

L'ADQUISICIÓ DE LES FORMES I FUNCIONS DEL PASSAT EN CATALÀ COM A SEGONA LLENGUA: EL PAPER DE LA PRIMERA LLENGUA I D'ALTRES VARIABLES

INTRODUCCIÓ

L'aprenentatge del sistema del temps i aspecte en llengües romàniques és un tema que ja gaudeix d'una certa tradició en la disciplina de l'adquisició de llengües segones (veg. Ayoun/Salaberry 2005, Bardovi-Harlig 2000 i Montrul/Salaberry 2003 per a una descripció general). Pel que fa al català, comença a haver-hi un nombre important d'estudis que se centren en l'adquisició d'aquesta llengua com a llengua segona (L2) i que investiguen l'adquisició del temps i aspecte verbals en català. En concret, els estudis han tendit a estudiar la manera com els aprenents adquireixen les funcions del passat perifràstic, l'imperfet i el perfet (Comajoan 2005a i 2006, Canals 2007 i Gràcia 2007).¹

Inicialment, els estudis sobre l'adquisició del temps i aspecte verbals en L2 es van centrar en la descripció del desenvolupament de les formes i funcions. Així, els estudis clàssics de l'ordre d'adquisició de morfemes dels anys setanta van detectar que els aprenents de segones llengües, independentment de quines fossin les seves llengües inicials, adquirien els morfemes en un ordre semblant (Bailey et alii 1974; veg. un resum de tots els estudis a Ellis 2008). De mica en mica, però, amb el desenvolupament de teories de l'adquisició de segones llengües es van diversificar els temes fins a arribar a l'actualitat, en què hi ha una èmfasi en l'explicació més que no pas la descripció del procés d'adquisició de les formes i funcions verbals (Andersen 2002 i Salaberry 2008). Aquest treball, doncs, se centra en les diferents explicacions que es poden donar per explicar l'adquisició de les formes i funcions de passat en català com a L2 per part d'adults.

1. Veg. Bel (2001), Cortés/Vila (1991) i Serra et alii (2000) per a l'adquisició del català com a primera llengua.

1. LA LLENGUA PRIMERA: INTERFERÈNCIA O INTERLLENGUA?

El paper de la primera llengua (L1) ha estat bastament debatut en la disciplina de l'adquisició de segones llengües (veg. Ellis 2008, Odlin 2003 i Skehan 2008). Els conceptes centrals en la discussió del paper de la L1 són *interferència* i *interllengua*. La *interferència* és la influència de les similituds i diferències entre la llengua meta i altres llengües que s'han après abans (Odlin 1989). La paraula clau és *influència*, que tant pot ser positiva com negativa, i que tant pot afectar la sintaxi com altres components lingüístics. Des d'un punt de vista històric, l'estudi de la interferència va gaudir de cert èxit als anys cinquanta i seixanta, en l'època de l'anàlisi contrastiva, en què a partir del contrast entre la L1 i la L2 es proposava una jerarquia que establís les estructures lingüístiques més o menys difícils d'adquirir segons les semblances i diferències entre les llengües (si eren semblants, volia dir que la L2 era fàcil d'aprendre; si eren diferents, seria difícil, Lado 1957). De mica en mica, però, diferents estudis van mostrar que les prediccions de l'anàlisi contrastiva no es complien de manera tan categòrica com s'havien plantejat inicialment, ja que hi havia altres possibles explicacions a més a més de la influència de la L1 (p. ex.: tendències universals d'aprenentatge tant de primeres llengües com segones i la interacció de diferents components lingüístics). Amb el temps, doncs, el paper de la L1 es va considerar com a potencial i no central en l'adquisició de la L2 (Ellis 2008).

Des d'un punt de vista cronològic del desenvolupament de la disciplina de l'adquisició de segones llengües, el concepte d'*interferència* va quedar superat pel d'*interllengua*. Aquest concepte pretén donar compte del sistema lingüístic que els aprenents produeixen i conceptualitzen en els diferents estadis d'adquisició d'una L2, independentment de la seva L1 i L2 (Selinker 1972).² En altres paraules, es considera la interllengua com la «llengua» pròpia que desenvolupen els aprenents d'una L2 (tant es pot referir al sistema complet com a un dels estadis). Tanmateix, tant el concepte d'*interferència* com el d'*interllengua* tenen una utilitat limitada a l'hora d'explicar el procés d'adquisició d'una L2. Diferents estudis d'adquisició han demostrat que a més de la influència de la L1 hi ha altres factors que influeixen en menor o major mesura a l'hora d'aprendre una L2: el nivell de llengua de què es parteix, el tipus de tasca que es realitza en la L2, les influències sociolingüístiques i psicolingüístiques, els factors de desenvolupament i el possible accés a la gramàtica universal.

2. Kramsch/Whiteside (2007) consideren el concepte d'*interllengua* com un dels tres conceptes que formen la «tríade sagrada» dels fonaments psicolingüístics de l'adquisició de segones llengües (els altres dos són la diferència entre un parlant nadiu i un de no nadiu i el concepte d'*aprenent*).

De manera molt general, podríem dir que la interferència i la interllengua són com dues cares de la mateixa moneda. La interferència sovint s'ha vist de manera negativa (sobretot pels professionals de l'ensenyament), ja que és la causa de tot allò que un aprenent de L2 no fa tal com ho faria un parlant nadiu (és a dir, és un «error»). En canvi, el concepte d'*interllengua* es relaciona amb una perspectiva més positiva, ja que fa referència a tot allò que un aprenent pot fer («sistema en desenvolupament»), malgrat la seva L1 i malgrat no haver adquirit encara la L2.

Dins dels estudis sobre l'adquisició del temps i aspecte verbals del català com a L2, podem fer una distinció entre aquells que com a explicació s'han centrat en el paper de la L1 i els que s'han centrat en altres variables (aspecte lèxic, construcció del discurs, etc.). Dins del primer grup, podem destacar Gràcia (2007: 9), que afirma el següent:

Partimos de la hipótesis de que los universales pueden dar cuenta de las semejanzas entre los procesos de adquisición independientemente de las lenguas implicadas, pero que son las propiedades tipológicas de la L1, juntamente con las de la L2, las que permiten explicar las diferencias que se dan entre grupos de aprendices de lenguas distintas.

Així doncs, els estudis contrastius se solen centrar en les diferències tipològiques que hi ha entre les llengües (L1 i L2) per fer prediccions sobre les diferències en el procés d'adquisició de les llengües per part dels aprenents. Per això, els estudis contrastius tendeixen a fixar-se més en els errors que fan els alumnes (comparat amb el que un parlant nadiu faria) que no pas en el procés d'adquisició (i el sistema que desenvolupen amb els mitjans que tenen a disposició). Per exemple, els resultats de Gràcia (2007) confirmen que la L1 dels alumnes és un factor de l'adquisició del català com a L2. Així doncs, la taula 1 (Gràcia 2007: 14) mostra com els aprenents que tenen el xinès com a L1 i aprenen català com a L2 usen més infinitius (43,4%) —en lloc d'altres formes marcades morfològicament— que no pas els parlants que tenen el romanès com a L1 (8,7%). Evidentment, aquesta diferència s'imputa al fet que el xinès és una llengua aïllant (amb flexió verbal pobre) i el romanès és una llengua amb flexió verbal rica (semblant al català).

Fixem-nos en els exemples següents de Gràcia (2007: 20-24):

(1) Romanès L1

Aprenent: Clar, jo al principi a mi m'*ajuda* molt perquè aixís jo me'n podia més entendre amb ell.³

3. Hem simplificat la transcripció de Gràcia (2007) i hi hem afegit puntuació per facilitar la lectura dels exemples.

TAULA 1. Ús de formes no marcades (infinitiu) i marcades per part d'aprenents de català amb L1 romanès i L1 xinès (Gràcia 2007: 14).

	L1 romanès		L1 xinès	
	Freqüència	Percentatge	Freqüència	Percentatge
Ús d'una forma d'infinitiu (en lloc d'una altra forma)	8	8,70%	46	43,40%
Ús d'una forma de present (en lloc d'una altra forma)	35	38,04%	30	28,30%
Ús de formes marcades (en lloc d'altres formes marcades; és a dir, ús incorrecte de formes)	49	53,26%	30	28,30%

En aquest exemple, es proposa que l'aprenent fa servir un present d'indicatiu (*ajuda*) en lloc d'un altre temps (*ajudava* o *va ajudar*). L'explicació que es dóna d'aquest «error» és que en romanès l'ús del temps equivalent al català perifràstic és molt restringit i que sovint es fa servir un present en el seu lloc, és a dir, és un exemple d'interferència del romanès al català. En l'exemple següent, es pot observar com un aprenent xinès també produeix formes de present en contextos on s'escauria un altra forma morfològica:

(2) Xinès L1

Investigador: Quan vas arribar aquí a Espanya, tu coneixies l'existència de Catalunya, n'havies sentit parlar a Laos de Catalunya?

Investigador: Sabies...

Aprenent: No, no, no, no tinc, no *tinc* e: la idea que existien.

Gràcia (2007) argumenta que la producció de *tinc* (en lloc de *tenia*) a (2) és un exemple d'ús d'una forma imperfectiva (present) per una altra d'imperfectiva (*tenia*), la qual s'explica pel fet que en xinès preval la marca de l'aspecte per sobre de la del temps (veg. Serrat/Gràcia 2003).

Acabem de veure l'ús de dues formes de present en lloc d'altres formes morfològiques, que s'han explicat com a transferències de la L1 a la L2. Des d'un punt de vista de la interllengua, aquesta és una possibilitat, però n'hi ha una altra, i és considerar que els aprenents de segones llengües solen passar per un estadi en què produeixen formes no marcades (o de present) per referir-se a la majoria de contextos tempoaspectuals. És a dir, l'aprenent del cas (1) no produeix *ajuda* per influència del romanès, sinó com a mecanisme (universal) de tots els aprenents de segones (i primeres) llengües (Dietrich et alii 1995). De totes formes, valgui una explicació o l'altra, fixem-nos que els aprenents no usen el present de manera sistemàtica, ja que

tant a (1) com a (2) els aprenents fan servir imperfets (*podia* i *existien*, respectivament).

L'efecte de la interferència no és sempre tan clar com en els exemples anteriors. Per exemple, el fragment de (3) prové d'un estudi transversal de l'adquisició del català i el castellà per part de nens (6-9 anys) d'origen magrebí que fa dos anys que resideixen a Catalunya (Canals 2007).

(3) Amazic L1

Investigador: I ahir t'enrecordes què vas fer a l'escola, què vas fer ahir, a veure...

Aprenent: Ahir un grup *se'n va anar*, un grup *se'n va anar* a l'internet, nosaltres *ens quedaríem*, *hem agafat* el llibre d'Améric i després *hem fet* unes coses i després *l'hem llegit* i *hem agafat* l'estoig i després *hem fet* aquestes feines però no en *sabiem*.

A l'exemple (3) es pot observar que l'aprenent (amazic L1) comença la narració fent servir el passat perifràstic, però de seguida passa, després d'un temps amb el condicional, a fer servir el perfect en lloc del passat perifràstic que requereix la situació. Aquest fragment il·lustra el que és comú en un grup d'aprenents que estan en procés d'adquirir tres formes de passat (perifràstic, imperfect i perfect): fan servir una forma de passat (en aquest cas, el perfect) per defecte per marcar usos perfectius (veg. Salaberry 2008). L'explicació de per què aquests aprenents usen aquestes formes té a veure amb la interferència, però també amb mecanismes generals d'aprenentatge d'una L2. D'una banda, ens hem de preguntar per què utilitzen el perfect com a defecte (i no el passat perifràstic, per exemple). Una possible explicació és la influència de la primera llengua: l'amazic fa servir un contrast de dues formes de passat (perfectiu-imperfectiu) i no de tres com el català (perfectiu-imperfectiu-perfet). Així doncs, pot ser que l'aprenent adopti un sistema d'interllengua amb dos contrastos com en la seva L1 (perfectiu-imperfectiu), però que els associï amb la forma equivocada en el cas del significat perfectiu (hauria de ser amb el passat perifràstic, però ho fa amb el perfect). Ens podem preguntar per què ho associa amb el perfect. Una possible explicació és la semblança entre les formes de perfect en català i castellà (*hem fet*, *hemos hecho*), comparat amb la forma perifràstica. És a dir, l'aprenent simplifica un sistema de quatre formes (*vaig fer*, *he hecho*, *he fet*, *hice*) en una forma, que és la del perfect, seguint el principi d'una forma - una funció (adopta la forma del perfect per a totes les funcions de passat) (Andersen 1984).

Els exemples (4) i (5) (Canals 2007) mostren, de nou, que els aprenents de segones llengües són experts en el bricolatge de fer servir la morfologia en desenvolupament que tenen a l'abast. En concret, als exemples es veu la influència, en aquest ocasió, no tant de la L1 (amazic), sinó de la L2 (català) en una narració feta en L3 (castellà).

(4) L1 Amazic

Aprenent: *Ha cogido* l'aigua en un bany i després *ha tirat* l'aigua fresca i després *han anado* ahí y *están lavando*.

(5) L1 Amazic

Aprenent: Porque ella, *ella le estaba diciendo* xxx y el Sinchan y el pare del Sinchan *estaven hablan* i després la seva mare *el volia castigar* així i el Sinchan.

En resum, hem vist que la interferència de la L1 a la L2 s'ha considerat com a central en alguns moments de la història dels estudis en segones llengües i que és *un* dels factors potencials d'influència, però no l'únic, en el procés d'adquisició.

D'altra banda, altres estudis de l'adquisició del català com a L2 s'han centrat en explicacions que van més enllà de la influència de la L1. Aquests estudis no ignoren el paper de la L1 (de fet, la majoria d'estudis fan una comparació entre el que produeix l'aprenent i el que hauria d'haver produït), sinó que incorporen altres explicacions i sovint n'estudien la interacció.

II. ALTRES VARIABLES: L'ASPECTE LÈXIC I EL DISCURS

De tots els factors que poden intervenir en l'adquisició de les formes i funcions del passat en català com a L2, aquí en destaquem dos: l'aspecte lèxic i el discurs. Cadascun va associat amb una hipòtesi: la Hipòtesi de l'aspecte lèxic i la Hipòtesi del discurs. Segons la Hipòtesi de l'aspecte, els aprenents en els estadis primerencs marquen les formes verbals segons l'aspecte lèxic dels predicats verbals. A grans trets, la Hipòtesi de l'aspecte postula (1) que les formes perfectives emergeixen abans que les imperfectives; (2) que les perfectives ho fan en predicats tèlics (amb punts de culminació, p. ex.: *pintar una paret, arribar*), i (3) que les marques perfectives s'escampen més tard als predicats atèlics (sense punt de culminació, p. ex.: *dibuixar, agradar*).⁴ De manera inversa, les formes de l'imperfet emergeixen en predicats atèlics i s'escampen als tèlics (Andersen/Shirai 1996 i Bardovi-Harlig 1998). D'altra banda, la Hipòtesi del discurs postula que els aprenents, quan construeixen un discurs narratiu, primer marquen el primer pla i després el segon pla, i que solen marcar el primer

4. Seguint Vendler (1967), se solen distingir quatre categories d'aspecte lèxic en predicats verbals: estats (situacions duratives sense fases internes: *estar content, agradar*), activitats (situacions duratives sense punt final de culminació: *dibuixar, menjar*), realitzacions (situacions duratives amb un punt final de culminació: *dibuixar un arbre, menjar un entrepà*) i assoliments (situacions no duratives amb culminació: *trobar les claus, arribar a casa*) (veg. Salaberry 2008 per a un repàs d'altres classificacions). Els estats i activitats són predicats atèlics, mentre que les realitzacions i assoliments són tèlics.

pla amb formes perfectives (per exemple, amb passat perifràstic) i el segon pla amb les imperfectives (per exemple, amb imperfect o present) (Bardovi-Harlig 1998 i Comajoan/Pérez Saldanya 2003).

Les dades següents de l'estudi de Comajoan/Pérez Saldanya (2003) permeten examinar fins a quin punt les prediccions de les dues hipòtesis es compleixen o no. Es mostren els fragments de la narració oral de la llegenda de Sant Jordi per part d'un aprenent adult de català com a L2 que tenia l'anglès com a L1 i que tenia coneixements intermedis-avançats de castellà i francès.⁵

Al fragment (6) es pot observar que l'aprenent utilitza formes base o de present i que no flexiona cap verb en passat. També s'observa que l'aprenent fa servir altres llengües que coneix per expressar el que no sap en català (ús del castellà «para luchar» a la línia 2).

(6) Daniel, Sant Jordi, mes 2;7

1. D: #ahm# una home #ahm# a chevai #ahm# va per #ahm# rescanter-la⁶
2. D: i #ahm# #ahm# i *està* preparat <para luchar> [=cast] amb el drac
3. D: #ahm# amb l'espina que #ahm# el el home *té*
4. D: #ahm# *trata* #r#
5. D: *trata de* matar #ahm# el drac

Des del punt de vista sintàctic, cal destacar que en el fragment (6) l'aprenent juxtaposa frases i que les marques de pausa o dubte (*ahm*) estructuraren sintàcticament el discurs. Com que encara no apareixen les marques de flexió de passat, no es pot investigar fins a quin punt l'emergència de les formes està relacionada amb l'aspecte lèxic, el discurs o altres variables. Al cap de només una setmana, el mateix aprenent va produir el segment següent:

(7) Daniel, Sant Jordi, mes 2;15

1. D: però també *bi ha* un #ah# home que que
2. D: *monta* a un chevai #ahm# chevai blanc
3. D: i *té* #ahm# una una espina
4. D: i #ahm# <*lucha* con con> [=cast] #ahm# el drac
5. D: i *tira* la espina al drac
6. D: i el drac #ahm# *es* [=pronunciació amb vocal neutra] mort

5. Veg. Comajoan/Pérez Saldanya (2003) i Comajoan (2006) per a més informació sobre aquest i altres aprenents en l'estudi. En els exemples (6)-(10), es mostra el material que va produir el participant des de l'aparició de Sant Jordi fins que el cavaller mata el drac en diferents narracions de la llegenda durant un període de set mesos. Els números després de la paraula *mes* indiquen els mesos i dies que feia que el participant estava aprenent català a l'aula.

6. Notació per a la transcripció: #ah# i #ahm# indiquen dubte. La informació dins de [=] fa referència al segment anterior, que va marcat amb <> si abraça més d'una paraula. Cast. indica fragment en castellà. //+ indica mot inacabat i que sovint es reformula. Es marquen en cursiva les formes verbals d'interès que es comenten dins del text com a exemples del procés de desenvolupament de la interllengua.

Pel que fa als verbs i la seva flexió, al fragment (7) observem que, de nou, estan flexionats en formes base o de present. Cal destacar que només amb una setmana de diferència la manera com aquest aprenent relata aquest fragment és bastant diferent de l'anterior. Per exemple, en el segon fragment hi ha més riquesa lèxica verbal i l'estructura sintàctica es construeix mitjançant la coordinació amb *i* i menys amb els marcadors de pausa-dubte *ahm*. De nou, encara no hi ha marques morfològiques de passat.

El segment (8) es va produir al cap de tres mesos aproximadament, quan a l'aula ja s'havien ensenyat les formes i usos del passat i de l'imperfet. El segment que va produir l'aprenent és el següent:

(8) Daniel, Sant Jordi, mes 5;27

1. D: però #ahm# al mateix temps #ahm# el Sant Jordi #ahm# va arribar per rescatar a la princesa
2. D: i #ahm# va decidir #ahm# de luchar [=cast.] amb el drac
3. D: #ahm# Sant Jordi #ahm# té una espina
4. D: i #ahm# va #ahm# matar el drac

Al fragment (8), hi observem quatre novetats. En primer lloc, apareixen formes flexionades a més a més del present. En concret, apareix el passat perifràstic. Ara bé, fixem-nos que les formes de passat no apareixen pas encara en tot el fragment, ja que hi conviuen amb les de present (línia 3). Fins i tot hi apareix una forma (línia 4) que no és ni present ni passat perifràstic, però que recorda el procés de gramaticalització de les formes de passat perifràstic en català (veg. Comajoan/Pérez Saldanya 2003). En segon lloc, sintàcticament apareix la subordinació (línia 1). En tercer lloc, el segment és més curt que els altres, la qual cosa indica que a mesura que emergeixen noves construccions (per exemple, noves formes i usos verbals) se sacrifiquen altres elements de la narració. Finalment, pel que fa a l'emergència de les formes de passat, cal notar que els predicats «va arribar per rescatar la princesa», «va decidir de luchar amb el drac» i «va matar el drac» són tèlics i estan situats en primer pla, la qual cosa ve confirmada tant per la Hipòtesi de l'aspecte com la del discurs. En canvi, la forma de present (línia 3) és un predicat atèlic en el segon pla.

Al cap de dos mesos aproximadament, en el setè mes d'aprenentatge, l'aprenent va produir el fragment següent:

(9) Daniel, Sant Jordi, mes 7;10

1. D: prò a la #ins//+ instant que #ah# el drac #ahm# #ahm# comença a acercar a la princesa
2. D: #ahm# va arribar un: un #ahm# un #ah#, sí, príncep
3. D: i el príncep #ahm# montà//+ montava #ahm# #ah# el un #ahm# cavall #ah# blanc?

4. D: i #ahm# el príncep #ahm# *va deci//+ va decidir*
5. D: que *va #ahm# lut//+ lubar?* [=no hi ha 'a' clara entre va i l'infinitiu] [=no hi ha 'r']?
6. D: *lluitar i matar #ahm# el drac per #ahm# la princesa*
7. D: el príncep #ahm# con [=cast] amb amb una, # una vegada #ahm# *va esp//+ espinar?*
8. L: va clavar
9. D: oh! *va clavar #ahm# el drac*

En el fragment (9), s'observa, pel que fa a la flexió verbal, que l'aprenent utilitza formes de present, passat perifràstic i, per primer cop en aquest fragment, d'imperfet (línia 3). Amb tot, es pot veure que l'alumne encara vacilla en la flexió de formes (línies 3, 4, 5 i 7). Des del punt de vista sintàctic, hi ha subordinació i coordinació, i el fragment torna a ser més llarg. Pel que fa a l'emergència del passat, observem que les formes imperfectives han aparegut més tard, i que ho han fet en un predicat de segon pla atèlic, mentre que les de passat perifràstic ho han fet en primer pla i predicats tèlics (amb la qual cosa es compleixen les prediccions de totes dues hipòtesis).

Del fragment que acabem d'analitzar, en podem extreure les següents conclusions pel que fa a la flexió dels temps verbals. En primer lloc, la dificultat amb què aquest alumne flexiona les formes verbals té a veure amb el procés mateix d'adquisició d'una segona llengua i de la construcció d'una narració. En segon lloc, l'adquisició no és lineal en el sentit que el fragment es vagi allargant i s'hi vagin afegint formes verbals, sinó que és més aviat gradual, amb pujades i baixades. Fixem-nos, per exemple, que l'aprenent no incorpora les formes de passat a tot arreu en cap cas i que les formes de present persisteixen fins al final. Així doncs, què és el que pot explicar que unes formes emergeixin en un moment i no en un altre? Sovint s'ha recorregut al paper de la primera llengua, però aquesta explicació és insuficient perquè no té en compte el caràcter dinàmic de la interllengua i la confluència de diversos factors, entre els quals aquí hem destacat les característiques lexicosemàntiques dels predicats i la construcció dels plans del discurs narratiu.⁷

7. És important tenir en compte que el tipus de tasca que es demana que faci l'aprenent (en aquest cas, la construcció d'una narració a partir d'un conte) és un factor més que cal tenir present a l'hora d'analitzar la interllengua. Pel que fa a l'adquisició del català com a L2 i l'adquisició de la morfologia verbal, s'ha pogut observar que les narratives dins de converses i les produïdes a partir d'histories contenen ràtios diferents de morfologia del passat (Comajoan 2005b). En concret, les que estaven dins de converses tenien més formes d'imperfet que les que es produïen a partir d'histories.

CONCLUSIÓ I IMPLICACIONS PER A L'ENSENYAMENT DEL CATALÀ COM A L2

Dels estudis sobre l'adquisició de la morfologia verbal en català com a L2, se'n pot concloure que es tracta d'un procés complex per si mateix, la qual cosa pot tenir repercussions a l'hora d'ensenyar el sistema dels temps i usos verbals en català com a L2.

Blyth (2005) examina la complexitat de l'ensenyament dels sistemes tempoaspectuals en una L2 a partir dels criteris de dificultat d'ensenyament d'estructures gramaticals. Si apliquem aquests criteris a l'ensenyament del sistema tempoaspectual del català, obtenim els resultats de la taula 2.

TAULA 2. Criteris de dificultat de l'ensenyament d'estructures gramaticals aplicats al sistema tempoaspectual català.

Criteri	Implicacions per a l'ensenyament del català L2
1. Complexitat formal: una estructura és complexa si conté més d'una forma.	El sistema tempoaspectual del català és complex perquè les formes temporals i aspectuals contenen sovint més d'una forma verbal (cf. <i>be comprat</i> , <i>vaig comprar</i> , <i>havia comprat</i> , etc.).
2. Complexitat funcional: una estructura és complexa si no és transparent.	El sistema tempoaspectual del català és funcionalment complex perquè l'associació entre usos i formes no és unívoca. Per exemple, els usos de l'imperfet són múltiples (habitual, progressiu continu, de cortesia, etc.).
3. Fiabilitat: una regla gramatical és fiable quan no té o té poques excepcions.	Les regles per a l'aprenentatge dels usos dels temps verbals, fins i tot en nivells inicials, són poc fiables perquè contenen moltes excepcions. Per exemple, se sol dir que el passat perifràstic indica accions puntuals, però aquesta regla sovint costa de entendre o té excepcions (cf. <i>Abir vaig arribar a les 10 a casa</i> vs <i>Abir arribava a les 10 a casa</i>).
4. Metallenguatge: segons el grau de complexitat de l'explicació metal·lenguística.	Sovint el metallenguatge que es fa servir per explicar el sistema tempoaspectual del català és complex. Per exemple, s'usen expressions com <i>duratiu</i> , <i>puntual</i> , <i>habitual</i> , etc., que sovint els alumnes (i professors) no entenen.
5. Contrast entre L1 i L2: si la L1 i la L2 coincideixen serà més fàcil d'aprendre.	En aquest article, ja hem explicat que aquest criteri pot ser un factor, però no l'únic, ja que les diferents llengües del món, tot i les seves semblances, organitzen els sistemes tempoaspectuals de manera diferent. Tal com s'ha mencionat, per exemple, el xinès, el romanès i el català no organitzen de la mateixa manera el marcatge del temps en les respectives llengües.

Criteris	Implicacions per a l'ensenyament del català L2
6. Freqüència: segons si una estructura és molt o poc freqüent en l' <i>input</i> .	L' <i>input</i> que reben els alumnes és molt variat i inclou formes i usos de passat en quantitats variables depenent dels tipus de text. Per exemple, les narracions solen tenir un nombre alt de passats perifràstics i imperfets, però les narracions d'arguments de pel·lícules espontànies orals solen fer-se en present.
7. Redundància: segons si l'estructura gramatical contribueix al significat del missatge o no.	La informació proporcionada per la flexió verbal de passat sol ser redundant, perquè es pot inferir a partir d'altres parts del discurs (adverbis, expressions temporals i aspecte lèxic).
8. Facilitat de percepció: segons la facilitat amb què els aprenents poden percebre l'estructura gramatical en l' <i>input</i> .	La facilitat de percepció de les formes del passat varia segons les llengües. En català L2, inicialment pot ser difícil percebre les formes de passat perifràstic perquè són perifràstiques amb formes gramaticalitzades d'un verb molt freqüent (<i>anar</i>) seguides d'infiniutius. A més, són formes poc transparents que poden provocar interferència amb altres formes d'altres llengües (futur en castellà i francès).

L'aplicació dels vuit criteris de dificultat de la taula 2 indica clarament que el sistema català és d'una gran complexitat. Pensem que conèixer els detalls d'aquesta complexitat i els resultats dels estudis d'adquisició pot ser beneficiós per als professors de català com a L2, perquè els dona eines per tenir expectatives més realistes del camí que han de recórrer els seus alumnes.

En aquest article, ens hem centrat en alguns factors lingüístics de l'adquisició del català com a L2, però en el futur caldrà explorar-ne d'altres (sociolingüístics, situacionals, etc.). Per això, caldria que els professors de català com a L2, a més de tenir coneixements sobre la didàctica de la llengua, en tinguessin sobre l'adquisició de llengües i, en concret, de l'adquisició del català. Tot i que les dues disciplines (didàctica i adquisició) han tingut una relació més aviat delicada, cada cop es tendeix més a estudiar-les de manera relacionada. Tenir una base sobre el procés d'adquisició de les llengües, i del català en particular, permetria als professors valorar amb més precisió els estadis d'adquisició pels quals passen els aprenents i també evitar-se certa frustració: per exemple, es podria evitar el sentiment que produeix adonar-se que els alumnes segueixen cometent errors en formes i funcions que s'han ensenyat repetidament amb anterioritat. Finalment, en diverses ocasions hem destacat que l'adquisició és un procés dinàmic i que com a tal no es pot descriure de manera categòrica, sinó que cal tenir en consideració la convivència de formes adquirides amb altres en procés d'adquisició. Per això, cal que els professors es fixin si un alumne ha après o no algun aspecte de la L2 (observació que sol ser categòri-

ca), però també en quin procés segueix per aprendre'l (d'on parteix, cap on va, per on està passant, etc.). En aquest sentit, és imprescindible que els professors de català com a L2 reflexionin i, mitjançant projectes de recerca-acció, s'animin a investigar per ells mateixos l'adquisició del català com a L2 i facin avançar el camp de la didàctica i l'adquisició de segones llengües.

LLORENÇ COMAJOAN / EULÀLIA CANALS
Universitat de Vic / Universitat Autònoma de Barcelona

Referències bibliogràfiques

- Andersen 1984: Roger ANDERSEN, «The one to one principle of interlanguage construction», *Language learning*, 34, 77-95.
- 2002: Roger ANDERSEN, «The dimensions of pastness», dins Rafael Salaberry / Yasuhiro Shirai (ed.), *The L2 acquisition of tense-aspect morphology*, Filadèlfia, Benjamins, 79-105.
- Andersen / Shirai 1996: Roger ANDERSEN / Yasuhiro SHIRAI, «The primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin-creole connection», dins William Ritchie / Tej Bhatia (ed.), *Handbook of second language acquisition*, Londres, Academic Press, 527-570.
- Ayoun / Salaberry 2005: Dalila AYOUN / Rafael SALABERRY, «Towards a comprehensive model of the acquisition of L2 tense-aspect in the Romance languages», dins Dalila Ayoun / Rafael Salaberry (ed.), *Tense and aspect in Romance languages*, Filadèlfia, Benjamins, 253-281.
- Bailey et alii 1974: N. BAILEY / C. MADDEN / S. KRASHEN, «Is there a 'natural sequence' in adult second language learning?», *Language Learning*, 24, 235-243.
- Bardovi-Harlig 1998: Kathleen BARDOVI-HARLIG, «Narrative structure and lexical aspect. Conspiring factors in second language acquisition of tense-aspect morphology», *Studies in second language acquisition*, 20, 471-508.
- 2000: Kathleen BARDOVI-HARLIG, *Tense and aspect in second language acquisition: form, meaning, and use*, Oxford, Blackwell.
- Bel 2001: Aurora BEL, *Teoria lingüística i adquisició del llenguatge. Anàlisi comparada dels trets morfològics en català i en castellà*, Barcelona, Institut d'Estudis Catalans.
- Blyth 2005: Carl BLYTH, «From empirical findings to the teaching of aspectual distinctions», dins Rafael Salaberry / Dalila Ayoun (ed.), *Tense and aspect in Romance languages*, Filadèlfia, Benjamins, 211-252.
- Canals 2007: Eulàlia CANALS, *The acquisition of tense and aspect by Moroccan learners of L2 Catalan and Spanish in Barcelona public schools*, tesi doctoral inèdita, Graduate Center, City University of New York.
- Comajoan 2005a: Llorenç COMAJOAN, «The acquisition of perfective and imperfective morphology and the marking of discourse grounding», dins Dalila Ayoun / Rafael Salaberry (ed.), *The acquisition of tense-aspect morphology in Romance languages*, Filadèlfia, Benjamins, 36-77.

- Comajoan 2005b: «The emergence of L2 imperfective morphology in narrative retellings and conversations», *Catalan review*, 19, 79-108.
- 2006: Llorenç COMAJOAN, «The Aspect Hypothesis: Development of morphology and appropriateness of use», *Language Learning*, 56, 201-268.
- Comajoan / Pérez Saldanya 2003: Llorenç COMAJOAN / Manuel PÉREZ SALDANYA, «Gramaticalització i adquisició de llengües: l'adquisició de la morfologia de passat en aprenents de català com a llengua estrangera», *Caplletra*, 35, 123-151.
- Cortés / Vila 1991: Montserrat CORTÉS / Ignasi VILA, «Uso y función de las formas temporales en el habla infantil», *Infancia y aprendizaje*, 53, 17-43.
- Dietrich et alii 1995: Rainer DIETRICH / Wolfgang KLEIN / Colette NOYAU, *The acquisition of temporality in a second language*, Filadèlfia, Benjamins.
- Ellis 2008: Rod ELLIS, *The study of second language acquisition*, 2a. ed., Oxford, Oxford University Press.
- Gràcia, 2007: Lluïsa GRÀCIA, «Diferencias tipológicas y adquisición de segundas lenguas I: flexión verbal», *Revista española de lingüística*, 37, 7-40.
- Kramsch / Whiteside 2008: Clarie KRAMSCH / Anne WHITESIDE, «Three fundamental concepts in second language acquisition and their relevance in multilingual contexts», *The modern language journal*, 91, 907-92.
- Lado 1957: Robert LADO, *Linguistics across cultures*, Ann Arbor, University of Michigan Press.
- Montrul / Salaberry 2003: Silvina MONTRUL / Rafael SALABERRY, «The development of tense and aspect morphology in Spanish as a second language», dins Barbara Lafford / Rafael Salaberry (ed.), *Spanish second language acquisition*, Georgetown, Georgetown University Press, 47-73.
- Odlin 1989: Terence ODLIN, *Language transfer: cross-linguistic influence in language learning*, Cambridge, Cambridge University Press.
- 2003: Terence ODLIN, «Cross-linguistic influence», dins Catherine Doughty / Michael Long (ed.), *Handbook of second language acquisition*, Malden, Blackwell, 436-486.
- Salaberry 2008: Rafael SALABERRY, *Marking past tense in second language acquisition: A theoretical model*, Nova York, Continuum Books.
- Selinker 1972: Larry SELINKER, «Interlanguage», *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
- Serra et alii 2000: Miquel SERRA / M. Rosa SOLÉ / Elisabet SERRAT / Melina APARICI, *La adquisición del lenguaje*, Barcelona, Ariel.
- Serrat / Gràcia 2003: Elisabet SERRAT / Lluïsa GRÀCIA, «Immigració i adquisició de llengües», *Caplletra*, 35, 153-168.
- Skehan 2008: Peter SKEHAN, «Interlanguage and language transfer», dins Bernard Spolsky / Francis Hult (ed.), *The handbook of educational linguistics*, Oxford, Blackwell, 411-423.
- Vendler 1967: Zeno VENDLER, *Linguistics in philosophy*, Cornell, Cornell University Press.

