

L'adquisició i l'ensenyament dels usos del passat: anàlisi de manuals de català com a segona llengua

Llorenç Comajoan Colomé
(Vic / Barcelona)

■ 1 Introducció: temps i aspecte verbals

L'adquisició dels usos de les formes perfectives (per exemple, passat perifràstic *vaig córrer*) i imperfectives (per exemple, imperfet *corria*) està estretament lligada a la manera com les llengües expressen la noció de temps. Seguint Pérez Saldanya (2002), definim el temps com una categoria dística, és a dir que situa una acció en relació amb el moment de parla (anterior, simultània o posterior). En canvi, l'aspecte és una categoria no dística que no situa una acció respecte al moment de parla sinó que va relacionada amb la temporalitat interna de la situació i la manera com es visualitza (per exemple, com a puntual o durativa, acabada o no, etc.). En català, com en moltes altres llengües, en el cas dels verbs distingim l'aspecte gramatical (o morfològic) de l'aspecte lèxic (o modalitat de l'acció, o *Aktionsart*). L'aspecte gramatical ve marcat per la flexió verbal (o perífrasis gramaticalitzades) i en aquest capítol ens centrem en l'aspecte perfectiu de la forma del passat perifràstic en català (*anar* gramaticalitzat + infinitiu) i de l'aspecte imperfectiu de la forma de l'imperfet (amb les terminacions *-ava*, *-ia*). En canvi, l'aspecte lèxic fa referència a allò aspectual proporcionat per les característiques lèxiques dels predicats verbals. La classificació de l'aspecte lèxic verbal més freqüent és la quadripartita de Vendler (1967), que classifica els predicats verbals en dues grans categories, cadascuna amb dos tipus de predicats (Taula 1).

Predicats atèlics (sense punt culminatiu)		Predicats tèlics (amb punt culminatiu)	
Estat	Activitat	Realització	Assoliment
[-puntual]	[-puntual]	[-puntual]	[+puntual]
[-tèlic]	[-tèlic]	[+tèlic]	[+tèlic]
[-dinàmic]	[+dinàmic]	[+dinàmic]	[+dinàmic]
<i>ser, voler</i>	<i>estudiar, menjar</i>	<i>estudiar el problema, menjar un entrepà</i>	<i>arribar a Berlín, trobar les claus</i>

Taula 1. Classificació de predicats verbals segons l'aspecte lèxic.

■ 2 Marcs teòrics i resultats sobre l'adquisició del temps i l'aspecte verbals en L2¹

■ 2.1 Teoria i pràctica

La disciplina de l'adquisició tant de primeres com segones llengües s'ha ocupat abastament de l'adquisició de les formes –i principalment dels usos – dels verbs, i més en concret dels de les formes del passat perifràstic i de l'imperfet o equivalents en altres llengües. Això és així principalment per tres raons. En primer lloc, s'observa una adquisició desigual dels usos perfectius (perifràstic) i dels imperfectius (imperfet), la qual cosa demana una explicació. En segon lloc, el procés d'aprenentatge de les seves formes i usos és un dels més complexos, que fa que fins i tot en aprenents de nivell avançat encara perdurin els errors en els usos d'aquestes formes. Finalment, han proliferat els estudis d'adquisició de les formes del passat perquè la recerca en adquisició s'ha desenvolupat principalment en el món anglosaxó i hi ha hagut un interès en la manera com els parlants d'anglès com a primera llengua (L1) (que no disposa d'un sistema verbal ric en passat amb marques aspectuals morfològiques) adquireixen segones llengües amb distincions aspectuals clares en passat (per exemple, en llengües romàniques o eslaves).

Un dels objectius d'aquest article és crear ponts de contacte entre dues disciplines que sovint queden força allunyades: d'una banda, l'adquisició de

1 En aquest article no fem la distinció entre *llengua estrangera* i *segona llengua* i farem servir *segona llengua* (L2) tant si ens referim a l'adquisició del català en un context on no es parla la llengua com si s'adquireix en un on es parla en l'entorn. Tampoc fem la distinció entre *adquisició* i *aprenentatge* i fem servir *adquisició* tot i que en la majoria dels casos ens referim a un context d'aprenentatge a l'aula per part de persones adultes.

segones llengües i, de l'altra, l'ensenyament o didàctica de llengües (Ellis, 2012; Lightbown, 2000). Que vulguem crear ponts de contacte entre les dues disciplines no implica directament que vulguem aplicar en el sentit tradicional el que diu la teoria a la pràctica de l'aula, ja que aquesta relació unidireccional ha estat abastament discutida en totes dues disciplines i s'ha vist que no és productiva. Per això, seguint Ortega (2012), en lloc de parlar d'*aplicació* parlarem de *rellevància* i intentarem establir ponts bidireccionals entre totes dues disciplines. En aquest sentit, la pregunta que ens fem no és “Com podem aplicar els resultats dels estudis en adquisició de segones llengües a l'aula?” sinó “Quina rellevància tenen els resultats dels estudis de segones llengües (i de lingüística) en l'ensenyament del passat perifràstic i l'imperfet a l'aula?” o “Quins problemes que ens trobem en l'ensenyament a l'aula poden ser rellevants per fer recerca en adquisició de segones llengües?”.

Ortega (2012) fa un repàs a algunes de les polèmiques sobre la relació entre adquisició de segones llengües i ensenyament de llengües –des de l'“apliqueu però amb cura” de Hatch (1978) fins a la desconfiança mútua– i explica que l'ús de la metàfora de l'aplicació propicia el pensament que la relació entre teoria i pràctica és unidireccional i que perpetua les percepcions enfrontades entre teòrics i docents: D'una banda, percepcions paternalistes que tenen els docents sobre els teòrics i, d'altra banda, les percepcions de resistència al canvi o d'antiteòrics que tenen els investigadors sobre els docents. Com a alternativa, Ortega proposa parlar de rellevància en el sentit d'interrogar-nos sobre la rellevància potencial del coneixement entre les dues disciplines:

En lloc de reclamar als investigadors i professors que pensin en la viabilitat i el desig d'aplicar la recerca a l'ensenyament, és preferible demanar tant als professors com als investigadors que busquin de manera activa la rellevància potencial de la recerca per a l'ensenyament i, recíprocament, de l'ensenyament per a la recerca. (Ortega, 2012: 26; traducció de l'autor)

El debat sobre teoria i pràctica que il·lustra la cita no és original perquè, tot i que el canvi de metàfora és interessant, la complexitat de com traslladar un tipus de coneixement (teòric) a la pràctica de l'aula és ben coneguda en didàctica (cf. la *transposició didàctica*, Bronckart / Plazaola, 2000). El que és més nou en Ortega (2012) és que l'autora dóna exemples de tres àrees d'investigació en adquisició de segones llengües que ella considera amb més o menys rellevància per a l'ensenyament a l'aula. En concret, parla de “rellevància recíproca i sinèrgica” per al cas de la recerca en motivació i

adquisició de llengües; de “rellevància menys òbvia” per al cas de la recerca en aptitud lingüística, i de “rellevància escassa” per al cas de la recerca en correcció d’errors. En aquest últim cas, l’autora explica que “els professors tenen el dret i haurien d’exercir el seu bon judici per deixar de banda la recerca i continuar amb la seva manera d’ensenyar. I els investigadors han d’aprendre a reconèixer i respectar aquest dret reclamar irrellevància també” (Ortega, 2012: 31).² Ara ens podem preguntar: I la recerca en adquisició de formes i usos del passat? Quina rellevància té? Per tal de contestar aquesta pregunta ens fixem en les dades d’estudis d’adquisició i analitzem fins a quin punt els materials d’ensenyament de català com a L2 tenen en compte o no els resultats dels estudis.

■ 2.2 L’adquisició dels usos del passat en l’adquisició de segones llengües

■ 2.2.1 Els estudis d’adquisició de segones llengües

La recerca en l’adquisició de les formes i usos de passat en segones llengües gaudeix ja d’una certa tradició, la qual cosa ha permès que s’arribi a algunes conclusions sobre les variables que incideixen en el procés d’adquisició i que l’expliquen (*vid.*, p. ex., Bardovi-Harlig, 2000; Salaberry / Comajoan, 2013). Salaberry (2008) fa un repàs teòric al repte de l’adquisició de les formes de passat en espanyol com a L2 (contrast *cantó* – *cantaba*) i denomina variables independents els factors que intervenen en l’adquisició de les distincions tempoaspectuals. En concret, cita els cinc factors següents, cadascun associat amb enfocaments teòrics prou diferenciats: 1) l’aspecte lèxic, 2) l’estructura del discurs, 3) la transferència de la primera llengua, 4) l’estructura sintàctica i 5) la prominència perceptual. Partint de la classificació de Salaberry (2008), i centrant-se en el cas de l’espanyol, Comajoan (2013) distingeix tres enfocaments teòrics principals que han estudiat l’adquisició del temps i aspecte en segones llengües (Taula 2).³

-
- 2 Ortega reconeix que titllar la recerca en correcció d’errors d’escassa rellevància és paradoxal perquè a primera vista semblaria inherentment rellevant per als professors de llengua.
 - 3 L’adquisició de les formes i usos del passat en català encara no s’ha estudiat amb profunditat, tot i que hi ha un nombre creixent d’estudis sobre l’adquisició verbal en infants (Bel, 2001) i adults (Canals / Comajoan, 2010; Comajoan, 2006; Gràcia, 2007) i sobre l’ensenyament de les formes i usos verbals (Casas, 2012; Comajoan, 2014; Pérez, 2013; Torralba, 2012). Per a una anàlisi de llibres de text i la didàctica de la llengua, vegeu Ribas (2010).

Enfocament teòric	Variable independent	Hipòtesi
Semàntics	Aspecte lèxic dels predicats verbals	<i>Hipòtesi de l'aspecte lèxic</i> (Andersen / Shirai, 1996; Bardovi-Harlig, 2000; Salaberry, 2008; Comajoan, 2006): 1) Els aprenents primer fan servir formes perfectives en predicats tèlics (assoliments i realitzacions) i més tard ho fan en predicats atèlics (activitats i estats). 2) Les formes imperfectives emergeixen més tard que les perfectives i ho fan abans en predicats atèlics que en tèlics.
	Primera llengua i aspecte lèxic	<i>Hipòtesi del temps passat per defecte</i> (Salaberry, 2008): Els aprenents de nivells baixos no usen l'imperfet a l'inici (encara que a l'aula l'hagin après) ja que fan servir les formes perfectives per defecte per marcar passat (en tot tipus de predicats). A mesura que avancen de nivell, usen la forma perfectiva (per exemple, <i>canté</i>) en predicats tèlics i la imperfectiva (per exemple, <i>cantaba</i>) en atèlics (com prediu la Hipòtesi de l'aspecte lèxic).
Discursius	Plans del discurs	<i>Hipòtesi del discurs</i> (narratiu) (Bardovi-Harlig, 1994; Comajoan, 2005; Comajoan / Pérez Saldanya, 2005): Els aprenents de segones llengües fan servir la morfologia verbal emergent per distingir els plans del discurs (primer pla: formes perfectives; segon pla: formes imperfectives).
	Organització de la informació en la primera llengua dels aprenents	Enfocament de la <i>quaestio</i> (Carroll / Von Stutterheim, 2002; Von Stutterheim / Carroll / Klein, 2009): La manera com s'organitza la informació en l'L1 dels aprenents influeix en la manera com l'organitzen en l'L2. L'organització de la informació no es limita als plans del discurs sinó a la manera com els aprenents estructuren diferents tipus de textos (narracions, descripcions, diàlegs, etc.) amb els elements lingüístics (referència a participants, punts finals, etc.).

Sintàctics	Trets sintàctics	<i>Hipòtesi de l'estructura sintàctica</i> (Salaberry, 2008; Montrul, 2004): La informació sobre temps i aspecte es troba a diferents posicions dins de l'estructura sintàctica. L'adquisició de temps i aspecte per part d'aprenents implica adquirir categories funcionals, que es poden adquirir gràcies a l'accés a la Gramàtica Universal.
Múltiples (semàntic i discursiu)	Aspecte lèxic i plans del discurs	La Hipòtesi de l'aspecte lèxic i la Hipòtesi del discurs estan relacionades (Bardovi-Harlig, 1994; Salaberry, 2011; Comajoan / Pérez Saldanya, 2005): 1) Els aprenents primer fan servir formes perfectives en predicats tèlics al primer pla i més tard les imperfectives en predicats atèlics al segon pla (Bardovi-Harlig, 2000). 2) A mesura que avancen en el procés d'adquisició, l'efecte tant de l'aspecte lèxic com del pla del discurs augmenta. L'ús segons els plans del discurs és el que distingeix els aprenents dels parlants nadius (Salaberry, 2011).

Taula 2. Hipòtesis sobre l'adquisició de les formes perfectives i imperfectives en segones llengües.

En resum, avui dia disposem d'un corpus considerable de dades que demostren que l'aspecte lèxic i el discurs són dues influències decisives en l'adquisició del sistema tempoaspectual en L2.

■ 2.2.2 Didàctica de segones llengües

D'ençà d'un temps també podem afirmar que hi ha una bibliografia considerable sobre la didàctica en L2 dels usos de les formes perfectives i imperfectives, sobretot relacionada amb l'ensenyament dels usos de les formes de passat simple i continu de l'anglès (per exemple, *I slept* “vaig dormir” / “dormia”, *I was sleeping* “estava dormint” / “dormia”) i del *pretérito perfecto simple* i el *pretérito imperfecto* de l'espanyol (per exemple, *dormí, dormía*). Centrant-se en el cas de les llengües romàniques, Blyth (2005) va fer una revisió de diversos estudis sobre l'adquisició de la distinció entre formes perfectives i imperfectives del passat i va resumir els resultats en tres de principals, que alhora relaciona amb tres principis didàctics per a la pràctica a Paula (Taula 3).

Resultats en estudis d'adquisició de segones llengües	Principis didàctics
1. La interllengua dels aprenents es desenvolupa gradualment en estadis marcats per associacions prototípiques d'aspecte lèxic, estructura del discurs (primer pla i segona pla) i aspecte gramatical (perfectiu i imperfectiu).	1. Cal implementar activitats d'aprenentatge per enriquir l'input tenint en compte el nivell de desenvolupament de la interllengua dels aprenents.
2. L'aspecte gramatical està relacionat amb la presa de perspectiva, que es basa en la percepció visual.	2. Cal proporcionar explicacions gramaticals i activitats d'aprenentatge que es basin en la percepció visual dels esdeveniments per part dels aprenents.
3. L'ús de marcadors aspectuals està influenciat per les tasques i els gèneres textuais.	3. Cal triar textos narratius apropiats i tasques que tinguin en compte tant la complexitat lingüística i cognitiva com les normes dels parlants nadius.

Taula 3. Resultats d'estudis sobre l'adquisició del passat i implicacions didàctiques (Blyth, 2005).

D'altra banda, diversos estudis centrats en aspectes didàctics de l'ensenyament dels usos del passat en espanyol també han mostrat que la informació proporcionada en les explicacions explícites sobre el passat en espanyol com a L2 són poc rigoroses i que les activitats que es dissenyen no tenen en compte la manera com els alumnes processen l'input. Per exemple, Frantzen (1995: 146) va analitzar 30 llibres de text d'espanyol com a L2 (11 de nivell inicial, 9 d'intermedi i 10 d'avançats) publicats els anys 90 als Estats Units i hi va identificar el que l'autora anomena sis "mitges veritats" en les regles que donaven sobre l'ús del pretèrit perfet simple (*canté*) i l'imperfet (*cantaba*): 1) L'imperfet descriu activitat emocional o mental, 2) l'imperfet s'usa per expressar accions passades repetides o habituals, 3) la fórmula [*would* + infinitiu] en anglès es tradueix per un imperfet en espanyol, 4) alguns mots i expressions (adverbials) van associats sovint amb el pretèrit i altres amb l'imperfet, 5) alguns verbs (estats) tenen un significat especial en el pretèrit, i 6) quan dues accions tenen lloc simultàniament en el passat, es fa servir l'imperfet.

Des de la perspectiva de la lingüística cognitiva, Llopis-García / Real / Ruiz (2012) critiquen els tres enfocaments que segons aquests autors s'han seguit a l'hora d'ensenyar els usos del pretèrit i l'imperfet en espanyol (enfocaments taxonòmic, formalista i discursivofuncional). En l'enfocament taxonòmic, es dona als aprenents una llista de funcions per al pretèrit i una per a l'imperfet (per exemple, imperfet habitual, imperfet descriptiu, imperfet de sorpresa, etc.). El principal problema és que s'informa l'aprenent d'on apareix una forma o altra però no se li diu què significa. En l'enfocament formalista, es pretén ensenyar la diferència a partir de marcadors: d'una banda els associats amb l'imperfet, com ara *llavors, de petit, tots els dies, sempre*, etc.; d'altra banda, els associats amb el pretèrit, com per exemple *ahir, fa dies, fa molt o aquella setmana*. El problema d'aquest enfocament és que cap d'aquests marcadors és exclusiu del pretèrit o de l'imperfet. El tercer enfocament és el discursivofuncional, que consisteix a associar funcions discursives per al pretèrit i imperfet, com ara que l'imperfet fa referència al context d'una escena del passat i que el pretèrit fa referència als fets fonamentals, que l'imperfet fa referència a una acció que dura en el temps i el pretèrit a accions puntuals, o que l'imperfet fa referència a accions que continuen i que no han acabat, mentre que el pretèrit fa referència a accions completes i acabades. Els autors troben problemàtica aquest enfocament perquè hi ha contraexemples per a cada principi i els alumnes han de triar d'una llista massa llarga de possibilitats. Com a solució Llopis-García / Real / Ruiz, seguint els principis de la lingüística cognitiva, proposen la regla següent:

Mientras que el imperfecto nos permite contemplar la acción desde *dentro* del espacio epistémico en el que la acción se realiza, el indefinido nos sitúa *fuera* de ese espacio. Dicho de otra manera, el imperfecto nos permite ver el desarrollo de la acción desentendiéndose del final; el indefinido, en cambio, presupone el proceso y dirige su foco hacia el final del mismo. (Llopis-García / Real / Ruiz, 2012: 162)

Finalment, des de diferents corrents teòrics en adquisició de segones llengües i didàctica, en els últims anys s'ha destacat el paper que té l'input que reben els alumnes a l'hora d'explicar el procés d'adquisició i a l'hora de dissenyar activitats d'aprenentatge (Benatti / Lee, 2008; Lee / VanPatten, 2003; Nassaji / Fotos, 2011; VanPatten, 1996). Des d'aquesta perspectiva centrada en l'input, és crucial que l'alumne no només rebi input sinó que el processi de manera adequada establint relacions entre forma i ús segons l'L2 i l'L1 abans que es demani que produeixi alguna forma; és a dir, en el cas del passat perifràstic i l'imperfet, és convenient que l'alumne entengui

la diferència entre temps i aspecte (perfectiu i imperfectiu) abans que se li demani que produeixi formes verbals perfectives o imperfectives. Els resultats dels estudis que han investigat més de la vora aquest fenomen són els de processament de l'input en espanyol com a L2 (VanPatten, 1996), que han mostrat que quan es duen a terme activitats d'aprenentatge centrades en el processament de l'input els alumnes adquireixen i retenen millor les formes i usos verbals que en activitats centrades exclusivament en la producció.

En conclusió, podem afirmar que avui dia disposem de resultats d'estudis d'adquisició i de didàctica que ens han de permetre establir ponts entre uns i altres. Tal com hem dit no es tracta de fer una aplicació prematura sinó de preguntar-nos fins a quin punt són rellevants per a investigadors i professors. A continuació, doncs, investiguem la relació entre recerca en adquisició i didàctica analitzant si els manuals de català com a segona llengua incorporen algun tipus de coneixement obtingut a partir dels estudis d'adquisició en l'ensenyament dels usos de les formes del passat.

■ 3 Anàlisi de la presentació dels usos del passat en manuals de català com a segona llengua

En aquest apartat es presenten els resultats de l'anàlisi de quatre⁴ manuals de català com a segona llengua publicats entre 2006 i 2011 utilitzats tant en cursos de català com a segona llengua a terres de parla catalana com a l'exterior. En concret, s'han analitzat les unitats on es presenten per primer cop les formes i usos del passat (passat perifràstic, imperfecte i perfect). Els manuals i les corresponents unitats corresponen aproximadament al nivell A2 (o A1+) del Marc Europeu Comú de Referència (Taula 4).

Per tal de dur a terme l'anàlisi, es van identificar en els quatre manuals les unitats i seccions on s'introdueixen les formes i usos de passat per primer cop (majoritàriament a Bàsic 2) i, a partir dels resultats i dels principis de Blyth (2005) (Taula 3), es van analitzar les unitats tenint en compte els temes següents: 1) Ordre de presentació de les formes i usos dels temps verbals de passat, 2) informació gramatical explícita i/o implícita (aspectual, discursiva, visualització i diversitat de textos) i 3) presència d'activitats basades en el processament de l'input o en la producció.

4 Ens referim a quatre manuals tot i que en realitat es tracta de vuit llibres perquè en el cas d'Abello / Rodríguez (2006) i Roig *et al.* (2010) el material del nivell bàsic està dividit en tres llibres mentre que en els altres casos està recollit en un sol llibre.

Manuels ⁵	Unitats analitzades
<i>Veus 1</i> (Bastons <i>et al.</i> primera reedició revisada, 2007)	Unitat 5. <i>La nostra història</i> Secció de gramàtica corresponent a la Unitat 5
<i>Bàsic 1, Bàsic 2, Bàsic 3</i> (Abelló / Rodríguez, 2006)	Unitat 3 (Bàsic 2). <i>Em pots ajudar?</i>
<i>Nou nivell bàsic 1, Nou nivell bàsic 2, Nou nivell bàsic 3</i> (Roig <i>et al.</i> , 2010)	Unitat 3 (Bàsic 2). <i>L'ofici que més m'agrada...</i> Unitat 4 (Bàsic 2). <i>Mira què m'ha passat.</i> Unitat 5 (Bàsic 2). <i>Un viatge per recordar.</i>
<i>Passos 1</i> (Roig / Padrós / Camps, 2011)	Unitat 1 (Bàsic 2). <i>Amb qui vivies de petit?</i> Unitat 7 (Bàsic 2). <i>Recordes quan vas arribar a Catalunya?</i> Unitat 9 (Bàsic 2). <i>Com eres abans?</i>

Taula 4. Manuals de català coma segona llengua i unitats analitzats.

■ 3.1 Ordre de presentació de les formes i usos dels temps verbals de passat

Pel que fa a l'ordre, els quatre manuals analitzats coincideixen a presentar les formes i usos del present d'indicatiu en primer lloc. Ara bé, pel que fa a les formes i usos del passat, notem que hi ha diferències considerables. Així, *Veus* presenta les formes i usos del passat perifràstic i l'imperfet dins d'una mateixa unitat (5), que té com a objectiu “relacionar fets del passat amb l'experiència personal”, és a dir, a partir de biografies de persones famoses i dels alumnes mateixos, i primer presenta el passat perifràstic i després l'imperfet. L'imperfet es presenta com una forma que descriu les circumstàncies o causes de les dades biogràfiques: *Vaig néixer a Romania. Hi havia una dictadura.* En tota la unitat no es fa cap referència a l'ús habitual de l'imperfet. A *Bas*, dins de la Unitat 3 *Em pots ajudar?*, la tasca 1 és “Se m'ha espantat la rentadora”, i s'hi presenta l'ús del perfet. A continuació, a la tasca 2, *Se'm va rebenotar la roda del cotxe*, es presenta el passat perifràstic. Mitjançant la tasca 3, titulada *No em trobava gens bé*, es presenta l'imperfet, i en la mateixa unitat s'inclou l'ús contrastat del perfet, el passat i l'imperfet. El

5 En la resta de l'article es fan servir les següents abreviacions per referir-se als quatre manuals: *Veus*: *Veus1*; *Bas*: *Bàsic 1, 2 i 3*; *Nou*: *Nou nivell bàsic 1, 2 i 3*; i *Pas*: *Passos 1*.

manual Nou presenta en primer lloc l'imperfet a la Unitat 3 de Bàsic 2 de manera aïllada, tot seguit a la Unitat 4 presenta el perfect i el passat perifràstic, i a la unitat 5 presenta l'imperfet i el passat perifràstic. Finalment, el Manual Pas és el que fa un tractament més allunyat de la resta de manuals, ja que presenta els temps de passat en unitats molt separades: Presenta l'imperfet d'indicatiu a la Unitat 1 de Bàsic 2, i al cap de sis unitats presenta el passat perifràstic per primer cop i en combinació amb l'imperfet.

Si ens centrem en les formes i usos de passat perifràstic i imperfet i ho relacionem amb les dades d'adquisició, ens podem demanar si l'ordre de presentació en els manuals segueix l'ordre d'adquisició (primer les formes perfectives i més tard les imperfectives; Taula 2). La resposta és que no, ja que hi ha manuals que presenten les formes perfectives abans que les imperfectives (Veu, Bas), mentre que n'hi ha que ho fan de manera inversa (Nou, Pas). A més, mentre que alguns manuals no fan cap referència a l'ús habitual de l'imperfet (Veu), altres l'introdueixen com a primer ús principal d'aquesta forma (Nou, Pas). Un cas particular és el de Pas, que presenta les formes imperfectives en el seu ús habitual a l'inici de Bàsic 2 i al cap de sis unitats presenta les perfectives (passat perifràstic). En conclusió, els quatre manuals de català com a segona llengua analitzats organitzen la presentació dels temps del passat des d'un punt de vista de seqüenciació didàctica de manera diversa, la qual cosa implica que no tots segueixen l'ordre d'adquisició que s'ha documentat en estudis de segones llengües.

■ 3.2 Informació gramatical explícita i implícita

■ 3.2.1 Informació aspectual (lèxica i gramatical)

Els manuals podrien incorporar dos tipus d'informació aspectual: lèxica i gramatical. En un cas, es tractaria d'informació sobre els diferents tipus de predicats verbals i les seves característiques aspectuals (duratius, puntuals, etc.); en el segon cas, de la diferència entre temps i aspecte. Abans de res, cal fer notar que tots els manuals contenen molt poca informació gramatical explícita i que la manera com s'incorpora aquesta informació és diferent. Així, Veu i Pas tenen compendis gramaticals en seccions separades, mentre que Bas inclou la informació gramatical dins de la unitat, i Nou pràcticament no conté informació gramatical explícita tot i que presenta quadres en què s'enriqueix l'input mitjançant subratllats i canvi de color. A continuació s'analitza cada manual per tal d'examinar quin tipus d'informació gramatical proporciona a l'alumne de català com a segona llengua a

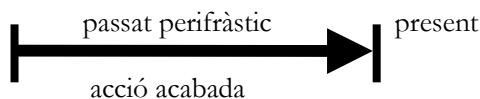
l'hora de presentar els mecanismes lingüístics per expressar temps i aspecte en el passat. L'anàlisi se centra en la informació gramatical sobre els usos del passat perifràstic, el perfet (si s'inclou dins de les unitats) i l'imperfet i no en les formes.

Bas és el manual que proporciona una major quantitat d'informació gramatical explícita. S'hi descriuen els usos de les formes de la manera següent (Unitat 3, Bàsic 2): 1) “Per expressar una acció ocorreguda en un passat recent, cal utilitzar el perfet...” I es proporcionen els següents exemples: “Hola, Pep! com ___ anat el cap de setmana?” “Malament, perquè ___ estat malalt i ___ quedat al llit”. 2) “Cal utilitzar el passat per expressar una acció ocorreguda en un passat llunyà...”. S'acompanya l'explicació amb aquests exemples: “Ei, Laura! Ahir no (venir) ___ a esmorzar!” “És que (adormir-se) ___”. 3) “Cal utilitzar l'imperfet per expressar una acció inacabada en el passat”. En aquest cas, es donen els exemples següents: “La setmana passada vas estar malalt, no? Com et trobes?” “Més bé. Però la setmana passada (esternudar) ___ contínuament i (tenir) ___ molta febre. Dissabte encara no (saber) ___ si podria venir a treballar”. La informació explícita sobre els usos del passat en aquest manual mereix dues observacions. En primer lloc, la distinció entre perfet i passat perifràstic mitjançant la distància (passat recent i passat llunyà) pot considerar-se poc efectiva, ja que els conceptes de llunyania o proximitat són relatius al parlant i és probable que l'alumne no entengui què s'entén per passat llunyà i per recent. D'altra banda, si el que es vol indicar és que el perfet és un passat perfectiu hodiernal o que té contacte amb el present, llavors caldria indicar-ho de manera explícita. De fet, els exemples no són gaire apropiats tampoc, perquè en el cas del perfet es fa referència a *el cap de setmana*, que pot ser tan distant com *ahir*, que és el que es fa servir per al passat perifràstic.⁶ En segon lloc, pel que fa a la diferència entre el passat perifràstic i l'imperfet, no hi ha suficient informació aspectual per tal que l'alumne pugui entendre-la. En el cas del passat perifràstic, es limita a informar l'alumne que és un temps que es fa servir per referir-se a accions en un passat llunyà. Podríem interpretar que la referència a llunyà és aspectual, però sense dir-ho explícitament és difícil que s'entengui. En el cas de l'imperfet, podem considerar que hi ha una mínima referència a qüestions aspectuals quan es diu que fa referència a “expressar una acció inacabada”. La referència a

6 La relativitat de termes com “recent” i “llunyà” queda reflectida de manera clara en la manera com dos manuals diferents tracten aquests termes. Mentre que a Pas *ahir* fa referència a un passat recent, a Bas es dóna com a exemple de passat llunyà.

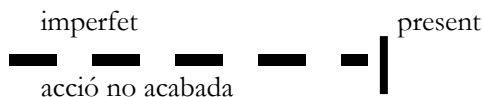
l'acabament o no de les accions (aspecte terminatiu) és freqüent en manuals d'aprenentatge de segones llengües quan es presenta la diferència entre perfectivitat i imperfectivitat però és problemàtica, perquè tot i que és cert que les formes perfectives imposen l'acabament de l'acció per defecte, no és cert que les imperfectives impliquin el no acabament (*vid.* Pérez Saldanya, 2002 i Llopis-García / Real / Ruiz, 2012).⁷ Finalment, l'ús d'un verb de la categoria dels esdeveniments puntuals com *esternudar* en l'exemple també es pot considerar poc afortunat ja que es tracta d'una classe peculiar de verbs (puntuals com els assoliments, però sense fase prèvia, Pérez Saldanya, 2002: 2608) que en l'exemple apareix en una combinació poc prototípica (en imperfet). El fet que apareixen marcadors com ara *la setmana passada* i *continuament*, que entren en contradicció, també fan que l'exemple amb el verb *esternudar* en imperfet pugui considerar-se excessivament complex per introduir l'ús de l'imperfet.

El segon manual que proporciona més informació gramatical a l'alumne és Veu, que a la seva secció gramatical indica el següent: “Utilitzem el passat perifràstic per parlar d'algun fet, puntual i acabat, que va tenir lloc en el passat. La persona que parla no el relaciona amb el present” (p. 162). Els exemples proporcionats són: *Vaig estudiar a Girona. Va néixer a Ciutadella l'any 1990. Al principi, no va ser gens fàcil.* A continuació s'inclou l'esquema següent:



Els usos de l'imperfet segons Veu són: “Fem servir l'imperfet d'indicatiu per expressar el context o la circumstància en què van passar uns fets. També és habitual per explicar els motius o les causes d'un fet” (p. 166). I s'exemplifiquen amb les frases i esquema següents: *Quan va néixer l'ovella Dolly, jo tenia tretze anys i estudiava a l'institut. Van venir aquí perquè al nostre país no teníem feina.*

7 Dir que les formes perfectives indiquen accions acabades és una simplificació ja que de fet aquestes formes poden tenir un valor ingressiu (inici d'acció) (“A les tres *vaig fer* el dinar”) o un valor terminatiu (“La Caballé *va cantar* ahir a Madrid”) (García Fernández, 1998) que depenen en part de les característiques lexicoaspectuals dels predicats i de l'estructura de les oracions. Pérez Saldanya (2002: 2586) mostra com l'imperfet pot expressar accions acabades mitjançant l'ús d'adjunts oracionals: “En Jordi *venia* diaris a l'entrada de la facultat fins que el degà li ho va prohibir”.



Destaquem dues qüestions sobre la informació gramatical explícita d'aquest manual. En primer lloc, en les explicacions gramaticals respectives, les formes de passat perifràstic i imperfecte no es presenten com una parella aspectual (perfectiva i imperfectiva), sinó que el passat perifràstic es presenta com una forma perfectiva del passat i l'imperfecte com un marcador discursiu de segon pla. En canvi, en els esquemes, es presenten els usos de manera contrastada, ja que per al passat perifràstic s'indica que l'acció és acabada mentre que en el de l'imperfecte s'indica que és inacabada. Ja s'ha dit més amunt que mentre que això és així en el cas del perifràstic no ho és en el cas de l'imperfecte. En segon lloc, la descripció del passat perifràstic conté informació aspectual de dos tipus. D'una banda s'hi diu que serveix per parlar d'algun fet "puntual i acabat". Sense especificar-ho més, sembla que només puguem usar el passat perifràstic per expressar fets puntuals, quan en realitat el podem usar en tot tipus de situacions. De fet, dos dels exemples que s'inclouen a l'explicació són verbs que no són puntuals (*estudiar* i *ser*). Probablement, el que es volia destacar és que mitjançant el passat perifràstic es visualitza l'acció com un tot amb límits, més que no pas puntual. D'altra banda, es pot entreveure una referència aspectual quan es diu que "La persona que parla no el relaciona amb el present", la qual cosa indica que depèn de la manera com la persona que parla vegi o visualitzi l'acció i la relació que estableix amb el present.

Els altres dos manuals contenen molt poca informació explícita. Pas no en té gens i es limita en les unitats i a la secció de gramàtica a presentar quadres principalment de formes. Nou només presenta informació aspectual en una de les tres unitats que tracten del passat, en concret a la Unitat 5 de Bàsic 2 quan s'introdueix l'objectiu de "narrar un esdeveniment passat" en un requadre i s'indica el següent: "L'imperfecte explica fets passats que s'estenen en el temps; en canvi, el passat perifràstic descriu fets puntuals que ja han passat". I s'exemplifica amb les frases següents: *Quan era petit, sempre acompanyava la mare al mercat. Quan va arribar, ens va explicar la veritat.* En la informació proporcionada trobem dos tipus d'informació aspectual: "s'estenen en el temps" i "fets puntuals". Es tracta d'una explicació que sense cap altre matis pot ser difícil per a un alumne ja que es pot preguntar què vol dir que un fet passat *s'estén* en el temps. A més l'extensió del temps per *ser petit* i *acompanyar la mare al mercat* no és exactament la mateixa, fet

parcialment explicat per la presència de dos tipus de predicats amb aspecte lèxic diferent (estat i activitat). La referència a fets puntuals ja ha aparegut en el manual *Ve*u també i pot desorientar l'alumne perquè sembla que es digui que només es pot usar per a accions puntuals quan en realitat es vol indicar que el perifràstic imposa una visió que sovint converteix la situació en puntual independentment del tipus de predicat verbal (puntual o no).

Tot i que Pas i Nou contenen poca informació gramatical explícita, ens podem fixar en altres tipus d'informació que ens permeti examinar la caracterització de les formes verbals de passat, com ara els objectius didàctics, les presentacions a l'inici de les unitats o les activitats d'aprenentatge. Tant a Pas com a Nou es presenta abans l'imperfet que el passat perifràstic i es fa en un ús semblant, que és el de comparar el present amb el passat, per això els usos associats de l'imperfet són l'habitual i el continu: *En aquesta foto tenia 16 anys* (Pas, p. 82); *A què jugàveu? Què feïeu? Portàveu uniforme?* (Pas, p. 85). Tot i que a Pas no hi ha explicacions gramaticals, les breus introduccions a les unitats proporcionen algunes pistes de com es conceptualitza el passat. Per exemple, la presentació de la Unitat 1 de Bàsic 2 *Amb qui viues de petit?* és la següent: "Aquesta unitat tracta de com érem nosaltres de petits i també la nostra família. Surt per primera vegada el temps passat. El treball de la mà d'aspectes coneguts: l'edat, el lloc de residència, l'aspecte físic i el caràcter; també parlem dels jocs infantils" (p. 80). I a la Unitat 7 *Recordes quan vas arribar a Catalunya?* es fa la presentació següent: "Aquesta unitat tracta del passat: d'on va néixer, d'on va estudiar o d'on va treballar. Parla d'un passat llunyà, per exemple del dia que va arribar a Catalunya, i també d'un passat recent, per exemple ahir" (Pas, p. 126). És a dir, tant en la Unitat 1 com en la 7, segons les presentacions, es parla del passat, tot i que en usos podríem dir diametralment oposats (habitual i perfectiu). En el cas de Nou, la primera referència a l'imperfet és a la primera activitat de la Unitat 3 de Bàsic 2, titulada *Comparar el passat i el present* (p. 34), on es demana que l'alumne completi un text amb les formes de l'imperfet que sent en una audició: "Quan la Lucía ___ (ser) petita, ___ (anar) a l'escola del seu poble. Li ___ (agradar) jugar amb els seus amics i amigues, però un dia els seus pares van decidir marxar a Catalunya i ella també hi va anar...".

Cal destacar que tant Pas com Nou introdueixen l'ús de l'imperfet en els seus usos habitual i continu i no presenten el seu ús progressiu (*vid.* Pérez Saldanya, 2002). L'ús habitual és transparent pel que fa a la seva concepció de comparar passat i present, però presenta el perill que els alumnes associïn aquesta forma amb el passat de manera exclusiva i arribin a la con-

clusió que així s'expressa el passat en català (sobretot en el cas de Pas, en què es triguen sis unitats a introduir el passat perifràstic). L'associació entre ús habitual i passat encara es pot fer més evident si es té en compte que en la introducció de l'imperfet es presenten adverbis temporals com ara *en aquell moment* i *llavors* (Pas), fàcilment associables amb el passat perifràstic.

En conclusió, de les dades de l'anàlisi sobre la presència d'informació gramatical aspectual, cal notar que hi ha diferències notables en els manuals, que en cap cas s'introdueix la noció d'aspecte o es fa reflexionar l'alumne sobre aquest concepte⁸ i que la informació aspectual és ambigua i fàcilment induïble a dubtes i errors.

■ 3.2.2 Informació discursiva

Tal com s'ha dit abans (Taula 2), diversos estudis d'adquisició de les formes del passat destaquen el paper primordial dels plans del discurs narratiu (primer pla i segon pla) a l'hora de poder explicar l'emergència de les formes i usos del passat (perfectiu al primer pla, imperfectiu més tard i al segon pla). Per això és útil fixar-se també si els manuals ofereixen de manera implícita o explícita informació relacionada amb els plans del discurs narratiu.

El manual *Veü* inclou una descripció de l'imperfet que es pot considerar discursiva ja que s'hi indica que s'usa per expressar el context o la circumstància en què van passar uns fets, és a dir per al segon pla. Així, podríem dir que aquest manual, encara que sigui d'una manera limitada, inclou informació discursiva. A més, la funció de segon pla de l'imperfet queda del tot reflectida en les activitats d'aprenentatge que es plantegen als alumnes (per exemple, activitat 11, p. 89).

Al manual *Bas* no hi ha cap referència discursiva explícita, tot i que es demana als alumnes que produeixin narracions. Per exemple, a la tasca 3 *No em trobava gaire bé* es demana als alumnes que expliquin una malaltia amb pistes com ara “Quina malaltia tenies / vas passar?”, “Vaig tenir / Tenia...”, “Quins símptomes tenies?”, “Tenia...”, “Què et passava?”, etc. En aquest manual, a la secció de gramàtica 10, en què es comparen els tipus de passat, que seria un lloc idoni per fer referència a les funcions discursives dels temps de passat, no se n'hi fa cap i el resum es limita a donar explicacions temporals (i no aspectuals o discursives) com la següent: “El

8 Trobem una excepció al manual *Bas*, que en la secció gramatical de l'ús del perfet, el passat i l'imperfet (p. 72) inclou la següent reflexió: “En la teva llengua també distingeixes entre el perfet, el passat i l'imperfet?”.

perfet expressa una acció ocorreguda en un passat recent i el passat expressa aquelles accions ocorregudes en un passat llunyà. L'imperfet és un temps verbal que expressa una acció inacabada ocorreguda en un passat tant recent com llunyà” (p. 72).

En el cas del manual Nou, després de la presentació de l'imperfet a la Unitat 3, a les dues unitats següents es presenta la funció de narrar: 1) “narrar un esdeveniment” (amb perfet i passat perifràstic d'indicatiu) (Unitat 4) (—*Què t'ha passat? —He rel·lisat i m'ha caigut la caixa de les ampolles.*) i 2) “narrar un esdeveniment de passat” amb imperfet i passat perifràstic (Unitat 5) (*Quan va arribar a Catalunya, en Mamadou compartia pis amb uns amics senegalesos*). Com es pot observar, en un cas es tracta d'una narració amb dues situacions puntuals ordenades cronològicament (formes de perfet) i en l'altre d'una narració en què una situació puntual queda contextualitzada per una activitat. Amb tot, en cap cas es fa referència als diferents usos de les formes verbals encara que és bastant evident a partir dels exemples que es tracta de narracions de diferent tipus, en part motivat per l'ús de formes verbals diferents.

Finalment, a Pas, a la Unitat 7 (p. 128), es presenta el passat perifràstic en combinació amb l'imperfet i es presenten activitats que semblen dissenyades per contrastar el primer pla i el segon pla (diverses persones expliquen els seus records de com van arribar a Catalunya i en quines circumstàncies), però en cap cas es fa explícita la noció de primer i segon pla de la narració.

En conclusió, pel que fa a la informació discursiva com a factor que contribueix a l'adquisició dels usos verbals i que pot ajudar l'alumne a adquirir-los, podem dir que els manuals, amb l'excepció de Veu, en proporcionen poca i que fins i tot aquells que es proposen com a continguts ensenyar a narrar no fan explícit el paper dels temps verbals en aquesta funció.

■ 3.2.3 Visualització

Referent a la visualització de les distincions tempoaspectuals, l'únic manual que les incorpora és Veu, mitjançant l'ús de fletxes contínues i discontinües (*vid.* secció 3.2.1). Tot i que l'ús de visualitzacions per a l'ensenyament dels usos temporals pot ser útil (*vid.* Llopis-García / Real / Ruiz, 2012), les que s'usen a Veu són excessivament simplificadores i no van de bracet amb les explicacions proporcionades a la secció gramatical, tal com hem explicat a la secció 3.2.1.

■ 3.2.4 Diversitat de textos

Pel que fa a la diversitat de textos i tasques que puguin mostrar els diferents usos tempoaspectuals del passat, cal dir que tots quatre manuals principalment proporcionen frases simples, diàlegs (no reals) i narracions (en escrit i oral) centrades en la tercera persona; és a dir, no associen l'ús de determinades formes verbals a tipologies o gèneres concrets de textos. Fins i tot en el cas en què és explícit l'objectiu d'ensenyar a narrar en passat es fan poques o cap referència a la manera com les formes verbals contribueixen a crear els diferents plans discursius.

■ 3.3 Activitats basades en l'anàlisi de l'input o en la producció

Per tal d'esbrinar si els manuals contenen més activitats d'aprenentatge centrades en el processament de l'input o en la producció, es van classificar totes les activitats d'aprenentatge dels manuals (no es van analitzar les dels llibres d'activitats) com a proveïdores d'input (per exemple, en què es demana a l'alumne que escolti una conversa i es fixi en l'ús d'un temps verbal) o de producció (per exemple, en què es demana directament a l'alumne que produeixi una narració). Els resultats mostren dues tendències. En primer lloc, en tots els manuals les activitats centrades en la producció superen les d'anàlisi o processament de l'input. Aquest resultat va en contra d'algunes tendències en l'ensenyament de llengües que fomenten la reflexió metalingüística de l'alumne i el processament de l'input abans de la producció d'elements lingüístics (Nasaji / Fotos, 2011; Trévisé, 2010), la qual cosa fa evident que els manuals segueixen metodologies centrades en les formes lingüístiques més que no pas en els processos cognitius dels aprenents. En segon lloc, els quatre manuals presenten una disparitat en el nombre d'activitats de producció i de comprensió d'input (més presents a Pas i Veu que a Nou i Bas). Amb tot, en investigacions futures cal estudiar amb més profunditat els tipus d'activitats i fer-ne una anàlisi més acurada que tingui en compte no només les activitats dels manuals sinó també les dels llibres d'activitats, el seu format (oral, escrit, individual, en grup) i les explicacions del docent.

■ 4 Conclusió

El punt de partida d'aquest article ha estat la constatació que avui dia disposem de recerca en adquisició de segones llengües i en didàctica que ens informa, d'una banda, sobre quins són alguns dels factors que expliquen l'adquisició de les formes perfectives i imperfectives del passat i, de l'altra, sobre la manera d'integrar els resultats d'adquisició a la didàctica de segones llengües. Això ens ha portat a plantejar-nos si la recerca en adquisició és rellevant per a l'ensenyament dels usos del passat en català. Pensem que la resposta és afirmativa, ja que el coneixement dels factors que intervenen en l'adquisició dels usos de passat pot facilitar la feina del professor de català com a segona llengua en el sentit de ser conscient de la complexitat cognitiva del sistema tempoaspectual català (Comajoan / Canals, 2010) i tenir expectatives més raonables sobre el que sap i pot fer un alumne de català com a segona llengua (Blyth, 2005). Tornant a la noció de rellevància de la recerca per a l'ensenyament de llengües, ens podem plantejar –en el sentit d'Ortega (2012)– si la rellevància de la recerca per a l'ensenyament dels usos del passat és recíproca i sinèrgica, poc òbvia o escassa. Tot i que Ortega posa exemples dels tres tipus de rellevància no queda del tot clar quin serien els requisits per decidir el tipus de rellevància per a diferents temes d'investigació i ensenyament. Amb tot, és cert que si bé hi ha un nombre considerable d'estudis que se centren en el procés d'adquisició de les formes i usos del passat (en contextos d'aula o d'adquisició natural) i que investiguen el paper de diferents variables en l'adquisició del passat, encara n'hi ha pocs que se centrin en la implementació de procediments didàctics concrets per ensenyar el passat. El fet que hi diferents teories que intenten explicar el procés d'adquisició del passat en una segona llengua –amb la consegüent diversitat d'explicacions i resultats (Salaberry / Comajoan, 2013)– també fa que la rellevància no sigui fàcil d'entreveure. Per això, podríem afirmar que la rellevància dels estudis d'adquisició es trobaria a mig camí de l'anomenada rellevància recíproca i la menys òbvia.

A partir de l'anàlisi dels quatre manuals de català com a segona llengua hem constatat que hi ha diferències en l'ordre de presentació dels usos del passat, en les explicacions gramaticals sobre temps i aspecte, en la inclusió de factors lexicoaspectuals i discursius i en les característiques de les activitats d'aprenentatge. La discordança que hi ha en els manuals es podria explicar pel fet que estan pensats per a públics diversos o segueixen metodologies d'ensenyament diverses. Aquesta possibilitat sembla poc plausible ja que tots els manuals segueixen programacions i enfocaments semblants

(amb referències explícites al Marc Europeu Comú de Referència) i estan pensats per a un públic general alfabetitzat adult que s'inicia en l'aprenentatge de la llengua catalana. Així doncs, la diversitat dels materials probablement s'ha de relacionar amb l'experiència, creences i coneixement dels diferents autors a l'hora d'ensenyar les formes de passat. En estudis posteriors seria interessant indagar quines són les creences i experiència dels autors de materials didàctics per tal d'aprofundir en la influència d'aquests factors en el disseny de materials.

Per concloure, fóra bo que en el futur els materials d'ensenyament de català com a segona llengua proporcionessin explicacions gramaticals que tinguin més en compte la recerca tant en adquisició de llengües com en didàctica o lingüística. Els enfocaments de la lingüística cognitiva (Castañeda, 2006; De Knop / De Rycker, 2008) poden ser útils a l'hora de crear ponts entre teoria i pràctica ja que no parteix de les formes lingüístiques sinó que integra llenguatge i cognició d'una manera que fa més evident la necessitat de partir d'explicacions gramaticals que s'adiguin amb la manera com els éssers humans conceptualitzen la llengua en lloc de centrar-se en les "funcions" que expressen les formes lingüístiques. Per això, fóra beneficiós dur a terme aliances entre investigadors i docents per tal d'experimentar amb diferents explicacions i materials didàctics i avançar tant en el coneixement de l'adquisició de les formes i usos del passat com en l'ensenyament de segones llengües. ■

■ Bibliografia

- Abelló, Xavier / Rodríguez, Judit (2006): *Bàsic 1, Bàsic 2, Bàsic 3*, Barcelona: Barcanova.
- Andersen, Roger / Shirai, Yasuhiro (1996): "The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection"; dins: Ritchie, William / Bhatia, Tej (eds.): *Handbook of second language acquisition*, San Diego: Academic Press, 527–570.
- Ayoun, Dalila / Salaberry, Rafael (eds.) (2005): *Tense and aspect in Romance languages*, Amsterdam: Benjamins.
- Bardovi-Harlig, Kathleen (1994): "Anecdote or evidence? Evaluating support for hypotheses concerning the development of tense and aspect"; dins: Gass, Susan / Cohen, Andrew / Tarone, Elaine (eds.): *Research*

- methodology in second language acquisition*, Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 41–60.
- (2000): *Tense and aspect in second language acquisition: Form, meaning, and use*, Malden: Blackwell.
- Bastons, Núria *et al.* (2007): *Veus 1. Curs de català*. Primera reedició revisada, Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Bel, Aurora (2001): *Teoria lingüística i adquisició de llenguatge*, Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.
- Benati, Alessandro / Lee, James (2008): *Grammar acquisition and processing instruction*, Bristol: Multilingual Matters.
- Blyth, Carl (2005): “From empirical findings to the teaching of aspectual distinctions”; dins Ayoun / Salaberry (eds.), 211–252.
- Bronckart, Jean-Paul / Plazaola, Itziar (2000): “La transposició didàctica”; dins: Camps, Anna / Ferrer, Montserrat (eds.): *Gramàtica a l'aula*, Barcelona: Graó, 39–96.
- Carroll, Mary / von Stutterheim, Christiane (2002): “Typology and information organization: perspective taking and language-specific effects in the construal of events”; dins: Giacalone Ramat, Anna (ed.): *Typology and second language acquisition*, Berlín: Mouton de Gruyter, 365–342.
- Casas, Mariona (2012): *La construcció del coneixement sobre els valors del temps verbal del present a l'educació primària*, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona (tesi doctoral inèdita).
- Castañeda, Alejandro (2006): “Aspecto, perspectiva y tiempo de procesamiento en la oposición imperfecto/indefinido en español”, *Revista Electrónica de Lingüística Aplicada* 5, 107–140.
- Comajoan, Llorenç (2005): “The acquisition of perfective and imperfective morphology and the marking of discourse grounding in Catalan”; dins Ayoun / Salaberry (eds.), 35–78.
- (2006): “The Aspect Hypothesis: Development of morphology and appropriateness of use”, *Language Learning* 56, 201–268.
- (2013): “Tense and aspect in second language Spanish”; dins: Geeslin, Kimberly (ed.): *The Handbook of Spanish second language acquisition*, Hoboken: Wiley Blackwell, 235–252.
- (2014): “Tendències actuals en l'ensenyament de la gramàtica en contextos de primera o segona llengua: El cas català”, *Lenguaje y textos* 40, 33–48.

- / Canals, Eulàlia (2010): “L’adquisició de les formes i funcions del pas-sat en català com a segona llengua: el paper de la primera llengua i d’altres variables”; dins: Creus, Imma / Puig, Maite / Veny, Joan R. (eds.): *Actes del Quinzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*. Vol. 1, Barcelona: Publicacions de l’Abadia de Montserrat, 391–403.
- / Pérez Saldanya, Manuel (2005): “Grammaticalization and language acquisition: Interaction of lexical aspect and discourse”; dins: Eddington, David (ed.): *Selected proceedings of the 6th Conference on the acquisition of Spanish and Portuguese as first and second languages*, Somerville: Cascadilla Proceedings Project, 44–55.
- De Knop, Sabine / DeRycker, Teun (2008): *Cognitive approaches to pedagogical grammar*, Berlín: Mouton de Gruyter.
- Ellis, Rod (2012): *Language teaching research and language pedagogy*, Oxford: Wiley-Blackwell.
- Frantzen, Diana (1995): “Preterite/imperfect half-truths: Problems with Spanish textbook rules for usage”, *Hispania* 78, 145–458.
- García Fernández, Luís (1998): *El aspecto gramatical en la conjugación*, Madrid: Arco.
- Gràcia, Lluïsa (2007): “Diferencias tipológicas y adquisición de segundas lenguas I: flexión verbal”, *Revista Española de Lingüística* 37, 7–40.
- Hatch, Evelyn (1978): “Apply with caution”, *Studies in Second Language Acquisition* 2, 123–143.
- Lee, James / VanPatten, Bill (2003): *Making communicative language teaching happen*, Nova York: McGraw-Hill.
- Lightbown, Patsy (2000): “Classroom SLA research and second language teaching”, *Applied Linguistics* 21, 431–462.
- Llopis-García, Reyes / Real, Juan Manuel / Ruiz, José Plácido (2012): *Qué gramática enseñar, qué gramática aprender*, Madrid: Edinumen.
- Montrul, Silvina (2004): *The acquisition of Spanish*, Amsterdam: Benjamins.
- Nassaji, Hossein / Fotos, Sandra (2011): *Teaching grammar in second language classrooms*, Nova York: Routledge.
- Ortega, Lourdes (2012): “Language acquisition research for language teaching. Choosing between application and relevance”; dins: Hinger, Barbara / Unterrainer, Eva Maria / Newby, David (eds.): *Sprachen lernen: Kompetenzen entwickeln – Performanzen (über)prüfen*, Viena: Praesens, 24–38.

- Pérez, Jordi (2013): *Proposta didàctica per presentar el contrast entre el passat perifràstic i el perfet en el nivell bàsic de català com a L2*, Barcelona: Universitat de Barcelona (treball final de grau inèdit).
- Pérez Saldanya, Manuel (2002): “Les relacions temporals i aspectuals”; dins: Solà, Joan *et al.* (dir.): *Gramàtica del català contemporani*. Vol. 3, Barcelona: Empúries, 2567–2662.
- Ribas, Teresa (2010) (coord.): *Llibros de texto y enseñanza de la gramática*, Barcelona: Graó.
- Roig, Maria *et al.* (2010): *Nou nivell bàsic 1, 2, 3*, Barcelona: Castellnou.
- Roig, Nuri / Padrós, Marta / Camps, Sandra (2011): *Passos 1. Curs de català per a no catalanoparlants*, Barcelona: Octaedro.
- Salaberry, Rafael (2008): *Marking past tense in second language acquisition*, Londres: Continuum.
- (2011): “Assessing the effect of lexical aspect and grounding on the acquisition of L2 Spanish past tense morphology among L1 English speakers”, *Bilingualism: Language and Cognition* 14, 184–202.
- / Comajoan, Llorenç (2013): *Research design and methodology in studies on L2 tense and aspect*, Berlín: Mouton de Gruyter.
- Torralba, Mireia (2012): *La comprensió dels temps verbals a primària*, Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona (tesi doctoral inèdita).
- Trévisé, Anne (2010): “Apostar per la inevitable activitat metalingüística dels estudiants en l'ensenyament de llengües”; dins: Guasch, Oriol (ed.): *El tractament integrat de les llengües*, Barcelona: Graó, 113–144.
- VanPatten, Bill (1996): *Input processing and grammar instruction*, Norwood: Ablex.
- Vendler, Zeno (1967): *Linguistics in philosophy*, Ithaca: Cornell University Press.
- von Stutterheim, Christiane / Carroll, Mary / Klein, Wolfgang (2009): “New perspectives in analyzing aspectual distinctions across languages”; dins: Klein, Wolfgang / Li, Ping (eds.): *The expression of time*, Berlín: Mouton de Gruyter, 195–216.
- Llorenç Comajoan Colomé, Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya, Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes, Sagrada Família, 7, E-08500 Vic / Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació, Universitat de Barcelona, <llorencc.comajoan@uvic.cat>.

Zusammenfassung: Dieser Beitrag befasst sich mit dem Verhältnis zwischen den Ergebnissen, die die Zweitsprachenerwerbsforschung hinsichtlich der Erwerbsmechanismen zum Gebrauch perfekter und imperfekter Verbalformen erzielt hat, und den entsprechenden Darstellungen in Lehrbüchern für Katalanisch als Fremd- oder Zweitsprache (L2). Der erste Abschnitt fasst die theoretischen Grundlagen und die Ergebnisse der bisherigen Forschung zum Erwerb und zur didaktischen Vermittlungen von Vergangenheitsformen im Zweitsprachenerwerb zusammen. Im zweiten Abschnitt werden vier Lehrbücher für Katalanisch als L2 daraufhin analysiert, ob sie Erkenntnisse aus der Zweitsprachenerwerbsforschung berücksichtigen oder nicht. Diese Analyse zeigt, dass sich die Lehrbücher beträchtlich darin unterscheiden, wie sie die Formen und Gebrauchsweisen der Vergangenheitsformen darstellen, und dass sie insgesamt die Ergebnisse aus der L2-Erwerbsforschung so gut wie nicht einbeziehen. ■

Summary: This article deals with the relationship between results in second language (L2) acquisition research with respect to the acquisition of the uses of perfective and imperfective forms and the contents of L2 Catalan language textbooks. The first section of the article reviews the theoretical approaches and the results of studies on the acquisition and teaching of L2 past forms. The second section analyzes four L2 Catalan textbooks in order to examine whether the findings from research are integrated or not. The results show that textbooks differ significantly in how they present the forms and uses of the past and that, in general, results from language acquisition and teaching research are not taken into account. [Keywords: acquisition of tense and aspect; textbooks; second language acquisition; language teaching; Catalan] ■