

**UNIVERSITAT DE VALÈNCIA**

**FACULTAT DE FILOLOGIA, TRADUCCIÓ  
I COMUNICACIÓ**

**MÀSTER D'ASSESSORAMENT LINGÜÍSTIC I CULTURA  
LITERÀRIA: APLICACIONS AL CONTEXT VALENCIÀ**



**PROPOSTA D'ENSENYAMENT I  
APRENENTATGE DE LA CONSTRUCCIÓ  
HO-TRANSITIVA CATALANA:  
UNA SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA BASADA EN  
LA GRAMÀTICA DE CONSTRUCCIONS**

**Treball final de màster**

Presentat per Carlos Martínez Asensi

Dirigit per Andreu Sentí

Curs: 2020-2021

**València, 2021**

## Resum

L'ensenyament dels pronoms febles és un dels punts més complexos de l'ensenyament del català, sobretot com a segona llengua (L2). La tradició acadèmica ha relegat els pronoms febles a un context purament sintàctic que implica saber tot un seguit de conceptes que, si pensem en una L2, potser la major part d'alumnes no coneixen. És per això que aquest estudi presenta una seqüència didàctica basada en la gramàtica de construccions, i especialment en la Gramàtica de Construccions Aplicada (Gilquin i De Knop 2016), per a l'ensenyament i l'adquisició del que hem anomenat la construcció HO-TRANSITIVA. La gramàtica de construccions atorga un paper fonamental al significat de les formes gramaticals i, per això, aquest model gramatical encaixa molt bé amb l'enfocament metodològic del focus en la forma, que també considera el significat com a peça clau de l'ensenyament de la gramàtica. En el nostre cas apliquem aquest model a la sintaxi del pronom feble *ho* en funció de complement directe. Aquesta metodologia permet, a més, ensenyar i aprendre la gramàtica des d'un enfocament comunicatiu, per la qual cosa hem dissenyat una sèrie de tasques, repartides en tres fases, que posen en pràctica, sobretot, la competència oral activa, la competència que, fins ara, sembla haver estat oblidada a l'hora d'aprendre els pronoms febles. Amb tot això, proposem una manera diferent d'adquirir la gramàtica de la llengua catalana com a L2 que, en posar-la en pràctica, podria aportar dades empíriques per tal de comprovar-ne l'efectivitat i la viabilitat. Aquestes dades, junt amb les d'altres estudis didàctics construccionistes per a l'adquisició del català com a L2 (Segura 2016, Segura *et al.* 2020), poden servir per a iniciar una nova manera d'ensenyar els pronoms febles catalans.

Paraules clau: didàctica, seqüència didàctica, català com a L2, sintaxi, pronoms febles, gramàtica de construccions, construcció HO-TRANSITIVA

## *Abstract*

*The teaching of clitic pronouns is one of the most complex issues of Catalan education, especially as a second language (L2). Academic tradition has relegated clitic pronouns to a purely syntactic context that involves knowing a whole range of concepts which, if we think of an L2, most of the students might not know. Consequently, this study presents a teaching sequence based on construction grammar, and especially on Applied Construction Grammar (Gilquin & De Knop 2016), for teaching and learning the so-called HO-TRANSITIVE construction. Construction grammar gives a fundamental role to the meaning of grammatical forms and, therefore, this grammatical model fits well with the methodological approach of focus on form, which also considers meaning as a key piece of grammar teaching. In our case, we apply this model to the syntax of the Catalan clitic pronoun ho as a direct object. This methodology also enables us to teach and learn grammar from a communicative approach, and so we have designed a series of tasks, divided into three phases, which implement, above all, the oral competence, the competence which, so far, seems to have been forgotten when learning clitic pronouns. With all of this, we propose a different way to acquire the grammar of Catalan as an L2 which, by implementing it, could provide empirical data to check its effectiveness and feasibility. This data, along with other construction studies for the acquisition of Catalan as an L2 (Segura 2016, Segura et al. 2020), can be used to start a new way of teaching Catalan clitic pronouns.*

*Keywords: teaching, teaching sequence, Catalan as an L2, syntax, clitic pronouns, construction grammar, HO-TRANSITIVE construction.*

## **Declaració jurada**

Jo, Carlos Martínez Asensi, amb DNI 23889189D, declare sota la meua responsabilitat que el document que presente com a treball final de màster és un text original, que he elaborat únicament amb els meus recursos i que cap de les parts de què consta s'ha reproduït sense consignar-ne la font documental. Així doncs, faig aquesta declaració jurada amb el coneixement que, si se'n comprovava la falsedat de l'atribució d'autoria, el treball quedaria invalidat i hauria de sotmetre'm a les conseqüències jurídiques corresponents.

València, 9 de setembre de 2021

Vistiplau

El tutor del treball, Andreu Sentí Pons

## ÍNDIX

1. Introducció.....	1
1.1. Metodologia de treball.....	4
2. L'ensenyament dels pronoms febles: el cas del pronom ho en funció de complement directe .....	9
3. La gramàtica de construccions .....	16
3.1. Les construccions .....	18
4. L'enfocament construccionista i l'ensenyament i l'aprenentatge de segones llengües .....	20
4.1. La gramàtica de construccions i l'adquisició de segones llengües.....	20
4.2. L'enfocament del focus en la forma .....	23
4.3. Les seqüències didàctiques per a aprendre gramàtica .....	26
5. La construcció HO-TRANSITIVA.....	29
4.1 La construcció mare: la construcció transitiva .....	29
4.2. La construcció catalana HO-TRANSITIVA .....	32
6. Seqüència didàctica d'ensenyament-aprenentatge de la construcció HO-TRANSITIVA	43
6.1. Fase 1.1.: fase de detecció .....	44
6.2. Fase 1.2.: fase de presa de contacte .....	49
6.3. Fase 2: consolidació .....	57
6.4. Fase 3: correcció.....	65
6.5. Valoració i eficàcia de la seqüència .....	68
7. Conclusions .....	70
Bibliografia.....	72
Corpus i gramàtiques .....	77

## 1. INTRODUCCIÓ

Aquest estudi presenta una seqüència didàctica basada en la gramàtica de construccions per a l'ensenyament i l'adquisició del —si seguim els manuals de text— pronom feble *ho* en funció de complement directe. Com analitzarem més endavant, en el nostre estudi hem aprofitat els postulats de la gramàtica de construccions per tal de deixar de banda l'aproximació tradicional als pronoms febles, i més concretament el pronom *ho*, per a elaborar i ensenyar el que hem anomenat la construcció HO-TRANSITIVA. Aquest treball està inspirat en altres estudis construccionistes, i l'aplicació a l'aprenentatge i l'ensenyament. En el cas del català, l'estudi i l'aplicació de la construcció EN-PARTITIVA (Segura 2016; Segura *et al.* 2020) i, en el cas de l'espanyol, la visió i proposta construccionista dels pronoms personals àtons de l'espanyol (Gras *et al.* 2004) en són un bon exemple.

Diversos autors (Escandell i Leonetti 2011; Larsen-Freeman 2006; Maingueneau 2001; Van Raemdonck 2012 *apud* Camps i Milian 2017) assenyalen que, a grans trets, l'ensenyament de la gramàtica es troba en un estat fossilitzat pel que fa a les inspiracions teòriques, per la qual cosa defensen que l'ensenyament gramatical hauria d'inspirar-se en altres enfocaments (Camps i Millan 2017). El cognitivisme lingüístic, del qual forma part la gramàtica de construccions, esdevé un fonament teòric idoni per a l'ensenyament i l'aprenentatge perquè fa servir «descripcions [...] més properes a la llengua real i [...] uns conceptes teòrics pròxims a la nostra experiència quotidiana [la qual cosa] fa que siguin més fàcilment comprensibles pels no especialistes» (Cuenca 2000: 32).

La inspiració de l'estudi sorgeix d'experiències docents prèvies en què hem observat una situació del tot anòmala pel que fa a l'ensenyament i l'ús del pronom *ho*. La situació amb què ens hem trobat en un gran nombre d'ocasions és que els estudiants de català com a L2, siga quin siga el nivell, només usen correctament aquest pronom en activitats guiades, especialment les que demanen emplenar buits o relacionar el pronom amb el referent, sovint molt descontextualitzades i ben lluny dels usos quotidians d'aquest aspecte gramatical. A l'hora d'utilitzar-lo en qualsevol altre context, els alumnes, la majoria dels quals tenen l'espanyol com a primera llengua, sovint el confonen amb el pronom masculí singular *el*, i més encara amb la variant *lo*.

Per això defensem que cal una renovació didàctica de l'ensenyament-aprenentatge del pronom *ho*, i de la resta del sistema pronominal àton català, que s'acoste als usos comunicatius d'aquestes formes, la qual cosa ens empeny a centrar l'atenció al significat, a la funció que aquests elements porten a terme, sense oblidar-nos de la forma, el continent que arreplega el significat. Així doncs, la lingüística cognitiva, i especialment la gramàtica de construccions, esdevé el fonament teòric més adient perquè, tal com veurem més endavant, es basa en aquests dos aspectes.

D'aquesta manera, els nostres objectius principals són:

- Fer un repàs general a la bibliografia acadèmica sobre l'enfocament construccionista i l'aplicació a l'ensenyament de segones llengües.
- Revisar breument l'enfocament del focus en la forma i justificar per què és un enfocament metodològic adequat per a la gramàtica de construccions.
- Descriure i analitzar la construcció HO-TRANSITIVA.
- Aplicar els postulats teòrics constructivistes a l'ensenyament i l'aprenentatge del pronom *ho*.
- Dissenyar una seqüència didàctica per a l'aprenentatge i l'ensenyament de la construcció HO-TRANSITIVA dirigida a adults que tenen el català com a L2 i cursen els primers nivells de llengua, especialment l'A2 i el B1.
- Proposar diverses tasques enfocades a l'ús real de la construcció.
- Justificar el disseny de les activitats amb les conclusions didàctiques de la gramàtica de construccions.

Les hipòtesis amb què comencem l'estudi són:

- Que el pronom feble *ho* es pot descriure, i entendre, dins d'un marc formal més extens, la construcció HO-TRANSITIVA, que està formada prototípicament per un subjecte, un verb transitiu i el pronom feble *ho* com a objecte, i té un significat específic.

- Que, atès que l'enfocament construcciona fixa la forma a partir del significat, aquest model permet incidir en la incorporació de l'ús comunicatiu del pronom *ho* en estudiants que no tenen una forma equivalent en la seua llengua primera.
- Que, a partir de la hipòtesi anterior, la gramàtica de construccions permet elaborar seqüències didàctiques més adequades a l'ús comunicatiu de les formes gramaticals, la qual cosa millorarà el domini de la llengua catalana dels estudiants.
- Que el model construcciona, atesa la naturalesa cognitiva, encaixa perfectament amb l'enfocament didàctic del focus en la forma, que també basa l'adquisició de les formes gramaticals a partir del significat.
- Que, si basem l'aprenentatge i l'adquisició de les formes gramaticals amb activitats comunicatives —i, en definitiva, més atractives—, els alumnes no només seran capaços de millorar el seu nivell de català, sinó percebre la llengua des d'un vessant més útil i proper.
- Que, si els estudiants perceben la gramàtica catalana com un sistema accessible, això els motivarà per a usar la llengua fora de l'aula.

A aquest efecte, començarem el nostre estudi amb un repàs sobre l'ensenyament i l'aprenentatge del pronom *ho* en els principals manuals de llengua catalana com a L2 que s'utilitzen als centres d'ensenyament del País Valencià (§2). Aquesta part ens servirà de base per a repensar l'enfocament teòric del pronom feble *ho* en forma de complement directe, i, més endavant, l'enfocament pràctic d'aquest aspecte gramatical. Abans de presentar la part pràctica, acudirem als postulats teòrics de la gramàtica de construccions (§3) i, en acabant, veurem com s'han aplicat a l'ensenyament de segones llengües (§4), així com els elements que comparteix amb l'enfocament del focus en la forma i la base tècnica de la seqüència, les seqüències didàctiques per a aprendre gramàtica (Camps 2006). En analitzar el marc teòric, començarem la part pràctica amb la descripció de la construcció HO-TRANSITIVA (§5), l'aspecte gramatical que ensenyarem en la seqüència (§6), en la qual proposarem les tasques, organitzades en sessions i fases, per tal que es puguin dur a terme, idealment, en una classe de nivell A2 i/o B1 per a ensenyament d'adults que tenen el català com a L2, i l'espanyol com a L1. Finalment, tancarem el treball amb algunes conclusions finals (§7).



## 1.1. Metodologia de treball

La intenció principal de la seqüència didàctica que hem dissenyat és abordar l'ensenyament i l'aprenentatge d'una part ben important dels currículums de català des d'una perspectiva completament comunicativa, el que tradicionalment s'ha encunyat com "pronoms febles" i més concretament del "pronom *ho* en funció de complement directe".

Per a dur-ho a terme, ens hem basat en la gramàtica de construccions per a organitzar el contingut i abordar-lo des d'una perspectiva diferent (§3), a partir de la qual hem elaborat la construcció HO-TRANSITIVA (§5). Per tal de caracteritzar-ne la forma i el significat, hem consultat diversos corpus, especialment orals: el Corpus Oral de Conversa Col·loquial (COC, Payrató i Alturo 2002), el Corpus Oral de Registres (COR, Universitat de Lleida 1998) i el corpus Val.Es.Co. Els dos primers ens han servit per a fer un buidatge d'extractes en què s'usa la construcció, en els quals hem observat quin verb s'utilitzava i n'hem buscat el referent, mentre que el corpus Val.Es.Co ens ha servit per a contrastar la construcció catalana i l'equivalent l'espanyola (§5). El fet que la majoria siguin corpus orals ens ha permès anar més enllà de les explicacions gramaticals i observar instàncies reals i contextualitzades en què s'utilitza la construcció HO-TRANSITIVA en l'ús quotidià oral de la llengua catalana.

Amb aquests exemples hem observat, d'entrada, els verbs que hi apareixen sovint, de manera que els puguem prendre com a elements d'anàlisi de la forma i, sobretot, de la funció de la construcció. Així mateix, les instàncies ens han servit com a models per a les explicacions de la seqüència i com a base per al disseny de les activitats (§6). Cal assenyalar que, basant-nos en el corpus, no solen aparèixer els mateixos tipus de verbs transitius segons la funció que realitza la construcció HO-TRANSITIVA. Com veurem més endavant (§6), si la construcció fa la funció de referir-se a situacions abstractes, els verbs que solen aparèixer són verbs cognitius com ara *pensar*, *entendre*, *saber*, *rumiar* o *creure*, mentre que si fa la funció de referir-se a una entitat inanimada de manera abstracta, els verbs, sovint, són verbs d'acció com ara *portar*, *posar* o *vendre*.

En descriure la construcció objecte d'estudi, hem aprofitat els postulats de l'enfocament del focus en la forma (§4) per tal de treballar la construcció a classe. En general, la seqüència està dirigida a una classe dels nivells bàsic A2 i/o intermedi B1, d'acord amb el Marc europeu comú de referència per a les llengües (MECR), de català com a L2 per a

adults que tenen l'espanyol com a L1 i coneixements gramaticals molt bàsics o nuls. En aquest sentit, hem evitat tota la terminologia gramatical que pugem atès el perfil d'alumnes, així com l'objectiu de desenvolupar la competència comunicativa.

Pel que fa als nivells, pensem que la construcció convé que s'estudie als nivells A2 i B1 per dos raons principals. Primer, perquè com més prompte es consolide l'ús de la construcció HO-TRANSITIVA, més senzill serà aprofundir en altres aspectes de nivells més elevats i, segon, perquè la construcció HO-TRANSITIVA es tracta d'un contingut completament transversal que pot aparèixer en qualsevol activitat, escrita o oral. En aquest sentit, el Decret 242/2019 del govern valencià, que estableix els nivells d'ensenyament i el currículum d'idiomes de règim especial al País Valencià, regula que els "pronoms febles d'acusatiu" han d'aparèixer, per primera vegada, en el nivell bàsic A2 i han de continuar en l'intermedi B1.

En concret pel que fa a la construcció, el Decret estableix que en l'A2 ha d'aparèixer «[el] pronom feble *ho* en funció d'atribut i en funció de CD» i els «usos necessaris en les funcions comunicatives» dels pronoms *en*, *hi* i *ho*, tot i que, en explicar-les, només fa referència als pronoms *en* i *hi*. En el B1 no explicita cap pronom, sinó que estableix seguir amb els mateixos continguts que en l'A2, encara que incorpora la distinció de formes normatives i col·loquials. En els nivells posteriors continua aprofundint en qüestions més específiques dels usos.

Així mateix, cal assenyalar que, atesa la situació de minorització lingüística a què està sotmès el català, els alumnes poden arribar a classe amb diverses actituds lingüístiques que esdevenen tot un entrebanc a l'hora d'aprendre i assimilar el contingut. En primer lloc, si no insereixen la llengua en l'ús quotidià, fora de l'aula, serà molt complicat posar en pràctica tot el que hagen après i, en conseqüència, consolidar correctament el contingut. En segon lloc, si perceben el català com un mer tràmit administratiu, mai no seran capaços d'aprendre realment la llengua i utilitzar-la. Finalment, pel que fa a la construcció en concret, si els alumnes mai no integren el català en els seus usos lingüístics i la perceben com una llengua inútil, bolcaran els coneixements d'espanyol per a aprendre català. Això pot provocar que les interferències entre les construccions catalana i espanyola mai no desapareguen i no siguin capaços d'aprendre i d'usar correctament la construcció.

Per tal de pal·liar els efectes que acabem d'esmentar, treballarem les quatre competències perquè, quan els alumnes hagen assolit els coneixements, puguem aplicar-los a qualsevol situació d'ús. A més, partim de la base que, amb l'ensenyament tradicional, el coneixement que tenen els alumnes sobre la forma i la funció de la construcció HO-TRANSITIVA —o sobre el pronom *ho*— és molt limitat segons la competència. Basant-nos en experiències prèvies d'ensenyament, els alumnes són capaços d'utilitzar la construcció correctament en activitats d'etiquetatge (Gallego 2016): omplir buits, substituir referents per pronoms o correcció d'errors. En canvi, quan han de produir textos, escrits i orals, no són capaços d'aplicar aquell coneixement i normalment la utilitzen malament.

Amb aquest pretext, doncs, ens centrarem sobretot en les competències actives, i especialment en l'expressió oral perquè és la competència en què la construcció resulta més difícil de fixar, atès el caràcter poc marcat del pronom *ho* en l'enunciació (§4) i la interferència amb la construcció equivalent en espanyol (§5). A més a més, la producció oral és la competència comunicativa essencial que ha estat oblidada a l'hora d'ensenyar els pronoms febles en, pràcticament, totes les mostres de manuals que hem analitzat (§2). En aquest sentit, si l'objectiu és que els estudiants incorporin una construcció que no tenen present en la seua L1, ens hem de proposar que la incorporin, sobretot, en la llengua oral. Tot i això, les competències passives també estan presents en la seqüència. De les competències i els continguts, el Decret n'estableix set: les competències i els continguts socioculturals i sociolingüístics, els estratègics, els funcionals, els discursius, els sintàctics, els lèxics i els foneticofonològics. Aquestes competències i aquests continguts ens servirán de base per a dissenyar, justificar i adequar les activitats al marc legal.

Si prenem un punt de vista teòric diferent, hem de prendre un punt de vista pràctic diferent. Com veurem més endavant (§4), ens hem basat en les seqüències didàctiques per a aprendre gramàtica (Camps 2006). Tot amb tot, hem d'assenyalar que no hem seguit fil per randa cada pas de la seqüència perquè, com hem assenyalat adés, hem considerat que la construcció HO-TRANSITIVA és completament transversal i, a més a més, no es pot lligar a una tipologia textual en concret.

Així doncs, les activitats que plantegem tenen com a objectiu comú crear contextos reals en què els alumnes hagen d'usar la construcció i no pas exercicis en què simplement comproven la teoria. Així mateix, defugirem de les activitats tradicionals d'omplir buits, de correcció d'errors, de relacionar oracions, etc. Per contra, hi introduïrem activitats

comunicatives en les quals usarem textos i corpus reals. Els textos amb què més treballarem són les cançons. D'acord amb Santos (1995), les cançons són un dels recursos didàctics més efectius, motivadors i inesgotables per a l'ensenyament de llengües perquè utilitzen un llenguatge simple i informal, sovint similar al conversacional, i perquè tenen un argument i una estructura de vegades més senzilles de seguir que els textos habituals.

Les cançons, sobretot en nivells més baixos, són molt profitosos perquè inclouen, en un mateix context, llenguatge escrit i oral, de manera que els estudiants, mentre llegeixen la lletra, poden anar fixant-la amb la pronúncia. De fet, en l'ensenyament d'idiomes, les cançons es poden aprofitar en gran mesura a l'hora de treballar destreses com la pronúncia o la prosòdia, encara que, tal com afirma Santos (1995), poden ser molt més útils si s'aprofiten correctament. En aquest sentit, Griffée (1992) assenyala diversos punts a favor d'utilitzar les cançons com a textos aprofitables en les classes de llengua.

- D'entrada, les cançons ajuden a crear un ambient positiu en l'aula, atès que crea una atmosfera de treball divertida que ajuda els estudiants a relaxar-se i a proporcionar seguretat en aquells alumnes més insegurs.
- La música suposa una connexió entre la vida quotidiana dels alumnes, la llengua i l'aprenentatge. És un fet indiscutible que la música està per tot arreu, la qual cosa provoca en els alumnes una sensació de realitat si es basen en aquests textos. Així doncs, pensem que en el cas del català, atesa la situació de minorització lingüística, les cançons poden servir als alumnes com una mostra real de la llengua. Això els pot motivar a utilitzar-la i a percebre la vitalitat de la llengua.
- En relació amb el que acabem de comentar, les cançons són una font inesgotable del que s'ha anomenat *input cultural*. Les cançons incorporen una gran quantitat d'informació sociocultural que es pot servir com una mena d'immersió cultural i, en definitiva, lingüística dels alumnes.
- En l'àmbit estrictament lingüístic, les cançons inclouen un llenguatge natural que sovint és més profitós que el llenguatge prefabricat, i sovint asèptic, dels manuals. D'aquesta manera, podem treballar les cançons com qualsevol altre tipus de text.

- Així doncs, si seguim la tesi de Santos (1995) del potencial didàctic les cançons, aquests textos es poden aprofitar com a complements en qualsevol tipus de tasques: lèxiques, fonètiques, gramaticals i conversacionals.

Per la seua banda, Castro (2010) estableix que, per tal que siguen realment efectives a l'hora de desenvolupar la competència lingüística dels alumnes, les activitats basades en cançons s'han d'estructurar en tres etapes i han d'incloure tasques en què es posen en pràctica les quatre competències:

- La primera és la fase de contextualització, en la qual hem de donar als alumnes un context que els proporcione coneixement rellevant i suficient perquè centren l'atenció i coneguen el tema de la cançó. Així podran activar coneixements previs del tema i els motivarà per a escoltar la cançó activament.
- La segona fase, la de descobriment, correspon a l'activitat mateixa d'escoltar la cançó. Segons Castro (2010), és molt important que els alumnes hi veguen una tasca significativa, amb un propòsit clar, ben interessant i motivadora capaç de crear-los expectació per a dur-la a terme.
- La tercera fase és la d'expansió inclou tota la tasca posterior a escoltar la cançó en què l'objectiu és desenvolupar l'expressió i la comunicació. D'acord amb l'autora, l'única activitat que es feia era la de resposta múltiple, en la qual només es treballava la comprensió escrita. Tanmateix, diu l'autora (2010: 8), «las posibilidades van mucho más allá y comprenden actividades centradas en el uso de la gramática o en la ampliación de vocabulario, las destrezas de comprensión y expresión escrita, así como la producción oral».

Una vegada hem vist com hem conformat el nostre treball, passarem a fer un breu repàs de la metodologia que s'utilitza actualment en alguns dels principals manuals de català com L2 que s'utilitzen a les aules valencianes. Per a dur-ho a terme, hem fet un buidatge de la teoria i la pràctica dels pronoms febles i, més concretament, del pronom *ho* en funció de complement directe. Amb això ens podrem fer una idea general del paradigma didàctic dels pronoms febles, la qual cosa ens servirà de punt de partida per a plantejar la nostra seqüència des d'un vessant pràctic i teòric diferent.

## 2. L'ENSENYAMENT DELS PRONOMS FEBLES: EL CAS DEL PRONOM *HO* EN FUNCIO DE COMPLEMENT DIRECTE

És ben sabut que els manuals de segones llengües són l'eina fonamental per a les classes de català —o de qualsevol llengua— com a L2. I també és ben sabut que la gramàtica ocupa una gran part d'aquests llibres, tot i que és complicat saber com s'ensenyava realment aquesta part de la llengua a cada aula, ja que cada cas depèn de factors diversos com el manual en qüestió, l'aspecte gramatical que s'ensenyava en concret o la manera com el docent encarregat de les classes presenta el contingut als alumnes, entre d'altres. No obstant això, és indiscutible que els llibres de text són un referent que ens permet intuir els enfocaments que s'apliquen en cada cas, a través de la manera com presenten el contingut i com el posen en pràctica mitjançant diverses tasques. Així doncs, els alumnes que han rebut aquest ensenyament seran —o no— capaços d'utilitzar el contingut que han après.

Si entenem que la finalitat principal de les classes de segones llengües és que els estudiants sàpiguen comunicar-se correctament en la llengua que estan aprenent, la gramàtica hauria d'estar al servei d'aquest objectiu. En altres paraules, l'objectiu principal de les classes d'L2 hauria de ser que l'alumne incorpore la *manera de pensar* de la llengua que està aprenent, això és, construccions que conceptualitzen la realitat d'una manera diferent de com ho fa la seua L1. En aquest sentit, cal fer un incís al concepte de *repensar per a parlar* (Robinson i Elis 2008).

La hipòtesi de què parteixen els autors és el concepte de *pensar per a parlar* (*thinking for speaking*) de Slobin (1991), a partir del qual els parlants, segons els mecanismes lingüístics de la seua llengua, codifiquen els conceptes i els esdeveniments d'una manera determinada —i diferent, segons les llengües. En conseqüència, cada llengua té el que s'anomena un *estil retòric* diferent a l'hora de verbalitzar un mateix esdeveniment (Hijazo-Gascón *et al.* 2019). Així doncs, en l'àmbit d'ensenyament de segones llengües, el concepte de *repensar per a parlar* (*re-thinking for speaking*) fa referència a com els estudiants haurien d'aprendre una altra manera, diferent de la seua L1, de verbalitzar els esdeveniments, la qual cosa, d'acord amb Berman i Slobin (1994 *apud* Hijazo-Gascón *et al.* 2019), és una tasca del tot complicada.

Tanmateix, els manuals de català com a L2 que hem analitzat presenten la gramàtica d'una manera descontextualitzada pel que fa a la pràctica i completament sintàctica pel

que fa a la teoria, la qual cosa s'allunya en gran mesura dels conceptes que hem esmentat adés. Hem triat manuals de diversos nivells, tot i que la majoria són de B1. Una anàlisi breu d'aquests materials, especialment com tracten el pronom *ho* des d'un vessant teòric i pràctic, ens pot bastir d'una base a partir de la qual podrem canviar la perspectiva. Els manuals que hem triat són *Fer via B1 i B2* (Andana, 2018), *Va de bo. C1* (Bromera), *De dalt a baix B1* (Bromera, 2017), la *Gramàtica pràctica del valencià* (Tàndem, 2017) que, encara que no es tracta pròpiament d'un manual inclou activitats, i el manual de B1 del centre Carles Salvador (Trujillo i Ferrer, 2018).

En general, hem observat que tots els manuals inclouen explicacions basades en criteris sintàctics, la qual cosa coincideix amb la hipòtesi que apunten Gras *et al.* (2004) en el seu estudi sobre els pronoms febles de l'espanyol. El fet d'usar aquests criteris implica l'ús d'un bon grapat de termes que forcen l'estudiant i el docent a encaminar l'aprenentatge del pronom *ho* d'una manera, si més no, descontextualitzada de l'ús quotidià. Els termes que s'usen normalment són *objecte directe*, *complement directe*, *pronom neutre*, *oració o oració completiva*. En un primer moment, podem pensar que aquesta terminologia no és massa desconeguda per als estudiants i que la majoria deu conèixer aquests termes. No obstant això, molts estudiants dels cursos de català com a L2 són adults que potser no en recorden el significat o, fins i tot, no els havien sentit mai. Això farà que tinguen grans dificultats per a relacionar els conceptes perquè si no saben què és un *pronom*, un *complement directe* o, menys encara, una *oració completiva*, els costarà d'associar el concepte amb la forma i, per tant, l'ús.

Vegem, per exemple, una explicació com la de *Fer via B1-B2* (Figura 1) en què es diu que el pronom *ho* substitueix objectes directes que equivalen als pronoms neutres, així com a una oració completiva. En aquest cas, es relaciona el pronom amb una funció de *substituir*, és a dir, els alumnes aprendran que el pronom *ho* únicament *substitueix* una sèrie d'elements.

Elements que substitueixen	
ho	Objectes directes que equivalen als pronoms neutres ( <i>açò, això o allò</i> ): <i>Això que em contes és molt estrany i no m'ho acabe de creure.</i>
	Oració completiva: <i>Diu que vol continuar estudiant però jo no m'ho crec.</i>

Figura 1: Reproducció de l'explicació del pronom ho (Fer via B1-B2, Andana, 2018: 195)

Un altre exemple el trobem en *De dalt a baix B1*, en què es relaciona el pronom amb el concepte de *equivalència*. S'hi assenyala que «equival als pronoms *açò, això i allò* o a una oració completiva». En la mateixa línia, el manual de B1 del Centre Carles Salvador assenyala que «els pronoms febles substitueixen complements del verb [...]» i relaciona el pronom *ho* amb la funció sintàctica de *complement directe neutre*, que substitueix els pronoms *açò, això i allò* i «oracions subordinades substantives completives substituïbles per *açò, això i allò*».

	Complements	Pronoms febles	Exemples
CD	<p><b>CD neutre:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Els pronoms <i>açò, això i allò</i>.</li> <li>- Oracions subordinades substantives completives substituïbles per <i>açò, això i allò</i>.</li> </ul>	HO	<p><i>Deixa'm <u>això</u>. - Ara no t'<u>ho</u> puc deixar.</i></p> <p><i>I <u>allò</u> que us deixàrem? – No <u>ho</u> tenim.</i></p> <p><i>T'ha dit <u>que vingues</u> o no t'<u>ho</u> ha dit?</i></p>

Figura 2: Reproducció de la presentació del pronom ho (Manual de B1 del centre Carles Salvador, 2018: 81)

Si relacionem els pronoms únicament amb funcions gramaticals, la tria d'un pronom o d'un altre esdevindrà una tasca purament teòrica i allunyada de la realitat i, a més a més, l'estudiant haurà de seguir un procés quasi matemàtic o almenys analític per a trobar el pronom adequat. Primer, haurà de saber què és un *objecte directe* o una *oració completiva*



per a, tot seguit, acudir a la teoria i veure quin era el pronom que equivalia o substituïa l'objecte o l'oració en qüestió. Finalment, haurà de comprovar si ha fet la substitució correctament.

Aquest procediment es reforça encara més, i és el que s'ensenya implícitament, en una gran quantitat d'activitats d'aquests manuals. Així doncs, es força, i des de nivells molt inicials, a *operar* d'una manera descontextualitzada, que pot provocar rebuig cap al contingut i, en definitiva, fer de l'aprenentatge una tasca costosa i poc motivadora. Les activitats més habituals consisteixen a emplenar buits amb el pronom corresponent (Figura 3), substituir elements subratllats pel pronom més adequat (Figura 4, Figura 5), relacionar elements amb el pronom adequat, corregir usos erronis o localitzar els antecedents a què fan referència els pronoms (Figura 6).

## **2. Completa les oracions amb els pronoms *ho*, *en* o *hi*.**

- Sempre discuteixen de política, però hui crec que no .... discutiran massa.
- Ja us he explicat on podeu trobar la informació, així que no .... pense repetir.
- Abans els xiquets jugàvem al carrer, però ara ningú ja no .... juga.
- Vicent no creu que aprobe l'examen, però Marc i Andreu sí que .... confien.
- Demà participareu en el recital de poesia? —No, demà no .... podem participar.
- La tasca era molt pesada, però tots ... han col·laborat.
- Té molt bona memòria, però assegura que això no .... recorda.
- D'això, ja .... parlarem en l'última reunió de la comunitat de veïns.

*Figura 3: Reproducció d'una activitat d'emplenar buits (Fer via B1-B2, Andana, 2018: 195)*

## **7. Substítueix les expressions subratllades pels pronoms o les combinacions binàries de pronoms febles adequats.**

*Figura 4: Enunciat d'una activitat de substituir elements per pronoms (Fer via B1-B2, Andana, 2018: 212)*

**1. Substitueix els COMPLEMENTS DIRECTES subratllats pels pronoms febles corresponents:**

a) Ha dit que no vol vindre.

[...]

d) Entens això?

[...]

g) Encara no sabem allò.

[...]

i) El governador rep tot el que esperava.

*Figura 5: Reproducció d'una activitat de substituir (Manual B1 Centre Carles Salvador, 2018: 82)*

**4. Identifica els pronoms febles del text i digues quin n'és el referent en cada cas.**

«[...] Les roses vermelles eren per als enamorats. Ho havia sentit dir un fum de voltes, però encara no sabia on. Grogues i blanques, potser.»

*Figura 6: Reproducció d'una activitat de relacionar pronoms amb l'antecedent (Manual B1 Centre Carles Salvador, 2018: 82)*

D'acord amb Gallego (2016), que categoritza aquestes activitats com a exercicis d'etiquetatge, aquests exercicis no afavoreixen la reflexió gramatical, a més de ser contraproductius per a desenvolupar les competències lingüístiques, entre d'altres. Així mateix, assenyala que, tot i que són útils per a detectar els errors que es reproduïen contínuament, no integren i, per tant, no comproven algunes capacitats importants com l'argumentació o la comprensió dels fenòmens gramaticals. De fet, d'aquesta segona habilitat, diu que apareix molt a sovint en l'ensenyament de segones llengües, en què els docents intenten assegurar-se, a través de preguntes, que els alumnes han entès l'aspecte gramatical que s'està treballant.

D'altra banda, en el manual *Va de bo* hi ha una activitat molt més comunicativa que les altres. L'activitat té l'objectiu de consolidar la diferència entre els pronoms *ho* i *el*, els

dos que presenten més dificultats en una classe de català com a L2, sobretot si tenim en compte que la major part dels grups d'aquestes classes té l'espanyol com a L1, llengua en què no es fa cap tipus de distinció formal entre tots dos (§5). El procediment és molt senzill. Per parelles, una persona ha de llegir unes preguntes i l'altra ha de contestar-les afirmativament o negativament. Les preguntes tenen destacats els elements a què cal fer referència. Es tracta d'elements masculins singulars concrets com *el cotxe*, *el treball* o *el cabàs* i d'elements abstractes com *el que volies*, *açò* o *allò que et vaig demanar*.

Per exemple, un parell de preguntes són *T'has comprat el cotxe?*, amb la qual cosa la resposta ha de ser *Sí, me l'he comprat* o *No, no me l'he comprat*, i *M'has dut allò que et vaig demanar*, amb la qual cosa les respostes han de ser *Sí, ho he dut* o *No, no he dut*. Amb aquestes preguntes, l'estudiant haurà de reflexionar sobre la diferència entre un element com *el cotxe* i un altre com *allò que et vaig demanar*. Així doncs, identificarà la diferència de significat d'una manera molt més propera a la realitat i amb una pràctica que és més habitual en l'ús d'una llengua: demanar informació i respondre.

**8. Cal no confondre els pronoms febles *ho* i *l* (*el*, *-lo*, *'l* i *l'*). Feu parelles. Un dels dos llig les preguntes. L'altre ha de respondre dient *Sí, sí que...* o *No, no...***

- a) T'has comprat el cotxe? → *No, no me l'he comprat*.
- b) Li has dit el que volies?
- c) M'has dut allò que et vaig demanar?
- d) Ens tindràs el treball acabat?
- e) M'has d'omplir el cabàs?
- f) Continues portant això?
- g) Pots batre el gelat?
- h) Faig açò bé?

Figura 7: Activitat de diferenciar els pronoms *ho* i *el* (*Va de bo, Bromera*)

És aquesta la línia que segueix el nostre estudi: com fer que la tria d'un pronom o d'un altre —en el nostre cas, el pronom *ho*— estiga basada en el significat, la funció semàntica que realitza, i no relacionada amb cap criteri purament sintàctic. És per això que una teoria gramatical com la gramàtica de construccions, i la gramàtica cognitiva, poden suposar un

fonament teòric més adequat perquè, com veurem més endavant (§3), centren l'atenció a la funció, al significat, de les formes.

En revisar la situació en què es troba l'ensenyament dels pronoms febles —i del pronom *ho*— en alguns manuals de català com a L2 que s'utilitzen actualment, passarem als fonaments teòrics que hem utilitzat per a elaborar i descriure la construcció HO-TRANSITIVA, la gramàtica de construccions, i com aquesta s'ha aplicat al context de l'adquisició de segones llengües. Tot seguit, revisarem els postulats bàsics dels enfocaments metodològics que hem fet servir per a dissenyar la seqüència: l'enfocament del focus en la forma (Nassaji 2017) i les seqüències didàctiques per a aprendre gramàtica (Camps 2006).

### 3. LA GRAMÀTICA DE CONSTRUCCIONS

La gramàtica de construccions és una teoria lingüística que afirma que tot el coneixement que tenim els parlants d'una llengua, així com l'ús que en fem, són construccions, uns parells de forma i significat. Vegem, a tall d'introducció, un exemple de Gras (2011). Tot i que l'autor el presenta en espanyol, en català funciona de la mateixa manera. Un enunciat com *Fumar jo?* té la forma següent. Es pronuncia d'una manera determinada i té una composició morfològica i sintàctica particulars: un sintagma verbal en forma d'infinitiu i un sintagma nominal postposat al verb i, habitualment, en forma de pronom personal encaixats en una interrogació. Aquest esquema està directament relacionat amb un significat convencional de negació o d'estranyesa. Per tant, si produïm l'enunciat, estarem fent referència al fet que no fumem i que, a més a més, això ens provoca una certa sorpresa o, fins i tot, incomoditat. Si canviem les peces lèxiques de la construcció, podrem comprovar com aquest caràcter idiosincràtic de negació i estranyesa sempre hi és. L'enunciat *Ajudar ell?* està format pel mateix tipus de paraules i ve a dir que aquest xic no ajuda mai i que això no ens acaba d'agradar. En definitiva, la construcció té un significat específic, independentment dels mots que s'hi introdueixen, és a dir, un significat construccional.

A continuació, farem un repàs breu d'aquesta teoria lingüística, per a la qual cosa en veurem l'origen, els diferents models i els postulats bàsics, així com els punts de convergència amb alguns enfocaments lingüístics com la lingüística cognitiva i la lingüística funcional. Això ens servirà d'introducció al punt central de l'exposició teòrica: el concepte de construcció i tot el desplegament teòric que l'envolta i, més concretament, la construcció que hem elaborat en aquest treball: la construcció HO-TRANSITIVA.

La teoria construccionalista sorgeix a partir de dos treballs a finals dels anys vuitanta: l'estudi de Lakoff (1987) sobre les construccions existencials angleses amb *there* i l'article de Fillmore, Kay i O'Connor (1988) sobre les construccions amb inferències escalars amb *let alone*. Deixant de banda les diferències de tots dos, la importància per a la teoria és que reivindiquen les construccions com a unitats teòriques amb significat propi, la qual cosa trenca amb la concepció generativista imperant en aquell moment, que les considerava epifenòmens. A més d'aquells dos treballs, la Gramàtica Cognitiva de Langacker (1987) és també el punt inicial de l'aproximació de la lingüística cognitiva a la gramàtica i, en conseqüència, de l'enfocament construccionalista. A partir de tots tres, la gramàtica

de construccions reformula la noció de construcció i hi atorga un paper central. D'aquesta manera, les construccions són les unitats fonamentals de la teoria lingüística, la peça essencial per a descriure i explicar tot el coneixement i l'ús d'una llengua (González-García 2012).

Ara bé, la gramàtica de construccions no és un model teòric unificat, sinó, tal com indiquen Goldberg i Suttle (2010), es tracta d'un conjunt d'enfocaments sobre un mateix tema, complementaris entre si perquè se centren en diferents aspectes sobre el coneixement lingüístic dels parlants. És per això que les autores parlen d'una família d'enfocaments construccionistes. Entre aquestes versions hi ha la Gramàtica de Construccions Basada en el signe (Sag 2007), la Gramàtica de construccions corporeïtzada (Bergen i Chan 2005), la Gramàtica de construccions fluïda (Steels i De Beule 2006), la Gramàtica de Construccions Cognitiva (Goldberg 1995, 2006), la Gramàtica Cognitiva (Langacker 1987) o la Gramàtica de Construccions Radical (Croft 2001, 2003, 2005).

Amb tot, tal com assenyala González-García (2012), no hi ha cap model construccionista que gaudisca d'un estatus hegemònic sobre la resta, sinó que simplement hi ha models que tenen més índex de popularitat, com és el cas de la Gramàtica de Construccions Cognitiva de Goldberg (1995, 2006). D'acord amb Gras (2011), la majoria dels enfocaments coincideixen en els punts següents. En primer lloc, afirmen que totes les unitats lingüístiques es poden descriure com a construccions: morfemes, paraules, unitats fraseològiques, sintagmes i estructures oracionals. En segon lloc, que el coneixement lingüístic —les construccions— formen una xarxa anomenada constructió. Finalment, que no hi ha patrons bàsics comuns a totes les llengües, sinó que les construccions que comparteixen diverses llengües estan motivades per processos cognitius generals i les funcions comunicatives de cadascuna. Això explicaria, per exemple, que el fet que hi haja una construcció interrogativa en la majoria de llengües respon a la necessitat humana d'obtenir informació.

Els models construccionistes comparteixen alguns trets amb altres enfocaments lingüístics, sobretot amb la lingüística cognitiva i la lingüística funcional. De fet, Gras (2011) situa els enfocaments construccionistes entre totes dues. L'autor assenyala que la noció de construcció està en consonància amb la premissa que el llenguatge no suposa una facultat autònoma i innata en l'ésser humà, sinó que forma part de les habilitats cognitives generals, tal com defensa la lingüística cognitiva (Langacker 1987). A més, el fet de

descriure les construccions com a unitats simbòliques permet incorporar significat a la forma. Més concretament, l'enfocament construccionista és una part de la lingüística cognitiva en el sentit que la primera suposa una teoria de la representació sintàctica en el si de la segona. Segons Gras (2011), el principi construccionista d'atorgar sempre algun tipus de significat a les construccions coincideix amb el principi cognitivista que la gramàtica és simbòlica. Així mateix, afirma que la noció d'inventari organitzat de la gramàtica cognitiva de Langacker (1987) és el mateix que la de constructió.

Al seu torn, la lingüística funcional i l'enfocament construccionista convergeixen a l'hora de tractar les generalitzacions interlingüístiques, que es tracten com a generalitzacions equivalents entre llengües motivades per la necessitat dels parlants de dur a terme diverses activitats comunicatives semblants, com preguntar o ordenar, i no com a generalitzacions abstractes que comparteixen diverses llengües. Així mateix, d'acord amb González-García (2012), tots dos enfocaments conflueixen a assenyalar que la funció bàsica de la llengua és construir i transmetre significat per tal de realitzar determinades funcions comunicatives.

### 3.1. *Les construccions*

Com hem assenyalat adés, una construcció és l'associació d'una forma amb un significat. Croft (2004, *apud* Gras 2010) assenyala que una construcció és una unitat convencional simbòlica: és una unitat perquè és una rutina que emmagatzemem els parlants en la ment, és convencional perquè el valor li l'atorga el consens d'una comunitat de parla i és simbòlica perquè es tracta d'una associació d'una representació formal amb una representació semàntica. Per la seua banda, Goldberg (1995) afegeix que una estructura, per tal que siga considerada una construcció, ha de tindre algun tret no composicional, o bé en la forma o en el significat. En paraules de Gras (2011), la falta de predictibilitat és la clau d'aquesta definició.

Ara bé, més endavant, Golberg (2006) amplia la definició i hi introdueix el criteri de fixació en l'ús (Gras 2011). Per tant, considera també com a construccions totes aquelles configuracions que s'utilitzen amb un grau de freqüència elevat i que no necessàriament tenen un caràcter idiosincràtic. Tal com exposa Gras (2011), aquesta nova definició està consonància amb els models basats en l'ús, com els de Bybee. Aquests postulats afirmen

que la gramàtica es forma a través de l'ús, de manera que estructures completament composicionals formen part de la gramàtica si els parlants les utilitzen habitualment.

Les construccions es poden classificar segons el tipus d'informació lingüística que especifiquen. D'aquesta manera, trobem construccions de nivell lèxic, com les paraules simples; construccions de nivell sintagmàtic, com el sintagma adjectival; construccions de nivell oracional, com la construcció transitiva i construccions de nivell de l'enunciat (Gras 2011). Així, tot el coneixement lingüístic està format per construccions, des de les unitats més simples com els morfemes fins a les més complexes com la construcció pas-siva.

A banda del grau de complexitat, les construccions presenten diferents graus d'esquemàticitat o, per contra, de substantivitat. Aquests dos caràcters es mesuren segons si els elements que les conformen estan més o menys especificats lèxicament. Així, una construcció totalment esquemàtica, com la passiva, tindrà totes les posicions obertes (*slots*), de manera que es podran emplenar, o saturar, amb qualsevol tipus d'unitat lèxica que requereixi l'estructura formal. En canvi, una construcció completament fixada, com la unitat fraseològica *com més sucre més dolç*, no podrà variar de cap manera. Entre tots dos punts podem ubicar un gran nombre de construccions, com la construcció justificativa *ÉS QUE* + sintagma verbal, en la qual podem inserir qualsevol tipus de sintagma verbal com “no m'agrada el pimentó” o “finalment vindrà més tard”.

Per tant, amb els fenòmens de simplicitat, o complexitat, i els d'esquemàticitat, o substantivitat, podem caracteritzar els diferents tipus de construccions. Ara bé, no hem d'interpretar tot aquest inventari de construccions com una llista, sinó com una xarxa taxonòmica. Com hem dit més amunt, aquesta mena d'arquitectura, que rep del nom de constructicó, implica entendre cada construcció com un node interconnectat amb altres, amb els quals comparteix algun(s) tret(s) formal(s) o semàntic(s). El constructicó es concep com un arbre genealògic. Sota aquesta visió, hi ha construccions mares que se situen en nivells superiors de la xarxa que tenen diferents filles, situades en nivells més inferiors, que poden tindre diverses germanes. Les connexions entre mares i filles s'expliquen a través de la relació esquema-instància, de manera que una construcció mare, parcialment o completament esquemàtica, té com a instàncies diverses filles, parcialment o completament especificades, que n'hereten alguns trets (Gras, 2011).



#### 4. L'ENFOCAMENT CONSTRUCCIONISTA I L'ENSENYAMENT I L'APRENENTATGE DE SEGONES LLENGÜES

Una vegada hem repassat els postulats teòrics de l'enfocament construccionista, és hora d'entrar en la qüestió que ens ocupa: com podem aplicar tota aquesta teoria a l'adquisició de segones llengües. Abans d'entrar en matèria, però, farem un breu repàs de com sorgeix l'interès per analitzar l'adquisició de llengües des de la perspectiva construccionista, la qual cosa ens permetrà lligar i justificar per què l'enfocament del focus en la forma és la metodologia didàctica més adient per a aplicar la gramàtica de construccions a l'ensenyament.

##### 4.1. *La gramàtica de construccions i l'adquisició de segones llengües*

Tal com assenyala González-García (2012: 254): «las construcciones tienen plausibilidad psicológica tanto para los hablantes de una lengua como para los aprendices de una lengua no materna». En aquest sentit, l'autor assenyala dos àmbits d'aplicació del model construccionista: d'una banda, l'adquisició de la llengua materna i, d'altra, l'aprenentatge d'una segona llengua. A tall d'exemple, pel que fa l'adquisició de la llengua materna, Bencini i Goldberg (2000) van demostrar que parlants nadius d'anglès tendien a organitzar les oracions pel significat construccionista i no pas pel verbal, la qual cosa emfasitzava que les construccions, d'alguna manera, hi eren, en la ment de les persones.

Amb tot, d'acord amb Gilquin i De Knop (2016), la majoria d'estudis construccionistes s'han centrat en l'adquisició de la llengua materna. Això no vol dir, però, que no hi haja hagut cap mena de treball relacionat en l'adquisició de segones llengües. Les autores assenyalen que un dels primers estudis que es va dur a terme en aquest àmbit és el de Liang (2002 *apud* Gilquin i De Knop 2016) que va reproduir l'experiment de Bencini i Goldberg. La novetat va ser que, en comptes d'utilitzar parlants nadius, va centrar la recerca en aprenents xinesos d'anglès. Els resultats van posar de manifest que aquests estudiants també utilitzaven criteris construccionistes a l'hora d'agrupar les oracions i, a més a més, que com més elevat era el nivell, més es guiaven pel significat construccionista.

Altres estudis, com els de Grief i Wulff (2005) o el de Valenzuela i Rojo (2008), van suposar un reforç a aquestes tesis. En el primer es va demostrar que estudiants alemanys

d'anglès seguien més criteris construccionals que no pas verbals. El segon, que es va centrar en estudiants castellanoparlants d'anglès, tornà a corroborar la tesi que els estudiants es guiaven més pel significat construccionals de les oracions. Tots aquests descobriments, diuen Gilquin i De Knop (2016), demostren que els parlants nadius d'una llengua no són els únics que tenen alguna mena de representació mental de les construccions, sinó que els aprenents d'una segona llengua també mostren aquesta representació.

Per tant, si tenim en compte que el coneixement lingüístic dels aprenents d'una segona llengua, tal com el dels nadius, sembla estar basat en construccions, és necessari abordar l'ensenyament i l'aprenentatge d'una segona llengua des d'una metodologia basada en l'enfocament construccionista. És en aquest punt que naix un nou enfocament, la Gramàtica de Construccions Aplicada (*Applied Construction Grammar*), «the acquisitional and pedagogical implications of Construction Grammar in second/foreign language teaching and learning» (Gilquin i De Knop, 2016: 8).

Tot seguit, abordarem algunes de les qüestions principals d'aquest enfocament. Pel que fa a la relació entre les construccions i els estudiants d'una L2, Gilquin i De Knop (2016) manifesten diversos punts d'anàlisi. D'entrada, les autores es plantegen si els aprenents d'una segona llengua adquireixen les construccions de la mateixa manera que els parlants nadius o segueixen processos diferents. Així mateix, es pregunten si tots els aprenents les adquireixen igualment o les aprenen de manera diferent segons quina és la seua llengua materna.

Quant a la transferència interlingüística de construccions, alguns estudis suggereixen que els estudiants poden transferir construccions entre la seua llengua materna i la que estan aprenent. Això, a més a més, pot suposar un obstacle a l'hora d'adquirir i consolidar la nova construcció. Per exemple, Della Putta (2016) va demostrar que un grup d'estudiants d'italià que tenien com a L1 l'espanyol presentaven grans dificultats a l'hora d'expressar esdeveniments amb el futur planificat i el futur iteratiu en italià, atès que en espanyol i en italià aquest temps verbal no es representa amb la mateixa construcció.

En aquest sentit, d'acord amb Vujić (2016), aprendre una segona llengua és aprendre a construir el món tal com fan els parlants nadius d'aquella llengua. D'acord amb l'autora, «Form-focused instruction in which L2 constructions are introduced as the form-meaning-function pairings in the way that L2 learners can explicitly process them with all

their semantic, grammatical and pragmatic features has long-lasting results. When faced with whole constructions, learners realize the importance of both form and function» (Vujić 2016: 15).

Així doncs, d'acord amb Ellis (2003 *apud* Vujić 2016), hi ha una sèrie de factors que intervenen en l'adquisició i l'ús de construccions a l'hora d'aprendre una segona llengua:

- En primer lloc hi ha la freqüència d'input, segons la qual les construccions que apareixen molt a sovint són més fàcils d'aprendre, així com aquelles que tenen un grau elevat de *type frequency*. Aquestes són les construccions més esquemàtiques, les que tenen tots els *slots* buits, que es poden emplenar amb una gran quantitat de paraules. Si considerem la construcció HO-TRANSITIVA, comprovarem que, d'una banda, és present en una gran quantitat d'instàncies i, de l'altra, atès que dos dels components són esquemàtics, es pot saturar amb tot de verbs transitius, nuclears i no nuclears. Així doncs, tenint en compte aquest factor, aquesta construcció hauria de ser més assequible per als estudiants.
- En segon lloc hi ha la prominència, la força relativa que tenen els estímuls lingüístics, és a dir, que aquelles formes que tenen una prominència baixa són més difícils de consolidar perquè no capten l'atenció dels aprenents. Tal vegada la construcció HO-TRANSITIVA té una prominència baixa perquè el pronom *ho*, sobretot en el llenguatge oral, pot quedar amagat entre la resta de components de la construcció, atès que té una pronúncia molt feble i pot passar sovint desapercibuda.
- En tercer lloc hi ha la prototipicitat del significat i de la forma. Si a l'hora d'ensenyar la construcció utilitzem un prototipus que represente el significat de la manera més acurada possible i que, a més a més, tinga una forma fàcil de recordar, els aprenents podran consolidar la construcció més fàcilment perquè sempre tindran un model al qual acudir en cas de dubte. Com veurem més endavant, la seqüència està plena d'exemples prototípics per tal que els alumnes disposen d'un bon corpus d'input.

#### 4.2. *L'enfocament del focus en la forma*

La gramàtica de construccions és un model basat en l'ús (§3) i, per tant, si l'apliquem a l'ensenyament, podem relacionar-lo amb els enfocaments del focus en la forma. D'acord amb Nassaji (2017), aquest tipus d'ensenyament centra l'atenció dels aprenents en les formes lingüístiques però sempre en un context comunicatiu. Amb aquesta premissa podem afirmar que la gramàtica de construccions, que també es fonamenta en una relació directa entre la forma i el significat, és un model teòric idoni per a portar a la pràctica a través d'una metodologia basada en el focus en la forma.

Segons Nassaji (2017), l'objectiu d'ensenyar gramàtica des del punt de vista d'aquest enfocament és que els alumnes desenvolupen la capacitat d'expressar el significat de manera efectiva i correcta (coneixement comunicatiu) i no només que demostrin que saben la llengua que estan aprenent (coneixement declaratiu). És per això que l'èxit de l'ensenyament de la gramàtica dependrà del grau en què aquest s'integra en un context en què el més important és el significat sense deixar de banda la forma.

Des d'un vessant teòric, l'enfocament del focus en la forma es pot plantejar de diverses maneres. D'entrada, es pot aconseguir de manera reactiva, quan s'utilitza per a corregir els errors en el procés comunicatiu dels alumnes, o proactiva, quan s'utilitza de manera predeterminada a través de formes seleccionades específicament (Doughty i Williams 1998 *apud* Nassaji 2017). Així mateix, es pot planificar a través de seqüències o de manera integrada (Lightbown 1998 *apud* Nassaji 2017). Si optem per la primera via, haurem de dissenyar «minilliçons separades seguides o precedides d'activitats comunicatives», (Nassaji 2017: 169), mentre que si optem per la segona, utilitzarem estratègies durant el procés comunicatiu dels alumnes, potser sense planificació. Finalment, el focus en la forma també es pot utilitzar de forma preventiva (Ellis 2001 *apud* Nassaji 2017), tot fent un parèntesi enmig d'alguna activitat comunicativa per tal d'analitzar alguna forma que es preveu que serà problemàtica durant aquella activitat.

Des d'un vessant pràctic, Nassaji (2017) planteja quatre maneres d'integrar el focus en la forma en les activitats comunicatives segons el grau d'explicitació, el tipus d'ensenyament, la temporització, la intenció dels professors o dels alumnes i el grau de planificació. En cada categoria hi ha diversos subtipus i, per a cadascun, diverses activitats.

En primer lloc, hi ha el focus en la forma basat en l'input, en què es fa servir qualsevol tipus d'input alhora que els estudiants l'estan processant per tal que en troben el significat. Es basa en el supòsit que els estudiants processen el significat tot centrant l'atenció en les formes a través d'input. Aquest mètode inclou tres enfocaments.

- El primer és el processament d'input, que combina exposicions inicials de les formes de manera explícita i activitats de processament, estructurades i dissenyades prèviament amb la intenció que continguin input.
- El segon procediment és la millora textual, un recurs que té com a finalitat fer que els alumnes centren l'atenció en les formes a partir d'input en què la forma està destacada a través de diferents recursos, tant si es tracta d'input escrit, en què es destaquen les formes amb diferents tipografies, o input oral, en què s'assenyalen amb repeticions.
- El tercer enfocament és l'anomenada inundació d'input, que es tracta de repetir la mateixa forma moltes vegades perquè la detecció siga més profitosa; es basa en el fet que, com més apareix una forma en l'input, millor la detectaran els alumnes.

En segon lloc, hi ha el focus en la forma basat en l'output. A diferència de l'anterior, aquest enfocament pren com a punt de partida tota la producció textual, oral i escrita, dels alumnes. Aquest mètode té tres funcions principals (Swain 1985, 1995 *apud* Nassaji 2017).

- La primera funció és la de detecció, a través de la qual els alumnes detecten la forma quan s'adonen que els falta en el seu repertori lingüístic, és a dir, es fonamenta en detectar la forma quan no apareix en la producció.
- La segona és la de comprovació d'hipòtesis, que permet als alumnes de formular suposicions sobre la forma. Així mateix, si en reben feedback per part de l'interlocutor, podran comprovar o rebutjar les hipòtesis de manera que les puguin consolidar.
- La tercera és la metalingüística, amb la qual els estudiants, a través de l'output, consoliden els seus coneixements sobre la llengua.

És per tot això que Nassaji (2017: 175) afirma que «és important utilitzar tasques a l'aula

que promoguin l'output», entre les quals hi ha les tasques d'output forçat o d'output col·laboratiu. D'aquestes segones, l'autor assenyala que tenen una finalitat doble: centrar l'atenció dels estudiants en les formes en qüestió i promoure la negociació de forma i significat, és a dir, quan els alumnes han de produir output en grup, no només es forcen a utilitzar l'estructura sinó a debatre i arribar, de forma consensuada, al significat més precís.

En tercer lloc, hi ha el focus en la forma basat en la interacció, en el qual se centra l'atenció dels estudiants cap a la forma mentre es duen a terme discussions i interaccions orals centrades en el significat. L'enfocament més habitual d'aquest mètode és l'ús de feedback correctiu, a través del qual els docents, a través de repeticions, peticions d'aclariments o marques de confirmació, fan que els alumnes modifiquen la forma incorrecta de manera interaccional. El supòsit d'aquest enfocament és que la negociació del significat és essencial per a aprendre una segona llengua. Amb tot, Mackey i Philips (1998 *apud* Nassaji 2017) van comprovar que aquest enfocament és més beneficiós per als aprenents amb un nivell de llengua més avançat que no pas per aquells amb un nivell menys avançat. De la mateixa manera, Lyster (1998 *apud* Nassaji 2017) va concloure que l'èxit d'aquest enfocament depenia de la forma que es volia ensenyar, si era gramatical o fonològica, i que els errors fonètics es modificaven millor que els gramaticals.

Finalment, hi ha el focus en la forma basat en tasques. Aquest mètode respon a la qüestió d'introduir en les classes de llengua un enfocament comunicatiu, aquell en què el llenguatge no és la finalitat sinó el canal a través del qual es comparteixen idees (Nassaji 2017). Segons l'autor, hi ha dues maneres d'integrar aquest enfocament. D'una banda, es pot parar atenció a la forma mitjançant el procés, la qual cosa té lloc quan els alumnes estan immersos en una tasca comunicativa no focalitzada, l'objectiu de la qual no és centrar l'atenció dels aprenents en cap forma (Ellis 2003b *apud* Nassaji 2017). Aquest enfocament es manifesta a través d'activitats pretasca, com la pluja d'idees, la revisió de materials per a la tasca o discussions per a formar els grups, i posttasca, aquelles activitats de seguiment que es fan després d'acabar la tasca com ara elaborar un informe, presentar els resultats en classe o raonar sobre els resultats amb tot el grup. D'altra banda, podem centrar l'atenció a la forma a través del disseny de diverses tasques focalitzades, en què algunes característiques lingüístiques destaquen per damunt de la resta. Tots dos

enfocaments es poden aprofitar per a detectar possibles errors en la forma que volem ensenyar i proporcionar-ne feedback correctiu als alumnes.

Al cap i a la fi, tal com afirma Nassaji (2017), la millor estratègia és aquella que combina el focus en la forma amb altres estratègies d'ensenyament, atès que els currículums d'ensenyament i aprenentatge de segones llengües «han d'incloure [no només] components de l'ensenyament gramatical, [sinó de] l'ús comunicatiu del llenguatge i de les destreses d'escriptura, comprensió lectora i oral i de lectura, a partir principalment de textos o gèneres» (Nassaji 2017: 182). Així mateix, si s'escau, la millor solució és adequar-se al context de cada grup. És per això que el docent haurà de tindre en compte diversos factors a l'hora de dissenyar les classes.

D'entrada, haurà de parar atenció a les necessitats dels aprenents i els objectius de l'ensenyament, però també haurà de tindre en compte que els efectes de cada enfocament, tot i que hi haja més preferència per un que per un altre, seran diferents i podran variar. Per exemple, d'acord amb Nassaji (2017), un dels factors més importants és la *learner's developmental readiness*, és a dir, la disposició particular dels alumnes en la seua interllengua a l'hora d'aprendre. Tot amb tot, d'acord amb Ellis i Larsen-Freeman (2008; 2015 apud Nassaji 2017: 181), «l'aprenentatge és un procés gradual que requereix temps i els aprenents necessiten hores d'instrucció i exposició per usar les estructures de l'L2 de manera correcta i en la seva producció».

Després d'aquest repàs teòric, hem d'assenyalar que en la nostra seqüència didàctica inclourem alguns d'aquests enfocaments, sobretot els basats en l'input i en l'output, així com algunes tasques dissenyades. Abans d'abordar la seqüència didàctica, pararem atenció al disseny de la seqüència didàctica en particular, per a la qual cosa ens hem basat en les seqüències didàctiques per a aprendre gramàtica (SDG) de Camps (2006).

#### 4.3. *Les seqüències didàctiques per a aprendre gramàtica*

Les SDG són un model per a ensenyar i aprendre gramàtica de manera coherent, integrat i continuat d'acord amb els textos que els alumnes han de comprendre o produir (Camps 2006). L'autora parteix de la base de com proposar l'aprenentatge gramatical més enllà del que podríem dir ensenyament tradicional, en què el docent, a partir d'una llista de

conceptes, els presenta en classe i en proposa activitats puntals per tal de comprovar que els alumnes els han assimilats.

Camps (2006), doncs, planteja un ensenyament integrat de la gramàtica en les classes comunicatives de llengua, de manera que el coneixement gramatical ha de donar als aprenents les eines necessàries per a entendre com funciona la llengua realment i, partint d'aquesta base, ha de servir-los per a comprendre i produir textos, escrits i orals, de manera més òptima. Tanmateix, d'acord amb l'autora, el fet d'integrar la gramàtica en altres tasques més generals, com ara fer un debat, una presentació oral o comentar un vídeo, no divergeix del fet de focalitzar, momentàniament, els aspectes gramaticals fora d'aquestes tasques. Així doncs, en haver-los treballat, podem retornar-los al funcionament real de la llengua com a eines de millora lingüística. Tot això, doncs, ho podem treballar per mitjà d'una SDG.

El plantejament general de Camps (2006) és que les SDG han d'incorporar un seguit de tasques amb un objectiu global que els donarà sentit. Bàsicament, hi ha dos tipus d'activitats, les de recerca, en què els alumnes descobreixen el funcionament d'algun(s) aspecte(s) de la llengua, i les d'aprenentatge, que serveixen per a convertir-los en coneixement disponible per a entendre i produir millor els seus propis textos.

Les SDG s'organitzen en tres fases consecutives. En la primera definim i negociem la tasca amb els alumnes, és a dir, plantegem el problema que haurem de resoldre i avancem quins coneixements assolirem en acabar totes les tasques. Tot seguit engegarem la segona fase, el centre de la seqüència, en què haurem de decidir quins processos i quines tasques seguirem per a resoldre el problema. Finalment, en la tercera fase, hauríem d'elaborar un informe per tal de comprovar que s'han assolit els coneixements que hem après anteriorment. Aquesta fase, que podria ser la de comprovació, es fonamenta en el supòsit que de practicar l'estructura gramatical se'n derivarà el coneixement i, per tant, l'ús. Tal com assenyala Camps (2006: 35), «les seqüències didàctiques [...] parteixen del concepte que l'exercitació i la reflexió han de ser els dos components d'un procés que els relacioni».

A banda del plantejament del problema i la proposta de tasques, les SDG inclouen una avaluació formativa que es du a terme durant el procés mateix i que juga el paper de regular els processos d'aprenentatge. Camps (2006) destaca tres aspectes de l'avaluació com a procés. En la primera fase, el fet de compartir els objectius amb la classe pot donar



al docent una idea general dels coneixements previs i els sabers fer dels alumnes, la qual cosa pot aprofitar per a fer-se una idea prèvia abans d'engegar la tasca. En la segona fase, la interacció i la resolució de tasques parcials pot ajudar el docent a intervindre-hi sempre que siga necessari per poder reconduir els possibles errors. Finalment, en la tercera fase, l'avaluació fa la funció de recuperar tots els continguts que hem tractat en la seqüència.

## 5. LA CONSTRUCCIÓ HO-TRANSITIVA

Després de conèixer els fonaments teòrics, lingüístics i didàctics, analitzarem la construcció que ens ocupa. En aquesta secció caracteritzarem i analitzarem l'objecte d'estudi del nostre treball i alhora de la seqüència que hem elaborat: la construcció HO-TRANSITIVA, per a la qual cosa en veurem la forma i la funció basant-nos en exemples de corpus orals col·loquials. Per a entendre'n el funcionament, ens ocupem primer de la construcció originària: la construcció transitiva. Així mateix, farem uns apunts breus de dues construccions que intervenen en l'adquisició de la construcció HO-TRANSITIVA per part dels alumnes castellanoparlants de llengua primera: la construcció EL-TRANSITIVA del català i la construcció LO-TRANSITIVA de l'espanyol, que són la font principal d'interferències.

### 5.1 *La construcció mare: la construcció transitiva*

La construcció HO-TRANSITIVA és, en realitat, una construcció filla que deriva de la construcció mare: la transitiva. Ibbotson *et al.* (2012) defenen que la transitiva és una construcció bàsica que apareix en la majoria de llengües i que es caracteritza per descriure, prototípicament, esdeveniments en què un AGENT, intencionadament, provoca una acció que afecta un PACIENT. Aquesta prototipicitat es fonamenta en tres aspectes: la intencionalitat de l'AGENT, la instigació de l'acció i l'afectivitat del PACIENT (Ibbotson *et al.* 2012). Així doncs, totes les instàncies que descriuen un esdeveniment transitiu inclouran, en més o menys mesura, aquells aspectes.

Per la seua banda, Villamil (2010) destaca els trets prototípics dels tres components de la construcció transitiva. Quant a l'AGENT, assenyala que el prototip és una entitat individualitzada en forma de nom propi, concret, singular, comptable, definit i amb una referència específica. Així mateix, és típicament animat i un ésser humà, que inicia i controla l'esdeveniment de forma conscient i voluntària. Pel que fa al PROCÉS, el verb, l'autora diu que, prototípicament, descriu un esdeveniment i no pas un estat perquè és puntual i té un final clar. Els esdeveniments prototípics són reals, no imaginaris, afirmatius i formen part de l'àmbit físic. Finalment, quant al PACIENT, l'autora afirma que, típicament, es tracta d'una entitat individualitzada i, a diferència de l'AGENT, inanimada. Aquest queda completament afectada per l'acció, en la qual no participa voluntàriament i que normalment implica contacte físic directe entre l'AGENT i el PACIENT, així com de transmissió o flux d'energia. En acabar l'acció, el PACIENT es troba en un estat diferent.

Posem per cas la instància *El gos ha mossegat el calcetí*. En aquest cas, podem veure els tres components bàsics de la construcció: el *gos* (l'AGENT), el verb *mossegar* (el PROCÉS o l'acció) i el *calcetí* (el PACIENT). Aquesta instància descriu com una entitat animada ha provocat que una altra d'inanimada haja canviat l'estat material a través d'un procés en concret. Se l'ha introduït en la boca i, en aplicar-hi l'acció de les dents, n'ha canviat l'estat. En aquest cas, comprovem la prototipicitat de la construcció perquè es tracta d'un AGENT animat que està involucrat voluntàriament en l'acció, que narra un esdeveniment puntual atès que el gos no pot estar mossegant el calcetí per sempre, que ha provocat el canvi d'estat d'una entitat inanimada, el calcetí, que no té voluntat de participar-hi.

Si parlem de formes i funcions prototípiques és perquè n'hi ha que no tenen els mateixos trets i, per tant, són perifèriques. Tot i que Villamil (2010) aporta informació sobre agents i processos amb característiques diferents, en el nostre estudi ens centrarem en el PACIENT, que és el que, en canviar els trets, activarà la construcció del nostre estudi. Villamil (2010: 251) categoritza fins a huit tipus de pacients —objectes directes, en termes de l'autora— perifèrics, dels quals només en tractarem dos.

El primer cas és el PACIENT en forma de clàusula. D'aquest diu que, formalment, sol aparèixer darrere del verb o després d'algun altre element, com un adverbi de manera, perquè es tracta d'objectes molt pesats en l'estructura informativa, i que, en moltes ocasions, es pronominalitzen. Més endavant aprofundirem sobre aquesta qüestió perquè aquest és el punt de partida de la forma de la construcció HO-TRANSITIVA.

Així mateix, Villamil (2010) assenyala que aquest tipus de PACIENT té diverses realitzacions, o formes, en termes construccionistes. En primer lloc, hi ha les oracions introduïdes per la conjunció *que*, seguides d'aquelles introduïdes per conjuncions o adverbis interrogatius o per *el que*, aquelles que incorporen un infinitiu o, finalment, les instàncies en què l'element que encapçala el pacient està omès. Tot seguit en veurem alguns exemples.

Tot amb tot, en la nostra anàlisi ens centrarem en la funció d'aquestes formes perquè ens ajudarà a entendre la naturalesa de la construcció HO-TRANSITIVA. Villamil (2010) afirma que, des d'un punt de vista semàntic, aquests pacients són perifèrics perquè normalment no introdueixen entitats sinó situacions o estats de coses (*states of affairs*) (Downing i Locke 2006 *apud* Villamil 2010).

Si ens fixem en la instància *Ma mare digué que arribaries demà a Alcoi*, que té la forma d'una oració introduïda per la conjunció *que*, el PACIENT no és cap entitat, animada o inanimada, sinó una situació en concret: una persona arriba en un moment determinat a un lloc.

Tot i que generalment aquests pacients transmeten fets, d'acord amb Villamil (2010), es pot filar més prim per tal de comprovar algunes funcions més específiques. És el cas de les oracions introduïdes per adverbis i pronoms interrogatius que, si apareixen en forma negativa, expressen dubtes o falta de coneixement: *No sé si veure una pel·lícula de terror o de suspens*. Així mateix, encara que no es tracta del més habitual, hi ha casos en què el pacient pot introduir una entitat com en el cas de *No sé de qui em parles*.

El segon tipus de PACIENT a què pararem atenció és el grup dels pacients que no són oracions nominals, pronoms personals o clàusules. En aquest grup, entre d'altres, hi ha els pronoms demostratius, dels quals afirma que, tot i no ser objectes prototípics, tenen menys característiques perifèriques.

Per acabar aquesta secció podem caracteritzar la construcció transitiva com una construcció completament esquemàtica des del punt de vista formal, atès que cap dels tres elements apareix de forma continuada amb la mateixa forma, i té tot un ventall de significats. Des de l'acció prototípica de l'AGENT que provoca un canvi d'estat del PACIENT fins a expressar una situació, tot segons la forma d'aquest darrer element. Tal com hem comentat abans, hi ha un punt clau en aquesta exposició: el fet que, de vegades, el pacient de la construcció es pot pronominalitzar.

En termes construccionistes podríem dir que aquest és el node que uneix la construcció mare i la construcció filla HO-TRANSITIVA, el fet que un dels components de la construcció siga sempre el mateix, és a dir, que estiga del tot saturat. Com podem intuir, si hi ha més d'un tipus de PACIENT, seguint els postulats de Villamil (2010), hi deu haver més d'una forma, un pronom, que hi faça referència.

Seguint aquesta teoria, podem afirmar que en català hi ha un tipus de construcció específica per a referir-se a dos tipus de pacients formalment perifèrics: les clàusules i els pronoms demostratius. Es tracta de la construcció HO-TRANSITIVA. Tot seguit caracteritzarem la construcció basant-nos en les descripcions habituals de construccions, per a la qual

cosa en veurem la forma i la funció. A més, comprovarem que, de vegades, aquesta construcció incorpora un altre element saturat i com hi ha diverses construccions completament lexicalitzades o saturades que en deriven.

## 5.2. La construcció catalana HO-TRANSITIVA

### 5.2.1. Forma

La construcció HO-TRANSITIVA està formada, prototípicament, per tres components: un verb transitiu, el pronom neutre *ho* i un subjecte. Quant al primer element, la construcció s'activa amb verbs transitius nuclears i amb verbs transitius no nuclears (Paradís i Pineda 2020). D'acord amb les autores, els nuclears són verbs transitius que necessiten estructuralment el complement directe, és a dir, l'han d'explicitar perquè l'esdeveniment que descriuen tinga sentit. Per exemple, el verb *trencar* exigeix un objecte, un PACIENT, que experimente l'acció perquè el significat estiga complet. Vegem que (1) descriu un esdeveniment incomplet perquè li falta allò que acabarà trencant-se, el TEMA/PACIENT. En canvi (2) descriu l'esdeveniment sencer i, per tant, té sentit.

(1) \*Si no pares, trencaràs.

(2) Si no pares, trencaràs la cadira.

En aquests casos, podem comprovar que la construcció s'activa quan l'esdeveniment que es descriu és d'aquest tipus, és a dir, quan el verb transitiu és nuclear, tal com ho fa l'exemple (3).

(3) Si no pares, ho trencaràs.

Els verbs transitius no nuclears són els que només necessiten el complement directe semànticament i, per tant, en poden prescindir, com ara *dibuixar*. Vegem com l'oració (4) descriu un esdeveniment complet, tal com ho fa (5). Si canviem l'objecte per un d'abstracte, també funciona (6).

(4) Carme dibuixa.

(5) Carme dibuixa flors.

(6) Ho ha dibuixat Carme.

Així mateix, seguint els postulats de Villamil (2010), podem parlar que la construcció, en alguns casos, adquireix un caràcter més perifèric pel que fa al PROCÉS que descriu. És clar que no fem el mateix quan preguntem per un objecte que no hem vist mai i que no el tenim a prop que quan estem parlant del que va passar ahir de nit. Prototípicament, la construcció transitiva incorpora un verb d'acció, com ara *portar*, en comptes d'un d'estat o cognitiu com ara *saber*, *entendre*, *dir* o *pensar*.

El segon participant de l'esdeveniment, i alhora el segon element de la construcció, és algú o alguna cosa que el cause. Tal com assenyalen Paradís i Pineda (2020), i en consonància amb els postulats de Villamil (2010), els verbs transitius nuclears demanen un subjecte agent molt implicat en l'esdeveniment. Com hem vist en (2) *trencar* requereix algú o alguna cosa que faci que una altra canvie l'estat material de l'objecte, voluntària o involuntàriament. D'altra banda, els verbs transitius no nuclears també demanen un subjecte, tot i que molt poc implicat en l'esdeveniment, tal com passa amb els verbs cognitius com *creure*, *saber* o *rumiar* (7). En aquest exemple, el subjecte no transforma radicalment l'objecte, com sí que passava en el cas anterior.

- (7) 751 HIL jo vaig ser padrí del Pep\  
752 NAA tu vas ser padrí del Pep\  
753 NAA i que seràs padrí de l'Oriol\_  
754 HIL {(P) no ho crec}\  
755 SUS qui s- qui són els\_  
756 HIL no\  
757 HIL no ho saben encara\  
758 SUS ah\  
759 HIL encara no ho ha rumiat\

(COC, Conversa 2)

El tercer element de la construcció, el pronom, sempre té la mateixa forma si va davant (8) o darrere del verb (9) o si apareix junt amb un altre pronom (10).

(8) Ho veig.

(9) Veure-ho.

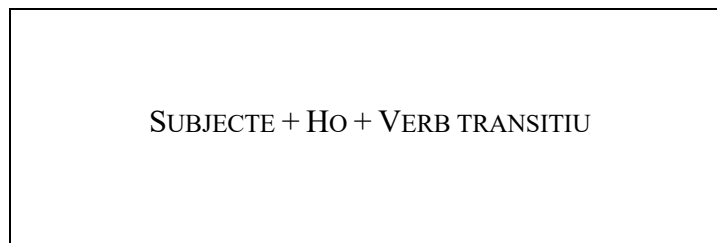
(10) M'ho diu.

En canvi, segons la posició que ocupa en la construcció, pot variar-ne la pronunciació. El pronom *ho* es pronuncia [w] quan el mot va davant d'una vocal (11) o quan va darrere

(12). Quan va darrere o davant de consonant, la pronúncia varia segons el dialecte. En el primer cas (13) el pronom es pronuncia [o] en l'occidental, el valencià, el mallorquí i el menorquí i [u] en l'oriental i en l'eivissenc (GNV 2004, IIFV 2004, IEC 1999). En el segon cas (14) hi ha encara més varietat de pronúncies: novament [u] en l'oriental i eivissenc i [ew] o [aw] en valencià, l'occidental i el baleàric. Aquestes darreres pronúncies també apareixen quan *ho* està en contacte amb un altre pronom, com el cas de (15).

- (11) Ho ha fet. [wafét]
- (12) No ho vol. [nowvól]
- (13) Fes-ho. [fézo] o [fézu]
- (14) Ho fa. [ufá], [ewfá] o [awfá]
- (15) M'ho dones? [mudónes], [mewdónes]

Amb aquests tres elements, per tant, podem afirmar que la construcció HO-TRANSITIVA té una part saturada, que mai varia, i dues d'esquemàtiques. La primera és el pronom *ho* i les segones són el verb transitiu, o bé nuclear o bé no nuclear, i el subjecte corresponent. Per tant, podem formalitzar-la de la manera següent:



### 5.2.2. Significat

Una vegada hem analitzat la forma de la construcció, cal observar-ne la funció. La construcció HO-TRANSITIVA té dues funcions: fer referència a un esdeveniment, genèric o abstracte, sobre el qual estem parlant, i a una entitat inanimada de manera abstracta. Per començar, fixem-nos en els exemples següents del COC i del COR:

- (16) 203 D. I lo dels cargols, Pere?/  
 204 A. [Ei!]  
 205 B. [Ei!]/  
 206 B. Ei!, què passa amb els cargols?  
 207 A. Què passa?  
 208 C. No res. Que mon pare em va dir l'altre dia, "té, et donaré aquests cargols que tinc  
 209 aquí, i vos feu per allà", i dic, "au, va, vaj. Com vols que mos fem cargols, si allí anem a  
 210 estudiar, i no a cuinar", i ara em diu aquest que no costa res;-/  
 211 A. I s'ho va creure?]

(COR: Conversa 1)

- (17) 673 NAA les meves amigues ho tenen claríssim que com no em facin algo guai\_  
 674 NAA al casament no vénen\

(COC: Conversa 2)

- (18) 1199 NAA nosaltres l'atre dia ens en [vem enterar] que el despatx li feien\_  
 1200 HIL [p(e)rò aquí--]  
 1201 NAA més amunt perquè ens ho va dir el paleta\

(COC: Conversa 2)

- (19) 1161 HIL no ho sé\  
 1162 HIL no sé què passarà\

(COC: Conversa 2)

En (16) es descriu l'esdeveniment següent: un grup de persones van a un lloc suposadament a estudiar i no a divertir-se. És per això que, quan el pare d'un dels formants del grup pensa el contrari, un dels parlants utilitza la construcció en la instància següent: *I s'ho va creure?* Aquesta intervenció la podríem reformular i dir: *I es va creure [ton pare] que hem vingut a estudiar?* Heus ací el caràcter de generalitat i d'abstracció dels esdeveniments a què fa referència la construcció. Vegem-ne més casos. En (17) podem veure que el parlant utilitza la construcció, *Les meves amigues ho tenen claríssim*, per a referir-se a l'esdeveniment, que el parlant explicita quan diu *no em facin algo guai*. Novament podem observar el caràcter d'abstracció o, si volem, d'intangibilitat que fonamenta semànticament aquesta funció de la construcció.



En (18) el parlant comparteix una informació d'un fet en concret: a algú li faran el despatx en una ubicació que no era la que el parlant coneixia. Aquesta és una escena novament intangible i conceptual, per tant, el parlant, en fer-hi referència, utilitza la construcció: *ens ho va dir el paleta*. En (19) l'emissor simplement afirma que no sap què passarà. Aquest és un exemple ben esclaridor del caràcter genèric dels esdeveniments que fan activar la construcció perquè no fan referència a cap entitat prèvia en el discurs.

Amb aquests exemples podem comprovar que la construcció s'utilitza per a fer referència una escena abstracta i intangible, un *state of affairs*, un estat de les coses o una situació, bé perquè és desconeguda o bé perquè s'entén en l'acte comunicatiu en què està immersa i no cal repetir-la. La construcció, doncs, apareixerà després d'haver parlat del fet (17) o abans de parlar-ne (16, 18). Així mateix, la construcció s'activa amb esdeveniments que inclouen poca informació (17, 18, 19) o amb esdeveniments que inclouen una gran quantitat de càrrega informativa, tal com mostra (16).

Ara bé, de vegades l'esdeveniment apareix representat en les instàncies d'una manera en concret: amb el pronom demostratiu neutre *això*. Aquest fet reforça el caràcter abstracte dels esdeveniments a què es fa referència amb la construcció perquè *això* pot ser qualsevol cosa. A més a més, d'acord amb Payrató (2002), *això* és la marca d'íctica textual per anonomàsia i típica de la llengua oral. És per això que la construcció HO-TRANSITIVA s'activarà sobretot quan parlem, tal com corroboren els exemples següents:

(20) 668 NAA això sí que ho tinc clar eh/

(COC: Conversa 2)

(21) 725 FAN [p(e)rò això teòricament ho ha--]  
726 FAN ho ha de muntar el nuvi o els companys

(COC: Conversa 2)

(22) 298 RRR són pesats eh per (ai)xò\  
299 RRR coi\300 RRR amb lo que cobren\  
301 PEI i tant\  
302 PEI jo també ho trobo això\

(COC: Conversa 2)

- (23) 20 B. Ei!, hi ha anuncis de Dret, anuncis de Dret Lleida-/  
 21 C. A mi també m'ho han dit això!  
 22 B. Jo no n'he vist cap, però[m'han comentat això]  
 23 C. [A mi m'ho han dit]-/

(COR: Conversa 1)

- (24) 893 NAA em em va sobtar que ho digués el Manel això\

(COC: Conversa 2)

Tota aquesta informació la podem condensar en una formulació més breu que arrebregue tots aquests sentits i que serà la que utilitzarem a l'hora d'introduir en classe l'explicació sobre la construcció: "Quan vulgues fer referència a una situació genèrica o abstracta i no necessites dir de què estàs parlant exactament perquè se suposa, has d'usar la construcció HO-TRANSITIVA".

Així mateix, la construcció també s'utilitza per a fer referència a entitats inanimades abstractes presents en l'acte comunicatiu. Les podem considerar abstractes perquè no tenen la forma habitual, és a dir, no estan representades per un substantiu sinó per un pronom demostratiu. Per exemple, en dir (27), el nostre interlocutor entén que ha d'anar a algun lloc, agafar alguna cosa i portar-la on estem.

- (25) Per favor, pots dur-ho?

Prototípicament aquella cosa mai no serà un animal o una persona, per tant, podem deduir que la construcció s'activa amb entitats inanimades. Com hem vist en la introducció de l'apartat, estem parlant d'objectes perifèrics. En aquest cas, amb la construcció, representem les realitats a què fem referència de manera abstracta, és a dir, deixen de tindre gènere i nombre i passen a estar representades pels pronoms neutres *açò*, *això* i *allò*. D'acord amb Payrató (2002), els demostratius neutres són marques díctiques d'espai que, segons el dialecte, són de dos graus (*això* i *allò*) o de tres graus (*açò*, *això* i *allò*). La funció primordial d'aquestes marques és referir-se a una entitat prenent com a punt inicial el lloc que ocupen els interlocutors. Per tant, en fer-hi referència, la construcció s'activarà si hi ha proximitat immediata (26, 27), proximitat mediata (27) o llunyania (28) (GIEC, 2016, 16).

- (26) T'ho acoste, açò?

(27) 79 B. I això, què?. Ho porto cap allà, o què?. La botifarra aquesta blanca?

(COR: Conversa 1)

(28) Fes el favor de no tocar-ho, allò

En (29) podem observar un exemple en què es posa de manifest la referència abstracta a una entitat inanimada. En aquest cas el parlant diu que no sap què és el que han posat i, finalment, afirma que creu que es tracta de calefaccions. Si ho comprovem, veurem que és al final de la intervenció on apareix l'entitat explicitada, tot i que abans s'hi està fent referència. Aquesta referència abstracta a una entitat inanimada que (no) coneixem es fa a través de la construcció HO-TRANSITIVA.

(29) 230 PEI ho posen\  
231 PEI precisament perquè ho demanaven\  
232 PEI no sé què és\  
233 PEI no sé\  
234 PEI posem\_  
235 PEI calefaccions\  
236 PEI {(P) no sé si era això\}

(COR: Conversa 8)

Així mateix, la construcció també s'activa si les entitats inanimades estan representades pels pronoms indefinits *res* i *quelcom* (GIEC, 2016: 696) com en el cas de *Si vols res/quelcom, demana-ho*.

De vegades, la construcció inclou un altre element: el quantificador *tot*. Aquest component, tal com el pronom *ho*, és un element saturat dins de la construcció i hi aporta un significat de compleció:

(30) 1123 NAA i vosatres què/  
1124 NAA també ho teniu malparat/  
1125 HIL sí\  
1126 HIL xxxxx veurem què passa\  
1127 HIL a casa estan\_  
1128 HIL estan arreglant les\_  
1129 NAA estan arregla---  
1130 NAA [i a casa teva] ho deus tenir tot potes enlaire\

(COC: Conversa 2)

- (31) 119 PEI i s'hi van\_  
 120 PEI posar un d'ETA\_  
 121 PEI no ho sabien\_  
 122 RRR goita\  
 123 PEI am---  
 124 PEI amb [problemes\_]   
 125 RRR [potser era un--]  
 126 PEI i amb tot el romanço\_  
 127 PEI fins que a última hora\_  
 128 PEI e: es van espantar tant\_  
 129 PEI que quan els van poguer treure el van\_  
 130 RRR ai Déu meu\  
 131 PEI van: vendre-s'ho tot\

(COC: Conversa 8)

La particularitat d'aquest component és que, en aparèixer, necessita el pronom, si no la instància i, per tant, la construcció són agramaticals. Si eliminem el pronom dels exemples subratllats anteriors, podem comprovar-ho: *\*Deus tenir tot potes enlaire*, *\*Van vendre's tot*. Aquest fet és important perquè la construcció equivalent en castellà, la construcció LO-TRANSITIVA, pot provocar confusions, ja que, en la construcció del castellà, si apareix el quantificador *todo*, es pot prescindir del pronom sense perdre el sentit.

- (32) 102 D: [¿estaba] con la novia?  
 103 B: [(( ))]///(1,5s) ¿tiene novia?  
 104 D: jolín ¿no lo sabías?  
 105 B: pues no ¿Valerio?  
 106 D: hombre/ no me digas que no lo sabías↑ si- si- si el tete era el confesor íntimo de Valerio↑///(1,1s) le contaba todo/ sus líos↑

(Val.Es.Co)

Finalment, partint de la construcció HO-TRANSITIVA, hi ha una altra forma que també podríem considerar com a construcció. Es tracta de la construcció FER-HO. Podem parlar que es tracta d'una construcció diferent perquè dos dels tres components de la construcció HO-TRANSITIVA —el verb i l'objecte— hi apareixen saturats i perquè el significat dels components no és completament transparent. Quant a la forma, prototípicament, presenta un component obert, el subjecte, i els dos components saturats, el verb *fer* i el pronom *ho*. Quant a la funció, la construcció FER-HO té la funció de referir-se al PROCÉS mateix, a banda de l'esdeveniment o la situació abstracta en forma de «sintagma verbal format per

un verb d'acció agentiu, tant si és un verb intransitiu com si té un o més complements» (GIEC 2016: 697). Vegem algunes instàncies.

- (33) 1644 JOJ posa enmig el dit noia\  
1645 JOJ posa enmig el dit\  
1646 JOJ a ve(u)re com poses el ditet\  
1647 MAT a ve(u)re [si la tastes\  
1648 JOJ [posa el dit] noia\  
1649 JOJ [posa el dit\  
1650 MAT [{{(A) ui::\}}]  
1651 un altre dia ens ho farà\

(COC)

- (34) 1593 ALK: [{{(F) abans}}] ja d'això\  
1594 (.. 0.42) tot just has arribat aquí\_  
1595 vens cap aquí\_  
1596 {{(AC) allò que xxx\_}  
1597 (.. 0.63) {{(F)(imitació del soroll) r:a:s\}}  
1598 i el fots—  
1599 i el llences [aquí terra\  
1600 DIU: [dos u\] ((comentari d'una conversa paral·lela))  
1601 CJJ: (.. 0.40) quan hi ha música\  
1602 ALK: eh\  
1603 (.. 0.94) ara no cal que ho fagis\_  
1604 p(e)rò ja ho faràs\

(COC)

### 5.2.3. (Possibles) interferències construccionals: la construcció EL-TRANSITIVA catalana i la construcció LO-TRANSITIVA espanyola

Abans de continuar, però, hem de fer un repàs breu a una construcció germana —en termes construccionistes— de la que analitzem: la construcció EL-TRANSITIVA. El motiu principal és que aquesta construcció es confon amb la construcció HO-TRANSITIVA perquè en castellà, la primera llengua de la major part dels estudiants de català com a L2, una mateixa construcció fa les dues funcions: la construcció LO-TRANSITIVA<sup>1</sup>. Així doncs, en espanyol no hi ha una construcció específica com la HO-TRANSITIVA. L'origen de les interferències apareix perquè la construcció castellana no és completament equivalent a la

---

<sup>1</sup> Aquesta caracterització, l'hem feta expressament per al treball. En l'original, (Gras et al. 2004), no té cap nom.

catalana, ja que en la primera llengua en tenim només una mentre que en la segona, n'hi ha dues amb les funcions repartides.

Tot i que comparteix dos components amb la construcció germana, el verb transitiu i el subjecte, la construcció EL-TRANSITIVA inclou un element saturat diferent, el pronom *el*, que, a diferència del pronom de la construcció HO-TRANSITIVA, varia la forma segons si apareix davant o darrere del verb o al costat d'un altre pronom. Aquest fet potser incrementar les interferències amb la construcció del castellà, atès que en aquesta llengua l'única forma que adopta el component és *lo*, que, a més a més, coincideix amb una de les variants possibles del component *el*.

Pel que fa al significat de les construccions, com hem avançat adés, no hi ha una correspondència directa entre les dues llengües quant a forma i significat. En català, la construcció EL-TRANSITIVA té una única funció: fer referència a entitats, animades (33, 34) i inanimades (35, 36), masculines singulars.

- (35) 103 FAN (.. 0.47) el Marçal no ho sé\  
104 FAN (.. 0.86) em sembla que per--  
105 FAN per el--  
106 FAN per l'església evangèlica {(??) el van batejar\  
(COC)
- (36) 143 HIL un tio que tocava el violí que no me'n recordo qui és\_  
144 HIL el tinc molt vist\_  
(COC)
- (37) 176 FAN que el casament el pots fer on vulguis\_  
177 FAN no ha de ser necessàriament en una [església\  
(COC)
- (38) 250 MJJ el número de\_  
251 EUU (. 0.22) de l'adreça\  
252 MJJ l'adreça\_  
253 MJJ és mo:lt difícil eh\  
254 MJJ (.. 0.80) i t'ho diu una persona que no ha tocat mai Internet\  
255 MJJ però\_  
256 T?? @RR@  
257 MJJ però\_  
258 MJJ {(??) per no haver-lo} tocat mai\  
259 EUU (.. 0.54) [p(e)rò tens raó\  
260 MJJ [ha de ser] molt complicat\  
(COC)

En castellà una única construcció, la construcció LO-TRANSITIVA (Gras et al. 2004), fa referència a entitats masculines singulars, animades (39) i inanimades (40), a banda d'esdeveniments (41) i entitats inanimades abstractes.

- (39) 97 B: pues/ uno cero va ((ganando)) España///(1,6s) (RISAS)// el otro día→// vi a Valerio→/ después de la-// después de la fiesta esa de [la-]  
98 D: [mm]  
99 B: de la universidaad→/ fui por (( )) y lo vi// lo vi ((con cara de))/ el lunes ((lo vi)) el lunes///(1,1s) y me lo encontré en la paradaa y yo estaba- estaba buscando a Job// y yo ¡eh Valerio!// ¿cómo te va?// y me va- me estaba contando que habían estado/ el- el- el jueves con toda la- [con-]  
(Val.Es.Co)
- (40) 17 A: ¡ja!///(2,1s) ese bocadillo que hay ahí te lo hice y no te lo comiste  
18 B: no me lo comí porque RESULTA QUE NO ME GUSTABA EL QUESO  
19 A: pues↓/ el bocadillo de ayer↑ tenía QUESO  
20 B: yo el queso no me lo comí  
21 A: eso es lo que dirás tú  
(Val.Es.Co)
- (41) 102 D: [¿estaba] con la novia?  
103 B: [(( ))]///(1,5s) ¿tiene novia?  
104 D: jolín ¿no lo sabías?  
105 B: pues no ¿Valerio?  
106 D: hombre/ no me digas que no lo sabías↑ si- si- si el tete era el confesor íntimo de Valerio↑///(1,1s) le contaba todo/ sus líos↑  
(Val.Es.Co)

Aquesta qüestió serà clau a l'hora d'aplicar la seqüència didàctica perquè incidirem en la correcció d'aquestes (possibles) interferències.

Després d'haver caracteritzat la forma i la funció de la construcció objecte d'estudi i haver vist la (possible) font d'interferències que afecten, si més no alguns, aprenents de català com a L2 que tenen l'espanyol com a llengua primera, començarem amb la part principal del nostre treball: descriure la seqüència didàctica en la qual aplicarem el contingut teòric que acabem d'analitzar.

## 6. SEQÜÈNCIA DIDÀCTICA D'ENSENYAMENT-APRENTATGE DE LA CONSTRUCCIÓ HO-TRANSITIVA

En aquesta secció descriurem i explicarem detalladament el desenvolupament de la seqüència didàctica per a treballar i aprendre la construcció HO-TRANSITIVA catalana. Com hem assenyalat en la introducció, hem dissenyat la seqüència d'acord amb les SDG (Camps 2006), per al qual cosa es divideix en tres fases. La primera fase, l'hem dividida en dos *subfases*, atès totes dues que no tenen exactament els mateixos objectius. No obstant això, les dues fases s'integren en una mateixa sessió. Primer hi ha la fase de detecció, destinada a comprovar els usos que fan alumnes de la construcció —o del pronom feble *ho* en funció de complement directe— a través de diverses tasques. Segon, en saber la situació en què es troben els alumnes quant a l'ús de la construcció, engegarem la fase de presa de contacte, en la qual els alumnes descobriran explícitament el contingut gramatical que han d'assolir: la construcció HO-TRANSITIVA.

La segona fase, que hem anomenat de consolidació i que desenvoluparem en una segona sessió, té la intenció de comprovar si els alumnes han fixat la forma i, sobretot, si han entès la funció de la construcció HO-TRANSITIVA, almenys a grans trets. Una vegada comprovem que ho han entès, contrastarem les construccions catalana i espanyola per tal que els alumnes en consoliden les diferències i augmenten el coneixement sobre la construcció que estan aprenent. A més a més, aquesta serà la fase —i la sessió— que aprofitarem per a incloure dos aspectes rellevants relacionats amb la construcció: l'aparició necessària del pronom *ho* si hi afegim el quantificador *tot* i la construcció FER-HO.

Finalment, la tercera fase de la seqüència és la fase de correcció. En aquesta darrera sessió, els alumnes posaran en pràctica el contingut amb una activitat final que, a diferència de les anteriors, serà de producció més lliure. La importància d'aquesta fase, però, rau en el fet que seran els alumnes mateixos qui avaluaran la resta de companys i companyes. D'aquesta manera intentarem integrar en la seqüència l'aspecte més rellevant de les SDG: el fet que l'exercitació —que haurem practicat sobretot en les dues primeres fases— i la reflexió —que serà una gran part d'aquesta darrera fase— formen part d'un mateix procés. Així doncs, tancarem la seqüència amb «la síntesi final en què s'integren els coneixements elaborats» (Camps 2006: 35).

Així mateix, hem d'assenyalar que, quant a l'aplicació de la gramàtica de construccions,



hem intentat que els alumnes estiguen exposats a un alt grau de freqüència de la construcció perquè, tal com hem assenyalat en (§4), com més exposats a la construcció estan els alumnes més fàcil és, teòricament, aprendre-la. A més a més, intentarem que els estudiants estiguen en contacte amb la construcció oralment —a través d’activitats que exerciten la comprensió oral i expressió oral— per tal de pal·liar la prominència baixa del pronom *ho* en la construcció (§4). D’aquesta manera intentarem fixar la pronúncia del pronom i farem que no passe desapercebut encara que l’estiguem treballant. Amb tot el que hem esmentat, podem resumir la seqüència de la manera següent:

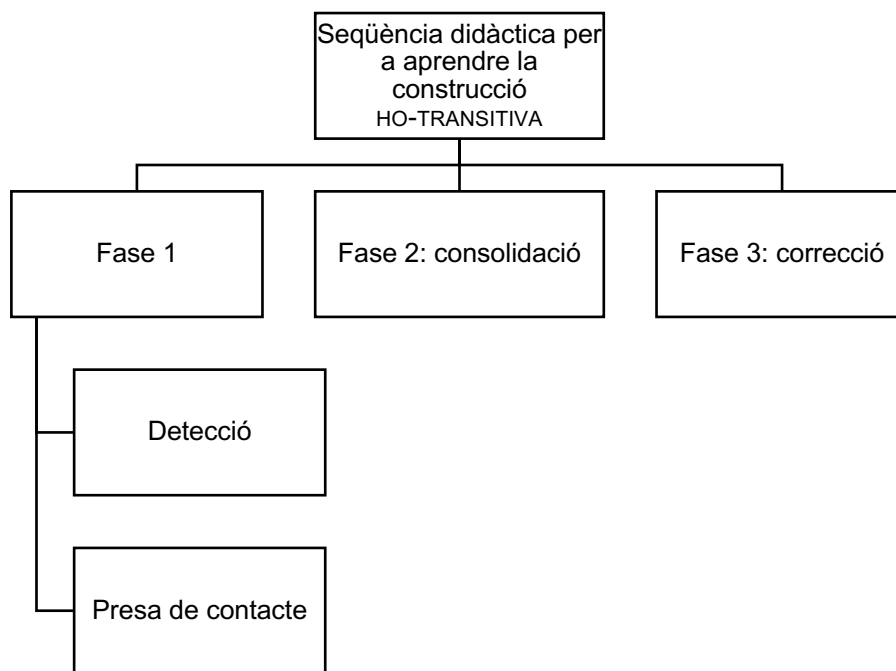


Figura 8: Esquema de la seqüència didàctica

### 6.1. Fase 1.1.: fase de detecció

La primera fase de la seqüència se centra a detectar els usos que fan els alumnes de la construcció HO-TRANSITIVA. Hi combinarem diferents activitats perquè, d’entrada, puguem detectar els usos de la construcció dels alumnes i que, en acabant, treballen implícitament amb la forma i la funció de la construcció a partir d’un text real, la cançó *No ho entens* de Els Amics de les Arts. Els objectius d’aquesta primera fase, doncs, seran que els alumnes, a través d’un debat, parlen sobre els gustos musicals, dedueixen el significat de la cançó, l’escolten i, finalment, l’analitzen. Amb aquestes activitats treballarem l’expressió i la comprensió orals, especialment amb el debat i l’anàlisi de la cançó, així com

la comprensió escrita, ja que els alumnes hauran de llegir la lletra de la cançó. Finalment, aquesta *subfase* ens ocuparà una primera sessió de dues hores i, idealment, hauria de tindre una durada de 30 a 45 minuts.

<p><b>Objectius</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Parlar sobre els gustos i els costums musicals.</li> <li>- Deducir el significat d'una cançó abans d'escoltar-la.</li> <li>- Escoltar i entendre la cançó.</li> <li>- Després d'escoltar-la, reflexionar sobre el significat general i, més concretament, de la construcció HO-TRANSITIVA implícitament.</li> <li>- Formular hipòtesis sobre el significat de la construcció HO-TRANSITIVA, de manera explícita, a partir del vers en què apareix.</li> </ul>
<p><b>Competències i continguts</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Competència i continguts socioculturals i sociolingüístiques:</b> vida quotidiana i relacions interpersonals.</li> <li>- <b>Competència i continguts estratègics:</b> activació de d'informació prèvia sobre el tipus de tasca i tema, formulació d'hipòtesis sobre contingut i context, inferències sobre significats a partir d'elements lingüístics, comprensió de paraules a partir del sentit general, comprovació d'hipòtesis i reinterpretació del text a partir de la comprensió d'elements nous.</li> <li>- <b>Competència i continguts funcionals:</b> expressió de l'opinió i expressió del gust i la preferència.</li> <li>- <b>Competència i continguts sintàctics:</b> expressar de manera senzilla esdeveniments: papers semàntics i focalització d'estructures oracionals simples.</li> <li>- <b>Competència i continguts lèxics:</b> lèxic oral bàsic de relacions humanes i socials.</li> <li>- <b>Competència i continguts foneticofonològics:</b> reconeixement de patrons sonors bàsics d'ús.</li> </ul>
<p><b>Durada</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 30/45 minuts.</li> </ul>

Figura 9: Fitxa tècnica de la fase 1.1

D'acord amb la proposta de Castro (2010) (§1), engegarem la fase de comprovació, en la qual farem dos exercicis. En primer lloc, encetarem un debat en classe sobre els costums d'escoltar música, en què inserirem preguntes que incloguen la construcció HO-TRANSITIVA (Figura 10). Aquestes qüestions poden estar adreçades a un alumne en concret o a tot el grup, la qual cosa ens permetrà comprovar si utilitzen bé la construcció i podrem fer-nos una idea de qui la utilitza correctament i qui no. Amb això podrem deduir la situació en què es troba la classe respecte de la construcció i, si s'escau, podrem adaptar la seqüència.

- Teniu costum d'escoltar música? Normalment com *ho feu*? Utilitzeu alguna plataforma d'internet o en la ràdio? Com *ho preferiu*?
- En quina situació soleu escoltar música? *Ho feu* amb el mòbil, amb l'ordinador? Utilitzeu auriculars?
- Preferiu la música en directe o en suport digital?
- Quin gènere musical vos agrada més?
- Heu sentit mai alguna cançó en català?
- Coneixeu grups/cantants que fan música en català? Si en coneixeu cap, com vau trobar-lo(s)?
- Triem a algú i li preguntem: Com explicaries als teus companys com és la música d'aquest grup/cantant?

Figura 10: Proposta de debat per a la fase de detecció.

Hem de tindre en compte que el debat pot variar i haurem d'estar atents per si podem afegir alguna pregunta més que incloga la construcció. Tot açò ens servirà per intentar que els alumnes, en descobrir la construcció explícitament, tinguen unes quantes instàncies a què puguin tornar i prendre com a referència. Recordem que, a l'hora d'aplicar l'enfocament construccionista a l'adquisició d'una L2 és ben important oferir als alumnes una freqüència alta de la construcció per tal que l'assimilen de manera més senzilla (§4).

En segon lloc, dividirem la classe per parelles o grups i els repartirem la lletra de la cançó que treballarem: *No ho entens* del grup Els Amics de les Arts (Figura 11).

Llig i escolta la cançó següent. De què creus que tracta?

*No ho entens*

Els Amics de les Arts

Som al vespre d'un 34 d'agost  
Des del llit la miro com fuma al balcó  
Les llumetes de les barques  
Tu creus que hi ha un millor teló de fons  
Pels seus cabells a mitja esquena  
Pel seu perfil devastador?

Els complexos i saps que jo en faig col·lecció  
Fa dues hores que els he facturat a tots de cop  
Amb un dit contra els meus llavis, diu:  
«Per què xerres tant si el que vols és fer l'amor?»  
No m'explico bé o no ho entens?

No ho entens? Que no ho entens?  
Per mi que no ho entens  
Que no ho entens? Que no. Que érem un tot  
Que no en sabíem més però ja en vam aprendre  
Que m'abraçava com si no hi hagués demà  
Que allà jo vaig ser quasi tan feliç com quan estava amb tu

Es pinta els llavis tot resseguint una cançó  
Si ens mirem munta i desmunta el riure en un segon  
Fa setmanes que m'enganya  
I amb aquesta sí, me n'he adonat jo sol

I no em marco cap victòria  
Subratllo que burro que soc  
Mentre es calça em diu: «Segur que vindré tard»  
I a mi només em surt un: «Ei, que us vagi tot genial!»  
I això es diu caiguda lliure  
Fins que t'estampes pots conviure amb el final  
No m'explico bé, o no ho entens?

O no ho entens?  
No ho entens? Que no ho entens?  
Per mi que no ho entens, que no ho entens? Que no

Que és tocar fons  
Que em vaig quedar paralitzat a la porta  
Amb un somriure que s'anava esquerdant  
Que allà vaig estar quasi tan fotut com quan estava amb tu  
I que m'ho faig amb la primera que passa  
Però sempre acabo descobrint un matís  
Com costa d'assumir que el blanc i el negre encara siguis tu

*Figura 11: Proposta d'activitat 1*

Una vegada conformats els grups i les parelles, els alumnes hauran de llegir la cançó i, d'entrada, buscar totes aquelles paraules que no coneguen. Alhora hauran de deduir, a partir del que hagen entès, de què tracta la història que s'hi conta. La cançó incorpora la construcció en el títol, per la qual cosa es tracta d'un exemple prototípic i senzill, idoni per a utilitzar-lo, més endavant, com a prototip (§4). Així mateix, aquesta segona activitat es fonamenta en la inundació d'input (Nassaji 2017) perquè presentem una instància en què hi ha la construcció HO-TRANSITIVA, *no ho entens*, que es repeteix diverses vegades. D'aquesta manera, l'objectiu principal és que els estudiants, en teoria, haurien de detectar la repetició i, implícitament, haurien de reflexionar sobre el significat. A més a més, aquesta (possible) reflexió prèvia ens servirà més endavant per a altres qüestions com ara treballar la fonètica i l'ortografia de la construcció, ja que cal recordar que el pronom *ho* hi té una prominència molt baixa atesa la pronúncia (§4).

La cançó (Figura 11) conta la història d'una relació que ja s'ha acabat i, tot i que el narrador ha intentat oblidar-se'n amb altres relacions, no pot perquè encara estima la seua exparella. Durant el transcurs de la cançó, el narrador es dirigeix a una persona de qui ha estat completament enamorat. Li explica dues situacions viscudes amb dues parelles posteriors. D'una banda, li conta un moment de felicitat, fent l'amor al llit, i, d'altra, li narra una situació ben horrible, com s'ha assabentat que la parella l'està enganyant amb una altra persona. Amb tot, per molt bé que haja estat amb una parella i per molt malament que ho haja passat amb l'altra, no ha estat tan bé, ni tan malament, com amb a la persona a qui li està parlant.

La raó per la qual hem triat aquesta cançó és que el missatge real, darrere de les dues històries que hi conta, és la declaració d'intencions del narrador que es fa palesa amb el vers que inclou la construcció: *no ho entens*. Si desxifrem aquest vers, descobrirem que la persona a qui va dirigida la cançó, segon sembla, no entén que el narrador encara pensa en ella i que, suposem, encara l'estima.

Quan els alumnes hagen fet les seues hipòtesis sobre la cançó, que guardaran per al debat després d'escoltar-la, la reproduïrem dues vegades i començarem la fase d'expansió (Castro 2010). Farem una posada en comú sobre les reflexions de la lletra. Tal com en la primera discussió, podem aprofitar qualsevol pregunta per a introduir-hi la construcció, per exemple '*Ho heu entès tot bé?*' o '*Com ho resumiríeu, tot el que diu la cançó?*' Tot

seguit, els passarem unes quantes preguntes (Figura 12) per tal de facilitar-los-en la interpretació.

Comenta amb la resta de la classe què et sembla la cançó i, entre tots, intenteu deduir-ne el significat. Pots guiar-te amb les preguntes següents:

- Quants personatges hi ha implicats en tota la cançó?
- El narrador està content amb les relacions que ha tingut?
- Per què penses que li conta a una altra persona aquestes dues situacions?
- Què és el que no entén la persona a qui va dirigida la cançó?

Figura 12: Proposta de debat després d'escollar la cançó

La intenció de la darrera pregunta és fer pensar els alumnes sobre el significat de la construcció, almenys de manera inductiva, perquè hauran de pensar en una situació abstracta. Podem esperar tot tipus de respostes, ja que sembla que, amb la instància *No ho entens*, el cantant fa referència a tot el que diu explícitament i, sobretot, implícitament. D'aquesta manera, com hem indicat adés, la construcció és un vers essencial per a entendre tot el missatge de la cançó. Finalment, hàgem arribat o no a la conclusió, direm que «En el vers “No ho entens” es fa referència a la situació en què es troba el cantat: encara estima la persona a qui li canta i aquesta *no ho entén*».

## 6.2. Fase 1.2.: fase de presa de contacte

La segona *subfase* té com a objectiu principal presentar explícitament, després d'haver-hi reflexionat inductivament, la forma i les dues funcions principals de la construcció HO-TRANSITIVA. Hi combinarem dues tasques, una per a cada funció. Abans de començar amb les activitats, però, exposarem breument la construcció a classe, per a la qual cosa explicarem la forma, les funcions i, sobretot, veurem els exemples més rellevants del corpus. Cal assenyalar que, per a la presentació teòrica, hem adaptat les instàncies del corpus, hem eliminat les convencions de transcripció i hem ajustat els col·loquialismes i els barbarismes al registre estàndard. Quant als objectius d'aquesta *subfase*, els estudiants han d'entendre i analitzar la forma i les funcions de la construcció, posar en pràctica el coneixement en dues tasques comunicatives i usar bé la construcció. Pel que fa a les

competències, posarem en pràctica, sobretot, l'expressió oral. Aquesta *subfase*, atès que inclou exposicions teòriques i activitats pràctiques, ens ocuparà la resta de la primera sessió de dues hores, és a dir, 75 minuts.

<p><b>Objectius</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analitzar i entendre la forma de la construcció: el subjecte, el verb i el pronom <i>ho</i>.</li> <li>- Analitzar-ne les dues funcions principals de manera explícita i conèixer i entendre alguns contextos reals en què s'utilitza normalment.</li> <li>- Aplicar els coneixements teòrics a dos contextos real d'ús.</li> <li>- Utilitzar correctament la construcció.</li> <li>- Interactuar amb els companys per a una finalitat comuna.</li> </ul>
<p><b>Competències i continguts</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Competència i continguts estratègics:</b> activar esquemes mentals específics sobre l'estructura de l'activitat i el text, aprofitar sovint els coneixements previs, expressar el missatge amb una certa claredat i ajustant-se, amb limitacions, als models i les fórmules de cada tipus de text i compensar les mancances lingüístiques mitjançant procediments paralingüístics o paratextuals.</li> <li>- <b>Competència i continguts funcionals:</b> descripció de successos presents, formulació d'ofertaments, expressió de la necessitat i la voluntat.</li> <li>- <b>Competència i continguts discursius:</b> selecció de patrons i característiques textuales requerides pel context i el cotext: patrons sintàctics, lèxics i fonològics.</li> <li>- <b>Competència i continguts sintàctics:</b> ús d'estructures sintàctiques per a expressar estats, esdeveniments i accions, el temps i les relacions espacials.</li> </ul>
<p><b>Durada</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 75 minuts</li> </ul>

Figura 13: Fitxa tècnica de la fase 1.2.

En acabar de parlar sobre la cançó, començarem amb l'explicació de la construcció a través d'una presentació breu amb exemples. En la presentació inclourem la forma i els dos significats, primer presentarem la funció de referir-se a esdeveniments i situacions abstractes i, segon, per a referir-se a objectes presents en l'acte comunicatiu de manera abstracta. Començarem amb el primer significat, per a la qual cosa hem utilitzat la fórmula que hem introduït en el marc teòric. Així doncs, direm que «Quan vulgues fer referència a una situació genèrica o abstracta i no necessites dir de què estàs parlant exactament perquè se suposa, has d'usar la construcció HO-TRANSITIVA». En aquest moment, si tenim temps, podem acudir novament a la cançó i reflexionar breument quina era la situació que s'hi contava i com la coneixíem a través de la construcció.

Així doncs, la presentació inclou dues fitxes. Una per a la forma, en què explicitem els tres components i els trets característics (Figura 14) i una altra per al primer significat (Figura 15), en què els alumnes hauran d'analitzar, amb l'ajuda del docent, dos contextos reals d'ús (§1). Els demanarem que lligin els exemples per a intentar que vagin fixant la forma i la pronúncia a poc a poc.

*Forma*

La construcció HO-TRANSITIVA té tres components bàsics:

**SUBJECTE + HO + VERB TRANSITIU**

*(Tu) (no) ho entens*

- En català podem no dir el subjecte.
- Els verbs transitius són aquells que, per tal que tinguen sentit, necessiten un objecte, explícita o implícitament. Per exemple, perquè *entendre* tinga sentit, necessitem alguna cosa que s'entenga. El mateix passa amb *dibuixar*, que, tot i que no diguem què s'està dibuixant, entenem que hi ha dibuix present.
- El pronom *ho* es pronuncia, i pot aparèixer, de tres maneres diferents: davant d'un verb que comença per vocal es pronuncia [u], davant d'un verb en consonant, o amb un altre pronom, [ew] i darrere del verb, [o].

Figura 14: Fitxa de la forma de la construcció per a la classe



### Significat 1

La construcció HO-TRANSITIVA té dos significats. En el primer cas, has d'usar la construcció quan vulgues fer referència a una situació genèrica o abstracta i no necessites dir de què estàs parlant exactament perquè se suposa. En aquest cas, normalment usaràs verbs com *entendre*, *creure*, *saber*, *pensar*, *imaginar*, *dir* o *rumiar*.

Mira aquesta conversa entre tres amics. A quina situació està fent referència Joan?

*Carme*: I allò dels caragols, Pere?

*Joan*: Ei, què passa amb els caragols?

*Pere*: No res. Que mon pare em va dir l'altre dia: «té, et donaré aquests caragols que tinc aquí i vos els feu per allà». I dic: «Au, va. Com vols que ens fem cargols, si allí anem a estudiar i no a cuinar?».

*Joan*: I **s'ho va creure**?

I en aquest cas, què li diu Vicent, a Dolors? Quina situació no creu Vicent? I quina no saben i encara no han rumiat?

*Vicent*: jo vaig ser padrí del Pep.

*Dolors*: Tu vas ser padrí del Pep. I què, seràs padrí de l'Oriol?

*Vicent*: No **ho crec**.

*Dolors*: Qui són els padrins de l'Oriol?

*Vicent*: No **ho saben** encara. Encara no **ho han rumiat**.

Figura 15: Fitxa del significat 1 de la construcció per a la classe

A continuació, farem una activitat (Figura 16) en què els alumnes, aprofitant els mateixos grups i parelles de l'anterior, hauran de combinar diferents verbs prenent com a base la construcció de la cançó o els exemples que hem vist en l'explicació. L'objectiu és que elaborin oracions amb la condició de no perdre el significat de fer referència a una situació abstracta. Una vegada hagen triat el verb, hauran d'inventar-se quina és la situació a què fan referència, la qual cosa aprofitarem per a consolidar la forma, ja que canviarem el verb però mai el pronom *ho* —si no hi ha pronom no hi ha construcció. Pel que fa al subjecte, podran canviar la persona de la forma verbal perquè se n'adonen.

Així mateix, proposarem verbs que encaixen en la construcció (recordem que han de ser verbs transitius) i d'altres que no hi funcionen. Atès el nivell a què va dirigida la seqüència, els verbs que hem triat són verbs regulars que apareixen normalment en la llengua

oral i la majoria dels quals hem extret del corpus. Així doncs, en l'explicació (Figura 15) ja hem assenyalat als alumnes quins són els verbs que normalment apareix quan la construcció fa aquesta primera funció, la qual cosa els deurà servir d'intuïció per a ajudar-los a fer l'activitat. Pel que fa als temps verbals, haurem d'utilitzar aquells que coneguen com ara el present d'indicatiu, el pretèrit perfect simple, el pretèrit imperfect d'indicatiu o el futur simple, entre d'altres. Aquesta activitat es pot adaptar a un nivell més elevat tot fent que els alumnes mateixos hagen de construir oracions amb altres temps verbals més complicats o amb verbs irregulars.

Quan els alumnes tinguen totes les oracions escrites, corregirem l'activitat. Els estudiants hauran de llegir les oracions que han elaborat i explicar a la resta de la classe a quina situació han fet referència. Cada grup o parella haurà de dir el seu exemple amb un verb. Aquesta posada en comú ens servirà d'avaluació formativa (Camps 2006), ja que corregirem cada vegada que un grup o una parella diga la seua oració. La resta de companys també podrà participar de la correcció, la qual cosa posarà de manifest la negociació entre la forma i el significat a partir de la interacció (Nassaji 2017).

Tria un dels verbs següents i escriu una oració amb la construcció HO-TRANSITIVA que tinga sentit. A continuació, explica amb les teues paraules a quina o quines situacions pots estar fent referència amb l'oració que has creat. Fixa't en l'exemple. Compte, hi ha verbs que no es poden utilitzar!

Recorda la forma de la construcció: (SUBJECTE) HO \_\_\_\_\_.

**entendre** → (Tu) ho vas entendre? Un company li pregunta a l'altre si entengué el que havien de fer per a la classe següent.

dir – acceptar – comprendre – riure – saber – creure – veure – oblidar – recordar – dormir  
suposar – pensar – plorar – reflexionar

Figura 16: Proposta de pràctica de la primera funció de la construcció HO-TRANSITIVA

Tot seguit tractarem la construcció en el llenguatge oral. En aquest sentit, assenyalarem que sovint, quan parlem, utilitzem la forma *això* per a englobar tota la situació en una sola forma. Aprofitarem les oracions de l'activitat anterior perquè siga més senzill seguir el

fil. Demanarem als alumnes que afegisquen el component *això* a les oracions que han escrit (Figura 17).

Sovint, quan parlem, afegim un altre component a la construcció HO-TRANSITIVA, la forma *això*, amb la qual representem la situació de què parlem. Per exemple:

- *No ho entens, això.* → **Això** = la situació que l'altra persona no entén.
- *I s'ho va creure, això?* → **Això** = la situació que una altra persona es va creure.

Recupera les oracions que has escrit i afegeix aquest nou component. Tot seguit, comprova-ho en veu alta amb la resta de la classe.

Figura 17: Explicació i activitat del component *això*

Aquest contingut ens permetrà introduir la segona funció de la construcció: fer referència a entitats inanimades des d'un punt de vista abstracte. D'entrada, preguntarem si saben a què més podem referir-nos amb la forma *això*. Podem deixar-los un parell de minuts perquè hi pensen. Tot seguit, si ho han encertat, continuarem amb l'explicació de la funció i, si no, els direm que també podem referir-nos amb *això* i, a més a més, amb *açò* i *allò*, a objectes. Novament, utilitzarem l'explicació senzilla i direm que «quan vulgues fer referència a un objecte de manera abstracta, i no dius quin objecte és perquè el veus o perquè se suposa has d'utilitzar la construcció HO-TRANSITIVA».

Novament, passarem als alumnes fitxes teòriques (Figura 18) perquè puguin acudir-hi en cas de dubte. En aquest cas, però, no en donarem cap de la forma perquè és la mateixa que en el significat anterior. En canvi, farem un incís en el fet que amb aquesta segona funció, normalment, els verbs que apareixen en la construcció no són cognitius sinó d'acció. Així mateix, sí que repetirem l'anàlisi de dues instàncies de corpus, tal com hem fet en l'explicació anterior per tal que els alumnes reflexionen a partir de la definició de la funció.

Així mateix, aprofitarem la fitxa per a explicar-los que, igual que en el llenguatge oral sovint representàvem les situacions amb el pronom demostratiu *això*, podem representar les entitats inanimades de manera abstracta amb els demostratius *açò*, *això* i *allò*. La diferència de la teoria tradicional, però, és que, en el nostre cas, no fixem una relació directa,

intrínseca i necessària entre els demostratius i el pronom *ho*, sinó que tractem els demostratius únicament com a un reforç en l'enunciat i no com a condició per tal que el pronom *ho* aparega en el discurs.

### Significat 2

La construcció HO-TRANSITIVA té dos significats. En el segon cas, has d'usar la construcció quan vulgues fer referència a un objecte de manera abstracta i no necessites quin és exactament perquè se suposa. En aquest cas, normalment usaràs verbs d'acció com *portar*, *dur*, *passar*, *agafar*, *deixar* o *llevar*.

Fixa't en aquests exemples. A què fa referència Arnau en dir «Ho porte cap allà»? Per què creus que no ha dit «La porte cap allà»?

*Arnau:* I això, què? Ho porte cap allà, o què? La botifarra aquesta blanca?

I en aquest cas, què penses que deu haver acostat Llúcia? Per què no sabem què és exactament què acostarà?

*Llúcia:* Vols que ho acoste?

Tal com passava abans, sovint quan parlem, els objectes, o qualsevol entitat inanimada, els representem amb la forma *això*. Ara bé, en aquest cas, segons la distància a què ens trobem respecte de l'objecte, podem representar-lo amb *açò* si estem a prop o *allò* si estem lluny. Fixa't en el primer exemple anterior. De quina manera podria Llúcia representar l'objecte que acostarà?

Figura 18: Fitxa de la segona funció de la construcció ho-transitiva

Després de la teoria, començarem amb l'última activitat d'aquesta primera sessió, en la qual crearem contextos en què els estudiants hauran d'usar la construcció amb la segona funció per tal d'aconseguir un objectiu diferent. Els crearem a partir d'un joc que hem anomenat “No ho toques massa que explota!” (Figura 19). Formarem un cercle a classe i col·locarem una taula enmig, sobre la qual haurem deixat dos bols: un amb verbs i un altre amb els noms dels alumnes. El joc consisteix a passar-se una caixa desconeguda amb objectes entre els companys i companyes fins que s'acabe el temps, tot i que només la podran passar si utilitzen bé la construcció. Els farem creure que són un grup de científics que han anat a desactivar unes restes armamentístiques de la Guerra Civil que han

trobat a la Serra de Mariola. És per això que hauran de posar en comú a qui li passen les restes. Com hem indicat, només podran passar-ho si utilitzen la construcció correctament amb el verb que els ha tocat. A qui no la use bé, li “explotaran” les restes i quedarà fora del joc. Tal com hem fet en l’activitat anterior, inclourem verbs (Figura 20) que poden aparèixer en la construcció i verbs que no. Si els toca un verb que no apareix en la construcció, hauran d’agafar-ne un altre; encara que això, ho hauran de pensar ells.

L’objectiu principal, doncs, és que els alumnes integren la construcció en un context real, encara que la situació exactament siga del tot lúdica. D’aquesta manera, si a poc a poc utilitzen correctament la construcció, aconseguiran fixar la forma i el significat perquè a tothora es referiran a un objecte que s’entén pel context —el tenen davant— i, per tant, no cal dir exactament què és. A més a més, com que es tracta de restes armamentístiques, és difícil definir el concepte amb paraules exactes, la qual cosa esdevé un context ideal per a utilitzar la construcció HO-TRANSITIVA.

#### **No ho toques massa que explota!**

Sou un grup de científics encarregats de desactivar unes restes armamentístiques de la Guerra Civil que han aparegut a la Serra de Mariola. El camí fins on haureu de desactivar-ho està lluny, per tant, vos ho heu de passar entre vosaltres fins a arribar al lloc exacte. Davant vostre hi ha les restes i dos bols. Un conté l’acció que haureu de fer i l’altre els noms dels vostres companys i companyes. Només hi ha les normes següents:

1. Agafa un verb i el nom d’una persona, a qui ho hauràs de passar. Compte! Hi ha verbs que no podeu utilitzar! Si el verb que heu agafat no es pot utilitzar, n’heu d’agafar un altre.
2. Les restes estan molt deteriorades i no se sap ben bé què és. Per tant, has de fer-hi referència de manera abstracta. A més, com ja saps de què parles, no cal que repetisques sempre què és. Per això només podràs passar-ho si utilitzes correctament la construcció HO-TRANSITIVA. Per exemple, si t’ha tocat el verb *passar* has de dir: *Ho passe a Marc*.
3. Només podreu passar-ho si l’oració que dieu és correcta. Si no, vos explotarà i perdreu la vida.

Figura 19: Instruccions per al joc “No ho toques massa que explota!”

DONAR	PASSAR
DUR	LLIURAR
ANAR	PORTAR
DESCANSAR	FURTAR
AGAFAR	LLANÇAR
REGALAR	OFERIR
ENTREGAR	PLOURE

*Figura 20: Verbs per a l'activitat 'No ho toques massa que explota!'*

Podem fer totes les rondes que vulguem, segons si els alumnes ho fan correctament o no o segons el temps que ens quede de la sessió. En acabar aquesta activitat, haurem tancat la primera sessió de la seqüència.

### *6.3. Fase 2: consolidació*

La segona fase té la intenció de consolidar els continguts de la primera sessió. Després d'haver posar en pràctica les dues funcions principals de la construcció HO-TRANSITIVA, els alumnes ja deuen tindre una idea general de com funciona, per la qual cosa podem aprofundir en altres aspectes. És per això que en aquesta fase repassarem la construcció HO-TRANSITIVA tot posant-la en contrast amb la construcció EL-TRANSITIVA, ja que aquesta segona construcció sol provocar confusions en els estudiants (§5). Hi inclourem dues tasques, una per a cada aspecte que tractarem: consolidar els coneixements anteriors i treballar la construcció FER-HO. L'objectiu principal d'aquesta fase és que els alumnes reflexionen, i consoliden, la forma i la funció de la construcció HO-TRANSITIVA. Pel que fa a les competències, posarem de nou en pràctica l'expressió oral i alhora l'expressió escrita. Aquesta fase pot durar menys de dues hores, la qual cosa podem aprofitar per a

canviar de contingut i deixar més temps perquè els alumnes no s'obsessionen amb el contingut i perden la motivació.

<p><b>Objectius</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Consolidar els coneixements apresos de la construcció HO-TRANSITIVA.</li> <li>- Analitzar la forma i la funció de la construcció EL-TRANSITIVA.</li> <li>- Diferenciar la forma i el significat de les construccions HO-TRANSITIVA i EL-TRANSITIVA.</li> <li>- Identificar i diferenciar referents masculins singulars i referents abstractes.</li> <li>- Analitzar i posar en pràctica la construcció FER-HO.</li> <li>- Utilitzar correctament les construccions.</li> </ul>
<p><b>Competències i continguts</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Competència i continguts estratègics:</b> concebre el missatge amb certa claredat i expressar la idea o idees principals d'acord amb una estructura bàsica, reajustar la tasca o el missatge després de valorar-ne les dificultats i els recursos disponibles.</li> <li>- <b>Competència i continguts funcionals:</b> intercanvi d'informació personal, narració d'esdeveniments passats, petició i oferta d'informació.</li> <li>- <b>Competència i continguts discursius:</b> selecció de patrons i característiques textuais requerides pel context i el cotext: patrons sintàctics, lèxics i fonològics.</li> <li>- <b>Competència i continguts sintàctics:</b> ús d'estructures sintàctiques per a expressar estats, esdeveniments i accions, el temps i les relacions espacials.</li> <li>- <b>Competència i continguts ortotipogràfics:</b> selecció i ús de patrons gràfics i les convencions ortogràfiques fonamentals.</li> </ul>
<p><b>Durada</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 2 hores, tot i que es pot plantejar perquè dure menys.</li> </ul>

Figura 21: Fitxa tècnica de la segona fase

Atès que l'objectiu principal de la segona fase és posar en pràctica els coneixements de la primera per tal de consolidar-los, a l'inici de la sessió preguntarem a la classe si sabrien explicar amb les seues paraules per a què utilitzem la construcció HO-TRANSITIVA. Si no saben explicar-ho, repassarem breument l'explicació de la primera sessió. Tot seguit començarem les tasques d'aquesta fase.

D'entrada, farem veure els alumnes les diferències entre la construcció HO-TRANSITIVA i la construcció EL-TRANSITIVA (Figura 22). Contrastarem totes dues construccions a partir del significat de la construcció HO-TRANSITIVA perquè és el principal aspecte gramatical que treballem i perquè la construcció EL-TRANSITIVA no presenta tantes dificultats. En primer lloc, introduïrem la forma de la construcció EL-TRANSITIVA i direm que té la mateixa forma que la construcció que estem treballant llevat d'un component, que canvia de forma; en comptes de la forma *ho* hi ha el pronom *el*.

En aquest moment, aprofitarem per a explicar als alumnes que aquest pronom pot variar la forma. Per a fer-ho, en comptes de donar les quatre possibilitats, veurem que realment el pronom és una forma permeable que s'acobla a les paraules que té davant o darrere. D'aquesta manera, donem sentit a les quatre formes i no les presentem de manera aïllada i descontextualitzada. Per a presentar-les podem utilitzar els exemples del corpus (§5). En haver vist la forma, passarem al significat. Així doncs, assenyalarem que la construcció EL-TRANSITIVA s'utilitza per a fer referència a entitats masculines i singulars, a diferència de la construcció germana HO-TRANSITIVA, que es refereix a situacions i objectes de manera abstracta.

Fins ara hem vist una construcció que fa referència a situacions abstractes i objectes de manera abstracta. Amb tot, podem referir-nos a entitats de més maneres. Una d'aquestes maneres, i que sovint és una font d'interferències, és la construcció EL-TRANSITIVA. La construcció EL-TRANSITIVA té la mateixa forma que la HO-TRANSITIVA llevat d'un component, que canvia: el pronom *el*.

SUBJECTE + EL + VERB TRANSITIU

(*Tu*) *el* veus



No has de confondre totes dues construccions perquè tenen funcions completament diferents. La construcció EL-TRANSITIVA, l'has d'utilitzar per a fer referència a entitats, animades o inanimades, masculines i singulars. Fixa't en l'exemple:

*Júlia:* El Marçal, no ho sé. Em sembla que per l'església evangèlica el van batejar.

A què o a qui fa referència Júlia en dir «el van batejar». I, per contra, en dir «no ho sé», a què es refereix?

I en aquest cas? A què fa referència Marc quan diu «el pots fer on vulgues»?

*Marc:* el casament, el pots fer on vulguis, no ha de ser necessàriament en una església.

*Figura 22: Fitxa de la construcció EL-TRANSITIVA a partir de la construcció HO-TRANSITIVA*

En haver analitzat dos exemples breument i oralment, començarem la primera activitat (Figura 23). L'objectiu de la tasca és que els alumnes siguin capaços de diferenciar i explicar contextos d'ús, i consegüentment la funció, a partir de la forma de les construccions HO-TRANSITIVA i EL-TRANSITIVA. Metodològicament, aquesta activitat està inspirada en els parells mínims (Gallego 2016), en els quals hi ha dues oracions gramaticals que, en canviar-ne un dels components, canvia el sentit i, per tant, la interpretació. Una activitat semblant la trobem al manual de *Va de bo!* del nivell C1 en què, per parelles, un pregunta a l'altre sobre referents masculins singulars o neutres (el cotxe, el que volies, el cabàs, això, etc.) i l'altre ha de respondre utilitzant les fórmules *Sí, sí que...* o *No, no...* (§2).

En la nostra seqüència, per motius de nivell, evitarem els exemples que incloguen combinacions si s'aplica al nivell A2. És per això que hauréu d'utilitzar aquells en què només aparega un participant (en la forma, un component). El plantejament de l'activitat és que els alumnes, a partir de converses descontextualitzades, han d'inventar-se el context. Els missatges que apareixeran en les converses inclouran les dues construccions i només canviarà un component de la forma: el pronom.

Llegiu les converses i, a partir de la informació, intenteu esbrinar què deu haver passat i justifiqueu, amb les vostres paraules, per què una conversa i l'altra són completament diferents.

Conversa 1

L'has sentit?

Sí, l'he sentit ben bé.

Doncs vine ja.

Conversa 2

Ho has sentit?

Sí, ho he sentit ben bé.

Doncs vine ja.

Conversa 3

L'has vist?

Sí, l'he vist ben bé.

Doncs vine ja.

Conversa 4

Ho has vist?

Sí, ho he vist ben bé.

Doncs vine ja.

Figura 23: Exemples per a contrastar la construcció HO i la construcció EL

Novament, en el desenvolupament, formarem parelles i grups per tal de treballar cooperativament i fer de la resolució del problema una tasca més profitosa i retroactiva. Els repartirem les diferents converses perquè, una vegada hagen solucionat la tasca, la posen en comú i justifiquen la resposta. Així, l'avaluació de la tasca serà un debat en classe en què tots, els alumnes i els docents, participen de manera interactiva en la construcció del coneixement i la pràctica de l'ús. Aquesta mena d'avaluació està en consonància amb el nostre objectiu principal: practicar l'expressió oral.

L'activitat següent consisteix a presentar la construcció HO-TRANSITIVA amb l'indefinit *tot*. Començarem la tasca tot explicant que la construcció, de vegades, pot dur un altre

component que no canvia mai de forma, el *tot* (Figura 24). Els farem veure que la particularitat d'aquesta forma és que, en català, si apareix el quantificador *tot* en la construcció ho-transitiva, hi ha d'aparèixer necessàriament el pronom *ho* (§5). Així doncs, farem un breu contrast amb l'espanyol, en què no és obligatori que apareguen totes dues formes (§5).

De vegades, la construcció HO-TRANSITIVA conté un altre component, la forma *tot*. Així doncs, perquè la construcció s'utilitze de forma correcta, si hi afegim *tot* no podem eliminar-ne el pronom *ho*. Fixa't en l'exemple següent:

*Lluís*: I vosaltres què? També ho teniu malparat?

*Aitana*: Sí, veurem què passa. A casa estan arreglant les finestres.

*Lluís*: Ho deus tenir tot potes enlaire.

Si Lluís haguera dit «Deus tenir tot potes enlaire», haguera utilitzat bé la construcció? Digues per què sí o per què no.

Per tant, si volem afegir *tot*, la construcció tindrà la forma següent:

SUBJECTE + HO + VERB TRANSITIU + TOT

*Joan ho vol tot*

Figura 24: Fitxa de la construcció amb el quantificador *tot*

A continuació, per a practicar-ho, acudirem a l'activitat anterior. Ara els alumnes hauran d'afegir l'indefinit *tot* a les oracions que encara tenen davant. Primer hauran d'escriure el resultat amb la parella o el grup i després posar-ho en comú per tal de justificar la solució. Novament, farem servir l'avaluació formativa (Camps 2006) i la interacció (Nassaji 2017) per a comprovar que els resultats són correctes. A més a més, seran els companys, amb l'ajuda del docent, qui avaluaran la resta de la classe.

Finalment, introduïrem la construcció FER-HO. Durant el desenvolupament de la seqüència, pot ser que haja sorgit el verb *fer* en algun comentari d'algun alumne. Com hem vist

en (§5), quan el verb *fer* i el pronom *ho* apareixen junts en una mateixa instància, formen una construcció en si perquè remeten a tota l'escena completa, no a l'esdeveniment o a l'objecte en concret. Per tal de practicar-ho, tancarem la segona sessió amb el joc 'Jo mai mai'. L'objectiu de la tasca és, primer, que els alumnes fixen la relació entre la construcció *fer-ho* i un referent directe —un esdeveniment en concret— i, segon, que siguin capaços d'automatitzar aquest procés a través de preguntes i respostes.

El desenvolupament de l'activitat és el següent (Figura 25). Una persona triarà un esdeveniment de la taula (Figura 26) i dirà «Jo mai mai he...». Tot seguit, tots els alumnes hauran de ratllar l'opció segons si ho han fet mai o si no. Quan tots hagen ratllat l'opció, la persona que ha començat preguntarà a algú sobre la seua resposta, per a la qual cosa haurà d'utilitzar l'oració «Ho has fet mai, [el nom de la persona]?». La persona a qui hagen preguntat haurà d'utilitzar també la construcció FER-HO per a respondre «Sí, sí que ho fet » o «No, no ho fet mai». En acabant, aquesta persona triarà un altre esdeveniment i repetirem el procediment fins que els hàgem comentat tots.

#### **Jo mai mai...**

Davant tens situacions que potser has fet alguna vegada. Vegem si la resta de companys ho han fet mai, o no. Per a fer-ho, has de seguir les instruccions següents:

1. Tria una situació amb l'oració «Jo mai mai he...». Per exemple: Jo mai mai he pujat en bicicleta.
2. En acabant, marca l'opció amb una X si ho has fet o deixa-la en blanc si no ho has fet mai.
3. La mateixa persona que ha començat ha de preguntar a algú altre si ho ha fet mai, per a la qual cosa utilitzarà la forma següent: «I tu, [nom de la persona a qui li pregunte], ho has fet mai?»
4. Aquesta persona haurà de respondre amb la construcció FER-HO i, en fer-ho, triarà una altra opció per a continuar el joc.

Figura 25: Desenvolupament del joc "Jo mai mai" que passarem als alumnes

Jugar a bàsquet	Nadar en un llac	Cuinar una paella	Escriure un diari
Menjar caragols	Pujar en avió	Dir 'de res' en comptes de 'gràcies'	Pintar un quadre
Tocar un instrument	Fingir que estaves dormint	Cantar en un karaoke	Saludar a algú per error
Ficar sal en comptes de sucre	Agafar un bus que no tocava	Aprendre un idioma	Esquiar
Plantar un arbre	Felicitar algú un dia diferent del seu aniversari	Anar a un parc d'atraccions	Entrar a l'aula incorrecta

Figura 26: Taula d'esdeveniments per a practicar la construcció FER-HO

Segons el temps de la sessió o el nivell, podem aprofitar perquè els estudiants contin l'anècdota que hi ha darrere. Això ens pot servir per a practicar encara més l'expressió oral i alhora per a preguntar-los, si s'escau, amb la construcció. Aquestes preguntes ens poden servir com a avaluació formativa perquè podrem comprovar si, després de les activitats, saben usar la construcció correctament.

Tancarem la sessió tot repartint les lletres de les cançons següents: *No és tant això*, del grup Vienna; *Marjal* i *Nevar a València* del grup Tardor; *L'Adela i el marge* i *Els guapos són els rars*, del grup Manel, i *Conte d'estiu* de Socunbohemió. Totes aquestes cançons, com veurem tot seguit, inclouen un vers amb la construcció HO-TRANSITIVA. Els direm

que les escolten a casa segons els grups o parelles amb què han treballat fins ara i que, per a la sessió següent, porten la lletra. Si hi ha temps, podem aprofitar per dir-los, ara que ja coneixen la construcció, si saben per què s'utilitza en els casos que tenen davant. Si fem la reflexió, avançarem la tasca final de la seqüència: redactar un microconte partint d'una frase de la cançó, la frase que inclou la construcció.

#### 6.4. Fase 3: correcció

La tercera i última fase de la seqüència té la intenció de consolidar i, sobretot comprovar, els continguts que hem anat aprenent fins ara. Ho portarem a terme a través d'una única tasca: escriure un microconte tot començant amb els versos de les cançons que vam repartir al final de la sessió anterior i que contenen la construcció. Així doncs, els microcontes ens serviran per a introduir novament l'avaluació formativa (Camps 2006) a l'aula, ja que hauran de ser els companys mateixos qui corregisquen les produccions de la resta. L'objectiu principal d'aquesta fase és que els alumnes reflexionen, i consoliden, la forma i la funció de la construcció HO-TRANSITIVA a partir d'una producció més lliure i comprovar que, després d'escriure els contes, els alumnes siguin capaços d'avaluar el treball d'un altre. Això ens farà veure si realment saben com funciona la construcció. Pel que fa a les competències, posarem en pràctica l'expressió escrita i l'expressió oral, concretament la pronúncia.

<p><b>Objectius</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Aplicar els coneixements a un context d'ús: el microconte.</li> <li>- Escriure una història breu.</li> <li>- Fer una reflexió metalingüística sobre la construcció.</li> <li>- Practicar la pronúncia amb la lectura en veu alta del microconte.</li> </ul>
<p><b>Competències i continguts</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Competència i continguts estratègics:</b> concebre el missatge amb certa claredat i expressar la idea o idees principals d'acord amb una estructura bàsica, reajustar la tasca o el missatge després de valorar-ne les dificultats i els recursos disponibles.</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>Competència i continguts discursius:</b> selecció de patrons i característiques textuais requerides pel context i el cotext: patrons sintàctics, lèxics i fonològics.</li> <li>- <b>Competència i continguts sintàctics:</b> ús d'estructures sintàctiques per a expressar estats, esdeveniments i accions, el temps i les relacions espacials.</li> <li>- <b>Competència i continguts ortotipogràfics:</b> selecció i ús de patrons gràfics i les convencions ortogràfiques fonamentals</li> </ul>
<b>Durada</b>	- 2 hores

Figura 27: Fitxa tècnica de la tercera fase

L'última fase de la seqüència es tracta de posar en pràctica tot el que hem après. La tasca es dividirà en dues activitats: presentar breument a classe la cançó que van escoltar i, després d'explicar-ne breument la història, hauran d'escriure un microconte a partir de l'oració destacada en la cançó. Com hem assenyalat adés, aquestes oracions inclouen la construcció HO-TRANSITIVA. Les cançons, i les oracions que en destacarem, són:

- *No és tant això*, de Vienna; l'oració que inclou la construcció és «No cal que t'ho discutisca».
- *Marjal*, de Tardor; l'oració és «Mai t'ho havia contat».
- *Nevar a València*, de Tardor; l'oració és «És tan bonic que no ho puc oblidar».
- *L'Adela i el marge*, de Manel; l'oració és «M'ho va dir l'Adela».
- *Els guapos són els rars*, de Manel; l'oració és «Ho sap tothom però no ho diu ningú».
- *Conte d'estiu*, de Socunbohemió; l'oració és «Què més vull si ja ho tinc tot?».

L'objectiu del microconte és que, després de conèixer la forma i les funcions de la construcció, els alumnes siguin capaços d'aplicar tot el coneixement que han adquirit i sobretot que el consoliden a través d'una pràctica. A partir de la construcció, els alumnes haurien de fer referència a una situació o un objecte de manera abstracta. A més a més, aquesta tasca (Figura 28), idealment, els hauria de servir per a practicar la construcció d'una manera més lliure, ja que no els forçarem a produir cap estructura basada en un

model, cosa que, fins ara, havíem aprofitat en totes les activitats. Això ens servirà per a comprovar si, sense cap mena de guia, saben utilitzar la construcció correctament. Així mateix, els demanarem que incloguen almenys una oració més en què aparega, però no els direm quina forma haurà de tindre.

Així doncs, hauran d'escriure el microconte a classe i haurà d'incloure entre unes 100 i 150 paraules que, segons el nivell, podem augmentar. Abans de començar l'activitat, donarem unes quantes directrius senzilles perquè sàpiguen quines característiques té aquest tipus de text. Els direm que sovint un microconte narra una història incompleta, amb un final obert i que provoca en el lector una sensació que abans del text alguna cosa deu haver passat.

Busca en la lletra de la cançó que tens davant una oració que incloga la construcció HO-TRANSITIVA. A partir d'aquesta oració, inventa't un microconte que tinga entre 100 i 150 paraules.

Un microconte és un text breu que narra una història incompleta, amb un final obert i que sovint fa la sensació que alguna cosa ha passat abans del text i, a més, que alguna cosa passarà en acabar.

A més, afegeix almenys una oració en què aparega la construcció.

*Figura 28: Proposta d'activitat per al microconte*

Quan tot el grup haja escrit el microconte, els indicarem que han de llegir-lo en veu alta. Aquesta lectura ens servirà per a comprovar dos aspectes. En primer lloc, si pronuncien el pronom correctament d'acord amb les indicacions de la primera sessió i, idealment, a partir de les cançons. En segon lloc, si han utilitzat la construcció —recordem que els demanàvem que inclogueren una oració amb la construcció en la història— i si l'han usada correctament. Pel que fa als alumnes, els permetrà escoltar més instàncies d'altres companys i, atès que hauran de corregir els microcontes, s'hi hauran de fixar amb deteniment. En acabar les lectures, els alumnes hauran d'intercanviar-se els microcontes perquè els corregisquen. Finalment, quan els hagen corregit, posarem en comú totes les conclusions a què han arribat, per a la qual cosa hauran de dir si, en el microconte que han corregit, s'hi ha utilitzat bé la construcció i sobretot els demanarem que ho justifiquen.



Amb això haurem acabat totes les tasques destinades a fer que els alumnes usen la construcció, encara que, com veurem en l'apartat següent, no serà l'última vegada que treballarem, almenys indirectament, amb la construcció HO-TRANSITIVA.

### 6.5. *Valoració i eficàcia de la seqüència*

Després d'haver explicat la seqüència, hem de reflexionar breument sobre la (possible) viabilitat. És per això que ens hem d'avançar a l'aplicació i hem de fer alguns supòsits pel que fa als usos de la construcció per part dels estudiants. Aquests usos, que tot seguit expliquem, haurien de servir-nos per a avaluar el procés d'aprenentatge dels estudiants i, a partir d'això, l'eficàcia i la viabilitat d'una seqüència didàctica basada en la gramàtica de construccions. Diversos estudis (Segura 2016; Segura *et al.* 2020) van concloure que, tot i que els estudiants havien pogut seguir l'ensenyament basat en la gramàtica de construccions, no hi havia prou evidència per a establir resultats quantitativament fiables a causa de diversos factors, entre els quals destaca la dificultat d'aprendre construccions no destacades (*non-prominent constructions*) (Ellis 2006 *apud* Segura *et al.* 2020), com la que hi posen en pràctica, la EN-PARTITIVA (Segura 2016, Segura *et al.* 2020) o com, suposem, la HO-TRANSITIVA.

És per això que defensem la proposta de Segura *et al.* (2020) que la seqüència d'ensenyament i aprenentatge, en el nostre cas de la construcció HO-TRANSITIVA, potser hauria d'inserir-se en una seqüència molt més ampla que integrara altres aspectes gramaticals. A tall d'exemple, es podria aprofitar la construcció transitiva i, a partir d'aquesta, introduir totes les construccions filles com la construcció HO-TRANSITIVA, la construcció EL-TRANSITIVA o la construcció EN-PARTITIVA.

Tot amb tot, hem d'assenyalar que, per tal d'avaluar-ne el grau d'efectivitat, el docent hauria de desenvolupar, a banda de les classes, una tasca d'enregistrament de gran part dels usos de la construcció per part dels alumnes. A partir de les activitats més enfocades a la producció (Figura 10, Figura 16, Figura 19, Figura 25 i Figura 28), tant oral com escrita, podria conformar una mena de corpus en què comprovava si els estudiants han a) usat la construcció i b) si ho han fet correctament o malament. Podem preveure que, en primer lloc, utilitzen bé la construcció en totes les activitats o, per contra, que, després de tota la seqüència, no assolisquen els objectius.

Així mateix, entre totes dues postures, podem trobar-nos casos diversos. En aquest sentit, pot haver-hi alumnes que únicament utilitzen bé la construcció en les activitats més guiades i, en canvi, en les de producció més lliure no sàpiguen introduir els continguts. Així doncs, pot haver-hi alumnes que, en veure que no acaben d'entendre el funcionament de la construcció, opten per l'estratègia de la reformuació i, per tant, utilitzen unes altres formes per a dir el mateix. Aquesta situació, pensem, pot ocórrer sobretot en l'últim exercici, encara que una de les directrius siga utilitzar un exemple de la construcció.

Tot això, ho hauríem de tindre en compte per tal d'adaptar la seqüència en algun moment si es necessitara i, sobretot, per fer-ne una lectura valorativa, la qual cosa ens permetria continuar amb aquesta seqüència o canviar aquells aspectes que, després de posar-los en pràctica, es podrien millorar o, per contra, descartar completament aquest estudi i plantejar-ne de nous.

Finalment, volem remarcar la necessitat de més estudis que apliquen la gramàtica de construccions a les aules de català com a L2 i, encara més, per a adults. Amb més aplicacions reals d'estudis com els de Segura (2016) i Segura *et al.* (2020) podríem operar amb dades empíriques que ens permeteren jutjar la utilitat i la viabilitat d'aquest tipus d'enfocament i sobretot per a poder contrastar-ho amb altres models metodològics.

Al cap i a la fi, les aules d'adquisició de segones llengües poden servir-nos com a lloc per a posar en pràctica totes les suposicions teòriques destinades a millorar la competència lingüística dels estudiants i, a poc a poc, descobrir una metodologia que s'adapte a les concepcions teòriques de la llengua i als objectius dels estudiants. Així doncs, tal com assenyala Nassaji (2017: 182):

«L'eclecticisme no hauria de ser una combinació atzarosa d'estratègies, sinó que s'hauria de basar en principis sorgits a partir tant de la teoria d'ensenyament-aprenentatge de l'L2 com de la recerca, i hauria de centrar-se en les estratègies particulars sempre que es pugui, depenent del context, les necessitats dels aprenents i els objectius d'ensenyament».

## 7. CONCLUSIONS

L'ensenyament dels pronoms febles és un dels punts més complexos de l'ensenyament del català, sobretot com a L2. La tradició acadèmica ha relegat els pronoms a un context purament sintàctic, que implica conèixer tot un seguit de conceptes que, si pensem en una L2, potser la major part d'alumnes no saben. Lligar els pronoms als rols sintàctics fa que l'aprenentatge i l'ensenyament d'aquests aspectes gramaticals siga una tasca ben complicada. Pensem, per exemple, que per a explicar el pronom *li* hauríem d'explicar primer què és un complement indirecte, la qual cosa no és la finalitat de l'ensenyament d'una segona llengua. Si partim de la base que la finalitat bàsica d'una L2 és aprendre a usar la llengua correctament, ens cal repensar l'ensenyament i l'aprenentatge i, per tant, plantejar tots dos des d'un vessant purament comunicatiu.

Així doncs, podríem pensar que la gramàtica, atesa la seua naturalesa teòrica, hauria de quedar fora dels currículums i hauríem de centrar-nos en el significat; això és el que es coneix com a focus en el significat (Nassaji 2017). No obstant això, tal com hem vist (§4), s'ha demostrat que aquest enfocament és insuficient si volem que els alumnes desenvolupen una competència lingüística completa. Com hem explicat en (§4), el focus en la forma és un enfocament molt adient si volem posar el focus en la gramàtica però sense perdre la finalitat comunicativa de l'aprenentatge.

D'altra banda, la gramàtica de construccions, atesa la seua base cognitiva, ens pot fornir d'una base teòrica d'acord amb els plantejaments comunicatius de l'ensenyament del català com a L2. Això es deu al fet que la gramàtica de construccions basa la concepció de la gramàtica des d'un vessant sobretot semàntic, però sense oblidar la forma. Tal com hem analitzat en (§5), podem concebre el pronom *ho* dins d'un marc formal i funcional més extens, la construcció HO-TRANSITIVA. Tot i que no era l'objectiu principal del nostre estudi, hem caracteritzat la construcció, la qual cosa podria servir per a altres estudis construccionals sobre el català. Aquesta construcció ens permet d'analitzar, i ensenyar, aquest aspecte gramatical des d'un vessant molt més assequible per als aprenents, atès que no necessiten cap coneixement purament sintàctic previ.

A partir d'aquesta anàlisi hem proposat una seqüenciació de tasques (§6) a partir d'exemples orals col·loquials del català, la qual cosa ens ha permès fer una tria dels verbs que solen aparèixer en cada funció de la construcció. Això ens ha facilitat l'elaboració de les

activitats i, idealment, la consolidació d'aquests exemples per part dels alumnes, ja que podran ser exemples que usaran fora de l'aula. El fet d'haver insistit tant en la competència oral és perquè aquesta és la competència en què, tal com hem observat en experiències anteriors, és més complicada consolidar la construcció. A través de diverses activitats, hem creat contextos en què la finalitat no és directament reflexionar sobre la construcció, sinó usar-la per a dur a terme un altre objectiu: explicar situacions, contar anècdotes, escriure un microconte, passar-se un objecte o descobrir el significat d'una cançó. La intenció és que, a partir de l'ús, els estudiants siguin capaços d'incorporar la construcció al seu coneixement lingüístic de la llengua catalana, encara que hem posat en pràctica una mena de reflexió metalingüística construccional en què, a diferència de les reflexions metalingüístiques que es forcen en els manuals (§2), es basa en conceptes més propers als estudiants.

D'altra banda, aquest estudi pot servir de model per a qualsevol persona interessada a dissenyar una seqüència didàctica diferent per a ensenyar la gramàtica catalana. A més a més, l'avantatge principal és que no cal que la seqüència s'aplique en el mateix context que tractem en l'estudi. Aquella persona pot utilitzar els mateixos fonaments i adequar-se al context que li interessa. Per exemple, pot aplicar-la a una classe de català com a L1 en l'àmbit de l'educació primària o en una gran majoria d'entorns de secundària en què els estudiants tenen com a L1 llengües diverses que no són el català.

Al cap i a la fi, volem contribuir a l'àmbit de l'ensenyament del català com a L2 tot aportant-hi nous recursos i vies alternatives que facen de l'ensenyament i l'aprenentatge del català un procés d'aprenentatge de la gramàtica catalana des d'un vessant més proper i entenedor, tant per a aquelles persones que l'estudien com per a les que l'ensenyen. Aquesta premissa és essencial per a la supervivència de l'ús social del català en un context cada vegada més multilingüe i alhora complicat per a les llengües que no gaudeixen d'un prestigi econòmic, que passen desapercebudes o es consideren mers tràmits administratius. Si partim de la base que sense coneixement no hi ha ús, l'àmbit de l'ensenyament, i més encara el d'L2, esdevé el context idoni per a investigar, dissenyar i aplicar noves maneres d'ensenyar i aprendre llengua que en garantisquen l'ús i la transmissió.

## BIBLIOGRAFIA

- Bencini, G., i Goldberg, A. (2000). 'The Contribution of Argument Structure Constructions to Sentence Meaning'. En *Journal of Memory and Language*, 43, p. 640-651.
- Berman, R. A. i Slobin, D. I. (1994). *Relating Events in Narrative: A Crosslinguistic Developmental Study*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Camps A., Milian M. (2017). 'Cap a una gramàtica per a l'ensenyament: definició i caracterització'. En Casas-Deseures M. i Comajoan-Colomé L. (coord.): *Noves perspectives per a l'ensenyament-aprenentatge de la gramàtica: cap a una gramàtica pedagògica*. Caplletra, 63, p. 217-243, Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.
- Camps, A. (2006). 'Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica (SDG)'. En A. Camps i F. Zayas (coords.). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*, p. 31-36, Barcelona: Graó.
- Castro Yagüe, M. (2010). 'Las canciones en la clase de ELE: un recurso didáctico para la integración de las destrezas'. En *III Jornadas de Formación de Profesores de ELE en China. Suplementos SinoELE*, 3. Instituto Cervantes de Tokio.
- Croft, W. (2004). 'Logical and Typological arguments for Radical Construction Grammar'. En J. Ötsman i M. Fried (eds.), p. 273-314.
- Cuenca M. J. (2000). 'La lingüística cognitiva'. En A. Camps i M. Ferrer (coords.) *Gramàtica a l'aula*, p. 29-32, Barcelona: Graó.
- Della Putta, P. (2016). 'Do we also need to unlearn constructions? The case of constructional negative transfer from Spanish to Italian and its pedagogical implications'. En G. Gilquin i S. De Knop (eds.), *Applied Construction Grammar*, p. 237-268, De Gruyter Mouton.
- Doughty, C. i J. Williams. (1998). 'Pedagogical choices in focus on form'. En C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on form in classroom second language acquisition*, p. 197-261, Cambridge: Cambridge University Press.
- Downing, A. i Locke, P. (2006). *English grammar: a university course*. Londres i Nova York: Routledge.
- Ellis, N. (2001). 'Introduction: Investigating form-focused instruction', *Language Learning*, 51, p. 1-46.
- Ellis, N. C. (2003a). 'Constructions, chunking, and connectionism: The emergence of second language structure'. En C. Doughty i M. H. Long (eds.), *Handbook of second language acquisition*. Oxford: Blackwell.
- Ellis, N. C. (2003b). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.

- Ellis, N. C. (2006). 'Language Acquisition as Rational Contingency Learning', *Applied Linguistics* 27/1, p. 1-24.
- Ellis, N. C. (2008). 'The study of second language acquisition', Oxford, Oxford University Press.
- Escandell, M. V., M. Leonetti. (2011). 'El estudio de la lengua: comunicación y gramática' En U. Ruiz Bikandi (coord.), *Lengua castellana y literatura*. Complementos de formación disciplinar, p. 61-80, Barcelona, Graó.
- Ferrer M. (2017). *Gramàtica pràctica del valencià*. Alzira: Tàndem Edicions.
- Gallego A. J. (2016). 'Sobre los ejercicios de «reflexión gramatical»: malentendidos, ventajas metodológicas y aplicaciones didácticas'. En Álvarez-Pedrosa Núñez J. A. (dir.) *Revista Española de Lingüística*, 46/1, p. 145-158, Madrid: Sociedad Española de Lingüística.
- Gilquin, G. i De Knop, S. (2016). 'Exploring L2 constructionist approaches'. En G. Gilquin i S. De Knop (eds.), *Applied Construction Grammar*, p. 3–18, De Gruyter Mouton.
- Gisbert F. (2018). *Fer via B1 i B2*. Algemesí: Andana Editorial.
- Goldberg, A i Suttle, L (2010). 'Construction grammar'. En *WIREs Cognitive Science*, 4 (p. 468-477). John Wiley & Sons.
- Goldberg, A. (1995). *Constructions: A Construction Grammar Approach to Argument Structure*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Goldberg, A. (2006). *Constructions at Work. The nature of generalizations in Language*. Oxford: Oxford University Press.
- Gonzálvez-García, F. (2012). 'La(s) gramática(s) de construcciones'. En I. Ibarretxe-Antuñano i J. Valenzuela (eds.), *Lingüística Cognitiva*, p. 249–280, Anthropos.
- Gras Manzano, P. (2010). 'Gramática en interacción: una propuesta desde la Gramática de Construcciones'. En J. Sueiro Justel, M. Cuevas Alonso, V. Dacosta Cea, i M. R. Pérez Rodríguez (eds.), *Lingüística e Hispanismo*, p. 283–298, Editorial Axac.
- Gras Manzano P. (2011). *Gramática de Construcciones en Interacción. Propuesta de un modelo y aplicación al análisis de estructuras independientes con marcas de subordinación en español*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Gras Manzano, P., Santiago Barriendos, M., Polanco Martínez, F. (2004). 'Tienes que aprendértelos ya, que llevas tres años'. Los pronombres personales átonos en la clase de E/LE. Un enfoque construccionista'. En *Actas del XV Congreso Internacional de la ASELE: Las gramáticas y los diccionarios del español como segunda lengua: deseo y realidad*, p. 419–426, Universidad de Sevilla.
- Gregori J. i Viu M. (2017). *De dalt a baix B1*. Alzira: Bromera.

- Gries, S. i Wulff, S. (2005). 'Do foreign language learners also have constructions? Evidence from priming, sorting and corpora' En *Annual Review of Cognitive Linguistics*, 3, p. 182–200.
- Griffee, D. (1992). *Songs in action*. Londres: Prentice Hall.
- Herbst, T. (2016). 'Foreign language learning is construction learning – what else? Moving towards Pedagogical Construction Grammar'. En G. Gilquin i S. De Knop (eds.), *Applied Construction Grammar*, p. 21–52, De Gruyter Mouton.
- Hijazo-Gascón, A., Cadierno, T., Ibarretxe-Antuñano, I. (2016). 'Learning the placement caused motion construction in L2 Spanish'. En G. Gilquin i S. De Knop (eds.), *Applied Construction Grammar*, p. 185–210, De Gruyter Mouton.
- Hijazo-Gascón, A., Cadierno, T., Ibarretze-Antuñano, I. (2019). 'La expresión del movimiento en la adquisición del español LE/L2'. En T. Cadierno, I. Ibarretze-Antuñano i A. Castañeda Castro (eds.), *Lingüística cognitiva y español LE/L2*, p. Oxford: Routledge.
- Ibbotson, P., Theakston, A. L., Lieven, E. V .M., Tomasello, M. (2012). 'Semantics of the Transitive Construction: Prototype Effects and Developmental Comparisons'. En R. Dale (ed.). *Cognitive Science* 36 (p. 1268–1288). Cognitive Science Society.
- Larsen-Freeman D. (2006). 'On the need for a new understanding of language', *Journal of Applied Linguistics*, 3/3, p. 281-304.
- Larsen-Freeman, D. (2015). 'Research into practice: Grammar learning and teaching', *Language Teaching*, 48, p. 263-280.
- Liang, J. (2002). *How do Chinese EFL learners construct sentence meaning: Verb-centred or construction-based?* Tesi doctoral. Guangdong University of Foreign Studies.
- Lightbown, P. (1998). 'What have we here? Some observations on the influence of instruction on L2 learning'. En R. Philipson, E. Kellerman, L. Selinker, M. Sharwood Smith & M. Swain (eds.), *Foreign language pedagogy research: A commemorative volume for Claus Faerch*, p. 197-212, Clevedon: Multilingual Matters.
- Lyster, R. (1998). 'Negotiation of form, recasts, and explicit correction in relation to error types and learner repair in immersion classrooms', *Language Learning*, 48, p. 183-218.
- Mackey, A. i J. Philp (1998). 'Conversational interaction and second language development: Recasts, responses, and red herrings?', *Modern Language Journal*, 82, p. 338-356.
- Mangueneau, D. (2001). 'Le recours à la notion de discours en didactique'. En C. Garcia-Debanc, J.-M. Confais & P. Grandaty (coords.), *Quelles grammaires enseigner à l'école et au collège? Discours, genres, texte, phrase*, Paris, Delagrave et CRDP Midi-Pyrénées, p. 15-22.

- Nassaji, H. (2017). 'Com integrar un focus en la gramàtica a les classes comunicatives de llengua'. En *Caplletra 63 (Tardor 2017)*, p. 165-188.
- Payrató, L. (2002). 'L'enunciació i la modalitat oracional'. En J. Solà et al. (dirs.) *Gramàtica del català contemporani*, p. 1149-1220, Barcelona: Empúries.
- Pineda, A. i Paradís, A. (2020). 'Qüestions terminològiques en l'ensenyament de la gramàtica catalana: els verbs transitius i la distinció argument/adjunt'. En *ReGrOC. Revista de Gramàtica Orientada a las Competencias*, III, 1 p. 147-163.
- Robinson, P i Ellis, N.C. (2008). 'Conclusion: Cognitive Linguistics, Second Language Acquisition and L2 Instruction – Issues for Research'. En P. Robinson i N.C. Ellis (eds.). *Handbook of Cognitive Linguistics and Second Language Acquisition*, p. 489-545. Nova York: Routledge.
- Santos Asensi, J. (1995). 'Música española contemporánea en el aula de español' En *Boletín de ASELE VI*, p. 367-378, Málaga.
- Segura, C; Sentí, A; Montserrat, S; Barceló, S., (en premsa): "Testing the pedagogical application of competing linguistic theories: the efficacy of Cognitive Construction Grammar for L2 Catalan learners" En Corr, A. & A. Pineda (ed.): *Theoretical Linguistics in the Pre-University Classroom*. Oxford: Oxford University Press. Proceedings of The British Academy.
- Segura-Llopes, C. (2016). 'La Gramàtica de les Construccions aplicada a l'aprenentatge de llengües: el cas de la construcció *en-partitiva* en Català'. *Studia Iberica et Americana (SIBA)*, 3, p. 501–534.
- Slobin, D. I. (1991). 'Learning To Think for Speaking: Native Language, Cognition and Rhetorical Style'. En *Pragmatics* 1, p. 7-29.
- Swain, M. (1985). 'Communicative competence: Some rules of comprehensible input and comprehensible output in its development'. En S. Gass i C. Madden (eds.), *Input in second language acquisition*, p. 235-253, Rowley: Newbury House.
- (1995). 'Three functions of output in second language learning'. En H. G. Widdowson, G. Cook i B. Seidlhofer (eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson*, p. 125-144, Oxford: Oxford University Press.
- Trujillo i Ferrer, L., coord., (2018). *Cursos Centre Carles Salvador – Nivell B1*. València: Acció Cultural del País Valencià.
- Valenzuela Manzanares, J. i Rojo López, A. M. (2008). 'What can language learners tell us about constructions?' En S.De Knop i T. De Rycker (eds.) *Cognitive approaches to pedagogical grammar: A volume in honour of René Dirven*, p. 197–230, Berlin: Mouton de Gruyter.
- Van Raemdonck, D. (2012). «Le sens grammatical. Élaboration d'un référentiel à l'usage des enseignants», *Langue Française*, 176, p. 85-100.



- Villamil Touriño, M. J. (2010). *Los objetos gramaticales en inglés y en español: estudio de casos prototípicos y periféricos con especial atención a los verbos de enseñanza, conocimiento y aprendizaje*. Tesis doctoral. Universidad Complutense de Madrid.
- Vujić, J. L. (2016). 'Construction grammar and foreign/second language teaching'. En *Journal of Language, Literature, Arts and Culture*, 33, p. 9-19.

## CORPUS I GRAMÀTIQUES

COC = Corpus oral de conversa col·loquial

Payrató, L. i Alturo, N. (2002). *Corpus oral de conversa col·loquial*. Barcelona: Publicacions de la Universitat de Barcelona

COR = Corpus Oral de Registres

Universitat de Lleida. (1997-2000) *Corpus Oral de Registres*.

Val.Es.Co = Valencia, Español Coloquial

Universitat de València.

GNV (2004) = Gramàtica normativa valenciana

Acadèmia Valenciana de la Llengua. (2006). *Gramàtica normativa valenciana*. València: Publicacions de l'Acadèmia Valenciana de la Llengua

GIEC (2016) = Gramàtica de la llengua catalana

Institut d'Estudis Catalans. (2016). *Gramàtica de la llengua catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans

IIFV (2002) = Guia d'usos lingüístics

Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana. (2002). *Guia d'usos lingüístics*. València: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana

IEC (1999) = Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana

Institut d'Estudis Catalans. (1999). *Proposta per a un estàndard oral de la llengua catalana*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.