



Màster CIEL
Treball Fi de Màster



EL TRACTAMENT DE LA GRAMÀTICA EN MANUALS DE SECUNDÀRIA:
ALGUNS ASPECTES ANALITZATS EN UN MODEL D'ENSENYAMENT
PLURILINGÜE

Sandra Gimeno Carpena
DNI: 53228726X

Tutor: Vicent M. Salvador Liern

Resum

L'ensenyament de la gramàtica està sent qüestionat des de fa temps; no obstant això, sembla que és un dels aspectes que menys s'ha renovat en l'àmbit de l'ensenyament de llengües, ja que tant els continguts com les metodologies emprades han canviat poc, sobretot pel que fa a les llengües primeres.

L'objectiu d'aquest treball és analitzar l'enfocament que es dona a algunes qüestions gramaticals en un corpus de llibres de text utilitzats en l'ensenyament secundari de la Comunitat Valenciana, és a dir, en un sistema educatiu plurilingüe. Els manuals analitzats corresponen a les dues llengües oficials del territori, valencià i castellà, i a la primera llengua estrangera majoritària, l'anglès. Els aspectes gramaticals triats per a realitzar aquesta anàlisi han estat la veu passiva, el mode imperatiu i els connectors.

El present estudi pretén mostrar el paper que exerceix actualment la gramàtica en l'ensenyament de llengües i de quina manera conceptes com ara la didàctica integrada de llengües o els enfocaments comunicatius estan presents als manuals de llengües de secundària.

Índex

| | Pàg. |
|--|------|
| 1. Justificació..... | 3 |
| 2. Introducció..... | 4 |
| 3. Objectius..... | 10 |
| 4. Metodologia..... | 10 |
| 5. Anàlisi dels aspectes gramaticals..... | 11 |
| 5.1 La veu passiva..... | 11 |
| 5.2 El mode imperatiu..... | 23 |
| 5.3 Els connectors..... | 32 |
| 6. Conclusions..... | 49 |
| 7. Bibliografia..... | 54 |
| 8. Apèndixs..... | 57 |
| 8.1 Apèndix 1: Llistat de llibres de text ordenats per matèries..... | 57 |
| 8.2 Apèndix 2: Fitxa de recollida de dades..... | 60 |

1. Justificació

L'elecció del tema d'aquest treball sorgeix com a conseqüència d'un interès tant professional com acadèmic, ja que la meua feina com a professora de llengües en l'educació secundària em fa estar permanentment en contacte amb els llibres de text d'aquesta etapa educativa i el tractament dels diferents enfocaments de la gramàtica és una qüestió que està present en la meua tasca diària com a docent.

D'altra banda, l'especialitat cursada en el màster —Ensenyament de llengües i plurilingüisme— entronca directament amb aquesta preocupació per la pràctica docent i en diverses assignatures s'han abordat qüestions que tenen a veure amb la temàtica escollida. Per exemple, en l'assignatura Didàctica de la llengua oral i escrita en contextos plurilingües, Programació integrada de llengües, La planificació lingüística en els centres educatius d'ensenyament no universitari o Paradigmes en l'ensenyament-aprenentatge de llengües.

2. Introducció

En les últimes dècades s'han produït avanços significatius en l'ensenyament de llengües i, probablement, una de les transformacions més importants ha sigut el canvi d'actitud cap al principal objecte d'atenció del procés d'ensenyament - aprenentatge: l'alumne. D'acord amb Pablo Domínguez, professor de la Universidad de La Laguna (Tenerife), en el seu article «Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera» (2008: 13):

Del «qué» y del «cómo» hemos pasado a «a quién» enseñamos, lo que ha venido a poner de relieve algo tan evidente como es el «aprendizaje» y todo lo relacionado con las formas y estilo de aprendizaje; enseñanza centrada en el alumno, enfoque comunicativo, enseñanza basada en tareas, proceso versus producto, afectividad en el aprendizaje, autonomía del aprendizaje, output como input, inteligencias múltiples...

Hem assistit a un desplaçament des dels enfocaments basats en la competència lingüística i comunicativa cap a uns altres que es centren en l'ús de la llengua en situacions reals. Tal i com el diu el Marc Comú Europeu de Referència (MCER), es tracta d'un enfocament orientat a l'acció. El MCER parla de la idea de que l'enfocament comunicatiu considera als usuaris i alumnes que aprenen una llengua principalment com a agents socials, és a dir, com a membres d'una societat que ha de portar a terme tasques en unes determinades circumstàncies, en un entorn específic i en un camp d'acció concret. Podem parlar de tasques en la mesura en la que les accions les realitzen un o més individus utilitzant estratègicament les seues competències específiques per a aconseguir un resultat concret. Per tant, l'enfocament basat en l'acció té en compte una sèries de recursos cognitius, emocionals i volitius, així com les capacitats específiques que un individu aplica com a agent social, i inclou les

accions que porten a terme les persones que desenvolupen una sèrie de competències (tant generals com comunicatives).

En aquest treball es pretén analitzar el tractament que es dona a alguns continguts gramaticals en els llibres de text de l'Educació Secundària Obligatoria. Seguint el llibre d'Anna Camps i Felipe Zayas (coords.) *Secuencias didácticas para aprender gramática* (2006: 19) que remeten a E. Bernárdez (1994), catedràtic de filologia anglesa en la Universidad Complutense de Madrid:

El aprendizaje de la lengua se puede entender como un aprendizaje de estrategias y procedimientos que nos permiten decidir, en función del contexto de comunicación, cuál de las formas de expresión disponibles es más simple y permite conseguir mejor el objetivo deseado.

D'acord amb Camps i Zayas (2006: 19), en aquest cas, l'observació de les estructures lingüístiques no es limita només a l'anàlisi de constituents o a la posada en pràctica d'unes regles que el parlant coneix de manera implícita, sinó que l'accent es posa en la reflexió sobre com aquestes estructures ens permeten comunicar-nos de forma eficaç en determinades activitats discursives. Camps i Zayas (2006: 20) citen a Bernárdez (1996) que manté que s'està estenent una visió més integradora on la lingüística està començant a trencar la divisió entre «estructura» i «ús» ja que es busca comprendre com les condicions d'ús de la llengua determinen en gran mesura les pròpies estructures. Per tant, podem afirmar que per a aprendre una llengua és necessari portar a terme un procés de reflexió sobre les estructures lingüístiques que la conformen.

Al decret pel qual s'estableix el currículum de l'Educació Secundària Obligatoria a la Comunitat Valenciana (Decret 112/2007) també trobem orientacions que fan referència a la necessitat de fer una reflexió conscient sobre les estructures lingüístiques. Una de les característiques d'aquest disseny curricular és la relació que s'estableix entre els continguts gramaticals i els usos del llenguatge, és a dir, la gramàtica queda supeditada a una concepció del

llenguatge que prioritza la comunicació i, al mateix temps, entén que sense reflexió no pot haver aprenentatge lingüístic (Ribas Seix, 2010:9).

L'eix del currículum de les assignatures de Valencià: llengua i literatura i Castellà: llengua i literatura són «els procediments encaminats a desenrotllar les habilitats lingüístico-comunicatives, és a dir, per a l'expressió i la comprensió oral i escrita en contextos socials significatius, així com en l'àmbit de la comunicació literària». El decret també indica que «l'adquisició i el desenrotllament d'estes habilitats implica reflexionar sobre els mecanismes de funcionament de la llengua i les seues condicions d'ús, i també adquirir una terminologia que permeta la comunicació sobre la llengua». Al currículum d'aquesta etapa, els continguts d'aquestes dues àrees s'agrupen en cinc blocs. El tercer bloc fa referència explícita al coneixement de la llengua i es diu que aquest bloc «reuneix els continguts que fan referència a la capacitat dels alumnes per a observar el funcionament de la llengua i per parlar d'ella, així com els coneixements explícits sobre la llengua i les seues formes d'ús».

El mateix decret del currículum afirma que la presència d'aquest bloc es justifica pel fet que l'adquisició de les habilitats lingüístico-comunicatives implica l'ús reflexiu sobre diversos aspectes de la llengua com ara les formes lingüístiques que indiquen en el text la presència de factors contextuals, el procediments que contribueixen a cohesionar el text, els mecanismes de formació de paraules o la norma gramatical i ortogràfica entre d'altres. La interrelació d'aquest bloc amb la resta obliga a que la programació d'activitats relacionades amb el seu contingut tingui sempre una justificació des del punt de vista de la seua rellevància per a la millora de les habilitats en l'ús de la llengua.

Pel que fa a la llengua estrangera, el decret diu:

L'objectiu de l'aprenentatge de la Llengua estrangera en l'etapa d'Educació Secundària Obligatòria és que les alumnes i els alumnes adquirisquen les destreses discursives que poden tindre lloc en àmbits diversos: en el de les relacions personals, que inclou les relacions familiars i les pràctiques socials

habituals; en l'educatiu, relacionat amb les situacions i accions quotidianes en el centre escolar; en l'acadèmic, relacionat amb els continguts de la matèria i d'altres matèries del currículum; en el públic, que comprén tot allò que s'ha relacionat amb la interacció social quotidiana o laboral; en el dels mitjans de comunicació, etc.

Els continguts de la llengua estrangera s'organitzen en quatre blocs, el *Bloc 3: Coneixement de la llengua* és on trobem la referència als continguts gramaticals, ja que s'afirma:

L'observació de les manifestacions orals i escrites de la llengua que s'aprèn i el seu ús en situacions de comunicació, permeten elaborar un sistema conceptual cada vegada més complex sobre el seu funcionament i de les variables associades a la situació concreta i al contingut comunicatiu. Este és l'objecte del bloc 3, Coneixement de la llengua. El punt de partida seran les situacions d'ús que afavorisquen l'adquisició de regles de funcionament de la llengua i que permeten a l'alumnat establir quins elements de la Llengua estrangera es comporten com en les llengües que coneixen, de manera que desenrotllen confiança en la seua pròpia capacitat.

De tot això que hem comentat, podem concloure que tot i que la reflexió gramatical no s'ha de convertir en l'eix de l'aprenentatge d'una llengua, sí que és important perquè contribueix al desenvolupament de la competència comunicativa, que és l'objectiu principal quan s'aprèn una llengua.

Ens referirem ara a la qüestió del plurilingüisme i la seua importància per a l'aprenentatge de llengües.

Els estudis psicolingüístics avalen la idea de que una persona bilingüe o plurilingüe no és la suma de dos o tres monolingües. Pel contrari, la persona plurilingüe es configura com un parlant-oient amb unes característiques pròpies i específiques, diferents de les persones monolingües. Les llengües que coneix un plurilingüe estan fortament interrelacionades dins de la seua estructura cognitiva, cosa que li proporciona una competència comunicativa comuna.

El plurilingüisme permet a la persona augmentar la seua competència comunicativa ja que el parlant plurilingüe es capaç de transferir estructures, habilitats i competències entre les diferents llengües. A més, millora les capacitats cognitives, motiu pel qual, facilita nous aprenentatges, no tan sols lingüístics, sinó també en altres àmbits de coneixement.

Una persona plurilingüe es caracteritza per haver desenvolupat competències en les llengües que coneix en la mesura de les seues necessitats i usa aquestes llengües per a diferents propòsits, en diferents àmbits i amb gent diferent. També desenvolupen estratègies d'aprenentatge lingüístic, per això es sol dir que com més llengües es coneixen, més fàcil resulta aprendre'n una nova. A més, les persones plurilingües solen mostrar actituds favorables i de respecte cap a altres llengües i cultures. Per tant, podem dir que les persones plurilingües tenen una competència comunicativa complexa i dinàmica adquirida a través d'experiències comunicatives i d'aprenentatge en les diferents llengües.

Intervé ací el concepte de *competència subjacent comuna* desenvolupat per Cummins en els anys 80 que establia la idea de que les dues o més llengües usades per un individu, encara que difereixin aparentment en la superfície, funcionen mitjançant el mateix sistema cognitiu central (Cummins, 1981). En paraules de Baker (1996: 147) «When a person owns two or more languages, there is one integrated source of thought». Una vegada construïda en una de les llengües, aquesta competència ja està disponible per a l'altra o per a altres llengües que domina el parlant, mentre que els elements del codi de cada una de les llengües han de ser apresos per separat mitjançant una exposició suficient i la interacció adequada.

Aquest concepte resulta de vital importància a l'hora de ensenyar o aprendre llengües en contextos plurilingües com el de la Comunitat Valenciana, ja que el procés de transferència d'habilitats d'unes llengües a unes altres no es dona en un context monolingüe i, per tant, convé que el professorat en sigui conscient per a poder treure'n partit.

També és rellevant per al nostre treball el paper de la didàctica integrada de llengües que està molt relacionada amb el concepte de competència subjacent comuna, és a dir, amb aquesta capacitat de transferència d'habilitats d'unes llengües a unes altres.

El professorat d'un determinat centre docent ha de fer una planificació conjunta dels objectius, continguts i mètodes d'avaluació de les diferents llengües, és a dir, s'ha de coordinar per tal d'arribar a acords que eviten repeticions innecessàries i reforçar, reprendre o ampliar allò que s'ha après en alguna altra llengua. Cal unificar criteris metodològics que doten de coherència a la tasca docent i a l'ensenyament de llengües al centre.

Això fa que s'aprofiten les capacitats que l'alumnat ja té en un altra llengua i es puga aprofitar millor el temps a l'aula per a incidir en allò que una llengua té de particular. D'acord amb Dolz et al. (2009: 128) que remeten a Simard:

En un contexto plurilingüe, la enseñanza de la lengua primera y de las lenguas extranjeras está integrada; el estudio de la lengua primera permite a los alumnos comprender los principios fundamentales del lenguaje y percibir mejor las semejanzas y las diferencias entre los sistemas lingüísticos.

En el decret que estableix el currículum de secundària també es fa referència a la necessitat de dur a terme una programació integrada de les diferents llengües que conformen el currículum, així es diu que:

[...] tot parlant posseïx ja cert grau de competència comunicativa, els components de la qual són comuns a totes les llengües. Tindre en compte este principi, així com considerar el mode d'adquisició i desenrotllament del llenguatge, obliga a plantejar-se l'ensenyança i aprenentatge de les diverses llengües del currículum des d'una perspectiva integradora que fa necessària l'adquisició, el desenrotllament i la transferència de les capacitats de la competència comunicativa d'unes llengües a altres.

Mitjançant l'anàlisi duta a terme veurem si aquest concepte s'aplica realment a les aules i si els llibres de text en faciliten la tasca.

3. Objectius

L'objectiu d'aquesta anàlisi és avaluar el tipus de tractament que es dona a algunes qüestions gramaticals en els llibres de text d'ensenyament secundari de les llengües primeres (en el nostre cas, valencià i castellà) i en la primera llengua estrangera (en aquest cas l'anglès) amb el propòsit de comprovar si s'assoleixen els objectius plantejats en la legislació i els recursos emprats per a aconseguir-ho.

Per a dur a terme aquesta anàlisi, hem triat tres aspectes: la veu passiva, l'imperatiu i els connectors, que es troben presents en la major part dels llibres de text analitzats. Ens centrarem en les explicacions que apareixen en les seccions de gramàtica i examinarem també el tipus d'activitats proposades al respecte.

4. Metodologia

El corpus objecte d'anàlisi està format per un conjunt de 27 llibres de text corresponents a l'etapa de l'Educació Secundària Obligatoria (de 1r a 4t d'ESO) de les dues llengües oficials a la Comunitat Valenciana (castellà i valencià) i de la primera llengua estrangera (anglès). Es tracta de manuals actualment en ús a les aules de la comunitat i també d'alguns que es van usar en anys anteriors (les dates de publicació van des de 1999 fins 2008), la majoria dels quals ens han estat proporcionats per professorat en actiu en centres educatius públics i concertats de la Comunitat Valenciana.

El nostre corpus prové dels 27 manuals que es consignen a l'apèndix 1, on hem inclòs un llistat dels manuals analitzats classificats per llengües i numerats. D'ara endavant, quan fem referència a algun dels llibres de text emprarem el número corresponent.

Per a facilitar la recollida de dades i la seua anàlisi posterior s'ha elaborat una fitxa en la qual s'ha emmagatzemat de manera estructurada la informació extreta dels diferents manuals (veure Apèndix 2). Prenent com a base les recomanacions de Fernández López (2004) i Blanco Canales (2010), la fitxa es divideix en quatre seccions:

1. «Descripció externa del manual» (informació bibliogràfica)
2. «Descripció interna del manual» (organització)
3. «Anàlisi del manual» (característiques de la presentació de les explicacions gramaticals)
4. «Observacions» (altres dades)

Aquestes fitxes ens han permès analitzar la informació referida als aspectes gramaticals triats que apareix en cadascun dels manuals que passarem a descriure a continuació.

5. Anàlisi dels aspectes gramaticals

Primerament, farem algunes consideracions generals sobre el tractament de la gramàtica que propugnen els llibres a les seues introduccions i índexs per a, posteriorment, comparar-lo amb els resultats de l'anàlisi. La major part dels llibres de text analitzats afirmen tenir un enfocament comunicatiu, és a dir, que suposadament l'objectiu últim de totes les explicacions i activitats és aconseguir augmentar i millorar la competència comunicativa de l'alumnat. Mitjançant l'anàlisi dels esmentats punts gramaticals veurem si aquest objectiu s'assoleix i si el tractament que es dona a la gramàtica està al servei de la comunicació o, pel contrari, segueix uns plantejaments més tradicionals.

5.1 La veu passiva

En primer lloc, farem referència al tractament que rep la veu passiva en els llibres de text analitzats.

Als llibres de llengua castellana, la passiva acostuma a incloure's en l'apartat gramatical dedicat al verb, més concretament en el que es refereix a la «veu verbal». També es sol fer referència a ella posteriorment en un apartat dedicat de manera específica a la veu activa i la veu passiva, on es realitza un contrast entre ambdues.

En tots els llibres de llengua castellana analitzats es posa èmfasi en com es forma la veu passiva, però no trobem referències als usos que pot tindre ni als àmbits on la veu passiva és més emprada. Trobem descripcions del tipus: «La voz verbal nos indica si el sujeto realiza o padece la acción expresada por el verbo. [...] El verbo está en voz activa si el sujeto realiza la acción. [...] Si el sujeto no realiza, sino que padece o sufre la acción, el verbo está en voz pasiva» [11]

O també aquestos altres casos:

En la oración *El rey reconoció al fin a la princesa*, la acción recae sobre el sujeto (*el rey*) y el verbo aparece conjugado según el modelo que has estudiado; *reconoció* es una forma verbal en voz activa.

Pero la oración anterior puede transformarse del siguiente modo: *La princesa fue reconocida al fin por el rey*. En este caso, el interés no se centra en quién realiza la acción, y la forma verbal no responde al modelo que conoces; *fue reconocida* está en voz pasiva. [14]

En la primera oración, el sujeto (*la alpinista*) realiza la acción verbal (*escaló*): es una oración activa. En cambio, el sujeto de la segunda (*la ladera de la montaña*) no realiza la acción de escalar, sino que la sufre o «padece»; se trata de un sujeto paciente, propio de las oraciones pasivas. [15]

En el mateix manual més endavant s'indica que «la clasificación de las oraciones en activas o pasivas atiende a si el sujeto realiza o padece la acción verbal». [15]

També trobem alguns exemples on la passiva es troba localitzada dins l'apartat dedicat a l'oració simple i, així, es parla de «Clases de oraciones predicativas: activas y pasivas» [18] sense més explicació. Després s'indica que:

[...] las oraciones pasivas pueden ser de dos tipos:

- Propias. Responden a la estructura:

| |
|---|
| Sujeto paciente + verbo pasivo + complemento agente |
|---|

- Reflejas. Se construyen con la partícula *se* y el verbo en voz activa.

En un altre dels manuals [10] la passiva també apareix en la classificació de les oracions segons la seua estructura sintàctica, acompanyada del quadre següent:

| critério | tipo de oración | ejemplo |
|------------|--|-------------------------------------|
| VOZ | activas: El sujeto realiza la acción (sujeto agente) | <i>Eva lee El Quijote.</i> |
| | pasivas: El sujeto no realiza la acción, sino que la recibe (sujeto paciente) | <i>El Quijote es leído por Eva.</i> |

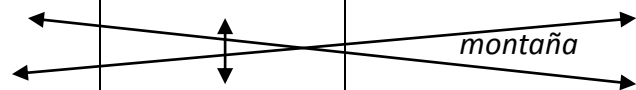
En els casos anteriors podem veure com es descriu de manera breu en què consisteix la veu passiva, emfasitzant qui realitza l'acció verbal, però sense entrar en quins motius ens poden portar a utilitzar una forma o l'altra ni en quin tipus de textos són més habituals, és a dir, no es prioritza l'ús, sinó la forma.

En un dels casos analitzats [15] trobem un apartat titulat «Uso de impersonales y pasivas», però no es tracta la qüestió dels àmbits d'ús, sinó les errades gramaticals més habituals que cometen els parlants en fer servir aquest tipus de construccions: «Las pasivas reflejas sí tienen un sujeto, que ha de concordar con el verbo núcleo del predicado: *Se premió su película. Se premieron todas sus películas*».

Com hem vist, en tots els casos analitzats es prioritza la forma i la major part de les vegades no es fa una reflexió sobre l'ús d'aquesta forma gramatical. A més a més, en els manual analitzats, trobem exemples de com transformar oracions actives en passives de manera esquemàtica i mecànica; d'altra banda, en les activitats que acompanyen a les explicacions també es demana fer transformacions de activa a passiva o a l'inrevés. A continuació reproduïm alguns exemples de les transformacions que apareixen als manuals:

| | |
|---|--|
| <p>Oración activa</p> <p>El <u>rey</u> <u>amaba</u> a <u>la princesa</u>.</p> <p style="text-align: center;"> N N </p> <p><u>Complemento</u></p> <p>Sujeto Predicado</p> | <p>Oración pasiva</p> <p>La <u>princesa</u> <u>era amada</u> por el rey.</p> <p style="text-align: center;"> N N C Ag </p> <p>Sujeto paciente Predicado</p> |
|---|--|

[14]

| ORACIÓN ACTIVA | Sujeto | Verbo en voz activa | Complemento directo |
|----------------|--|---------------------|--------------------------------|
| | <i>La alpinista</i> | <i>escaló</i> | <i>la ladera de la montaña</i> |
| |  | | |
| ORACIÓN PASIVA | Sujeto paciente | Verbo en voz pasiva | Complemento agente |
| | <i>La ladera de la montaña</i> | <i>fue escalada</i> | <i>por la alpinista</i> |

[15]

Transformaciones

- La forma verbal *amaba* se sustituye por la **construcción ser + participio**:
amaba → *era amada*
- El complemento *a la princesa* pierde la preposición y se convierte en sujeto de la oración pasiva o **sujeto paciente**.
- El sujeto *el rey* se convierte en un complemento del verbo introducido por la preposición *por*, que se denomina **complemento agente (C Ag)**.

[14]

| Voz activa | Voz pasiva |
|--|---|
| <u>María</u> lee un libro. Sujeto Verbo | <u>El libro</u> es leído por María Sujeto Verbo |
| <p>El verbo está en voz activa si el sujeto realiza la acción.</p> <p><i>María</i> realiza la acción de leer, es el sujeto del verbo.</p> | <p>Si el sujeto no realiza, sino que padece o sufre la acción, el verbo está en voz pasiva.</p> <p>El libro no realiza la acción de leer, la sufre o padece, pues sigue siendo <i>María</i> quien realiza la acción de leer.</p> |

[11]

Pel que fa als exemples, com hem vist, en la majoria dels manuals analitzats aquests es limiten a oracions aïllades i sense context. En cap dels llibres hem trobat referència a textos.

A continuació, passarem a comentar les referències a la veu passiva que trobem en els manuals de valencià.

Observem que la passiva només apareix a dos dels set llibres de text analitzats, un d'ells correspon al 2n curs de l'ESO mentre que l'altre és de 4t. En el primer [1] la passiva apareix sota l'epígraf *Gramàtica*, que en aquesta unitat

està dedicat a les classes d'oracions d'acord amb el tipus de verb (atributives i predicatives) i segons el tipus de subjecte (actives i passives; recíproques i reflexives; i impersonals); així trobem un subapartat titulat *Oracions actives i oracions passives*. En aquesta secció es descriuen les oracions actives i passives des d'un punt de vista gramatical:

- Les oracions **actives** són oracions predicatives en què el **subjecte és qui fa l'acció del verb** (SUBJECTE AGENT). [...] El verb d'aquestes oracions està expressat en una **forma verbal activa**: *porta, sonarà, ha establert, digué, corre, estudiaran, etc.*
- Les oracions **passives** són oracions predicatives en què el **subjecte no fa l'acció** expressada pel verb, sinó que la **rep** (SUBJECTE PACIENT). L'acció del verb la fa un complement anomenat **complement agent**. El verb d'aquestes oracions està expressat en **veu passiva** (verb **ser + participi** del verb conjugat).

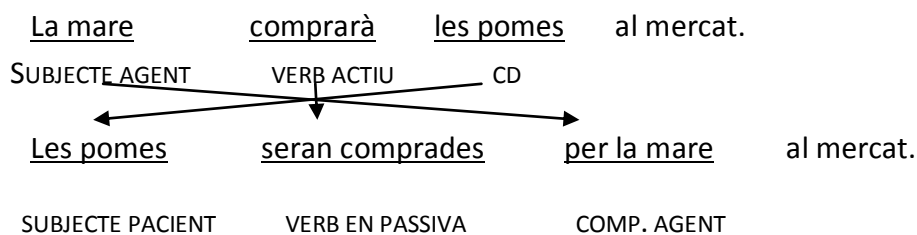
Podem observar que, igual que al manuals de castellà, l'èmfasi es posa sobre la forma sense cap referència a l'ús de la passiva ni als tipus de text on és més habitual.

A l'altre manual [7], trobem la referència a la veu passiva dins l'apartat de *Morfosintaxi*. Es diu que «la veu passiva és una construcció gramatical en la qual el paper principal que té el subjecte en qualsevol oració passa a desenvolupar-lo el CD (el resultat de l'acció verbal), amb una sèries de modificacions morfosintàctiques». A més, s'usa la passiva per a fer una altra indicació purament gramatical: «La veu passiva et pot ser molt útil a l'hora d'esbrinar quin és el CD d'una oració activa. Només cal comprovar si l'oració es pot convertir en passiva. El CD serà automàticament el subjecte de la passiva».

En aquest llibre sí que trobem posteriorment una breu referència a la utilització de la passiva: «La veu passiva, però, és molt poc utilitzada en la llengua real i queda circumscrita als àmbits gramatical i literari». Després es parla dels

mecanismes de la llengua per a ressaltar el resultat de l'acció verbal, com ara la col·locació de complement directe en primer lloc i la repetició mitjançant un pronom feble o la passiva reflexiva.

També trobem exemples de com transformar una oració activa en passiva, amb una estructura molt semblant als dels llibres de castellà:



[1]

Pel que fa als exemples, trobem sempre oracions aïllades, que no tenen res a veure amb els textos treballats a la unitat:

activa

Anna va aprovar l'exercici
S V CD

passiva

L'exercici va ser aprovat per Anna
S V passiu CAg

[7]

Als exercicis que acompanyen les explicacions es demana fer transformacions d'activa a passiva i a l'inrevés.

A continuació, ens referirem al tractament que es fa de la veu passiva en els llibres de text de llengua estrangera, en aquest cas, l'anglès.

Dels nou llibres d'anglès analitzats hem trobat referències a la passiva en quatre d'ells. Aquest és un aspecte gramatical que en aquesta llengua es sol tractar amb més profunditat en Batxillerat, per això hi ha manuals de secundària que no tracten el tema o que ho fan d'una manera superficial, ja que es considera una qüestió més complexa en la qual s'aprofundirà en cursos posteriors.

La major part dels llibres analitzats afirmen estar dissenyats seguint un enfocament metodològic eminentment comunicatiu. Pel que a l'ensenyament de la gramàtica, en la guia didàctica dels manuals de la col·lecció *English Alive!* [23, 24, 25] s'afirma el següent:

Las estructuras (gramaticales) nuevas siempre se muestran primero en su contexto [...] de tal modo que los alumnos se hayan familiarizado con el contenido antes de aprender la estructura. En las secciones gramaticales, los alumnos analizan ejemplos y tablas para deducir reglas de formación y uso [...], esta metodología inductiva permite a los alumnos manejar las estructuras, lo cual facilita su memorización.

També s'indica que «tras la presentación gramatical se ofrecen actividades de práctica graduada basadas en un tema. Esto exige entender el uso y el contenido de las estructuras gramaticales, y no solo su forma [...]». A més, es fa èmfasi en la utilització del context i en la pràctica mitjançant l'ús en diàlegs.

En els manuals d'anglès és habitual que dins la unitat corresponent només trobem una breu referència gramatical que ens remet a la secció de gramàtica al final del llibre o al llibre d'exercicis, on podem trobar explicacions teòriques més extenses i, de vegades, també exercicis complementaris o de reforç que solen tenir un enfocament menys comunicatiu i més mecànic, enfocats sobretot a la forma. Aquesta ampliació gramatical acostuma a estar en la llengua materna de l'alumnat, i no en anglès, per a facilitar-ne la comprensió.

En el manual 27, que correspon al 2n curs de l'ESO, la passiva no la trobem dins les unitats del llibre, sinó que apareix en l'apartat d'ampliació (*Grammar Extension*). Podem trobar un quadre amb l'explicació de la passiva en dos temps verbals: *Present Simple* i *Past Simple*:

| Affirmative | Negative | Questions |
|---------------------------------------|--|--|
| Present Simple Passive | | |
| The room is cleaned every day. | The room isn't cleaned every day. | Is the room cleaned every day? |

| | | |
|--|---|---|
| The ovens are used once a week. | The ovens aren't used once a week. | Are the ovens used once a week? |
| Past Simple Passive | | |
| The room was cleaned yesterday. The ovens were used last week. | The room wasn't cleaned yesterday. The ovens weren't used last week. | Was the room cleaned yesterday? Were the ovens used last week? |
| Short Answers: Yes, it is . / No they aren't . they weren't . | | Yes, it was . / No, |

[27]

Com es pot veure, es prioritza la forma, els exemples estan descontextualitzats i, a més, els exercicis proposats també estan dedicats a practicar la forma de la veu passiva, en cap cas es té en compte l'ús.

A la resta de manuals analitzats la veu passiva s'inclou dins d'una unitat del llibre (a més de a l'apèndix gramatical). Així, trobem que al manual 20, de 3r de l'ESO, apareix la passiva en present i en passat, només en la seua forma afirmativa. Dins la unitat, trobem dos quadres amb explicacions gramaticals: un per al present i l'altre per al passat. A continuació reproduïm el quadre que fa referència al present:

The passive (present simple): affirmative

3 Look at the table and translate the sentences.

| | |
|--|------------------------------------|
| Rule | |
| We form the present simple passive with the present simple form of be + past participle | |
| Active | Passive |
| Singular | |
| People make money here. | Money is made here. |
| Plural | |
| People check the banknotes. | The banknotes are checked . |

[20]

Podem veure que es demana que es tradueixin les frases a la llengua materna de l'alumnat. Açò no és massa habituals als manuals actuals de llengua estrangera, ja que l'enfocament tradicional gramàtica-traducció es sol contraposar a l'enfocament comunicatiu que és el que segueixen la àmplia majoria de llibres de text i en el que, normalment, no es sol emprar la llengua materna de l'alumnat i es procura no fer traduccions.

Al quadre de gramàtica on apareix l'explicació de la passiva en passat, es demana, a més, que l'alumne completi els exemples que es donen amb la forma correcta del verb.

El plantejament en els dos casos és deductiu, és a dir, es parteix de la regla per a després oferir una sèrie de frases de exemple. D'acord amb Coronas (2010) en Ribas Seix (2010: 123): «El problema principal de este tipo de secuencia es que impide el reconocimiento (la reflexión)».

Ambdós quadres gramaticals remeten a la secció de gramàtica del final del llibre on es pot trobar una taula amb la conjugació completa de la forma passiva en present i en passat i on, a més a més, es fa una breu reflexió sobre la seua utilització: «Passive sentences emphasize the action. We use the passive when we are more interested in the action than in the person who does the action».

Els exercicis proposats en aquest manual consisteixen en omplir els buits d'un texts amb verbs donats en passiva, en transformar les frases de activa a passiva i també trobem una proposta d'exercici on els alumnes han d'escriure frases en passiva amb uns verbs donats. Tant els exercicis com els exemples giren al voltant de la temàtica de la unitat que són els diners (*Money*).

Al manual de la mateixa col·lecció corresponent al 4t curs de l'ESO [22] trobem l'explicació de la passiva en els mateixos temps verbals, però en la seua forma interrogativa.

The passive (present and past simple): questions

3 Study the table. Then translate sentences 1-4.

| |
|--|
| <p>Present simple passive</p> <p>(1) How are contestants selected?</p> <p>(2) Are most candidates accepted?</p> <p>Past simple passive</p> <p>(3) When were the first game shows seen on TV?</p> <p>(4) Who was given the answers?</p> |
|--|

[22]

En aquest cas no es formula la regla de manera explícita, però ens remet a la secció de gramàtica del final del manual. Allí podem trobar taules amb la conjugació de la veu passiva en present i passat en la forma afirmativa, negativa i interrogativa. A més, es torna també a fer una referència a l'ús: «We use the passive when we want to emphasize the action and not the 'agent' (the person or the thing that does the action)» i es menciona la qüestió de l'agent introduït per la preposició *by*, que apareix als exercicis, però no s'explicita.

En un altre dels manuals [25], de 3r d'ESO, també es fa referència a la passiva en present i passat en forma afirmativa i negativa. En primer lloc s'explica la regla amb una breu referència a l'ús: «We use the passive when we want to explain what happens to the subject of the sentence». De nou, ens remet a la secció de gramàtica (*Grammar Bank*) que en aquest cas està al llibre d'exercicis. Posteriorment s'explica com fer la transformació d'activa a passiva, utilitzant terminologia gramatical que es suposa els alumnes ja coneixen:

| | | |
|--|---------------|---|
| <p>1 Is the blue word in each sentence a subject or an object?</p> <p>2 When do we use <i>by</i>?</p> | | |
| <table border="1"> <tr> <td>Active</td> </tr> <tr> <td>Builders use metal.</td> </tr> </table> | Active | Builders use metal. |
| Active | | |
| Builders use metal. | | |

| | | | | |
|--|----------------|------------|--------------|--|
| | Mohawks | built | skyscrapers. | |
| | Passive | | | |
| | Metal | is used | by builders. | |
| | Skyscrapers | were built | by Mohawks. | |

[25]

A les activitats que acompanyen les explicacions trobem exercicis on l'alumne ha d'omplir els buits amb les formes de passiva corresponents, transformacions d'activa a passiva, però també d'altres que pretenen incidir més en l'aspecte comunicatiu com ara una comprensió oral (on la passiva es utilitzada en moltes ocasions) i unes preguntes que s'han de respondre de manera lliure.

En un apartat posterior s'aborda la forma interrogativa i es demana que es completin i tradueixin els exemples donats. Tots el exercicis i textos tenen relació amb el tema de la unitat que són les construccions (*Brick by brick*). Al final de la unitat trobem un apartat dedicat a l'expressió escrita on es demana descriure un edifici on apareixen diversos exercicis de preescriptura on es va suggerint que la passiva és d'utilitat en aquest tipus de textos:

| WRITING PLAN |
|--|
| <p>Paragraph 1: General information <i>... is situated in...</i></p> |
| <p>Paragraph 2: Description <i>The... is made from...</i></p> |
| <p>Paragraph 3: Personal opinion <i>I've visited... / I haven't visited...</i></p> |

[25]

Després d'haver descrit com s'explica la passiva en els manuals analitzats de les tres llengües, farem una reflexió general sobre les semblances i diferències observades.

Pel que fa al que hem comentat més amunt sobre la programació integrada de llengües i la necessitat d'aprofitar els coneixements d'una llengua en les altres

llengües presents al currículum, podem observar que en les llengües primeres no hi ha massa diferència en la manera d'abordar la qüestió de la passiva i que els mateixos conceptes es repeteixen en ambdues llengües. Açò pot provocar que, si el professorat no fa referència a les altres llengües, l'alumnat pugui tenir la sensació de que són dues realitats separades i, per tant, no sigui capaç d'aprofitar els coneixements que ja té adquirits.

També trobem el mateix tipus d'exemples, és a dir, frases aïllades sense cap connexió amb la resta dels continguts de la unitat. Seria interessant que es prengués com punt de partida un text, ja que d'aquesta manera es dona la possibilitat de reconèixer els usos i no només la forma.

És a la llengua estrangera on trobem algunes diferències pel que fa al tractament d'aquest punt gramatical. Com hem vist, els espais dedicats a la gramàtica dins de la unitat són més breus que en les llengües primeres i no contenen definicions ni explicacions (o es limiten a una sola frase); no obstant això, aquestes explicacions gramaticals les trobem al final del llibre en l'apartat dedicat exclusivament a la gramàtica. La informació gramatical dins la unitat es proporciona mitjançant quadres amb exemples i les activitats consisteixen en completar o transformar frases seguint els exemples donats.

Els exemples també són frases aïllades, però fan referència al tema de la unitat i, de vegades, estan extretes del text que apareix a l'apartat de *Reading* al principi del tema. En els manuals d'anglès no s'acostumen a fer referències terminològiques i quan es fan (objecte, subjecte, complement agent...) no s'expliquen, és a dir, es dona per suposat que l'alumnat ja ha treballat aquests conceptes en les llengües primeres. Estaríem aquí, per tant, davant un cas on sí és té en compte la transferència de coneixements entre llengües.

5.2 El mode imperatiu

A continuació ens referirem al tractament que es fa del mode imperatiu als manuals analitzats. Hem triat aquest aspecte perquè considerem que des de el

punt de vista formal no presenta excessives complicacions i, per tant, estaríem davant una qüestió que es podria abordar atenent a la seua presència en els textos instructius, és a dir, com a instrument gramatical en aquest tipus de textos. Ens sembla interessant veure quin enfocament es fa d'aquesta qüestió, si es té en compte el punt de vista de la gramàtica textual i si es prenen en consideració les seues implicacions pragmàtiques.

En primer lloc, comentarem com es tracta aquesta qüestió gramatical als llibres de llengua castellana.

En la major part dels manuals, les referències a l'imperatiu les trobem a l'apartat dedicat a l'estudi del verb, més concretament el la secció dedicada al mode. Observem que es sol fer èmfasi en la forma; així s'indica que només té un temps verbal, el present. En alguns dels llibres s'explica quina és la raó: «En este modo no hay tiempos verbales, porque la orden o el ruego se producen siempre en el momento en el que se habla» [12].

També es fa referència a les persones. En tots els llibres analitzats excepte en un es diu que només existeixen dos formes: segona persona del singular i segona persona del plural. En un dels llibres s'afirma que té tres persones: segona persona del singular, primera persona del plural i segona persona del plural. En aquest manual [9] s'explica que «el imperativo no tiene la forma de primera persona del singular, ya que las órdenes se dan siempre a otras personas».

En dos manuals [12] i [13] es parla de l'entonació: «Al pronunciar las formas de imperativo, se emplea una entonación especial —se eleva la voz— para destacar el mandato: ¡*Detenedlos!*!».

En alguns dels llibres analitzats l'única referència al imperatiu que es fa es dins les taules dedicades a la flexió verbal on es posa l'accent en les desinències verbals:

| | |
|---|--------------------------|
| Según la persona, el número, el tiempo y el modo que exprese, el verbo presenta las siguientes formas conjugadas: [...] | |
| Modo imperativo | |
| mir- a tú | mira- ad vosotros |

[14]

A més, en dos dels manuals podem trobar un quadre al marge on es recullen les errades més habituals relacionades amb l'imperatiu. Així, s'indica que «la segunda persona del plural del imperativo acaba en –d, no en –r: *Chicos, regad, corred, subid...*» [13] o que «También es incorrecto usar el infinitivo: **levantaros*. El empleo del infinitivo con valor de imperativo solo es correcto en estas dos construcciones:

- **A** + infinitivo: *A callar*
- **No** + infinitivo: *No fumar*».

[12]

El mode imperatiu també apareix en l'apartat dedicat a la modalitat oracional. Es defineixen les oracions imperatives com aquelles que trameten «un mandato, una orden o un ruego» [13]. Es diu que l'imperatiu s'usa per a ordenar de manera taxativa, però també s'indiquen altres maneres d'expressar una ordre atenuant el mandat:

| | |
|---|--|
| Deber + infinitivo: <i>Debes vacunar al perro.</i> | Futuro de indicativo: <i>No te irás así.</i> |
| Tener que + infinitivo: <i>Tienes que hacerlo.</i> | Presente de subjuntivo: <i>Que entren de una vez.</i> |
| Haber que + infinitivo: <i>Hay que comer.</i> | No + infinitivo: <i>No fumar.</i> |
| Presente de indicativo: <i>Tú te esperas aquí.</i> | A + infinitivo: <i>Chicas, a comer.</i> |

[13]

A un altres dels manuals [12] trobem exemples pareguts i, a més a més, s'afegeix que aquestes fórmules també serveixen per a suggerir, aconsellar i prohibir i que acostumen a anar acompanyades d'una entonació especial. En les activitats corresponents a esta secció, es fa referència explícita a les fórmules de cortesia, que s'expliquen mitjançant exemples dins de la pròpia activitat: «Podemos “suavizar” nuestras órdenes empleando fórmulas de cortesia: *¿Puede abrirme, por favor? ¿Podría subir la ventanilla?* Convierte las oraciones que has creado en la actividad 3 en “mandatos corteses”».

Açò entronca directament amb la teoria dels actes de parla (Austin, 1962) i, més concretament, amb els actes de parla indirectes (Searle, 1969). Searle afirma que en moltes ocasions sorgeixen discrepàncies entre la forma lingüística i la força il·locutiva, és a dir, que (com hem vist a l'activitat proposada) amb una pregunta es pot estar fent una petició o donant una ordre. Aquesta referència a aspectes pragmàtics no la trobem a cap altre dels manuals analitzats, la qual cosa resulta sorprenent perquè, sobretot en les llengües estrangeres, és crucial explicar els criteris mitjançant els quals, en l'ús real de la llengua, s'adjudica a una forma concreta la funció corresponent i a la inversa, açò és, a quines formes de les que l'alumne ja coneix pot recórrer per a realitzar les funcions comunicatives que es proposa.

Per últim, ens referirem al manual 10 que és l'únic on hem trobat explicitada la relació entre l'ús de l'imperatiu i el tipus de text on s'utilitza. Concretament, apareix un apartat dedicat als textos instructius anomenat «Dar y seguir instrucciones» en el qual es dóna una definició d'aquest tipus de textos i es fa un llistat de les principals característiques, tal i com podem observar a continuació:

Estas son algunas de las características de los textos instructivos: [...]

- Se utiliza el infinitivo (*escribir*), el imperativo (*escriba* o *escribe*) y las formas impersonales (*se escribe*).

[10]

Com a exemple en este mateix manual trobem un gràfic on apareix un exemple molt clar del que són els textos instructius on es fa palès que estan presents en la vida quotidiana:



Figura 1

Un aspecte que ens ha semblat curiós és que en aquest manual la referència al mode imperatiu apareix després (pàgina 72) de l'apartat dedicat als textos instructius (pàgina 64) on l'imperatiu ja es menciona. Per tant, l'alumnat l'haurà utilitzat de manera més o menys intuïtiva a l'hora de produir textos instructius abans d'abordar-lo de manera teòrica.

En aquest apartat es demanen dues activitats. La primera consisteix a seguir les instruccions donades per a fer un experiment i a la segona es demana a l'alumne que escrigui una recepta de cuina que conegui. Trobem a faltar activitats de manipulació ja que es planteja directament l'escriptura d'un text complet, on s'han de tenir em compte altres qüestions com ara l'estructura, el lèxic... que fan més complicat centrar-se en els requisits lingüístics.

Nogensmenys, en la resta de manuals, trobem a faltar aquesta referència a la tipologia textual. Com hem comentat, en una gramàtica suposadament

comunicativa, la forma hauria d'estar estretament relacionada amb l'ús i fer explícita aquesta relació hauria de ser una de les funcions dels llibres de text.

Pel que fa a les activitats proposades a la resta de manuals, la major part tenen a veure amb les formes verbals (localitzar formes verbals i analitzar-les; corregir errades de forma, no d'ús). També trobem altre activitats on es demana escriure un mandat per a acompanyar uns dibuixos o modificar les formes de l'imperatiu per altres fórmules expressives. Aquest tipus d'activitats sí són manipulatives i permeten que l'alumne dediqui atenció específica a l'imperatiu, però no només tenint en compte la forma, sinó també el seu ús; per tant, considerem que haurien de ser un pas previ a l'escriptura de textos complets, ja que per a arribar a escriure un tipus de text determinat és convenient saber utilitzar de manera conscient (i no només intuïtiva) els elements lingüístics necessaris.

A continuació, comentarem la presència del mode imperatiu en els manuals de valencià. Només hem trobar referències a l'imperatiu en dos dels manuals analitzats [1 i 7], corresponents a 2n i 4t d' ESO respectivament. Hem de ressaltar la importància i les diferències que suposa la secció del llibre on es troben.

En el primer cas [1], la referència a l'imperatiu apareix en la secció de la unitat dedicada als textos instructius, concretament sota l'epígraf «C. Recursos lingüístics. [...] C2. Ús de l'imperatiu». En aquesta secció s'analitzen les característiques de les regles d'un joc partint d'un text sobre les regles d'un videojoc utilitzat en la secció anterior. El subapartat dedicat a l'imperatiu és molt breu. S'explica que «l'imperatiu és la forma verbal que s'utilitza generalment per a donar ordres i instruccions. En les regles d'un joc cal usar la 2a persona del plural, ja que té un grau de formalitat més gran. Exemple: *poseu, dirigiu...*». A continuació trobem tres exercicis per a practicar l'imperatiu; no gensmenys, tot i que l'imperatiu apareix en relació amb els textos instructius, els exercicis proposat es refereixen únicament a la forma, deixant de banda l'ús. Així, es

demana trobar al text les formes d'imperatiu, escriure l'imperatiu de certs verbs i escriure la segona persona del plural de l'imperatiu a unes frases on el verb a conjugar està entre parèntesi. A la unitat no apareix cap verb conjugat en imperatiu, però es fa referència al «Banc de dades» del final del llibre on es pot trobar la flexió verbal d'alguns verbs irregulars.

Tot seguit, es parla de l'ús de les perífrasis d'obligació indicant que «[...] amb les perífrasis d'obligació se suavitzen les instruccions a fi que no sempre donen la sensació d'imposició». Tal i com ja hem comentat al parlar dels manuals de castellà, aquesta referència als actes de parla indirectes fa explícita la necessitat d'atenuar el mandat i, a més, ací sí que trobem activitats manipulatives on es demana als alumnes que canvien els verbs en imperatiu per perífrasis d'obligació personal o que substitueixin perífrasis d'obligació personal per altres d'impersonals.

En el segon llibre analitzat [7], corresponent a 4t d'ESO, l'imperatiu apareix a l'apartat de Morfosintaxi; per tant, aquest fet ja deixa veure que, almenys en principi, l'aproximació serà diferent. L'èmfasi ací es posa clarament en la forma, l'única referència a l'ús que trobem es fa a l'inici i diu que «[l'imperatiu] indica ordres directes i, en bona lògica, només afecta a les segones persones». A continuació trobem un model de conjugació del verb «vendre», alguns verbs irregulars en imperatiu i verbs per als quals només s'empra la forma de subjuntiu. Per que fa a les activitats proposades, apareix un exercici d'omplir buits amb la forma correcta de l'imperatiu del verb que es dóna entre parèntesi, és a dir, una activitat totalment mecànica centrada exclusivament en la forma. Tot seguit, podem trobar un altra activitat del mateix tipus on en lloc de frases aïllades, l'alumne ha de completar una recepta de cuina. S'introdueix ací, de manera implícita, la noció de que l'imperatiu s'utilitza en textos instructius, encara que és una inferència que ha de fer l'alumne, ja que al manual en cap moment s'explicita. Aparentment podem pensar que ens trobem davant d'un tipus d'activitat on el text cobra més protagonisme, però la realitat és que en

cada buit apareix l' infinitiu del verb que s'ha de col·locar; per tant, l'activitat es pot resoldre sense ni tan sols llegir el text. En la nostra opinió, una possible modificació a aquest exercici podria ser posar els verbs desordenats de manera que l'alumne hagués de llegir el text per a saber on col·locar cada verb, aconseguint d'aquesta manera un apropament major entre forma i ús.

Passarem a explicar ara el tractament que es fa de l'imperatiu als manuals de llengua anglesa.

En línies generals, podem dir que, probablement a causa de la seua senzillesa a nivell formal, l'apartat que se li dedica acostuma a ser bastant breu i sol aparèixer només en els nivells inferiors.

Troblem la presència de l'imperatiu en tres dels manuals analitzats [19, 21 i 23]. En el primer dels llibres [19], corresponent a un nivell de 1r d'ESO, aquesta es limita a un quadre amb frases curtes en imperatiu en forma afirmativa i negativa. Per a ampliar la informació es remet a l'apartat de gramàtica del final del llibre, però allí trobem exactament el mateix quadre que a la unitat, amb els mateixos exemples i sense cap tipus d'informació addicional.

Al manual 23 la presentació de l'imperatiu és molt semblant, ja que també trobem una taula amb formes afirmatives i negatives de l'imperatiu.

Els exercicis proposats en aquests llibres de text consisteixen a relacionar imatges amb les instruccions corresponents o a completar ordres amb verbs en la seua forma imperativa. Per tant, els alumnes han de deduir com es forma l'imperatiu a partir dels exemples donats, ja que en cap moment s'explicita.

A l'últim dels llibres analitzats [21] el plantejament és diferent ja que es pren un text instructiu com a punt de partida. Es tracta de les indicacions per a jugar a un joc d'ordinador amb les quals primer es realitza un exercici de comprensió lectora. Després trobem una sèrie d'instruccions redactades en imperatiu i es demana que l'alumne digui si són correctes, és a dir, és una activitat de comprensió escrita en la que s'introdueix el mode imperatiu de

manera inductiva i es relaciona amb el tipus de text en el qual acostuma a aparèixer. A continuació, trobem un exemple d'oracions en imperatiu en la forma afirmativa i negativa i una referència a l'apèndix gramatical del final de llibre. Ací, apareixen de nou els mateixos exemples que a la unitat, però a més es fa una breu referència a l'ús i a la forma de manera explícita:

We use imperatives to give instructions and orders.

We form imperatives with the infinitive of the verb without *to*.

Una vegada comentat com es tracta el mode imperatiu als llibres de text analitzats en cadascuna de les llengües, farem una reflexió general sobre aquesta qüestió.

En primer lloc parlarem de la presència dels textos a l'hora d'explicar la qüestió de l'imperatiu. Com hem comentat, la major part de les vegades els exemples són ordres curtes i pensem que seria necessari que estigueren més contextualitzats, ja que, segons s'indica en el mateix decret del currículum, la gramàtica ha d'estar al servei del text i l'imperatiu convindria tractar-lo en relació amb els textos instructius, tal i com sí es fa en alguns dels manuals analitzats. En l'àmbit didàctic de l'educació secundària una frase descontextualitzada no aporta pràcticament res, ja que deixar de banda el significat dificulta la comprensió de l'aspecte gramatical exposat quan la funció dels exemples hauria de ser precisament facilitar aquesta comprensió.

Per això, considerem que els exemples que apareixen als llibres de text s'haurien d'inserir en un marc comunicatiu per a poder aconseguir un aprofitament real en l'àmbit escolar.

D'altra banda, només en un dels llibres de castellà hem pogut trobar referències a la pragmàtica, amb la presència d'un apartat dedicat a com expressar el mandat de diferents maneres. Aquest és un aspecte que sovint es descuida pensem que perquè es creu que els alumnes, en tractar-se de les seues llengües maternes, ho sabran fer de manera espontània; no obstant això, creem

que en ocasions és convenient explicitar-lo ja que el coneixement sistemàtic fa que es puguen utilitzar de manera conscient els recursos lingüístics disponibles.

Pel que fa a la programació integrada de les diferents llengües presents al currículum, de nou i tal i com hem vist que passa en el cas de la veu passiva, observem que el tractament que es fa del mode imperatiu en els llibres de valencià i castellà és bastant semblant i centrat sobretot en els aspectes formals. Els conceptes teòrics s'expliquen de nou sense tenir en compte si ja s'han vist en altres llengües i el plantejament és quasi sempre deductiu, és a dir, es dona l'explicació teòrica i després es fan exercicis per a practicar la forma.

En els manuals d'anglès, la qüestió formal no té un paper tan important, potser açò es degut en part a la seua senzillesa. A més a més, en la major part dels llibres de llengua estrangera sí observem que l'imperatiu està situat en unitats on es tracten els textos instructius, cosa que en castellà i valencià no es tan habitual.

Pel que fa al tipus d'exercicis plantejats, hem vist que la majoria de llibres es centren també en la forma, i així, trobem pocs exercicis que donen a l'alumne l'oportunitat de practicar l'ús de l'imperatiu en context i que serveixin com a activitats de preescriptura.

5.3 Els connectors

Per últim, ens referirem al tractament que es fa als llibres de text dels connectors o marcadors discursius. En general, podem dir que aquesta categoria de la marcació discursiva és difícil de sistematitzar; no obstant això, no podem ignorar la seua funcionalitat ja que es tracta d'un component essencial en la construcció textual i en la caracterització dels gèneres, sobretot quan s'adopta la perspectiva de la didàctica de les llengües (Salvador, 2005).

Ens centrarem en el tipus de connectors que es tracten, en quines seccions apareixen, si es posen en relació amb la tipologia textual i quin tipus d'activitats es proposen per a practicar-los.

Començarem parlant de com s'aborda la qüestió dels connectors en els llibres de text de llengua castellana.

Una de les coses que s'aprecia a simple vista és la diferència terminològica. Així, trobem apartats titulats «Nexos», «Conectores» o «Marcadores del discurso» i també es fa referència a ells com «expresiones», «expresiones de causa» o «fórmulas».

Hem pogut observar una diferència bàsica respecte d'on estan situats els connectors en el llibre que està estretament relacionada amb els aspectes que es tracten i la manera en la qual s'aborden. Es distingeixen quatre localitzacions principals:

1. En apartats relacionats amb l'expressió escrita i, per tant, amb la tipologia textual.
2. En seccions de gramàtica quan es parla de les oracions coordinades i subordinades.
3. També dins de l'apartat de gramàtica, en una secció dedicada específicament als connectors.
4. En un apartat en el qual es parla dels mecanismes de cohesió.

L'apartat en què podem trobar els connectors determina el tipus de tractament que reben i els criteris pels quals s'agrupen. Així, en el manual 15 sota l'epígraf «Expresión» es parla de la descripció de processos i s'indica que és necessari seleccionar un ordre temporal per estructurar les dades i, per aconseguir-ho, es parla de la conveniència d'utilitzar «[...] expresiones como *primero, después, a continuación...*; *en primer /segundo lugar; por último...* para señalar la secuencia de acciones».

En el mateix llibre, en unitats posteriors —i sempre a l'apartat d'expressió— es parla de com redactar textos a partir d'esquemes. Trobem un quadre en el s'assenyala la necessitat de connectar les idees expressades, ja que

la connexió entre els diferents paràgrafs és una de les diferències entre un esquema i un text.

Para redactar a partir de esquemas

[...]

- Antes de empezar un nuevo párrafo, relee lo que has escrito para **conectarlo** con lo que vendrá a continuación.
- Utiliza expresiones como las siguientes para conectar los párrafos:
 - ✓ *Además, de igual forma, así mismo, del mismo modo...* sirven para incorporar nuevos datos o ideas.
 - ✓ *Por el contrario, sin embargo, no obstante...* se usan para oponer lo que se va a decir a lo que acaba de enunciarse.
 - ✓ *En primer/segundo/tercer... lugar, por último...* marcan un enumeración de ideas o de razones.

A continuació, es fa referència a que un text ha de ser «coherent», però la noció de coherència no apareix explicada ni ací ni en cap altra secció del manual, al contrari del que veurem més endavant en altres manuals.

En aquest mateix llibre [15] també trobem un apartat dedicat a la redacció d'opinions on s'aconsella emprar expressions de causa per a formular arguments.

A l'altre llibre de text on els connectors apareixen en l'apartat d'expressió escrita [14] i, per tant, en estreta relació amb un tipus de text determinat, també apareix un apartat dedicat a la formulació d'opinions on es recomana introduir la pròpia opinió amb fórmules com ara «*en mi opinión..., desde mi punto de vista..., considero..., sobre este asunto pienso que...*». En una altra unitat es fa referència a la redacció d'arguments i ací es parla de la utilització de conjuncions causals («*porque, ya que, puesto que...*»). Més endavant es parla ja de l'organització del

text argumentatiu i s'introdueixen fórmules per a indicar un canvi d'argument («*otra razón, a lo dicho podemos añadir, además...*») i també per introduir conclusions («*por lo tanto, por consiguiente, en conclusión, por todo lo dicho [...]*»).

Pel que fa a les activitats proposades, en moltes ocasions trobem exercicis que directament demanen que s'escrigui un text complet. Per exemple: «Las imágenes muestran los pasos necesarios para comprar a través de la red. Elige un objeto que te gustaría adquirir y redacta la descripción del proceso que debes seguir para conseguirlo por Internet». [15]

Com hem comentat anteriorment, l'alumne necessita activitats que li permeten manipular i experimentar amb les estructures que s'estan estudiant ja que saber de l'existència d'una determinada estructura no implica necessàriament saber usar-la. En aquesta línia, també trobem activitats manipulatives que serveixen com a exercicis de preescriptura, molt útils i convenients abans d'escriure el text final. Adjuntem un exemple:

Escribe dos argumentos que defiendan las conductas que se proponen en cada uno de los carteles de esta página. Varía las fórmulas de presentación.

[14]

A mig camí entre els dos tipus d'activitats anteriors, en tenim algunes que, tot i proposar directament l'elaboració d'un text complet, recorden a l'alumne que ha d'emprar connectors, és a dir, l'estudiant ha de fer un ús conscient dels marcadors discursius i no simplement usar-los de manera espontània. Per exemple:

Redacta un texto sobre el automóvil a partir del esquema de la actividad 1 de la página anterior. No olvides conectar adecuadamente los párrafos.

[15]

També ens semblen interessants els exercicis que proposen l'escriptura d'un text, però que proporcionen pautes a l'alumne dels passos que ha de seguir, com ara:

En grupos de tres, redactad un texto sobre la población mundial; para ello:

- Observad con atención el gráfico y leed los textos que incluye.
- Seleccionad las ideas principales y elaborad un esquema.
- Finalmente, redactad el texto siguiendo las indicaciones dadas.

[15]

Ens referirem a continuació als llibres de text on la qüestió dels connectors es tracta en els apartats de gramàtica dedicats a la coordinació i la subordinació. Ací, els connectors acostumen a aparèixer en quadres i acompanyats només d'una frase d'exemple, sense cap referència a un text. Al manual 17 trobem, per exemple, les proposicions subordinades adverbials de temps:

Las proposiciones adverbiales de tiempo expresan una acción anterior, simultánea o posterior a la acción expresada en la proposición principal.

| Acción | Nexos | Proposición subordinada | Proposición principal |
|-------------------|--|----------------------------------|--------------------------------------|
| Anterior | antes de, antes de que, cuando... | Antes de que hablara, | ya conocíamos sus intenciones. |
| Simultánea | mientras tanto, en tanto que, cuando... | Mientras esperaba el tren, | leí el periódico. |
| Posterior | después de que, apenas, cuando... | Después de cenar, | vimos una película. |

[17]

Ací, els connectors es presenten com a mecanisme per a reconèixer aquest tipus de subordinades, sense cap comentari més.

En altres manuals, trobem els connectors en una secció específicament dedicada a ells. D'aquesta manera, en els llibres 16 i 18 trobem apartats titulats «Los nexos» [16] i «Gramática: Clasificación de los conectores supraoracionales» [18].

En el primer cas, la qüestió s'aborda des de el punt de vista de la morfologia i es diu que «en esta unidad terminaremos el estudio de las clases de palabras con las preposiciones, las conjunciones y interjecciones». Les preposicions es defineixen com «[...] nexos que pueden enlazar elementos dentro de las oraciones» i a continuació apareix un text on les preposicions estan ressaltades.

A continuació es parla de les conjuncions i es diu que poden unir no només paraules i sintagmes, sinó també oracions i s'ofereix una frase com a exemple. També s'indica que les conjuncions, al contrari que les preposicions, poden establir relacions tant de coordinació com de subordinació. Al final, trobem una taula amb les principals conjuncions classificades segons siguin coordinants o subordinants i atenent al seu significat (copulatives, disjuntives, causals, concessives, etc.); no es posen exemples de cap tipus, sinó que simplement tenim un llistat de conjuncions. Finalment, es fa referència a les interjeccions, incloent-les també en la categoria de nexes.

Els exercicis que acompanyen les explicacions d'aquesta secció són principalment de reconeixement: es demana que els alumnes assenyalen les preposicions, conjuncions i interjeccions en oracions o textos breus. També s'ha de completar buits i les activitats marcades com a activitats d'escriptura demanen que s'escriguin oracions emprant conjuncions donades; a més, en un dels exercicis d'emplenar buits es demana que s'expliqui perquè s'ha triat la conjunció; és a dir, l'alumne, com a parlant nadiu de la llengua, pot col·locar la

conjunció adient de manera intuïtiva, però se l'obliga a fer una reflexió conscient que li servirà posteriorment a l'hora de redactar textos més elaborats on potser li sorgiran dubtes.

A l'altre manual on els connectors apareixen en una secció dedicada exclusivament a ells, l'enfocament és distint, ja que no es centra en la morfologia, sinó que els diferents connectors s'agrupen atenent al significat. Es divideixen en dues categories: els que relacionen oracions i els que organitzen el text, als quals se'ls anomena «marcadores del discurso». Dins dels connectors que relacionen oracions es distingeixen diverses categories: d'oposició, additius, causals, temporals i reformulatius. En cadascuna de les categories s'explica en què consisteix, s'ofereix un llistat amb els principals connectors i una frase d'exemple amb només un d'ells.

Pel que fa als marcadors del discurs, es diu que «los organizadores del texto marcan la continuidad de lo que se dice en el texto e indican las partes en que se ordena la información». Se'ls divideix en: introductors, continuatius, enumeratius i conclusius. De la mateixa manera que en el cas anterior, s'explica per a què s'utilitzen, es fa un llistat i es dona una frase d'exemple amb un d'ells. Finalment, s'assenyala que, de vegades, els connectors temporals es poden emprar com a organitzadors del text.

En aquest manual es proposen dues activitats. La primera és una activitat de reescriptura en la que es dona un anunci per paraules que s'ha de redactar emprant connectors; després es donen una sèrie d'idees a partir de les quals s'ha d'escriure un text. A l'enunciat es diu: «Utiliza conectores para introducir el texto, para enumerar, para poner ejemplos, para acabar, etcétera». Per tant, tenim d'una banda una activitat manipulativa en la qual es demana a l'alumne que faça un ús conscient dels connectors i un altra activitat d'escriptura dirigida en la que l'alumne també ha de dedicar part de la seua atenció a la utilització de connectors en un text.

Per últim, en un parell dels manuals analitzats els connectors s'inclouen en un apartat dedicat a la cohesió textual i s'identifica els connectors com a mecanismes de cohesió. En un dels llibres [10] trobem en primer lloc un text a partir del qual s'expliquen quins són els mecanismes de cohesió emprats. Es dedica un apartat als connectors on es diu que serveixen per a donar unitat i sentit al text i que indiquen la relació entre les idees (causa, efecte, finalitat, continuïtat, contraposició, conclusió, explicació, etc.). Es recalca la importància d'usar-los bé per a aconseguir que la comprensió de les idees que es volen transmetre. S'utilitzen exemples extrets del text per a demostrar el que s'acaba de dir i, a continuació, s'ofereix una taula amb alguns dels principals connectors classificats atenent al seu significat.

Les activitats proposades van en la línia del reconeixement dels mecanismes de cohesió, també es demana que l'alumne identifiqui connectors i indiqui la informació que proporcionen i que corregeixi errors de cohesió. Aquests últims exercicis suposen una pràctica conscient de l'ús dels connectors ja que en tot moment es fa referència al seu significat. Aquest tipus d'activitats pot servir de preparació per a l'escriptura, però trobem a faltar que es demani a l'alumne que utilitzi realment els connectors en un text.

Tot seguit ens referirem a la presència dels connectors en els manuals de valencià analitzats.

Tal i com hem pogut observar també als llibres de castellà, l'apartat on s'inclouen determina el tipus de tractament que reben. D'aquesta manera, trobem manuals on els connectors apareixen en l'apartat de morfosintaxi quan s'estudia la coordinació i la subordinació i d'altres on els trobem a la secció dedicada a un tipus de text determinat. En un dels llibres analitzats [3], la qüestió dels connectors s'aborda tant en relació amb les oracions compostes com amb la tipologia textual.

En els llibres de text on els connectors es troben com a nexes de les oracions compostes, solen apareixen sota l'epígraf «Morfosintaxi» [4] i [7]. Trobem l'explicació del tipus d'oració i, tot seguit, un llistat dels connectors més habituals amb una frase d'exemple amb un d'ells. També s'indica que «[...] les oracions coordinades es classifiquen segons el sentit que expressa la conjunció que els serveix de lligam». Com a exemple, reproduïm part d'un quadre que resumeix el tipus d'oracions coordinades:

| Oracions coordinades | Significat | Connector coordinant | Exemples |
|----------------------|--------------------------------------|----------------------|--|
| Copulatives | Unió entre les proposicions | i ni | <i>Laia llig i Mireia fa els deures.</i> <i>No tinc béns ni en necessite.</i> |
| Disjuntives | Alternativa entre dues possibilitats | o o bé o si no | <i>Digues-li –ho tu mateix o fes-li-ho dir al metge.</i> <i>Eixim o bé ens quedem a casa?</i> |

[4]

En el manual 4 apareixen observacions referents a alguns connectors que ens han semblat interessants; algunes d'elles fan referència a qüestions específiques del valencià i altres són generals i es poden aplicar a altres llengües. Per exemple, s'explica que en les coordinades copulatives per a evitar la repetició, de vegades s'elideix el verb de la segona oració i es col·loca una coma. Aquesta remarca es aplicable a les altres llengües del currículum i, per tant, si ja s'ha fet en valencià, no cal repetir-la en les demés assignatures. També ens parla d'especificitats pròpies del valencià com ara la invariabilitat dels conjuncions *i* i *o*, o l'ús de la conjunció *doncs*.

Pel que fa a la terminologia se'ls anomena indistintament i, de vegades, dins el mateix manual, «conjuncions», «connectors» o «nexes», sense explicar quina és la diferència o per què s'usa un terme o un altre.

En allò referent a tipus d'activitats que es proposen, trobem exercicis de reconeixement del tipus d'oracions, i al manual 7 la major part de les activitats proposades consisteixen a transformar les oracions canviant els nexes. Açò permet que l'alumne manipuli de manera conscient els connectors i comprovi les diferències de significat que es produeixen en les oracions; no obstant això, trobem a faltar alguna activitat de producció menys guiada.

Com hem dit, trobem altres llibres de text on els connectors estan inclosos en l'apartat dedicat als recursos lingüístics necessaris per a escriure un determinat tipus de text. En primer lloc, a la unitat on s'explica com escriure un text argumentatiu [1], es diu que un dels recursos freqüents són les conjuncions causals (*perquè, ja que, etc.*), que s'empren per a introduir les raons o els arguments; els connectors explicatius (*és a dir, en relació amb, per exemple, això és...*) i els indicadors de resum per a concloure l'exposició (*en poques paraules, en resum, per acabar, clar i ras*).

Al mateix manual, es torna a parlar de connectors quan s'introdueix el text instructiu. Ací es dedica un subapartat específic a l'ús dels connectors temporals «que van enllaçant les oracions i els diferents paràgrafs». Trobem un quadre (que reproduïm a continuació) on els connectors es classifiquen atenent a la seua funció:

| Funció | Connectors temporals |
|----------------------|--|
| Per començar | <i>primerament, d'entrada, en primer lloc, respecte a...</i> |
| Per continuar | <i>tot seguit, en segon lloc, pel que fa a..., després, a continuació...</i> |

| | |
|-------------------|--|
| Per acabar | <i>finalment, en darrer terme, per fi, a la fi, en definitiva...</i> |
|-------------------|--|

[1]

L'activitat proposada en relació amb els connectors temporals consisteix a identificar els connectors temporals que apareixen en un text breu on s'expliquen les regles d'un joc i indicar-ne la funció.

Per últim, als criteris de redacció de la secció dedicada a les actes de reunió es parla de la necessitat d'usar connectors ordenadors de la informació:

[...] per a introduir un tema (*primerament, en primer lloc...*), per a *continuar* (*en segon lloc, tot seguit, a més...*), per a acabar (*en darrer terme, finalment...*) per a encetar un tema nou (*cal remarcar, en efecte...*), per a distingir (*d'una banda, de l'altra...*).

Observem que gran part d'aquests connectors són els mateixos que ja s'han tractat en unitats anteriors. Considerem que la seua repetició és adequada per a recordar a l'alumne que s'han d'utilitzar, però el fet de estiguen tan clarament adscrits a un tipus de text determinat, sense cap comentari més, pot fer pensar a l'alumne que són exclusius d'aquest tipus de text i correspon al professor incentivar un procés de reflexió que relacioni uns textos amb altres i faça palès que els recursos emprats poden servir per a diferents models textuais.

En aquest mateix apartat s'explica com redactar en forma d'acta les notes preses en una reunió i es torna a recalcar la importància de l'ús dels connectors, que són un dels elements que distingeixen un esquema d'un text redactat:

ESBORRANY → IDEA PRINCIPAL → TEXT RESUMIT → CONNECTORS

[1]

En relació amb les activitats proposades, trobem que es demana localitzar en un text donat els criteris de redacció explicats (incloent connectors) i, finalment, s'ha de resumir un d'aquests textos seguint les indicacions donades.

A l'altre manual en el qual els connectors es relacionen amb el tipus de text, els trobem quan es parla del conte i dels textos explicatius. Així, en els contes es diu que com a recurs narratiu s'empren els connectors temporals «que fan explícita la cronologia dels fets: *uns dies després, més tard, l'endemà...*». Açò s'acompanya d'un exercici on es demana que s'ordenen cronològicament una sèrie d'adverbis i locucions adverbials de temps.

D'altra banda, en els textos explicatius, es diu que en el desenvolupament o fase resolutiva del text s'usen connectors espacials i enumeratius per a descriure i connectors de tipus lògic, temporals, causals i finals per a explicar. Tot seguit, trobem una activitat en la qual els alumnes han de classificar els connectors presents en un text en les categories anteriors. S'indica que es pot consultar el *Banc de Dades* que apareix al final del llibre. Allí hi ha una taula amb una recopilació de tots els tipus de connectors als quals s'ha fet menció en les diferents unitats. Aquesta taula està pensada per a utilitzar-se com a document de consulta i la classificació és més exhaustiva que la que trobem a les unitats; a més, el llistat de connectors també és més ampli.

Passarem ara a explicar el tractament dels connectors als manuals d'anglès analitzats. En tots ells els trobem en l'apartat de *Writing*; açò és, o bé en relació directa en un tipus de text determinat o bé centrant-se en la noció que expressen (contrast, temps, etc.).

D'aquesta manera, al manual [20] trobem els connectors en cinc unitats diferents, sempre dins la secció dedicada al *Writing*. A la primera unitat s'introdueixen els connectors *and* i *but* dins l'àmbit de la descripció de persones; a la unitat 3 trobem els causals *so* and *because* utilitzats per a escriure una confessió.

Al manual 22 trobem també aquest mateix estil i els connectors es tracten en tres unitats, en tots els casos a l'apartat de *Writing* com a fil conductor d'aquesta secció.

En el llibre de text 21 alguns connectors temporals apareixen en relació amb la redacció d'una recepta de cuina, mentre que d'altres es troben en un apartat exclusivament dedicat a ells on el text que s'ha d'escriure és una narració sobre les activitats que es porten a terme a un campament durant un dia, però no s'associen a un tipus de text determinat. La raó pot ser que aquests connectors poden ser d'utilitat per a la redacció de diversos tipus de textos i s'ha preferit no establir una relació explícita amb cap d'ells.

Per últim, trobem els connectors de contrast, també sense relacionar-los amb cap tipus de text determinat.

En la majoria dels casos no es fa cap explicació teòrica, sinó que directament es proposen activitats mitjançant les quals l'alumne descobreix el significat i l'ús dels diferents connectors. Només en dos casos (els causals *so* i *because* i els connectors d'addició i contrast) trobem una breu introducció teòrica abans de passar als exercicis:

We use *so* and *because* when we describe actions and their causes.

Look at the examples:

| Cause | Action |
|------------------------|-------------------------|
| Wanda wanted his money | so she murdered him. |
| Action | Cause |
| She murdered him | because she was greedy. |

[20]

En aquest cas, la qüestió es tracta d'una manera deductiva, ja que s'explicita la regla i es posen exemples per a després passar a les activitats. Pel contrari, en l'altre cas on trobem una introducció teòrica, aquesta es fa de manera inductiva i és l'alumne qui ha de descobrir la funció dels diferents connectors:

We can add and contrast information in different ways.

Look for expression 1-6 in the text on page 38. Complete the table with the underlined words.

1. But it became incredibly popular
2. One game also introduced
3. In addition, they launched
4. There were, however, competitors
5. Games now are both better and faster
6. On the other hand, some psychologists say

| Addition | Contrast |
|----------|------------|
| | <i>but</i> |

[22]

D'aquesta manera, l'assimilació és major ja que l'alumne ha de reflexionar de manera conscient sobre l'ús dels connectors i el seu significat.

En allò referent a les activitats, l'estructura a totes les unitats és bastant semblant. Així doncs, hi apareix un exercici de traducció a la llengua materna de l'alumnat, un altre on s'han d'unir les dos parts d'una oració o bé ordenar les diferents parts d'un text. També hi podem trobar activitats en les que es demana completar una sèrie d'oracions o un text amb els connectors adients. S'acaba sempre amb un exercici de producció guiada en el qual els estudiants han d'escriure un text en el qual se'ls demana que incloguin els connectors tractats. Tot seguit, mostrem un exemple d'aquest tipus d'activitat:

Detectives discovered that you stole a million-dollar diamond necklace.

Write your confession. Use *so* and *because*, and include this information.

- Why did you do it?
- How, when and where did you do it?
- Who helped you?
- How did the police discover your identity?

[20]

En aquestos manuals ([21] i [22]) els connectors apareixen directament al títol de l'apartat: «A confession: *so* and *because*»; «Describing people: *and* and *but*»; «Expressing contrast: *however, although, but* and *on the other hand*»; «Cooking instructions: *first, then, after that* and *finally*» o simplement «*when, after, before, later* and *then*». Nogensmenys, als altres llibre analitzats el títol de l'apartat correspon al tipus de text del qual es parla i els connectors apareixen com un recurs al servei del text; la qual cosa, si més no, indica una concepció diferent.

D'aquesta manera, als manuals 23, 24 i 25 la qüestió dels connectors la trobem en diferents unitats i, com en els casos anteriors, sempre en la secció de *Writing*. Els títols d'aquest apartat són sempre el del tipus de text que es tracta en la unitat, com ara: «A brochure for a town», «An email about a holiday», «A fact-file» o «A biography». Com ja hem mencionat, els connectors es consideren un recurs al servei del text; així, els trobem sota l'epígraf «Language point» i acompanyats per exercicis que serveixen per a practicar el seu ús.

No apareixen tampoc explicacions teòriques, sinó que en tots els casos excepte en un, la primera activitat consisteix a traduir unes oracions que contenen els connectors que es van a treballar. Com hem comentat més amunt, no és massa habitual trobar exercicis de traducció en els manuals de llengua estrangera actuals, ja que normalment s'evita la referència a la llengua materna probablement a causa de que el mètode gramàtica-traducció ha estat llargament desprestigiats i, actualment, es pretén que l'enfocament sigui comunicatiu. No obstant això, ací trobem que la traducció s'utilitza per a evitar confusions i és l'alumne mateix qui ha de deduir el significat del connector ajudant-se del context. Per tant, podem deduir que tot i que cal emprar al màxim la llengua objecte d'estudi, en casos puntuals la traducció és la millor manera de transmetre un concepte i així ho fa palès el fet que de vegades es faci servir en llibres que es declaren seguidors de l'enfocament comunicatiu.

Només en un cas, en lloc de la traducció trobem l'expressió explícita d'unes regles que fan referència al lloc que ocupa *also* dins de l'oració:

Read the sentences 1-5. Then complete the rules with *before* and *after*.

1. Some peoples also buy cockroaches as pets!
2. Cockroaches are also cleaner than dogs.
3. A dog can also be more expensive.
4. You must also find information.
5. Iguanas also need special food.

Rules

- a. We out *also* ... the verbs *be*, *can* and *must*.
- b. We out *also* ... other verbs.

[23]

En aquesta activitat els alumnes han d'observar les frases d'exemple i, a partir d'elles, esbrinar la regla, és a dir, es tracta d'un plantejament inductiu que obliga l'alumne a fer un raonament conscient.

A banda d'aquestes activitats de traducció, apareixen altres tipus d'exercicis per a practicar l'ús dels connectors abans d'emprar-los en la redacció d'un text. D'aquesta manera, podem trobar activitats on s'han de combinar dues frases mitjançant connectors o on s'ha de triar el connector adient per a completar una oració, de forma que l'alumne ha d'entendre la relació de significat que s'estableix entre ambdues frases per tal de col·locar el connector que correspon. A més, hi ha exercicis de reescriptura on s'han de tornar a escriure frases inserint un connector en la posició corresponent. Per tant, ací estaríem davant un cas on es treballa tant el significat del connector com els aspectes formals, tal i com es pot veure en l'exemple que oferim a continuació:

Rewrite the sentences- Use the **bold** words.

Brad Pitt wanted to be an actor. He went to Hollywood. **(so)**

Julia Roberts stopped acting for a short time. She had twins. **(because)**

[24]

Després d'aquestes activitats manipulatives on es treballen els connectors de manera específica, apareix un model textual en el qual s'inclouen els connectors que han aparegut anteriorment i unes preguntes que ajuden a que es realitze una puja d'idees que faciliti l'escriptura a l'alumne l'escriptura d'un text propi. No s'explicita que s'han d'emprar connectors, però la seua presència al text model i les activitats prèvies permeten deduir que s'han d'incloure al text final.

Després d'haver analitzat el tractament que es fa dels connectors als llibres de text, passarem a comentar alguns aspectes general sobre aquesta qüestió.

Com hem pogut comprovar, els connectors s'aborden des de punts de vista molt diferents i aquestes diferències s'accentuen depenent si parlem de les llengües primeres o de la llengua estrangera. Així doncs, als manuals de llengua castellana els trobem en relació amb les oracions compostes, és a dir, es tracten des del punt de vista de la morfosintaxi. D'altra banda, també els trobem en alguns casos en relació amb la tipologia textual, és a dir, com a mecanisme cohesionador dels diferents tipus de text. Al llibres de text de valencià el plantejament és similar, ja que els connectors apareixen com a nexes en les oracions compostes, però també en l'apartat dedicat als criteris de redacció d'un tipus de text concret. Per la seua banda, els manuals d'anglès enfoquen la qüestió dels connectors sempre des del punt de vista de la tipologia textual, fent èmfasi en el seu significat i en la funció que poden fer en el text.

Tal com s'ha dit, el paper dels connectors és essencial a l'hora de produir un text cohesionat capaç d'aconseguir transmetre amb claredat el missatge i, per tant, és important que des dels manuals de secundària s'expliqui la manera d'usar-los correctament.

6. Conclusions

L'anàlisi del tractament d'aquests tres aspectes gramaticals en una mostra de llibres de text d'educació secundària posa de manifest una sèrie de qüestions que, com hem vist, mostra que els plantejaments didàctics són insuficients i, en conseqüència, és necessari portar a terme canvis que facin possible que la didàctica de la gramàtica assoleixi els objectius plantejats en un enfocament comunicatiu centrat en l'ús de la llengua.

Primerament, cal remarcar la necessitat de que la didàctica de les diferents llengües presents al currículum es plantegi des del punt de vista de la didàctica integrada de llengües, açò és, tenint em compte la competència subjacent comuna que té l'alumnat en un sistema d'ensenyament plurilingüe, la qual cosa permetria aprofitar els coneixements que l'alumne ja té en una llengua per a aplicar-los a les altres. Per tant, seria necessari establir connexions entre les diferents llengües i fer-ho d'una manera explícita, de manera que es faciliti la reflexió sobre semblances i diferències. Com hem pogut observar mitjançant l'anàlisi realitzada, el que trobem és una separació bastant evident entre les tres llengües objecte d'estudi ja que la relació entre les llengües és un aspecte que no s'estableix de manera explícita i només la trobem —algunes vegades i de manera implícita— en els llibres d'anglès. Resulta especialment curiós el fet que no s'estableixi una relació explícita entre el castellà i el valencià, sobretot si es té en compte que es tracta de llengües molt pròximes que comparteixen nombrosos aspectes i que les qüestions gramaticals tractades també són molt semblants. A més, hem pogut comprovar que les activitats proposades en relació amb els aspectes analitzats no són gaire diferents i considerem que això pot fer que l'alumne tingui la percepció de que està repetint sempre el mateix tipus d'exercicis, la qual cosa pot fer disminuir el seu interès ja que no s'estimula la possibilitat de plantejar-se similituds i diferències entre les llengües.

Per consegüent, podem dir que als manuals de secundària que hem treballat no es fomenta la reflexió explícita sobre les semblances i diferències entre les tres llengües presents al currículum i es deixa que l'alumne la faci de manera més o menys intuïtiva, o bé que sigui el professor qui l'explíciti. La didàctica integrada de llengües, tot i que presenta avantatges tant des del punt de vista didàctic com des del punt de vista pràctic (pot contribuir a estalviar temps que pot dedicar-se a aprofundir altres qüestions), no sembla estar suficientment present al nostre sistema educatiu i seria convenient que la seua aplicació s'estengués als llibres de text mitjançant plantejaments contrastius que contribueixin a fer visibles les semblances i diferències entre els diferents sistemes lingüístics objecte d'estudi.

En aquesta línia, també és rellevant la qüestió de la terminologia emprada als manuals, ja que hem observat una diferència terminològica tant entre els manuals de les diferents llengües com, a vegades, dins del mateix llibre de text. Aquest metallenguatge és el que permet l'accés als continguts i és convenient fer una selecció de termes i unificar-lo per tal d'evitar la confusió que aquesta situació pot provocar en l'alumnat.

Així doncs, és necessari que totes les àrees lingüístiques siguin objecte d'una planificació conjunta que contribueixi a evitar les incongruències comentades i que aprofiti les habilitats i coneixements comuns implicats en l'ús de les llengües que l'alumnat ja té o que adquireix al llarg del procés d'aprenentatge per a que estiguen disponibles per al seu ús en l'aprenentatge posterior d'altres idiomes.

Hem vist que en tots els manuals analitzats la gramàtica està localitzada en un apartat separat de la resta de continguts de la unitat i, a més, un mateix contingut gramatical apareix dividit en diverses unitats. Un exemple clar és el cas de la passiva, tant en les llengües primeres com en la llengua estrangera, que en el cas de l'anglès està dividida per temps verbals i en el cas de castellà i valencià també apareix segmentada en unitats diferents. Açò mostra que la gramàtica es

considera en certa manera com independent de la resta de la llengua el que fa que es deixi de banda l'ús per a concentrar-se sobretot en la forma. Així mateix, aquesta segregació guarda relació amb el tipus d'exemples emprats per a mostrar les qüestions gramaticals. Com hem comprovat, en la major part dels casos no s'utilitzen els textos presents en els manuals per a extraure exemples dels aspectes gramaticals tractats, sinó que allò més habitual és trobar frases totalment descontextualitzades, normalment molt simples i que quasi sempre estan dissenyades per a encaixar exactament amb l'explicació teòrica presentada. Açò accentua encara més la percepció de la gramàtica com un aspecte aïllat de la resta de la llengua, on el significat és secundari o directament irrellevant. La fragmentació i descontextualització dels continguts gramaticals dificulta l'establiment de connexions entre els diferents conceptes i no contribueix a entendre la llengua com un conjunt d'elements organitzats al servei de la comunicació.

Aquesta descontextualització està més accentuada en les llengües primeres, on no se sol partir de textos i hem pogut observar que, efectivament, els exemples aportats són frases aïllades amb escassa o nul·la rellevància. Per tant, l'alumne no té la possibilitat de veure com s'usa una determinada estructura gramatical en la pràctica, ja que el fet de conèixer aquestes estructures no implica necessàriament saber usar-les. Quan l'alumne s'enfronti a la necessitat d'escriure un text, les usarà de manera intuïtiva o espontània, però seria necessària la pràctica prèvia mitjançant activitats manipulatives (de reformulació, substitució, paràfrasi...) que permetin fer un ús conscient de les estructures treballades.

Un altre aspecte que s'ha de tenir en consideració és l'absència quasi total dels aspectes pragmàtics en el tractament de les qüestions gramaticals analitzades. Com hem apuntat, la pragmàtica és un factor essencial per a aconseguir una comunicació eficaç i resulta especialment rellevant en

l'aprenentatge de les llengües estrangeres on seria necessari treballar els aspectes pragmàtics de forma explícita.

Al llarg del treball hem comentat també que als manuals d'anglès el tractament de la gramàtica és diferent al que trobem als llibres de castellà i valencià. Així doncs, hem pogut comprovar que els aspectes gramaticals analitzats no s'organitzen atenent a criteris morfosintàctics (com sí que succeeix en moltes ocasions en els manuals de les llengües primeres), sinó que la seua localització correspon a les diferents necessitats comunicatives. També hem observat que a l'interior de les unitats no s'ofereix gairebé cap explicació gramatical i que aquestes explicacions es situen de manera deliberada al final del llibre, deixant-les com a consulta opcional. Si les activitats de les unitats acostumen a estar enfocades a la manipulació i la producció, les que trobem al apartat final de gramàtica solen enfocar-se més cap a la pràctica morfològica de les estructures presentades. El fet de trobar les explicacions gramaticals en una secció separada pot tenir relació amb el fet de la preeminència actual dels enfocaments comunicatius on sembla que la gramàtica ha de quedar «amagada» ja que l'eix principal és la comunicació i s'intenta evitar la supremacia que tenia la gramàtica en les corrents dominants a l'ensenyament de llengües en èpoques anteriors.

No obstant això, el fet que les explicacions gramaticals explícites apareguin igualment, demostra que la gramàtica té un paper important en l'ensenyament i aprenentatge de llengües ja que la competència gramatical, entesa com «la que se centra directament en el coneixement i l'habilitat requerits per a emprendre i expressar adequadament el sentit literal de les expressions» (Canale, 1983) és un dels components de la competència comunicativa i, per tant, resulta essencial per a poder realitzar amb èxit el procés comunicatiu. D'acord amb Ribas Seix (2010: 8):

El conocimiento de la gramática de la frase y el discurso, entendida como la comprensión de mecanismos que se ponen en marcha cuando el sistema de una

lengua particular se utiliza en un contexto determinado, es un saber necesario para progresar en la mejora de los usos verbales.

Per tant, podem concloure afirmant que l'estudi dels elements gramaticals del sistema lingüístic no ha de constituir la base de l'ensenyament de llengües —ni primeres ni estrangeres—, però sí té un paper rellevant en relació amb les funcions que exerceix en el text i en el discurs; que s'ha de canalitzar parant una especial atenció a les activitats de comprensió i, sobretot, de producció de textos tant escrits com orals. Açò s'hauria de tenir en compte a l'hora de redactar i triar els materials utilitzats a les aules; no obstant això, tampoc cal oblidar que el llibre de text és, o hauria de ser, una ajuda per al professorat. És aquest el que ha de guiar l'ús del llibre i no a l'inrevés, sense perdre de vista que el protagonista principal en el procés d'ensenyament-aprenentatge és l'alumne i el professor ha de tenir la capacitat de saber adaptar els materials de què disposa a les seues necessitats específiques en un moment donat, sense permetre —com passa en algunes ocasions— que sigui el llibre de text el que marqui les pautes d'aquest procés.

7. Bibliografia

- AUSTIN, J. L. (1962): *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- BAKER, C. (1996): *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. 2nd edition. Clevedon: Multilingual Matters
- BLANCO CANALES, A. (2010): «Criterios para el análisis, la valoración y la elaboración de materiales didácticos de español como lengua extranjera/segunda lengua para niños y jóvenes». RESLA 23, pp. 71-91.
- <http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/criterios-analisis-valoracion-elaboracion-materiales-didacticos-espa%C3%B1ol-como-lengua-extranjera/id/55248558.html>
- CAMPS A.; RUIZ BIKANDI, U. (2011): «El objeto de la didáctica de la Lengua y la Literatura», en RUIZ BIRKANDI, U. (coord.) (2011): *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A.; GUASCH, O.; RUIZ, U. (2010): «La didáctica de la llengua (les llengües) i la literatura», *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 52, pp. 81-90.
- CAMPS, A; ZAYAS, F. (coords.) (2006): *Secuencias didácticas para aprender gramática*. Barcelona: Graó.
- CANALE, M. (1983): «From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy» en RICHARDS, J.C. i SCHMIDT, R. eds. *Language and Communication*. London: Longman.
- COMUNITAT VALENCIANA (2007): *Decret 112/2007, de 20 de juliol, del Consell, pel qual s'establix el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria a la Comunitat Valenciana*. Diari Oficial de la Comunitat Valenciana, 24 de juliol de 2007, núm. 5565, pp. 30402-30587.
- <http://www.docv.gva.es/datos/2007/07/24/pdf/2007_9717.pdf>
- COUNCIL OF EUROPE. LANGUAGE POLICY UNIT, STRASBOURG (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment(CEFR)*. Cambridge: Cambridge University Press.
- <http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf>

- CUMMINS, J. (1981): *Bilingualism and Minority Language Children*. Ontario: Ontario Institute for Studies in Education
- CUMMINS, J.; SWAIN, M. (1986): *Bilingualism in Education*. New York: Longman
- DOLZ, J. et al. (2009): «La didáctica de las lenguas: una disciplina en proceso de construcción». *Didáctica. Lengua y Literatura* vol.21, pp. 117-141.
- DOMÍNGUEZ, P. (2008): «Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera», *Marco ELE* Monográfico núm. 6
- DURÁN, C. (2010): «Parlem de l'adverbi. Els conceptes gramaticals dels alumnes de l'ESO», *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 52, pp. 91-111.
- ELLIS, R. (2005): «Principles of Instructed Language Learning», *Asian EFL Journal*, vol. 7
 <http://www.asian-efl-journal.com/sept_05_re.pdf>
- FERNÁNDEZ LÓPEZ, M. C. (2004): «Principios y criterios para el análisis de materiales didácticos», en: SÁNCHEZ LOBATO, J. y SANTOS GARGALLO, I. (dirs.). *Vademécum para la formación del profesorado. Enseñar español como segunda lengua (L2)/lengua extranjera (LE)*. Madrid: SGEL, pp. 715-734.
 <<http://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=300034>>
- FONTICH, X. (2010): «Parlar i escriure per aprendre gramàtica a secundària», *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 52, pp. 112-122.
- LARRINGAN, L.M. (2011): «Reflexión metalingüística y enseñanza de la gramática», en RUIZ BIRKANDI, U. (coord.) (2011): *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.
- MILIAN, M. (2005): «Parlar per fer gramàtica», *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 37, pp. 11-30.
- RIBAS, T. (coord.) (2010): *Libros de texto y enseñanza de la gramática*. Barcelona: Graó.
- RODRÍGUEZ GONZALO, C. (2011): «Programar en Lengua y Literatura», en RUIZ BIRKANDI, U. (coord.) (2011): *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona: Graó.

- SALVADOR, V. (2004): «Fraseologia y educación discursiva». *Letras de hoje*, v. 39, núm. 1 pp.45-63.
- SALVADOR, V. (2005): «Combinatòria lèxica i discurs acadèmic: aplicació a l'anàlisi de manuals d'ensenyament mitjà», *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 36, pp.75-87
- SALVADOR, V. (2006): «Argumentació i estructures lingüístiques», en: Alturo, N. et al. (coords.). *L'argumentació*. Barcelona: PPU.
- SEARLE, J. (1969): *Actos de habla*. Madrid: Cátedra, 1980.
- WHITE, L. (1995): *Universal Grammar and second language acquisition*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins
- ZAYAS F. (2004): «Cap a una gramàtica pedagògica», *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 33, pp. 9-26.
- ZAYAS F.; FERRER, M. (2004): «Ensenyar gramàtica: sintaxi», *Articles de didàctica de la llengua i de la literatura*, núm. 33, pp. 5-8.

8. Apèndixs

8.1 Apèndix 1: Llistat de llibres de text ordenats per matèries

| Matèria | Nivell | Referència |
|--------------|-----------------|--|
| 1. Valencià | 2n ESO | ARANDA, A.; ROVIRA, C. (2007): <i>Valencià. Llengua i Literatura</i> . 2nESO Projecte ONA. Ed. Bromera. 1a ed. |
| 2. Valencià | 3r ESO | LÓPEZ, X. et al. (2008): <i>Nou Corriol. Valencià: Llengua i literatura</i> . Ed. Castellnou. 1a ed. |
| 3. Valencià | 3r ESO | ARANDA, A. et al.(2007): <i>Valencià. Llengua i literatura</i> . Projecte ONA. Ed. Bromera. |
| 4. Valencià | 4t ESO | CLARI, M.A. et al. (2008): <i>Valencià. Llengua i literatura</i> . Editorial Teide. |
| 5. Valencià | 2n ESO | ARANDA, A. et al. (2003): <i>Valencià. Llengua i literatura</i> . Ed. Bromera. |
| 6. Valencià | 3r ESO | ARANDA, A. et al.(2002): <i>Valencià. Llengua i literatura</i> . Ed. Bromera. |
| 7. Valencià | 4t ESO | BOSCÀ, M. et al. (2003): <i>Xaloc. Valencià: llengua i literatura</i> . Castellnou edicions. |
| 8. Castellà | 1r ESO | CALDÚ, P. et al. (2000): <i>Anàfora. Lengua castellana y Literatura</i> . Ed. Casals. 1ª ed. |
| 9. Castellà | 1r ESO | SERRANO, G.; PÉREZ JEREZ, B. (2007): <i>Comunica 1. Lengua Castellana y Literatura</i> . Ed. SM. |
| 10. Castellà | 2n ESO | FERNÁNDEZ, D. et al. (2008): <i>Broquel. Castellano: Lengua y Literatura</i> . Ed. Castellnou. 1ª ed. |
| 11. Castellà | 1r cicle d' ESO | GÓMEZ GEJO, M.; ORTIZ, F. (eds.) 1996: <i>Lengua y Literatura</i> . Ed. Marjal. Grupo Edebé. |

| | | |
|--------------|--------|---|
| 12. Castellà | 1r ESO | BOUZA ÀLVAREZ, M. T. et al. (2002): <i>Lengua castellana y Literatura. Proyecto Exedra</i> . Oxford educaci3n. |
| 13. Castellà | 1r ESO | BOUZA ÀLVAREZ, M. T. et al. (2007): <i>Lengua castellana y Literatura. Proyecto Anàfora</i> . Oxford educaci3n. |
| 14. Castellà | 2n ESO | BOUZA ÀLVAREZ, M. T. et al. (2003): <i>Lengua castellana y Literatura</i> . Oxford educaci3n. |
| 15. Castellà | 3r ESO | BOUZA ÀLVAREZ, M. T. et al. (2002): <i>Lengua castellana y Literatura</i> . Oxford educaci3n. |
| 16. Castellà | 1r ESO | MARTÍNEZ CUADRADO, F. GODOY G3MEZ, L. M. (2007): <i>Lengua castellana y literatura</i> . Proyecto m3s que uno. Ed. Edelvives. |
| 17. Castellà | 3r ESO | G3MEZ PICAPEO, J. et al. (2003): <i>Castellano: lengua y literatura</i> . Comunidad Valenciana. Ed. Bruño. |
| 18. Castellà | 4t ESO | G3MEZ PICAPEO, J. et al. (2003): <i>Castellano: lengua y literatura</i> . Comunidad Valenciana. Ed. Bruño. |
| 19. Angl3s | 1r ESO | WHITNEY, N. (1999): <i>Thumbs up! Book 1</i> . Oxford University Press. |
| 20. Angl3s | 2n ESO | WHITNEY, N.; FALLA, T. (1999): <i>Thumbs up! Book 2</i> . Oxford University Press. |
| 21. Angl3s | 3r ESO | WETZ, B. (2002): <i>Oxford Exchange. Student's Book 3</i> . Oxford University Press. |
| 22. Angl3s | 4t ESO | WETZ, B. (2002): <i>Oxford Exchange. Student's Book 4</i> . Oxford University Press. |
| 23. Angl3s | 1r ESO | WETZ, B. (2006): <i>English Alive! 1</i> . Oxford University Press. |
| 24. Angl3s | 2n ESO | WETZ, B. with STORTON, L. (2006): <i>English Alive! 2</i> . Oxford University Press. |

| | | |
|------------|--------|---|
| 25. Anglés | 3r ESO | WETZ, B. (2006): <i>English Alive! 3</i> . Oxford University Press. |
| 26. Anglés | 1r ESO | KENDALL, M. (2008): <i>Let's Go 1</i> . Burlington Books. |
| 27. Anglés | 2n ESO | KENDALL, M. (2008): <i>Let's Go 2</i> . Burlington Books. |

8.2 Apèndix 2: Fitxa de recollida de dades

Fitxa de recollida de dades

| FITXA1 | [Nom del manual] |
|--------------------------------------|------------------|
| DESCRIPCIÓ EXTERNA DEL MANUAL | |
| ISBN | |
| Autor/s | |
| Any edició | |
| Lloc edició | |
| Editorial | |

| DESCRIPCIÓ INTERNA DEL MANUAL | |
|--|--|
| Nivell | |
| Mètode/enfocament | |
| Seccions del manual | |
| En quina part del manual apareixen les explicacions gramaticals? | |

| ANÀLISI DEL MANUAL | | |
|-------------------------------|---------------------|--|
| COM ES PRESENTA LA GRAMÀTICA? | | |
| Explicitació de la norma? | | |
| La gramàtica es presenta... | En activitats | |
| | Secció de gramàtica | |
| TIPUS D'EXPLICACIÓ | | |
| Dibuixos / Imatges | [Sí / No] | |
| Tipus d' | | |

| | |
|---|-----------|
| explicació | |
| Manuels d'anglès | [Sí / No] |
| Usa la llengua materna de l'alumnat? | |

| CONTINGUTS LINGÜÍSTICS | | |
|--|--------|---------------------------|
| RESUM DE GRAMÀTICA AL FINAL DEL MANUAL | | |
| | [pàg.] | [Explicacions i exemples] |
| | | |
| | | |
| RESUM DE GRAMÀTICA DE LA UNITAT | | |
| | | |
| | | |
| | | |
| QUADRES GRAMATICALES AL LLARG DE LA UNITAT (fora de les activitats) | | |
| | | |
| | | |
| QUADRES D'AJUDA / EXPLICACIÓ DINS DE LES ACTIVITATS | | |
| | | |
| | | |
| LES ACTIVITATS SERVEIXEN PER A DEDUIR L'EXPLICACIÓ | | |
| | | |
| | | |

| OBSERVACIONS |
|---------------------|
| |