta palabra corriendo↑
80. E: {(@) vale vale) ya lo he visto es un verbo↓
81. I: es un verbo↓ por qué↑
82. E: pues porque está realizando una acción↓
83. I: está realizando una acción↓ y de qué verbo es↑
84. E: de correr↓
85. I: mhm↓ y en qué forma estaría en presente pasao futuro↑
86. E: ahora↓ presente↓
87. I: presente↓ porque el acto de correr lo está haciendo ahora↑
88. E: sí↓ lo sé pero no lo he puesto↓ llegué: tardísimo llegué: como media hora tarde y tuve que ir un poco rápido
89. I: mhm↓
90. E: se me pasó↓
91. I: sí lo recuerdo↓ y: amenaza↑ que tipo de palabra crees que es↑
92. E: (...5) m- (...5) m- un gesto de amenaza↓ (...5) yo creo que es sus- sustantivo↑
93. I: un sustantivo↓ por qué↑
94. E: porque es como un gesto de amenaza no↑ es- se puede sustituir y: es sustantivo↓ si fuera un verbo sería un gesto de amenazarme
95. I: mhm↓ pero en cambio amenaza parece una acción no↑
96. E: amenaza↑

97. I: un amenaza puede ser una acción↑ pregunto eh↑
 98. E: (...5) mhm↓ no pero sería amenazar↓
 99. I: sería amenazar↓ mhm↓ entonces qué diferencia hay↑
 100. E: pues que: se: como- se ha puesto el nombre en una forma que es un nombre
 101. I: se ha puesto en forma de nombre↑
 102. E: sí↓
 103. I: mhm↓ de acuerdo↓
 104. E: como a veces puedes- pues- m: puedes confundir en adjetivo con m: creo que se podría cambiar adjetivo por nombre bueno se pueden derivar las palabras y hacerla de otra categoría gramatical no↑
 105. I: mhm↓ más cosas↓ qué crees que es aterrado↑
 106. E: (...6) o adverbio o adjetivo↓ un segundo que lo pienso↓ (...5)
 107. I: cómo sabes si es adverbio o adjetivo↑
 108. E: por si: afecta al nombre o al verbo↓ bueno si va ligado con el nombre o el verbo↓ creo que es: adverbio↓ no↓ {(PP) XXX aterrado el criado XXX} es adverbio↓ es adverbio↓ porque si no sería el criado aterrado volvió: creo que sí↓ creo que es adverbio↓
 109. I: entonces si cambiáramos el orden y pusiéramos el criado aterrado no lo sería↑ o si lo sería↑ {(PP) XXX has dicho adverbio}
 110. E: {(PP) el criado aterrado} (...9) sí- sí↓ cambiaría↓ el criado aterrado sería adjetivo sí↓ pues- el criado aterrado bueno podría- no podría tener las dos funciones↑ el criado aterr- no↓ porque si tú pones el cria- el criado volvió aterrado eso es adverbio seguro↓ pero si pones el criado aterrado eso: un criado aterrado es: un adjetivo↓
 111. I: mhm↓ y sucedido qué crees que es sucedido en este:↑
 112. E: {(?)} había XXX}↓ a ver había sucedido↓ estar- tenía que estar juntos y tenía que ser una perífrasis verbal↓
 113. I: tenía que estar juntos quieres decir =con había=↑
 114. E: =había sucedido=
 115. I: había sucedido y entonces sería una perífrasis verbal↑
 116. E: sí↓
 117. I: m:: has hecho me has dicho entonces también que es una perífrasis verbal o qué es me has dicho↑

((ss:: durante 10 segundos))

118. I: cuándo sabemos que es una perífrasis verbal↑
 119. E: cuando hay dos verbos↓
 120. I: siempre que hay dos verbos es perífrasis verbal↑
 121. E: m:: creo que no↓
 122. I: otra cosa↑ mira este fragmento *por la tarde el propio mercader fue al mercado y como le había sucedido antes al criado también él vio a la muerte*↓ aquí has subrayado tres palabras y dices que los tres son verbos en pasado↓
 123. E: mhm↓
 124. I: fue había =y vio=↓
 125. E: =y vio=
 126. I: e: me podrías decir el orden cronológico en el que pasan las cosas↑ qué es lo que pasa primero↑ primero va al mercado↑
 127. E: un segundo↓ *por la tarde el propio mercader fue al mercado y como le había sucedido- como le había sucedido antes al criado también él vio a la muerte*↓

- primero diría (...5)había porque antes de que fuera ya le había pasado después fue y después vio↓ se- o sea había antes le había pasado algo↑
128. I: mhm↓
129. E: después fue al lugar↑ y entonces vio a la muerte↓
130. I: mhm↓ y:: y el verbo es había↓ me has dicho había sucedido antes quizás no↑
131. E: mhm↓
132. I: después fue y después vio a la muerte↓ mhm↑ de acuerdo↓ me has puesto bueno que hay verbos pronominales y no pronominales↑
133. E: mhm↓
134. I: que es lo que me has explicado antes↓ y que existen los verbos auxiliares en voz pasiva
135. E: si esto era- lo que-
136. I: tiempos compuestos
137. E: sí tiempos compuestos era- era eso↓
138. I: mhm↓ y esta explicación que me has dado que es muy:: extensa que- que me has explicado muchas cosas↑ la recordabas de alguna: de alguna cosa que habéis hecho hace poco por ejemplo en catalán o en castellano↑
139. E: en castellano hicimos: bueno en- tenemos o sea en castellano siempre nos hacen un apartado que analizamos un poema de algún escritor de- o sea estamos haciendo Bé- Bécquer
140. I: mhm↓
141. E: em: después hicimos: bueno después hay otra parte que tiene que es- alguna pregunta sobre teoría que hayamos hecho y después hay otra que es analizar em: a las palabras y entonces em: pues esto me lo tuve que aprender↓
142. I: ajá↓ de acuerdo↓ bueno pues muchas gracias Enrique↓
143. E: nada

Entrevista al Robert

1. I: bueno Robert e: yo te quería preguntar algunas cosas de las que me has puesto en el ejercicio que pasamos el otro día↑ e: me has intentado explicar en todos los verbos que me has reconocido↓ en las palabras que me has reconocido como verbo veo que algunas me pones que- que tiempo es en camb-
2. R: porque me las sabía las otras no me las sabía↓
3. I: mhm↓
4. R: por ejemplo érase sé- que es un verbo pero no me sé el pretérito: que sea↓
5. I: mhm↓ por ejemplo el érase↓ y sabes que es pretérito o no↑
6. R: eh↑
7. I: sabes si es pretérito pas- si es- pasado presente
8. R: pasado↓
9. I: futuro↑ es pasado↑ pero no sabes el nombre completo↑ mhm↓ de qué verbo es↑
10. R: de ser↓
11. I: y servía dices que es condicional simple mhm↑ en- en qué lo ves que es condicional↑
12. R: porque hemos tenido que estudiar y la terminación ía es condicional y como: existe la condicional compuesto que es: {(@) no me acuerdo } y: y luego hay el condicional simple
13. I: mhm↓
14. R: que es el: la terminación ía↓
15. I: y:: condicional qué significa↑ o sea para qué utilizamos los condicionales↑

16. R: creo que muestra:: una posibilidad o no↑ es que no es que sólo nos han hecho estudiar los- los verbos así no el: significa o de cada uno↓
17. I: si yo digo a: un criado que servía a un rico mercader: un criado que: quería a su amo es lo mismo↑ m↑
18. R: {(?) es también condicional}
19. I: es también un condicional↓ y lo ves en la terminación↓ y si en vez de ser el verbo es- querer fuese amar a su amo↑ también sería amaría a su amo↑? un criado que quería a su amo es lo mismo que un criado que amaría a su amo↑
20. R: sí no↑
21. I: un criado que amaría a su amo es lo mismo que un criado que quería a su amo↑ sí↓ ((supongo que deduce un sí de la cara de R)) (..) dices que: dirigió es pretérito perfecto simple como vio como =volvió=
22. R: =la:= la terminación ió↓
23. I: ió↓ y este es pretérito perfecto simple↓ mhm↓ y lo diferencias de qué- de qué otros pretéritos↑
24. R: pues los otros que hay pretérito pluscuamperfecto: imperfecto: (..) y los demás que hay↓
25. I: por ejemplo hay alguno que sea otro tipo de pretérito que no sea pretérito perfecto simple aquí↑
26. R: es que éstos son los que cuando estudio lo- el pretérito perfecto compuesto simple imperfecto no sé si hay↑ creo que el- el: =la forma de los verbos=
27. I: =por ejemplo aquí hay=
28. R: del texto es más bien: de presente: de perfecto simple↓
29. I: de presente o de pretérito↑
30. R: de pretérito perdón↓
31. I: y aquí me pones otros que los ves presentes por ejemplo el presente compuesto↓
32. R: es que hay una parte del texto que está en pasado y la otra que relata el presente↓
33. I: mhm↓ qué partes está en pasado
34. R: {(?) el principio}
35. I: y qué partes está en presente y por qué↑
36. R: e: la primera oración está en pasado y las: y a partir de: pues ahora no se ve un momento↓ ((ss:: 5 segundos))
37. I: vamos a mirar en que- cuál es el primer presente que detectas↑
38. R: {(PP)el primer presente}
39. I: aquí quizás↑
40. R: sí↓ e- a- en los- en los diálogos↓
41. I: en los diálogos↓
42. R: en presente↓ y la narración está el- la parte narrativa está el pretérito↓
43. I: y crees que es lo mismo: el mismo tipo de presente quiero que: he visto↑ que también pones que es presente
44. R: uno es compuesto y el otro es sim- y el otro es simple↓
45. I: pero el- pero el tiempo es presente igualmente↑
46. R: sí↓
47. I: sí↓ o sea- está pasando en el presente↓ y por qué↑ porque es el diálogo dices↑ y: y el hecho de que sea simple y compuesto en qué se diferencia↑
48. R: que tiene: el compuesto tiene dos verbos uno en forma personal y otra en no personal y el pre- y el simple un único verbo en forma personal↓
49. I: y qué significa forma personal y en no personal↑
50. R: que están conjugados↓

51. I: la forma: cuál de ellas↑
52. R: la: en el presente compuesto la segunda↓ la- la primera es el: el haber generalmente↓
53. I: el haber↓ y el haber está- ma- es una forma me dices conjugada↑
54. R: no e: el haber es: no- no es no es pronominal no está conjugada y visto está en el: la primera persona el yo
55. I: el visto está en primera persona↑
56. R: yo he visto↓
57. I: el yo está en el visto↑ mhm↓(...8) ({(@)dejaremos que pase un momento el ruido} {(?)de Neus} bueno↓ me dices también que debo llevarme aquí también es un presente: no↓
58. R: presente debo llevarme presento de imperativo↓
59. I: presente de =imperativo=↓
60. R: =pera= no no perdón↓ debo es presente de imperativo↓
61. I: debo es presente de imperativo por qué↑
62. R: porque: es una: es como una orden un mandato una obligación↓ debo des: deber que es una: una obligación que- que tiene que realizar↓
63. I: mhm↓ y de bebía =también sería=
64. R: =no es el=
65. I: un imperativo↑
66. R: sería condicional de imperativo↓
67. I: condicional de imperativo↓ y beberé↑
68. R: beberé fu- futuro de: de imperativo↓
69. I: de imperativo↓ mhm↓ por lo tanto son dos verbos distintos llevo llevarme↑ llevo y llevarme son dos verbos distintos↓ sí↓ y por lo tanto para que sea compuesto es decir para que vayan juntos que tiene que ser↑
70. R: el verbo haber↓
71. I: el verbo haber siempre↓ siempre que hay dos verbos juntos
72. R: sí↓
73. I: uno de ellos tiene que ser el verbo haber↓ mhm↓ después me dices que: corriendo es un gerundio por qué↑
74. R: por la: por la terminación↓
75. I: por la terminación↓
76. R: hay gerundio participio y el: y {(@) otro que no me acuerdo ahora}
77. I: y eso que significa cuando dices hay gerundio y participio qué tipo de características tienen↑
78. R: e: la gerundio tiene la terminació iendo participio la terminación: (...4) pera (...6) buah ahora me he quedao en blanco mira que lo sabía el otro día pero- (...5)
79. I: te cuestan igual en catalán y en castellano o: o tienes las mismas dificultades o crees que en una lengua lo haces mejor que en otra↑
80. R: siempre me sale mejor el castellano↓
81. I: te sale mejor en castellano pero tu lengua materna es el catalán↑ mhm↓ por qué↑
82. R: no sé siempre he- he tenido más tendencia al castellano que al catalán↓
83. I: mhm↓
84. R: no sé lo encuentro un lenguaje más completo no sé por así decirlo↓
85. I: más cosas am: dices↑ a ver si lo encuentro ahora:
86. R: ah la terminación del participio es ado↓
87. I: ah ado↑ ah de acuerdo↓ es decir que las palabras que acaban n d o serían gerundios y las que acaban en ado serían participios↓ y entonces crees por ejemplo que-

88. R: y el infinitivo
 89. I: sí↑
 90. R: con la terminación ar er ir↓
 91. I: ajá↓ serían las tres formas↓ a estas tres formas se las llama de alguna manera↑
 92. R: primera conjugación no↑? o algo así↓
 93. I: primera conjugación↑ me has dicho entonces que los participios pueden acabar en ado↓ crees por ejemplo entonces que aterrado puede ser un participio↑
 94. R: no↓ un adjetivo si no recuerdo: bueno- es que- a ver depende del contexto
 95. I: ah depende del contexto↓ en este caso↑
 96. R: e: yo creo que es participio sí en el contexto↓ si no sería el criado aterrado para que se adjetivo pero primero dice el verbo y luego: el sujeto↓
 97. I: por lo tanto en este caso crees que es un participio por la situación en la frase↑ porque va delante del verbo- ay↑ porque va delante del sujeto↑
 98. R: no- no necesariamente pero: creo que en este caso sí↓ sí que es participio↓
 99. I: mhm↓ (...9) a ver que busco: es que estaba buscando antes una palabra y ahora no la- no la- no la encuentro↓ tan: ah sí↑ mira en esta frase↑ dices que los verbos son dejó y partió↓
 100. R: sí↓
 101. I: vuélvetela a mirar↓
 102. R: el mercader compadeció también
 103. I: compadeció↓ por qué↑
 104. R: yo generalmente localizo los verbos e:: cuando los vuelvo en su: forma primitiva↓ bueno no sé si se llama así no me acuerdo
 105. I: especifica
 106. R: compadecer↓
 107. I: compadecer↓
 108. R: en el infinitivo lo:
 109. I: entonc- eso es lo que te hace detectar que es un verbo↓
 110. R: o sea a parte de la lógica↓ al verlo↓ porque ya estás tan acostumbrado a ver verbos que automáticamente los detecto↓ pero si no estoy seguro de alguno de ellos intento pasarlo al infinitivo y si es así pues: es un verbo↓
 111. I: mhm↓ y: por ejemplo amenaza que tipo de palabra crees que es↑
 112. R: dónde está↑
 113. I: un gesto de amenaza
 114. R: sustantivo↓
 115. I: por qué↑
 116. R: (...12) {(@) buf}
 117. I: podría ser un verbo↑
 118. R: no porque no no hace una: acción↓
 119. I: un gesto de amenaza no es una acción↑
 120. R: pero- todo así no- no puede ser un verbo un gesto de: amenaza
 121. I: todo él no puede ser un verbo por qué↑
 122. R: porque un verbo está- está formada por una o- o dos palabras
 123. I: no por- por tantas quieres decir
 124. R: yo nunca he visto un verbo formado por más de dos palabras↓
 125. I: y amenaza sólo↑ no un gesto de amenaza si no amenaza solo podría ser un verbo↑
 126. R: sí↓ depende del contexto
 127. I: por ejemplo↑
 128. R: él- él amenaza

129. I: él amenaza↓ mhm↓ y en qué se diferencian un gesto de amenaza de él amenaza↑ por qué crees que en un caso es un verbo y en el otro no↑
130. R: porque en: uno está haciendo una acción y en: en este contexto gesto la acción es el gesto no el- no- no la amenaza↓
131. I: entonces si la acción es el gesto↑ el gesto es un verbo↑
132. R: no↓ entonces es sustantivo pero:↓ (...) yo creo que no es un verbo que es un sustantivo pero no- no puedo detectarlo ahora↓ no sé↓
133. I: mhm↓ y asombro↑ qué es la palabra asombro↑
134. R: creo que es la misma que amenaza porque está:: es el mismo: contexto que: que digamos↓
135. I: mhm↓
136. R: que siguen de una preposición de XXX (...) de de- un sus- sustantivo↓
137. I: de un sustantivo↓
138. R: pero no puede XXX igual que: XXX no se puede↓
139. I: dices en tus definiciones que el verbo es un acción↓ o sea: todos los verbos por lo tanto tienen que indicar una acción↑
140. R: no e: en: al hacer el examen recordaba que también puede ser un: un estado o: o algo así pero no: lo único como no lo tenía del todo seguro puse la acción que era lo más seguro↓
141. I: mhm↓ por lo tanto crees que los verbos indican acción pero también pueden indicar otra cosa que no sea acción↑
142. R: sí pero: a ver no sé si puedo {(?)encontrar} algún caso
143. I: por ejemplo =el verbo quiero↑=
144. R: =por ejemplo= los verbos copulativos no tienen significado propio↑
145. I: cuáles son los verbos copulativos↑
146. R: ser estar y parecer
147. I: y qué quiere decir que no tienen significado propio↑
148. R: pues que de- dependen de: de otros verbos↓ bueno también hay los semi-copulativos que depende del del contexto pueden tener significado pero aún no- aún no lo hemos estudiao↓
149. I: y cuando dices que dependen de otros verbos↑ me podrías poner un ejemplo↑ los verbos copulativos dices que dependen de otros verbos↓
150. R: e: (...4) bueno no está mal lo que he dicho↓ es que dependen de otros verbos pero: pero:
151. I: ponme un ejemplo donde aparezca un verbo copulativo↑ ves alguno en el texto por ejemplo↑
152. R: estar↓
153. I: estar↓ verbo estar↓
154. R: es infinitivo↓
155. I: es el infinitivo↓
156. R: a ver otro↓ fue↑ ah no↓ {(@)fue es de ir↓} e: a ver aquí↓ por ejemplo él: ella: él es guapo↓
157. I: él es guapo↑ aquí el verbo sería↑
158. R: es
159. I: es
160. R: copulativo↓
161. I: que es copulativo que significaría↑
162. R: si no tiene significado
163. I: que ser no significa nada↑
164. R: {(@) significa pero no significa} a ver↓ (...4) es que no sé no sé cómo decirlo

165. I: mhm↓ de acuerdo↓ m:: déjame↓ dice aquí *amo le dijo déjame el caballo más veloz de la casa*↓ qué tiempo crees que es déjame↑
166. R: presente↓
167. I: presente↓ por qué↑
168. R: porque: porque tiene que: que dejarle el caballo ahora no dentro: ni: ni lo dejó ni tampoco tiene ni que que dejárselo se lo tiene que dejar en este momento↓
169. I: entonces déjame presente porque es ahora↓ mhm↑
170. R: pero el: el otro presente no sé si es presente de: de indic- de indicativo supongo que sí↓
171. I: de indicativo tú me decías que pueden ser de indicativo subjuntivo o imperativo↓ cuál de los tres sería↑
172. R: indicativo↓ ay no↑ ay espera↑ imperativo↓
173. I: imperativo↓ por qué↑
174. R: porque le dice una: un: un mandato↓ déjame↓
175. I: mhm↓
176. R: no dice podrías dejarme↑
177. I: mhm↓
178. R: igual que el- que el quiero que creo que es presente de indicativo y yo lo veo más como un imperativo ahora↓
179. I: lo ves como un imperativo por qué↑
180. R: porque: una: es como un mandato una obligación de: quiero estoy obligado↓
181. I: estoy obligado a estar muy lejos de Bagdad↓ mhm↓ mírate esta frase de aquí↓ *por la tarde el propio mercader fue al mercado y como le había sucedido antes el criado también él vio a la muerte*↓ y me señalas tres verbos fue había y vio y me dices que había es condicional↑
182. R: sí↓
183. I: mhm↓ qué me habías dicho que eran los condicionales↑ qué significa condicional↑
184. R: ni idea↓ sólo sé la: terminación↓
185. I: vale↓ y me gustaría que miraras si ves cuál es el orden cronológico de las cosas que están pasando↓ coincide con el orden que le pone: en que se está enunciado el texto↑
186. R: eh↑
187. I: coincide con el- con el orden que pone aquí↑ cuál- ((sólo se oyen ruidos))
188. R: orden cronológico↑

((se oyen ruidos y hay un cambio de pista))

189. I: vale seguimos↓
190. R: a ver el orden cronológico↑
191. I: mhm↓ qué pasa antes↑ de esas tres cosas↑
192. R: no estábamos aquí↓ que antes de todo esto el criado también vio a la muerte y luego el- el merca- el mercader la ve↓ la ve:: por la mañana o: no por la tarde↓
193. I: eso serían éstos dos y éste↑ entre el fue al mercado había y vio↑ cuál es el orden en el que pasan las cosas↑
194. R: había↓ no e: había fue vio↓
195. I: había fue y vio↓ es decir había el criado cuál es cuál es la acción de haber aquí↑
196. R: haber- haber sucedido↓
197. I: haber sucedido↓ por lo tanto el verbo cuál es↑
198. R: haber suce- haber sucedido no↑ sería todo junto↑

199. I: sería todo junto↑
 200. R: o no↓
 201. I: no lo ves claro↓
 202. R: pera↓ no no lo veo claro si es había o había sucedido↓
 203. I: mhm↓ de acuerdo↓ pues ya está↓ ya estamos↓

Entrevista a la Joana

1. I: tú eres el diez ahora: vale J↓ a ver↓? bueno me interesa que me expliques un poquito porq- a partir del ejercicio que habías hecho un poco: la definición que me habías dado↓ me dices que el verbo es una categoría gramatical variable y:: eso que quiere decir si quieres decir decir su género y su nombre pueden cambiar↓
2. J: pues que: puede ser masculino o femenino y singular o plural↓ pero: no sé exactamente si está bien↓
3. I: mhm↓ y cuándo dices que puede ser femenino o masculino me podrías poner algún ejemplo↑
4. J: m: @@@
5. I: si quieres puedes poner ejemplos de {(?) algunos de los} que tienes aquí
6. J: pues- e:: no claro es verdad↓ supongo que depende que: la persona que lleve delante↓
7. I: como por ejemplo↑
8. J: m:: en el verbo volvió el criado volvió↓ la criada volvió↓ y: si mal no recuerdo depende de de:: lo que haya delante es masculino o femenino↓
9. I: y entonces lo que es masculino o femenino exactamente que sería↑ eh la palabra que va delante↑ el verbo↑ no me ha quedado muy claro↓
10. J: m:
11. I: tú dices que depende de la palabra que vaya delante↑
12. J: hombre la persona el: el o la o la palabra la última letra depende de cómo acabe sabes si es femenino o masculino↓
13. I: mhm↓ pero ahora me estás hablando de la palabra: anterior o del verbo↑
14. J: {(@) de la palabra anterior}
15. I: {(@) de la palabra anterior} de acuerdo↓ y en el verbo entonces↑ se ve que es masculino y femenino↑
16. J: no↓
17. I: no se- se puede ver o no↑
18. J: dep- si ves lo anterior sí pero si no no↓
19. I: mhm↓ de acuerdo↓ a: bueno te quería hacer más preguntas↓ me dices también que se- se utilizan las oraciones para expresar una acción↓
20. J: sí↓
21. I: mhm↑ me gustaría que me dijeras si todos los verbos que has subrayado si todas estas palabras que has subrayado como verbo crees que todas ellas realizan acciones y qué real- qué acciones realizan si me quieres ir poniendo algún ejemplo↓
22. J: mhm↓ pues m: sí↓
23. I: mhm↓
24. J: porque: por la primera frase e: servía es el verbo servir es en este caso em: trabajar para alguien o: dirigir dirigió es mandar llevar a cabo algo siendo: el jefe o:
25. I: mhm↓ y: y quiero↑
26. J: es del verbo querer↓ expresa un deseo↓

27. I: mhm↓ y expresar un deseo en esta caso el quiero es una acción↑ crees que es una acción↑
28. J: m: no↓ es más un sentimiento no↑
29. I: y el érase↑ que también lo has subrayado como verbo↓ de qué verbo es↑
30. J: @@@
31. I: de qué verbo es↑
32. J: e: de:: de ser no↑
33. I: y ser es un acción↑
34. J: m:: no↓ es un estado igual↓
35. I: es un estado↓ entonces crees que: esta definición te sigue pareciendo útil↑
36. J: m: incompleta↓ más bien dicho↓
37. I: mhm↓ por qué↑ qué faltaría↑
38. J: pues en las oraciones se utiliza para expresa una acción un sentimiento o:: o un estado↓
39. I: mhm↓ también me dices que se puede clasificar según el tiempo↓ y cuando hablas del tiempo me dices que puede ser pasado y me pones ejemplos vivía viví había vivido↓ presente y futuro↓ y después también me dices que hay muchos más como el condicional↑ que dices que expresa un deseo el imperativo que expresa una orden el gerundio que expresa algo que se está haciendo etcétera↓
40. J: mhm↓
41. I: bueno en primer lugar empecemos por el tiempo↓ me dices que se divide entre pasado presente y futuro↓ me podrías explicar cada caso qué sería↑
42. J: pues: pasado es: m: a ver↓ es para expresa que ya lo has hecho↓
43. I: mhm↓
44. J: que es algo que: que está atrás↓
45. I: mhm↓
46. J: presente es algo que estás haciendo en este momento y futuro es algo que harás↓
47. I: mhm↓
48. J: y: en pasado pues lo dicho vivía viví había vivido presente vivo y futuro viviré↓
49. I: mhm↓ por ejemplo↓ te voy a poner unas frases con: con formas en presente y tú me dices si te da la sensación de que realmente es algo que pasa ahora↓ si yo digo: yo voy al cine: todos los domingos
50. J: mhm↑
51. I: yo voy al cine todos los domingos sería el verbo ir en presente yo voy crees que es algo que pasa ahora↑
52. J: no↓ {(@) XXX }
53. I: en esa frase qué es lo que te está diciendo↑
54. J: eh:
55. I: en presente
56. J: que: a ver↓ que cada domingo esa persona- a ver↓ no sé cómo explicarlo↓
57. I: es lo mismo si yo digo yo voy al cine ahora↑ yo voy al cine todos los domingos↑
58. J: claro↓ pues significa que todos los domingos en: en ese mismo momento esa persona va al cine↓ no estaría representando una hora de hoy sino del domingo↓ {(@) y creo que me estoy liando }
59. I: mhm↓ vamos a ver del pasado↓ eh: tú me pones que hay distintos tipos de pasados↓ qué tipos de pasados conoces↑ por ejemplo en el texto también los marcas↓
60. J: pues: el pasado es del que más me acuerdo pero me acuerdo del imperfecto y: creo que de ninguno más↓ o sea si los veo sé que es pasado pero: por las formas no me acuerdo↓

61. I: mhm↓ había sucedido que lo tienes aquí me dices que es pretérito pluscuamperfecto↑
62. J: eh: no mucho pero me acuerdo porque delante tenía el había
63. I: el había↓ mhm↓
64. J: así que:
65. I: y:
66. J: no sé↓
67. I: en estos tipos de pasados por ejemplo ves que este fue y este vio es distinto de había sucedido↑
68. J: sí↓
69. I: por qué son distintos↑
70. J: porque no llevan la palabra había delante: y: (...4) m: y por eso↓
71. I: la palabra había↑ de dónde sale↑
72. J: del verbo haber↓
73. I: y el verbo haber qué función realiza aquí↑
74. J: e:: ayuda a que: la- el verbo se refiera a la persona
75. I: se refiera a la persona↓
76. J: o sea- de había sucedido a él↓
77. I: mhm↓
78. J: m: @@@
79. I: mhm↓ cuál de los tres crees que sucede antes↑ explica una historia aquí↓ en este fragmento↓ cuál de los tres crees que sucede antes↑
80. J: fue↓
81. I: primero fue al mercado↑ después le había sucedido↑ y después vio a la muerte↑
82. J: sí↓
83. I: sería el orden↑
84. J: mhm↓ bueno más que nada porque es- es el que sale primero↓
85. I: porque es el que sale primero↓
86. J: aunque depende de como estuviera organizado también podría pasar antes↓
87. I: cómo depende de como esté organizado↑
88. J: pues- por ejemplo podría ser *por la tarde el propio mercader fue al mercado y como le había sucedido antes al cri-* no↓ en este caso no podría ser pero: al final de frase podría ser antes de ir al mercado vio a la muerte↓ estaría al final pero sucedería antes que ir al mercado↓
89. I: mhm↓ y entonces e: tú crees que tiene algo que ver con la forma que utilizamos el pasado aquí y el pasado aquí↑
90. J: m::
91. I: porque no utilizamos en este caso el mismo tipo de pasado que este si hace referencia al mismo momento↑
92. J: no lo sé↓ porque la verdad también se podría poner sucedió↓ quizás para: no repetir por- como ya estaría en la misma forma verbal que vio para: crearle más belleza al texto igual↓
93. I: mhm↓ y: entre dijo y has hecho qué diferencia ves↑
94. J: es lo mismo↓ el has↓ has hecho↓ y:
95. I: y cuál de los tres crees que pasa primero↑
96. J: m: has hecho↓
97. I: has hecho↓ éste es el primero has hecho un gesto de amenaza y después le dijo
98. J: exacto↓
99. I: mhm↓ también me dices que debo llevarme es una perífrasis verbal↓ me puedes explicar un poquito↑

100. J: e: aquí tuve dudas no- no recuerdo muy bien cual e: si era la perífrasis verbal o la locución adverbial la que: no↓ perífrasis verbal↓ la que eran dos verbos juntos↓ debo llevarme↓ creo que: no me acuerdo↓ pero habían de obligación y de duda↓ o probabilidad↓ no lo sé cuál había↓
101. I: y aquí que pone quiero estar que también son dos verbos junt- juntos como tú me indicas que me dices que es presente de indicativo e infinitivo también sería una perífrasis verbal o no↑
102. J: sí↓
103. I: por qué↑
104. J: m: porque son dos verbos juntos y además no: n- son diferentes por ejemplo del verbo haber que es una forma en sí↓
105. I: mhm↓
106. J: m:
107. I: pues me parece que no te quería preguntar: bueno simplemente otra cosa me dices al final de todo↑
108. J: {(PP) XXX}
109. I: el gerundio↓ me dices que corriendo es gerundio↓ en qué lo ves↑
110. J: en: en la parte final↓ el en- endo
111. I: en el endo↓ y de qué verbo es↑
112. J: de correr↓
113. I: y que significa gerundio↑ XXX a qué hace referencia↑
114. J: a algo que se est- que se está haciendo↓
115. I: a algo que se está haciendo↓ mhm↓
116. J: corriendo sería que el mercader está corriendo en ese momento no- y que no ha terminado↓
117. I: y puedes poner el yo tú él delante↑
118. J: m: bueno se tendría que poner otro verbo↓ delante para: poder conjugarlo↓
119. I: mhm↓
120. J: yo estoy corriendo↓ o tú estás corriendo↓
121. I: y aterrado qué crees que es↑ qué tipo de palabra crees que es↑
122. J: {(@) me lo he dejao } es un verbo↓
123. I: es un verbo↑
124. J: no↑ bueno↓ más un adjetivo↓ el criado aterrado↓ porque no: no corresponde al verbo aterrarse↓
125. I: por qué: por qué dudas↑ a ver ahora dudas si es un verbo o un adjetivo qué te hace dudar↑
126. J: porque aterrarse es del verbo aterrarse pero: aun así cuando lo vi dije se refiere al criado↓ es criado aterrado entonces lo cambié de lugar y dije que es un adjetivo↓
127. I: mhm↓
128. J: aunque ahora como lo- me lo preguntas me haces dudar↓
129. I: bueno pues muchas gracias↓
130. J: de nada↓

Entrevista a la Maria

1. I: muy bien↓ bueno M pues quería hacerte algunas preguntas sobre el texto y en primer lugar↑ a partir de- te quería preguntar por la definición↓ dices que nos explica: que el verbo nos explica la acción que realiza el sujeto↓ lo podrías explicar un poquito más↑
2. M: m::

3. I: el significado de esta {(?) redacción}↑
4. M: pues significa que es lo que está haciendo el sujeto en aquel momento↓ que: que o sea- pues si está parao es que está parao si camina pues que camina↓ todo lo que está haciendo el sujeto↓
5. I: mhm↓ y: en el caso- en el caso de este verbo que me has subrayado érase↑ qué tipo de acción está realizando↑
6. M:: m: ser existir supongo↑ porque: a ver se supone que todo el mundo existe no↑ pero: a lo mejor para remarcarlo más pues se pone el verbo dentro↓
7. I: por lo tanto el verbo: en este caso el verbo es una acción↓ indica una acción↓
8. M:: sí↓
9. I: y: en el caso de esta noche quiero↑ quiero estar↑ este verbo que verbo sería el verbo quiero
10. M:: querer↓
11. I: querer↓ y querer es una acción↑
12. M:: sí↓
13. I: mhm↑
14. M:: yo creo que sí↓
15. I: indica que haces algo↑
16. M:: indica que quieres algo↓ a lo mejor a veces es una acción involuntaria pero es una acción↓
17. I: mhm↓ y: sorprenderse↑ en el caso de me ha sorprendido verlo aquí↑
18. M:: sí↓ bueno es una: reacción pero sí↓ es una acción que hace↓
19. I: mhm↓ y amenaza↑ es una acción↑
20. M:: supongo↓ a ver↓ m: sí pero: es como: una ayuda al verbo o sea en este caso ha hecho un gesto de amenaza un gesto de amenaza es para describir que es lo que ha hecho↓ no↑ supongo
21. I: y entonces la amenaza es una acción en este caso↑
22. M:: sí↓
23. I: y por lo tanto sería un verbo o no↑
24. M:: no↓ porque acompaña al verbo ha hecho
25. I: porque para que sea un verbo: cómo los distingues↑ para saber por ejemplo que amenaza no es un verbo y en cambio ha sorprendido sí
26. M: pues: los pongos en: en el- en el- en infinitivo↓ así puedo pasarlos al infinitivo y depende de donde estén del contexto
27. I: en este caso a: subrayas bastantes verbos en pretérito me indicas a: diferencias↓ por ejemplo diferencias entre pretéritos simple y el pretérito compuesto↑ también de distintos tipos me dices que hay imperfectos perfectos↑
28. M: sí↓
29. I: me podrías explicar un poquito más↑
30. M: pues: em:
31. I: primero de todo quizás entre el simple y el compuesto que también veo que pones algún futuro↓
32. M: bueno el simple es que se forma de una sola palabra y el compuesto de dos↓ y: por ejemplo dentro del simple depende de la forma verbal que haya cogido am- tendrá una terminación o otra y depende la terminación que tenga recibe un nombre u otro↓ y con el simple pasa lo mismo↓ si es pretérito es pasado sería como pasado luego está el presente y el futuro↓ y de cada uno hay formas simples y formas compuestas↓ y luego dentro de las simples y dentro de las compuestas hay otra subdivisión↓

33. I: mhm↓ y en- en las compuestas me has dicho que tiene que haber más de un verbo↓ y da igual los verbos que sean↑
34. M: no tiene que ser el verbo ser o estar↑ y otro verbo en una forma {(?)específica}
35. I: mhm↓ aquí por ejemplo me has puesto que quiero estar es una perífrasis↓ que significaría una perífrasis↑
36. M: que está formada por dos verbos↓?
37. I: pero ya no sería compuesto↑
38. M: m: sí↓
39. I: entonces que sería una forma compuesta↑
40. M: yo creo que sí↓
41. I: entonces perífrasis significa simplemente que hay más de un verbo↑
42. M: m:: no↓ creo que la perífrasis era cuando: el verbo estar está en: no sé↓ sé que hay una diferencia entre la perífrasis y: los verbos compuestos↓ porque los compuestos empiezan por ser más un: más otro verbo y la perífrasis no↓ m:
43. I: otra cosa me pones que esta noche debo llevarme a Ispahán a tu criado es futuro↓ compuesto↓ futuro compuesto↓ me podrías decir dónde ves e: la forma de futuro↑ la ves en el debo↑ la ves en el llevarme↑ dónde detectas que es futuro↑
44. M: yo creo que es en el debo
45. I: en el debo↓ por qué↑
46. M: m: a lo mejor es en el conjunto porque debo también puede ser presente pero: al incluir el llevarme no puede ser presente porque significa que lo harás más tarde↓ tiene que ser futuro↓
47. I: por lo tanto tú ves el futuro en toda la frase↑ o sólo en el debo↑
48. M: m::
49. I: si yo digo yo:: (...) no sé↓ no se me {(?) ha ocurrido} ningún ejemplo bueno seguro↓ (...6) yo debo hacer tal cosa ahora mismo↓
50. M: no porque ahora mismo te especifica que: es ahora mismo↓ pero si no yo creo que toda la frase indica que es futuro↓
51. I: mhm↓ aterrado↑ esta palabra que aparece aquí veo que primero habías puesto que era presente de indicativo y después la has sub- la has tachado↓
52. M: sí porque: al mirar lo que venía después no me: cuadraba que fuese un verbo↓
53. I: que- no era un verbo↑
54. M: no↓
55. I: qué tipo de palabra es entonces↑?
56. M: yo creo que es un adjetivo
57. I: un adjetivo↓ por qué↑
58. M: porque: describe como estaba el criado↓
59. I: entre el perfecto que en algunos casos me pones pretérito perfecto compuesto como ha sido y pretérito imperfecto compuesto↑ que diferencia ves entre el perfecto y el imperfecto↑ cómo los distingues↑
60. M: la terminación del: del verbo ser↓ en el imperfecto es había acabo en ía y en el perfecto es XXX es a
61. I: quieres decir por la forma del verbo la terminación verbal↑
62. M: sí↓
63. I: mhm↓ y las terminaciones verbales qué cosas indican↑ ((se oyen algunos ruidos)) perdona↓ qué cosas pueden indicar↑
64. M: el:: género y nombre↓
65. I: género y número↓
66. M: sí↓ no↓ género no↓ e: la persona↓ que:
67. I: cuáles serían las personas↑

68. M: e: yo tú él nosotros vosotros ellos↓
 69. I: y qué más podría indicarnos↑
 70. M: y si hay: m: {(@) no sé↓ } m:: bueno el: tiempo↓
 71. I: el tiempo↓ por ejemplo↑
 72. M: si es pretérito o pasado↓ o sea si es pretérito presente o futuro↓
 73. I: mhm↓ y esto se ve en la forma verbal en las desinencias verbales↑
 74. M: sí↓
 75. I: por ejemplo: e: pones que partió fue vio son pretérito simple y dijo presente↓ por qué dijo presente↑
 76. M: m::
 77. I: qué diferencia ves entre partió fue vio y después *muerte*↑ *le dijo por qué le has hecho un gesto de amenaza a mi criado* dijo presente↓
 78. M: m: {(@) creo que me equivoqué ahí↓ } no sé a lo mejor porque no vi el acento al final me confundí↓ pero ahora que lo miro creo que es- creo que es pasado↓ sí↓ pero como no- suelen llevar el acento al final↓ como no lo lleva
 79. I: mhm↓
 80. M: pues mira↓
 81. I: y entre estos dos pasados *muerte le dijo por qué le has hecho un gesto de amenaza* cuál de los dos crees que sucede primero↑ o suc- o suceden a la vez↑ son dos cosas que suceden a la vez en el pasado↑ o una sucede antes que la otra↑
 82. M: supongo que: primero a: hace el gesto y luego le dice luego le pregunta por qué lo hizo↓ son diferentes pasados↓
 83. I: y crees que eso puede tener que ver con el hecho de que sean diferentes formas del pasado↑
 84. M: sí↓
 85. I: mira este fragmento también↓ aquí hay tres verbos subrayados fue había sucedido y vio↓ me podría decir cuál de los tres crees que sucede antes↑ en el tiempo cronológico↑
 86. M: mhm↓ (...14) m:
 87. I: son estos de aquí↓
 88. M: sí sí sí sí↓ yo creo que va primero había sucedido luego fue y luego vio↓
 89. I: mhm↓ y podríamos cambiar este verbo por un pretérito igual que fue y vio↑ el había sucedido↑ crees que quedaría bien↑
 90. M: sí: le sucedió↓ como le sucedió↓
 91. I: entonces qué aporta el había sucedido↑ qué crees que aporta↑
 92. M: e: más exactitud en que: en- en el pasado no↑ en qué momento del pasado↓
 93. I: mhm↓

Entrevista a la Clàudia

1. I: ya está↓ bueno Clàudia↓ se trata de: hacer algunas preguntas a partir de un ejercicio que hicisteis el otro día en clase que era: identificar los verbos =y decir qué forma verbal era: ↑=
 2. C: = {(@) sí }=
 3. I: bueno y yo quería hacerte algunas preguntas↑ m:: en primer lugar me dices que el verbo expresa una acción↓
 4. C: mhm↓
 5. I: mhm↑ qué significa exactamente que el verbo expresa una acción↑

6. C: que:: bueno no fue- cualquier cosa que haga bueno la palabra que:: lo define
{((@)) pues es el verbo}
7. I: mhm↓ y: en esto cas- en estos cassos que tú has subrayado↑ expresan acciones↓
8. C: sí↓
9. I: se dirigió↑
10. C: mhm↓
11. I: hacer la compra↑
12. C: sí: {(@) no bueno hacer la compra:} no estoy del todo segura pero: bueno es
hacer algo es hacer una acción↓ por lo tanto
13. I: érase qué es↑? es también una acción↑ *érase una vez =en la ciudad de Bagdad=*
14. C: =érase:= bueno yo pensé: que viene del ser y ser es otra vez hacer algo entonces
15. I: yo soy: alumna del IES Can Puig es hacer algo↓
16. C: {(@) bueno:}es:
17. I: pregunto
18. C: ser alguna cosa
19. I: ser alguna cosa↓
20. C: sí↓
21. I: y quiero↑ esta noche quiero estar quiero sería también↑ es una acción↑
22. C: una acción un deseo o:: @@@ no bueno no es una acción pero: quiero estar no
sé expresa un deseo no sé {(@) me sonaba verbo}
23. I: además de porque expresa una acción porque más crees que puede ser: verbo↑
24. C: pues::
25. I: y cómo lo reconoces↑
26. C: yo: lo subrayé porque: vi estar↑? y estar es- estoy segura de que es un verbo y
luego pensé que quiero depende de estar↓ y por lo tanto lo subrayé todo↓
27. I: mhm↓
28. C: {(@) aunque tampoco estoy muy segura}
29. I: me dices que depende↓ en qué sentido depende↑ en el significado:↑
30. C: sí en significado↓ esta noche estar en la remota ciudad no- no concuerda
entonces para expresar el deseo tienes que poner quiero↓ y: no sé
31. I: entonces me dices que los dos juntos es un tiempo compuesto↑
32. C: @@@
33. I: no↑
34. C: bueno no lo sé exactamente no sé- ya te he dicho que no estoy muy segura {(@)
de que sea un verbo} pero: como se compone de dos palabras pues
35. I: por lo tanto los tiempos simples y los tiempos compuestos en qué se diferencian↑
36. C: en que: los compuestos e: tienen dos palabras↓
37. I: dos palabras↓
38. C: mhm↓
39. I: hay- ves algún otro ejemplo en el texto↑
40. C: ha hecho
41. I: ha =hecho↑=
42. C: =bueno↑= sí es un tiempo compuesto↓ bueno supongo↓ {(@) es que no lo sé} sí
yo creo que sí
43. I: y algún otro↑
44. C: em: había sucedido↑ m: ha sorprendido
45. I: mhm↓ y se compadeció que también son dos palabras↑
46. C: se compadeció- bueno eso eso: es otra cosa que: no se cómo se llama ahora
porque no me acuerdo pero es como se casó↓ que: la partícula se o sea te- comp- se

- compadeció tiene que tener la partícula se↓ pero no me acuerdo cómo se llama ahora↓
47. I: por lo tanto me dices que este se que es una partícula va siempre obligatoriamente con el verbo es lo que me estás diciendo↑
48. C: sí↓
49. I: mhm↓ por eso lo subrayas no porque sea un verbo compuesto↓
50. C: no:
51. I: y en hacer la compra↑ vuelvo otra vez a hacer la compra↑
52. C: pues: a ver hacer la compra: hacer es realizar una acción y: bueno como XXX así pues pensé que: realizar una acción tiene que subrayarlo como XXX hacer es un verbo así que: como lo mismo que antes la compra depende de hacer pues {(@) lo subrayo todo también↓}
53. I: mhm↓ dices que *esta noche debo llevarme a Ispahán a tu criado* y me pones que:
54. C: sí↓ a ver↓
55. I: es presente no acabo de ver claro creo que todo no↑
56. C: sí↓
57. I: además porque primero creo que marcas hasta aquí↑
58. C: sí no- yo tampoco me acuerdo muy bien eh↑ en el momento me lié bastante e intenté ponerlo {(@) lo más claro posible} pero creo que subrayé e:: bueno debo es presente porque está pasando ahora y llevarme sigue siendo presente así que: no sé que tiempo es pero: {(@) es presente}
59. I: es presente↓ entonces que diga esta noche↑
60. C: esta noche↑
61. I: porque esta noche =debo llevarme=
62. C: ah claro↑
63. I: a Ispahán a tu criado↓
64. C: porque además- ay↑ esta noche claro lo que ya tenía o sea que es futuro↑ no sé↓ bueno me centré en el verbo sin- sin tener en cuenta el contexto↓ XXX
65. I: te contrastes en el verbo por lo tanto tú en el verbo ves algo que te dice que es presente↓
66. C: sí↓
67. I: nos olvidamos del contexto↑ hay algo en el verbo que te dice que es presente↓ qué es lo que te dice que es presente↑
68. C: que- debo↓ ni deberé: ni debí↓ es debo aho- ahora
69. I: debo ahora↓ por lo tanto es la terminación verbal↓ =la que te lo indica↑=
70. C: =m:: sí↓= sí↓
71. I: me dices que el ha hecho y el había sucedido es el mismo tipo de verbo XXX
72. C: a ver sé que no↓ pero alguno de los dos {(@) es pluscuamperfecto espero↓} eso sí↓
73. I: es decir que has puesto uno de los dos por si alguno de los dos estaba bien↓
74. C: no↓ sé que: es que lo llevo fatal pero: diría que uno es pluscuamperfecto↓ como no estaba segura pues y el otro: no sé qué es pues no sé↓ {(@) uno será}
75. I: será↓ cuál de los dos crees↑ es decir↓ si tú en una frase tienes ha hecho y en otra había sucedido crees que los dos pasan en el mismo momento↑ cronológico↑ o uno pasa antes que otro↑
76. C: no: e:: ha hecho es más recién↓
77. I: más reciente↓
78. C: sí eso↓
79. I: más que había sucedido↑

80. C: sí↓
81. I: y vemos también en este fragmento *por la tarde el propio mercader fue al mercado y como le había sucedido antes al criado también él vio la muerte*↑
82. C: mhm↓
83. I: la pregunta es la misma cuál de ellos ocurre antes y- y cuál después↑
84. C: e: había sucedido ocurre antes que fue↓
85. I: es decir- lo primero que ocurre en el orden cronológico sería {(?) suceder algo} o había sucedido↓ después fue y vio↑ o: antes uno que otro↓
86. C: e: primero fue y luego vio↓
87. I: mhm↓ y qué crees que aporta el hecho de que sean tiempos distintos↑ XXX
88. C: pues:
89. I: que uno sea un pretérito perfecto simple y otro pretérito pluscuamperfecto↓
90. C: sí:↓ bueno pues que: nos da la capacidad de: ordenar el tiempo↓ porque primero aunque- vuelve a atrás en la historia dice que va pero que ya pero comenta que antes ya había sucedido algo y bueno luego sigue↓
91. I: mhm↓ crees que eso ocurre con otras formas verbales↑ XXX en esta frase↑
92. C: sí↓ em: la muerte le dice en el momento bueno le dijo↓ porque se lo está contando pero le dice en el momento que por qué ha hecho antes entonces- vuelve atrás en el tiempo↓
93. I: mhm↓ de acuerdo↓ y: una última cuestión↓ me pones que corriendo es gerundio↓
94. C: sí↓
95. I: qué son los gerundios↑
96. C: algo que: bueno↓ es- es- endo↓ @@@ ando↓ @@@
97. I: un endo↓ ando↓
98. C: {(@)sí↓}
99. I: es decir lo reconoces por la forma↑
100. C: porque además no se puede decir: yo corriendo: bueno que no son personales↑
101. I: no son personales
102. C: y: no sé↓ y:
103. I: qué otros no personales hay↑
104. C: el: infinitivo y el: participio↑
105. I: ves algún participio en el texto↑?
106. C: m:: a ver↓
107. I: bueno de hecho creo que no habías subrayado ninguno↓
108. C: sí es que me cuesta m: ver- el participio- lo que es participio y lo que es adjetivo creo↓ a ver: m:
109. I: de todos modos ves alguno↑ de los que: incluso de los que has subrayado↑ que pudiera ser un participio↑
110. C: bueno el participio es una- una cosa {(?) inacabada} no↑ a ver si lo encuentro bueno que ya está↓ {(@)que: está hecho↓} no sé si veo alguno↓ m:(...7) no↓ {(@) no veo ninguno} (...4) bueno ahora no veo ninguno↓
111. I: mhm↓
112. C: mhm
113. I: de acuerdo↓ una pregunta más↓ cómo está formado estos compuestos↑
114. C: con la partícula- bueno con el verbo: haber↓ haber XXX {(@) más participio}
115. I: más participio↓
116. C: @@@
117. I: por lo tanto crees que sucedido hecho sido serían participios↑
118. C: eso↓
119. I: y cómo los reconoces↑

120. C: porque está- está acabada la acción↓
 121. I: porque está acabada la acción↓ de acuerdo↑ pues nada↑ muchas gracias↑
 122. C: vale↑
 123. I: qué tenéis ahora↑

Entrevista al Juan

1. I: XXX 14 ya J↓ ah:: bien↓ bueno↓ vamos a empezar por la definición↓ me diles que el verbo es una categoría gramatical para- que sirve para saber en qué tiempo está la frase↓ vale↑ y me diles que puede estar en pasado en presente o en futuro↓ qué significa↑ eso que me expliilas
 2. J: pues que la: que en: el verbo para saber en que- en que: para saber la frase en que:: si está en presente pasado o futuro le hace falta un verbo
 3. I: mhm↓
 4. J: para saber en qué tiempo está la frase↓ y pued- y puede estar en presente en pasado o en futuro↓
 5. I: mhm↓
 6. J: presente si: es ahora↑ y es- en pasado si ya ha sucedido tiempo atrás o futuro: lo que: sucederá↓
 7. I: mhm↓ y hay otras palabras en la frase que nos pueden indicar tiempo también↑ en alguna frase↑ o solamente el verbo nos indica tiempo↑
 8. J: sí yo creo que el verbo↓
 9. I: el verbo↓ mhm↓ diles que: el verbo puede estar en presente↓ mhm↑ y que eso significaría algo que pasa ahora↓ a:: ves algún presente en el texto↑
 10. J: sí a ver: (..) aquí por ejemplo↓ hacer la compra↓
 11. I: hacer la compra↓
 12. J: sí↓
 13. I: y hacer la compra es algo que está sucediendo ahora↑
 14. J: sí↓
 15. I: se dirigió al mercado para hacer la compra
 16. J: sí↓
 17. I: y dirigió↑
 18. J: dirigió es en: en pasado↓
 19. I: en pasado↓
 20. J: pasado↓
 21. I: por lo tanto es un pasado y después sería =un presente= hacer la compra↓
 22. J: =sí↓=
 23. I: y de qué verbo es hacer la compra↑?

((pulan a la puerta))

24. J: del verbo:
 25. I: hola Pedro espera pasa pasa↓

((sólo se oye ruido y empieza una nueva pista))

26. I: sí me estabas diciendo que hacer la compra de qué verbo es↑
 27. J: pues del verbo hacer↓
 28. I: del verbo hacer↓ y cómo sabes que hacer es presente↑ es decir- cómo los has detectado que es un presente↑

29. J: porque: está: en infinitivo↓ bueno está en infinitivo↓ y:: y no: y no te dile hiLe o: o que ella hizo↓
30. I: mhm↓
31. J: y eso no sé↓ {(?) eso es práItiLa no:}
32. I: mhm↓ y díles por ejemplo que me ha heIho un gesto de amenaza un gesto también es un verbo en presente↓
33. J: sí↓
34. I: sí↑ (...) por lo tanto eso es algo que está pasando ahora mismo↑ a quién le está pasando ahora mismo↑
35. J: a él↓
36. I: =y quién es él=↑
37. J: =no a mí↑= a mí↓ o sea: a mí me ha heIho un gesto↓
38. I: a mí↑
39. J: sí↓
40. I: y quién lo diLe↑
41. J: pues: el mismo↓
42. I: el mismo↓ mhm↓ m: ves una diferenIia entre: partió que es pasado me díles simple y había suLedido que es un verbo pasado Iompuesto↓ Iuál es la diferenIia entre simple y Iompuesto↑
43. J: pues que Iompuesto: e: se Iompone de dos verbos y: simple si sólo: apareLe un verbo↓
44. I: entonLes por eso aquí debo llevarme me pones que también es present- es presente pero Iompuesto también↓ por qué son dos verbos↑
45. J: sí↓
46. I: sí↑ Iuáles son↑
47. J: de e: debo de deber y llevarme↓
48. I: mhm↓ (...) otra Iosa↑ el verbo: érase me díles que es Iopulativo↓ qué signifiLa un verbo Iopulativo↑
49. J: pues que:: viene de:: son palabras que:: que se:: ponen en: o sea que se pueden {(PP) a ver Iómo te expliIlo} que vienen del verbo ser estar o pareIer↓
50. I: mhm↓
51. J: m: entonLes se pueden haIer distintas: entonLes érase sería del verbo ser↑ y:: por eso es Iopulativa↓
52. I: y los que no son ser estar y pareIer que son↑
53. J: son: puede ser puede ser {(PP) Iopulativa}

((ss: 6 segundos))

54. I: tienen otro nombre quizá o son:↑
55. J: sí↓ otro nombre que no me aluerdo
56. I: mhm↓ (...) de aluerdo↑ pues ya está↑ ya estamos↑

Entrevista a Lluís

1. I: pero como no me fío pongo el otro pongo el otro que es el de siempre porque si no funciona muy bien pues al menos es seguro que en el otro se ha grabado↓ porque en el este no lo sé↓ no lo sé ver tan fácilmente↓ bueno L↓ a ver la idea es que te: haré unas preguntas sobre por qué pusiste las respuestas que pusiste
2. L: vale↓

3. I: y: bueno quería a ver un poco que me cómo me lo explicas↓
4. L: mhm↓
5. I: bueno en principio tenías que subrayar unas palabras que fueran el verbo que tuvieras el verbo
6. L: y pos- y poner el tiempo↓
7. I: y poner el tiempo↓ bueno y me gustaría que me dijeras ah: porque has considerado que hacer la compra es presente↓
8. L: porque no me recordaba de los otros de los otros: tiempos y entonces puse lo que me recordaba
9. I: mhm↓
10. L: y: me recordaba de estos y los puse todos así
11. I: y has puesto pasado =presente= y futuro
12. L: =presente y futuro= porque de los otros no me recordaba↓ o sea
13. I: cuando dices los otros a qué te refieres↑
14. L: al: pretérito: al pretérito pluscuamperfecto al: a todos éstos
15. I: mhm↓ muy bien↓ ah: entonces me has puesto bueno ya me has puesto que los clasificas en pasado presente y futuro↓ bueno pues vamos a ver un poco por qué:
16. L: pero algunos los hacía un poquito porque no: es que: no podía poner ninguno de estos y entonces lo ponía haber: en la frase como estaba y:
17. I: ajá↓ sí sí↓ tú no te preocupes↓ yo te pregunto el por qué per bueno si está bien o mal eso no es tan ahora tan importante eh↑ mira↓ yo quería saber por qué cuando:
m: me subrayas servía me pones que es un pasado y subrayas hacer la compra y dices que es presente
18. L: mhm↓
19. I: ah: servía de qué verbo es↑
20. L: de: servir
21. I: de servir↓ y hacer la compra↑
22. L: de: hacer↓ o sea de- de hacer↓
23. I: de hacer↓
24. L: mhm↓
25. I: de acuerdo↓ y: pones que hacer la compra todo eLo es el verbo↓
26. L: sí↓
27. I: estás de acuerdo↑ por qué↑ cómo definirías el verbo↑ cómo me explicarías que es un verbo↑
28. L: m:: {(@) es lo que he puesto detrás}
29. I: sí↓ y cómo lo reconoces↑ es decir si yo te digo a ver de todas estas palabras que tú me has dicho que es un verbo cómo puedo saber yo si es un verbo o no↑ cómo las reconozco↑
30. L: porque le pongo: en diferentes: personas
31. I: ah las pones en diferentes personas↓ por ejemplo↑
32. L: el tú yo lo: lo voy cambiando o sea servía yo sirvo tú sirves él servía cosas así↓
33. I: mhm↓ de acuerdo↓ y entonces para saber que hacer la compra es un verbo cómo

- lo has hecho↑
34. L: yo hago la compra tú haces la compra y si cambia pues: pongo que es verbo↓
35. I: mhm↓ vale↓ y: corriendo↑ me dices que es presente↑
36. L: {(@) sí↓ } éste fue de los que no sabía cómo ponerlo y:
37. I: mhm↓ por qué tú corriendo de qué verbo crees que es↑
38. L: de correr↓
39. I: de correr↓ ajá↓ y: y en qué persona está↑ porque me decías que antes ponías yo tú él↑
40. L: yo↓ ay en primera↓
41. I: en primera↓
42. L: sí↓
43. I: yo corriendo↓
44. L: yo estoy corriendo↓
45. I: pero el estoy no está↑
46. L: ah↑ ah↑ mercader entonces es tercera↓ ((lee algo inteligible en voz muy baja))no porque lo está haciendo en- no↓
47. I: lo está haciendo quién↑
48. L: buf aquí me he liado un poquito↓ eh: entonces es tercera↓ porque es el mercader que está corriendo↓
49. I: es tercera persona↑
50. L: sí↓
51. I: es el mercader↓ ajá↓ de acuerdo↓ y es en presente por qué↑
52. L: porque ahora lo- el texto o sea la frase eh:: hace: bueno hace ver que lo está haciendo ahora
53. I: la frase hace ver que lo está haciendo ahora↓ y dónde lo hace ver eso↑
54. L: eh: el criado eh: ah no es futuro↑ ah no es pas- es pasado↑
55. I: dónde lo ves el pasado o el futuro↑
56. L: volvió↓
57. I: volvió↓
58. L: entonces es volvió de: pasado
59. I: en el pasado↓
60. L: sí↓
61. I: y entonces corriendo me dices que es presente o es pasado↑
62. L: porque me habré liao↓ yo creo que es pasado↓ no↓ es que no sé↓
63. I: de acuerdo↓ cuándo dices he visto a la muerte↑ tú dices que es presente↓
64. L: mhm↓
65. I: mhm↑
66. L: porque la está viendo ahora↓
67. I: la está viendo en ese moment-
68. L: sí↓

69. I: en ese mismo instante la está viendo↑
70. L: sí↓
71. I: he visto a la muerte en el mercado dice↓ pero él está en el mercado ahora↑
72. L: ah↑ pues me he liao con la frase↓ no es: pasado
73. I: por qué es pasado↑
74. L: porque la ha visto↓ la ha vis- la ha visto antes
75. I:↑ la ha visto antes↓
76. L: en el mer- cuando estaba en el mercado↓
77. I: mhm↓ de acuerdo↓ dices que quiero estar muy lejos de Bagdad es futuro↓
78. L: mhm↓
79. I: dices esta noche quiero estar muy lejos de Bagdad↓ por qué crees que es futuro quiero estar↑
80. L: porque quiere: o sea que quier- que en un futuro quiere estar en Bagdad en- fuera- en- lejos de Bagdad↓
81. I: mhm↓ en el futuro quiere estar↑
82. L: sí↓ bueno aquí me- aquí también↓ {(@) lo he hecho mal }
83. I: por qué↑
84. L: porque: dice que en un futuro quiere estar pero no es- no sé- dice que en un futuro quiere estar pero que no estará en un futuro o sea no lo asegura
85. I: entonces si no lo asegura no es futuro↑
86. L: o sí↑ {(@) no sé } es que antes eh: el otro día como teníamos mucho tiempo pa pensar
87. I: mhm↓
88. L: pues lo hacía pensando bastante pero:
89. I: bueno puedes tomarte tu tiempo eh↑ no te preocupes↓ la frase dice ↓ *esta noche quiero estar muy lejos de Bagdad*↑ *esta noche quiero estar en la remota ciudad de Ispahán*↓
90. L: mhm↓ pues sí no↑ futuro porque: en un futuro quiero estar en- por- lejos de la fut- de la ciudad de Bagdad↓
91. I: y aquí hay quiero y estar subrayado↓ que es un verbo mismo verbo o son: o sea que son dos palabras no↑ es un mismo verbo aunque sean dos palabras↓ o no↑
92. L: eh: yo creo que son un mismo verbo porque: yo quiero estar tú quieres estar nosotros queremos estar: sí no↑ XXX m:: es que aquí ya lo: puse y lo taché porque lo estaba pensando↓
93. I: mhm↓ sí porque después además vuelve a salir el quiero estar y en cambio no lo pones todo junto↓
94. L: @@@
95. I: por algún motivo↑
96. L: {(@) para: por si uno estaba bien y el otro estaba mal que: }
97. I: que al menos alguno contase↓ eso lo sueles hacer en los exámenes↑
98. L: m::
99. I: {(?) intentar } no↓

100. L: bueno a veces↓ cuando pongo una b y no sé si es b o v pongo un poquito por abajo:
101. I: y quieres huir↑ dices↓ *pero por qué quieres huir* le contesta el mercader↓ quieres huir pones que todo quieres huir es un verbo
102. L: mhm↓
103. I: y que es presente ahora↓
104. L: es la misma situación que antes↓
105. I: es la misma situación que antes pero antes me has dicho que era futuro↑
106. L: ya pero ahora es eh: que si quieres huir ahora↓ o sea- es la misma situación que antes del verbo de: de: subrayar el verbo o sea quiero estar o quiero↓ pero: aquí es presente↓
107. I: aquí es presente↓ y dónde ves que sea presente↑
108. L: porque dice que ahora quiero huir↓ o sea que: en el presente quiere huir↓ porq- porque quiere huir ahora↓
109. I: vale↓ y en cambio aquí en el quiero estar↑
110. L: po- esta noche↓
111. I: es esta noche↓ de acuerdo↓ mhm↓ m:: dices que me ha sorprendido verlo↓ y que verlo es un presente↓
112. L: m: pasado↓
113. I: pasado verlo↑
114. L: sí: me habrá equivocado yo diría↓
115. I: mhm↓
116. L: sí porque es ya haberlo visto↓
117. I: es de haberlo visto y por lo tanto es presente↑
118. L: m::
119. I: eso lo dice la muerte↓ sí↓ con- un gesto de amenaza contestó la muerte↓ no no ha sido un gesto de amenaza si no de asombro me ha sorprendido verlo aquí tan lejos de Ispahán↓
120. L: pues aquí habrá sido uno de esos que no sabía que poner {(@) } y: he puesto alguno por poner}
121. I: mhm↓ y Levarme↑ presente↑ lo ves claro que es un presente↑ esta noche debo Levarme en Ispahán a tu criado↓
122. L: futuro↓
123. I: es futuro↓
124. L: mhm↓
125. I: por qué↑
126. L: porque: lo hará esta noche↓
127. I: porque lo hará esta noche↓ mhm↓ de acuerdo↓ pues ya está↑ sólo era esto↓
128. L: vale↓
129. I: muchas gracias↑ L↑
130. L: Lamo a alguien↑

131. I: no porque ya eres el último↓ he decidido que con esto: creo que: no sé si David quizá: pero no nos va a dar tiempo↓
132. L: está en mi clase o sea que:
133. I: ah:: no↓ ya↓ en todo caso si decido seguir ya vendría otro día porque es que no me va a dar tiempo porque es a y media: a y veinticinco o así ya salís↓
134. L: vale↓
135. I: en diez minutos no da: casi no da tiempo↓ bueno pues nada gracias↑ vale↑ hasta luego↑
136. L: deu↑ cierro↑
137. I: sí↓ gracias↓

Entrevista a Cèlia

1. I: bueno↓ y en realidad de preguntaré a partir del texto que hicisteis el otro día: bueno↓ por ejemplo↓ primera pregunta↓ me dices que el verbo es el que expresa una acción↓
2. C: mhm↓
3. I: a: siempre le verbo expresa acción↑ según tu definición↑
4. C: m: no sé:↓ a ver que pienso:
5. I: si miras los verbos que tienes subrayados todos ellos crees que indican una acción↑ (...) servir: sería↑ no↑
6. C: sí↓ servir sería: sí sería: una: una acción↓ dirigirse también es una: una acción↓ ir de fue también↓ vio: m: hombre↑ no lo sé↓(...) no↓ no tiene por qué↓ supongo↓ e: volver sí↑ (...6) aterr- aterrarse: no lo sé↓ m: (...5) no↓ supongo que depende de como se mire pero muchos sí↓ yo puse eso: por porque: no sé es la- la- la forma de definirlo más: más fácil la mayoría sí que son: m: cosas que se hacen queriendo o bueno sin querer pero que: se ven son actos↓
7. I: de acuerdo↓ dices que: hay distintos tiempos: y que serían: estos tiempos el pasado el presente y el futuro↓ me podrías dar un poquito más de explicación de que a qué hace referencia cada uno de ellos↑
8. C: sí↓ el pasado es lo que:: se ha hecho↑ lo que se hizo↓ antes↓ el presente lo que se hace: en el mismo momento y el futuro lo que se hará↓
9. I: y cómo lo reconoces en un verbo↑
10. C: pues: seguramente por la terminación
11. I: por la terminación↓
12. C: claro↓
13. I: por ejemplo↑ a: dirigió↑
14. C: dirigió es en pasado
15. I: mhm↓
16. C: no sé cuál↓ {(@) no me acuerdo}
17. I: quiero↑
18. C: quiero presente↓

19. I: ajá↑ por lo tanto tú ves que son presentes o pasados por la terminación verbal↓
20. C: sí↓ bueno es que ya- ya- ya no lo sé↓ es decir- supongo que será eso es: lo más fácil de pensar pero: es que los distingo ya sin querer claro↓ no- no lo sé↓
21. I: sin querer↓ mhm↓
22. C: sí↓
23. I: todos los: pretéritos son iguales o hay distintos tipos de pretéritos↑
24. C: hay distintos↓ =pero no los recuerdo=
25. I: cuáles son↑
26. C: bueno a ver los nombres te los puedo decir ahora distinguirlos ya↑ a ver el pretérito simple↑ el: pretérito pluscuamperfecto↑ e: los nombres los recuerdo porque los estudié pero ya está↓ el: el: m: cuál más↑ a ver: el imperfecto↑
27. I: mhm↓
28. C: m:
29. I: y aterrado es un pretérito↑ sí↑
30. C: no↓ es el de vio↑ aterrao no puse nada
31. I: ah↑ perdón↓ perdón↓ me pones entonces vio↓ y: aterrado por qué no pusiste nada↑
32. C: porque no me acuerdo de cómo se llama↓ es igual que lo de: lo de: que me quedé: yo sola mira aquí↓ te pone quiero estar que: quise poner que era: un: una perífrasis pero: o sea- no lo puse↓ quise poner las dos partes puse presente de indicativo y lo demás que es↑ es que tenemos XXX no sé porqué↓ no sé que es vale↑ eso que es- que es el verbo sin más↓ e: cómo se llama↑ ves↑ me pasa lo mismo↓ me sentí muy tonta↓ @@@
33. I: @@@ te sentiste tonta porque no te acordabas de cómo se llama↑
34. C: sí:↑ porque es muy simple porque es- es el verbo sin conjugar es simple↑ cómo se llama↑ dímelo tú↓
35. I: tú te refieres al infinitivo↓
36. C: exacto↑ ves↑ no me salen estos nombres↑ y con aterrado no:
37. I: y tú me dices que aterrado tiene algo que ver con el infinitivo↑
38. C: m: no↓ sino que no recordaba el nombre y es lo mismo pero: no no es el mismo eh↑
39. I: ajá↑
40. C: y por ejemplo es- quier- de- m: con gerundio había dos- dos formas más↓
41. I: mhm↓
42. C: es una de- de las otras dos↓ pero sólo recuerdo el gerundio
43. I: mhm↓ de lo que te has olvidado es del nombre simplemente
44. C: sí↓ sí↓ sí↓
45. I: pero sabes que tiene algo que ver con el gerundio↓
46. C: sí↓
47. I: y el gerundio en qué se caracteriza con respecto al resto de los verbos↑
48. C: que: m: que se está haciendo: seguidamente no es: {(P)a ver:} m: (..) no sé es que a ver es- por- si fuese por ejemplo si pudiéramos el: el-

((se oye el ruido de fin de cinta de la otra grabadora))

49. I: tú sigue↓ se está grabando en el otro no te preocupes↓
50. C: el ver o el: veo↓ o sea viendo y veo pues vale estoy viendo ahora uno y: el otro que es veo también no↑ pero: uno es más de: que no dejo de hacerlo todo el rato y: e: no sé cómo explicarlo pero es: {(@)en inglés también hay:}
51. I: sí explícame↓ explícame en inglés↓ si lo ves más claro↓
52. C: en inglés la terminación ing y esto: es como el presente sí es que sí es presente pero:: se puede: poner en pasado también↓ porque: es- no no no dejas de hacerlo tanto si está en pasado en presente o en futuro↓
53. I: no dejas de hacerlo↑
54. C: claro↓
55. I: el gerundio lo que te indica es que: lo sigues haciendo↓
56. C: sí↓
57. I: y en inglés lo ves más claro↑ que es un gerundio↑ es decir- cuando estudias inglés ves más claro sus tiempos verbales:↑
58. C: es que hay menos cosas es más fácil el inglés↓
59. I: por qué↑
60. C: bueno no significa que me lo sepa todo pero:↓ porque en inglés↑ el futuro es el verbo en- en- en- indicativo era↑ m: lo que no me sale nunca↑
61. I: el infinitivo↑
62. C: el infinitivo gracias↓ en: el verbo en infinitivo tal cual y delante se pone will eso para el futuro todos los futuros son igual↓ y el pasado en: al: algunos son irregulares y son distintos tienen una terminación distinta entonces la palabra cambia el orden bueno- cambia un poco↓ entonces los que son normales pues sólo se pone el ed al final y es más fácil también↓ y: en presente↑ bueno también hay otra forma de- de hacer el pasado que es conjugada pero sólo es una↑ y: el presente es el presente↓ el presente es tal cual el verbo↓
63. I: por qué el presente a qué hace referencia↑ a qué crees que hace referencia cuando utilizamos un presente↑
64. C: XXX a que: e: es algo que pasa ahora↓
65. I: es algo que pasa ahora mismo↑
66. C: m:
67. I: por ejemplo si digo yo ahora voy al cine↑ o yo voy al cine↑ es algo que pasa ahora
68. C: sí↓
69. I: pero si yo digo yo voy al cine todas las semanas↑
70. C: m:: no entonces no↓ pero: pero-
71. I: pero seguiría siendo presente o no↑
72. C: sí↓ el verbo en sí↑ si me lo pusieras aquí pondría que sí que es presente porque está conjugado como: el de presente pero: es- se utiliza como: también pasa en inglés↓
73. I: eso también pasa en inglés↓
74. C: mhm↓ y: no sé:

75. I: pero tú me dices que lo pondrías como presente porque lo ves conjugado como presente por lo tanto el mismo verbo es el que te está diciendo el tiempo que es↑
76. C: sí↓
77. I: no el- no el resto de la oración↓
78. C: sí↓
79. I: mhm↓ a: en catalán y en castellano tienes dificultades: las mismas dificultades con los verbos o: más en una lengua que en la otra↑ me dices que en inglés mucho más fácil↓
80. C: no pero- igualmente tengo eh↑ pero digo que es mu- más fácil: bueno supongo que: inglés no lo hago desde pequeña como el catalán y castellano por eso me es: no se me queda pero: sé que es más fácil↓ y en catalán y en castellano no↓ lo que no- lo los las terminaciones bueno los verbos lso tiempos no: no los recuerdo↓ ni en catalán ni en castellano↓ e: los pretéritos↓
81. I: o sea- que te supone la misma dificultad en una lengua y en otra↓
82. C: sí↓
83. I: mhm↓ los habéis dado hace poco↑
84. C: no↓
85. I: no↓
86. C: hace mucho↓↓ {(?) tres años}
87. I: ni en catalán ni en castellano tampoco↓
88. C: no↓
89. I: mhm↓ de acuerdo↓ a: me has subrayado muchos verbos que no has puesto lo que: lo que podría ser↓
90. C: @@@
91. I: por qué↑
92. C: aquí al final porque no tenía tiempo
93. I: ah↑
94. C: y quería XXX del de atrás
95. I: ah de acuerdo↓
96. C: estos últimos te los podría decir si quieres pero: m:: más arriba por ejemplos los pretéritos que son la mayoría como no sé cuáles- cuáles son sólo sé que es- que es pretérito pues pongo puntos suspensivos↓
97. I: mhm↓
98. C: y: este porque no recordaba el nombre: ya te lo he dicho↓
99. I: mhm↓
100. C: y no sé los demás: éste tampoco me dio tiempo supongo↓ vi e- vi- vi estos antes y ya está↓ pero este es un presente↑
101. I: el estar↑ estar- XXX
102. C: no no no no↓ @@@
103. I: en qué estaría↑
104. C: {(@) el nombre que nunca recuerdo}
105. I: el nombre que nunca recuerdas↓(...) dices que normalmente sólo varía la

- terminación pero que en algunos casos como ser varía todo↓ {{(})cuando dices eso qué quieres decir↑}
106. C: el qué el qué↑
107. I: dices: a: que se conjugan XXX más adelante↓ normalmente sólo varía la terminación↑
108. C: sí↓
109. I: pero hay algunos como ser en los que varía todo↓
110. C: pues que:: em: a ver↓ m: ver y vio bueno también cambia mucho↓ yo que sé hay verbos que al principio↑ el principio de la palabra la raíz es igual↓ sólo cambia el final para saber o la persona o el tiempo↓
111. I: mhm↓
112. C: pero ser por ejemplo en pasado fue no tienen ni una misma letra no: cambian del todo↓ y tenía nombre eso y eso sí que lo estudié hace poco {{(}) pero no lo recuerdo tampoco}
113. I: también me hablas de los verbos pronominales y los no pronominales↓ me dices que los verbos pronominales necesitan un pronombre delante↑
114. C: sí↓
115. I: no↑ ves algún caso aquí↑
116. C: m:::
117. I: de los que has subrayado por ejemplo↑ de hecho veo que has subrayado verlo↑ verlo el verbo es ver↓
118. C: ah↑ vale↓
119. I: el lo↑
120. C: a::
121. I: lo convierte en un verbo pronominal↑
122. C: em: no↓
123. I: no↓
124. C: porque sin el lo: se puede ser↓ el ejemplo- mejor ejemplo es que el de XXX que te he puesto antes↓
125. I: sí↓ y compadeció puede ser con el se↑ de hecho cómo lo sabes↑ o sea- cómo cómo llegas a saber si puede ser pronominal o no↑
126. C: pues imaginando: cambiando el- el: m: cuando utilizarlo↓ por ejemplo cambiando toda la frase↑ hacer otra frase con: el mismo verbo y: ver si tiene el se o te o me o algo delante y no: cambia pero a ver↓ em: el mercader se compadeció de él pues↓ m: (...5) sí↓ sí que se necesitaría no↑ supongo en todos los casos↑ o no↑
127. I: cómo lo ves tú↑ que sí o que no↑ si tuvieras que decidir si este es un verbo pronominal o no lo es↑
- ((ss:: 15 segundos))
128. C: ((tose dos veces)) es que no lo sé↓
129. I: porque la mecánica de lo que sueles hacer cuando: me dices para reconocerlos es eliminar el se para ver si: para ver si sigue funcionando cómo:↑ cómo verbo↑
130. C: em: sí↓ o imaginarlo con otras personas↓ o- o cambiarlo- o cambiar el tiempo↓ pero creo que sí↓ en todas pongo se o me: o te:

131. I: mhm↓ por lo tanto si siempre lo pones me te-
132. C: sí↓ es pronominal
133. I: sería pronominal↓ mhm↓
134. C: pero creo eh↑ es que de otra forma no lo imagino pero a lo mejor está bien↓ o sea sin no: no no recuerdo haber- no me suena bien la frase↑ pero: podría ser que sí y que no lo sepa yo↑
135. I: de acuerdo↓ bueno pues muchas gracias↓ me has ayudado mucho C↓

Entrevista a Montse

1. I: muy bien M↓ bueno te quería hacer algunas preguntas↓
2. M: vale↓
3. I: en primer lugar me dices que el verbo tiene género y número↑ bueno primero dices que el verbo es una palabra que expresa una acción↓
4. M: mhm↓
5. I: y que: tiene género y número↓ me lo podrías explicar un poquito más↑
6. M: pues que: se puede: o sea- si tienen- bueno género: vale {(@) me he dao cuenta que no tiene↓} pues que: es igual que sea masculino o femenino porque pone la misma acción y ya está↓ pero el número: es depende de la conjugación que le pongas porque: puede ser plural singular: y: depende de las personas↓
7. I: las personas cuáles son↑
8. M: yo tú él nosotros vosotros ellos
9. I: mhm↓ y hay alguna otra cosa que te indique el verbo↑ a parte del número me decías y la persona↑
10. M: pues: no↓ que hace una acción claro↓ que: usa diferentes tiempos↑ pues futuro pasado presente y luego los diferentes verbos y: que está acompañado de un adverbio↑ XXX y no sé↓ y que es el núcleo- bueno que es el núcleo de una frase y: no sé
11. I: me dices que puede ser presente pasado y futuro↓ diferentes tiempos↓
12. M.: mhm↓
13. I: dónde lo vemos↑
14. M: si es pasado presente o futuro↑ pues: es que: o sea- no sé si ves el verbo ya sabes si es- o sea si es pas- o sea si es futuro: no sé:
15. I: por ejemplo↓ los verbos que habías subrayado↓ a: me dices que servía dirigió: son pretéritos imperfectos↓
16. M: @@@
17. I: muy bien↓ dónde lo ves↑
18. M: pues en el ía↓ en el- o sea- {(?) en el verbo} del final↓ como el pasado pasó↓ no sé: XXX
19. I: por lo tanto me dices que al final ves que es pasado↑
20. M: mhm↓
21. I: y también al final veríamos cuál es la persona y cuál es el número↑

22. M: sí↑
23. I: mhm↓
24. M: o le haces la pregunta quién servía↑ y: él o:
25. I: muy bien↓ y: me has dicho que hace una acción↓
26. M: mhm↓
27. I: hacer la compra también me lo has subrayado↓ XXX infinitivo↑
28. M: sí↓
29. I: mhm↓
30. M: claro porque acaba en er↓ o sea- entonces no- no:
31. I: y que es un verbo de qué tipo hacer la compra↑
32. M: pues- m: es como: es que: no sé↓ es compuesto↓
33. I: es compuesto↓
34. M: sí↓
35. I: por qué↑
36. M: porque es un verbo y: y- la compra ah↑ no claro es que compra no sería un verbo↓ {(@) es que no sé} bueno es que claro yo lo había confundido con comprar hacer la compra y: no no es↓
37. I: mhm↓
38. M: sería hacer solo↓
39. I: e: me distingues distintos tipos de pretéritos↓ por ejemplo un servía dices que es pretérito imperfecto↑
40. M: {(@) el único que XXX bien}
41. I: pero después también pones que has hecho es pretérito perfecto↑
42. M: sí↓
43. I: o había sucedido que es verbo pluscuamperfecto↓ dices distintos tipos↓
44. M: mhm
45. I: mhm↑
46. M: y no sé ni si están bien así que:
47. I: y qué diferencia hay entre unos y otros↑
48. M: pues que: depende de como lo quieras- no sé este por ejemplo es de em: haber hecho↓ o sea- haber no sé que↓ entonces sería pretérito compuesto porque: tiene- como no↓ es XXX compuesto
49. I: y en cambio había sucedido también es compuesto↑
50. M: no↓ éste no↓ éste es pluscuamperfecto↓ porque es haber más e: otro verbo pero es porque esa partícula haber de: no sé que↓ haber no sé que↓ {(@) creo}
51. I: eso que mes estás diciendo es de- del primero que me has comentado o del segundo↑
52. M: del: primero↓
53. I: =es del primero↓=
54. M: =no de éste↓=
55. I: del segundo↓ de había sucedido↓

56. M: ah sí↓
57. I: haber más otra cosa↓
58. M: mhm↓
59. I: y en el has hecho↑
60. M: pues: este yo creo que también sería pluscuamperfecto↑ de hacer: ah no claro no↓ no no es lo mismo↓ porque: yo creo que es e:compuesto porque son dos verbos juntos↓ de hacer y de: has hecho↓ y hacer↓ no sé {(@) no sé}
61. I: mhm↓ llevarme↑ me pones que es presente de indicativo↓ por qué↑
62. M: porque: es de bueno llevarme yo- o sea- de: de que me llevan a mí pero en presente y de indicativo porque es de:: no es de subjuntivo que es: o sea hay dos tipos que son indicativo y subjuntivo pues es el indicativo porque es el: no sé↓ el que no le haces la pregunta o sea- qui- no sé quién me ha dicho que↑ al verbo↓ es que yo lo hacía de una manera rar↓
63. I: cómo lo hacías↑ a ver cuéntame↓
64. M: es que no me acuerdo↓ pero era tipo: mi madre me ha dicho que corra↓ entonces sería subjuntivo↓ y así le hacía las preguntas al verbo↓ y entonces el indicativo es el que no le haces la pregunta↓ no sé {(@) es una cosa rara}
65. I: mi madre me ha dicho que corra↓ te cogías esta frase como ejemplo↑
66. M: mhm
67. I: y entonces para saber si es subjuntivo te- vas cambiando el corra por otros verbos↑
68. M: mhm↓ y entonces salía subjuntivo↓
69. I: mhm↓
70. M: si me acuerdo que es así↓ sí↓ y en el caso del indicativo es que ya lo reconozco y- no sé es lógica no lo pienso↓ no sé↓
71. I: mhm↓ veo que- co- corriendo lo habías subrayado al principio le habías puesto algo pero después lo has- lo has: quitado↓ =con tippex=
72. M: =sí↓=
73. I: por qué↑
74. M: porque: al principio pensaba que era un verbo y ahora creo que es un verbo pero: pensaba que era un adverbio después↓ porque digo no sé es que: claro- es que luego me di cuenta de que no- no acompañaba a ningún verbo↑ no↓ no acompaña a ningún verbo↓
75. I: es decir que primero pensastes que era un verbo↓
76. M: mhm↓
77. I: pero después lo quitastes porque pensastes que era un adverbio↑
78. M: sí↓
79. I: y por qué pensastes que podría ser un adverbio↑
80. M: {(@) no lo sé↓} porque: es que no sé porque es un verbo raro↓ corriendo↓ entonces yo pensé bueno pues debe ser un adverbio porque: de modo sabes↑ cómo no sé que↑ corriendo↓ pero luego me di cuenta que no había ningún verbo pero no lo puse porque ya era la hora de irse↓
81. I: porque para que fuese un adverbio tendría que ir obligatoriamente al lado de un

- verbo↑
82. M: la mayoría de las veces sí↓
 83. I: y por eso ahora piensas que no puede ser un adverbio↓
 84. M: exacto↓
 85. I: entonces ahora qué crees que puede ser↑
 86. M: un verbo↓
 87. I: y en qué forma estaría↑
 88. M: corriendo↑ pues: m:: {(@) no sé↓} corriendo: ni idea↓ no sé XXX
 89. I: mhm↓ y de qué verbo es↑
 90. M: del: verbo correr↓
 91. I: mhm↓ de acuerdo↓ y: te pregunto algunas otras palabras↑
 92. M: mhm↓
 93. I: qué crees que es amenaza↑ qué tipo de palabra crees que es↑
 94. M: m:: amenaza↑
 95. I: un gesto de amenaza↓
 96. M: yo creo que es un nombre↓
 97. I: por qué↑
 98. M: porque: m: no sé↓ m: no sé no sé↓ porque me suena que es un: nombre porque no dice: no me parece verbo ni nada↓
 99. I: pero podría ser una acción↑
 100. M: =ya↓=
 101. I: {(?) =pregunto↑=}
 102. M: no porque sería amenazar entonces↓ no un gesto de: bueno claro es que XXX es un verbo↓ no sé↓
 103. I: y otra pregunta↑ aterrado qué crees que podría ser↑
 104. M: aterrado: pues yo creo que puede ser o un: un verbo↓ mhm↓(...4) un verbo o un: no sé o un nombre↓
 105. I: o un nombre↓
 106. M: sí↓ es que los confundo eh↑ algunas veces↓
 107. I: por qué un nombre↑ o por qué un verbo↑
 108. M: no↓ no me lo he XXX que es un verbo↓ porque: es de aterrar o: y entonces pues se conjuga y supongo que saldrá eso↓
 109. I: qué significa conjugar↑
 110. M: pues: m: que lo pones en diferentes personas y: entonces pues te salen los diferentes verbos↓
 111. I: y aquí que persona le pondrías↑
 112. M: em: él↓ la tercera↓ o yo↓ o la primera↓
 113. I: él aterrado o yo aterrado↓
 114. M: sí↓
 115. I: podría decir yo aterrada↑

116. M: también↓ claro entonces sí que tiene género↓ sí↓
117. I: y corriendo↓ podría ponerle: una forma en femenino↑
118. M: no↓
119. I: o en masculino↑
120. M: no↓ puedes poner ella corre o: no claro no puedes↓ depende del verbo supongo↓
121. I: mhm↓ XXX en aterrado sí podrías decir- podrías decir que es femenino o masculino↓
122. M: sí↓ aterrada↓ sí↓
123. I: mhm↓ de acuerdo↑ pues ya está↑ pues muchas gracias↑