

La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques

Jaume Macià Guilà, Joan Solà (ed.)

Andreu Bosch Rodoreda, Josep M. Brucart, Anna Camps,
M. Josep Cuenca, M. Teresa Garcia Castanyer,
Manuel Pérez Saldanya, F. Xavier Vila Moreno



Il·lustració de la coberta cedida per la Fundació Caixa de Sabadell i extreta del llibre FUNDACIÓ CAIXA DE SABADELL (1994): *Els edificis de la Caixa d'Estalvis de Sabadell. Una mostra del Modernisme català*. Barcelona. Edicions 62.

Sèrie Llengua

© Jaume Macià Guilà, Joan Solà (ed.), Andreu Bosch Rodoreda, Josep M. Brucart, Anna Camps, M. Josep Cuenca, M. Teresa Garcia Castanyer, Manuel Pérez Saldanya, F. Xavier Vila Moreno

© d'aquesta edició: Editorial GRAÓ, d'IRIF, SL

C/ Francesc Tàrraga, 32-34. 08027 Barcelona

1a edició: setembre 2000

ISBN: 84-7827-231-3

DL: B-31-514-2000

Disseny de coberta: Xavier Aguiló

Impressió: Imprimeix

Índex

Presentació, Jaume Macià Guilà, Joan Solà | 7

1. **La terminologia lingüística en la classe de llengua: un problema pendent,** Jaume Macià Guilà | 9
 - Introducció | 9
 - La divergència teòrica i terminològica | 10
 - La diversitat terminològica: reflex a l'aula | 11
 - Alguns defectes de la terminologia lingüística en ús | 11
 - Les propostes oficials d'unificació terminològica | 13
 - Reflexió final | 15
 - Annex: Breu anàlisi d'alguns usos terminològics | 16
 - Agraïments | 19
 - Notes | 19
 - Referències bibliogràfiques | 22
2. **Algunes aportacions des de la sociolingüística a l'ensenyament i el debat sobre l'estàndard del català,** F. Xavier Vila Moreno | 25
 - La percepció pública de la sociolingüística | 25
 - Dues aportacions de la sociolingüística a la comprensió del fenomen lingüístic | 26
 - Algunes limitacions epistemològiques de la lingüística | 26
 - L'estructuració de l'heterogeneïtat de la llengua | 27
 - La llengua com a pràctica social | 28
 - Algunes aportacions al debat sobre l'estàndard català i el seu ensenyament | 29
 - La història de la formació dels estàndards | 29
 - Poder, llengua normativa i varietat estàndard | 30
 - ¿Quina és la situació de l'estandardització del català? | 32
 - Conclusions (provisionals) i alguna proposta | 34
 - Notes | 35
 - Referències bibliogràfiques | 36
3. **Reflexió breu sobre el concepte de «normativa»,** Joan Solà | 39
 - Implicació del concepte de *normativa* en el d'*estàndard* | 39
 - Els conceptes d'*estàndard* i de *normativa* en les obres de l'IEC | 42
 - Una proposta per als conceptes de *normativa* i *estàndard* | 44
 - Notes | 45
 - Referències bibliogràfiques | 45
4. **Fonètica vs. fonologia i tractament de la lexicologia: dos exemples de divergència en els llibres de text,** Andreu Bosch Rodoreda | 47
 - Fonètica | 48
 - Transcripció fonètica | 48
 - Alguns conceptes de classificació articulatòria dels sons | 51
 - Alguns aspectes controvertits de transcripció fonètica | 53

Fonologia | 56

- Fonètica vs. fonologia | 56
- Els conceptes de la fonologia | 58

Lexicologia | 61

- El marc teòric | 61
- Les regles lèxiques | 68

Notes | 71

Referències bibliogràfiques | 75

- Llibres de batxillerat | 75
- Estudis de lingüística | 75

5. Definició i delimitació del concepte de «connector», Maria Josep Cuenca | 77

Introducció | 77

Problemes per a la definició dels connectors | 78

- Termes i classificacions | 78
- Heterogeneïtat formal i funcional | 79
- Els connectors: ¿categories o funcions? | 80

Els connectors bàsics | 82

- Conjuncions | 82
- Connectors parentètics o matisadors | 82
- Delimitació del concepte de *connector parentètic* | 83

Altres connectors | 86

- Algunes interjeccions | 86
- Connectors lèxics | 86
- Connectors gràfics | 87

Algunes reflexions sobre la didàctica dels connectors | 87

Conclusions | 88

Notes | 89

Referències bibliogràfiques | 89

Referències dels exemples | 90

6. Del «perfet» a l'«indefinit» (i viceversa). El nom dels temps verbals i altres problemes terminològics relacionats amb les categories gramaticals del verb, Manuel Pérez Saldanya | 91

Introducció | 91

- El temps real i el temps gramatical | 91
- L'aspecte i el nom dels temps verbals | 92

Els temps verbals | 93

- La categoria del temps | 94
- La categoria de l'aspecte | 97
- La distància temporal | 103

Els temps i el mode | 103

- Els temps dels modes indicatiu i subjuntiu | 105
- Usos bàsics i usos derivats | 106
- El condicional: ¿temps o mode? | 107

La modalitat de l'acció i l'aspecte gramatical | 108

El nom dels temps verbals | 110

- Els noms en la tradició gramatical catalana | 110
- Propostes d'unificació terminològica | 112

Notes | 116

Referències bibliogràfiques | 118

7. El coneixement gramatical dels alumnes: el cas dels pronoms personals, Anna Camps

Introducció | 121

Bases teòriques i estudis empírics precedents | 122

- Diversitat i complexitat del saber gramatical: activitat lingüística i activitat metalingüística | 122
- Els conceptes dels aprenents | 124
- El pronom personal, una categoria complexa | 124

Una aproximació empírica als conceptes dels alumnes sobre els pronoms personals | 125

- Què diuen els alumnes sobre els pronoms | 127

Conclusions | 134

Notes | 135

Referències bibliogràfiques | 136

8. Una terminologia gramatical bàsica en la llengua francesa, M. Teresa Garcia Castanyer | 137

Preliminars teòrics | 137

La tradició de la gramàtica francesa | 138

Propostes pràctiques de terminologia gramatical | 140

- Les propostes oficials de Suïssa i Bèlgica | 141
- La nomenclatura gramatical oficial a França | 142

Una proposta pràctica de la comunitat lingüística francesa | 145

- Primera part: anàlisi de l'oració | 146
- Segona part: anàlisi de les categories | 154
- Tercera part: els temps i els modes del verb | 158
- Quarta part: algunes distincions considerades difícils | 158

Conclusió | 159

Notes | 160

Referències bibliogràfiques | 161

9. L'anàlisi sintàctica i la seva terminologia en l'ensenyament secundari, Josep M. Brucart | 163

Introducció | 163

Els límits de la gramàtica | 164

Gramàtica i significat | 166

Oració i discurs | 170

La pràctica de l'anàlisi gramatical | 175

Les categories gramaticals com a concepte primitiu de l'anàlisi | 178

La combinació de les categories gramaticals: els sintagmes | 183

L'oració i les seves projeccions funcionals | 187

Sobre la terminologia de l'oració | 191

La noció de *predicació* i altres conceptes semàntics bàsics (*arguments*, *operadors* i *quantificadors*) | 195

La selecció d'*arguments* per part dels predicats: els papers temàtics o funcions argumentals | 198

Les propietats de selecció dels verbs	202
Les funcions sintàctiques	206
Algunes qüestions entorn de la terminologia de les funcions sintàctiques	211
L'estructura informativa de l'oració	214
A tall de conclusió	217
Notes	218
Referències bibliogràfiques	227
Índex d'autors	 231
Índex de conceptes i mots	 235

Presentació

Jaume Macià Guilà
Joan Solà

Els científics que cultiven una determinada especialitat s'han de plantejar d'establir una terminologia adequada, cosa que només és factible si es posseeix una bona teoria, amb la corresponent xarxa conceptual. L'estat d'ebullició en què es troba la lingüística des de fa anys ocasiona en els corrents teòrics i, per tant, en la terminologia una clara inestabilitat que té conseqüències negatives en la comunitat científica en general, però sobretot en el terreny de l'ensenyament.

L'objectiu bàsic de l'ensenyament secundari en l'aspecte lingüístic és formar ciutadans competents des del punt de vista comunicatiu, però això no exclou una certa dosi de reflexió metalingüística, sobretot en el batxillerat; i si no es disposa d'una bona selecció de conceptes i d'una terminologia coherent, és difícil de no crear confusió en la ment dels estudiants.

Avui és un fet ben real que el simple accident de canviar de professor, de matèria, de llibre de text, de centre o de pla d'estudis posa l'alumne en contacte amb concepcions i denominacions diferents, que arriben a ser incompatibles, contradictòries o almenys innecessàriament divergents. En efecte, en aquests nivells d'ensenyament no sembla justificable que un concepte com ara «complement de règim verbal» figuri als manuals escolars amb noms prou diferents; o que dos temps verbals com ara *ha vingut* i *va venir* rebin en català i en castellà noms precisament oposats; o que termes com *atribut* o *predicatiu* s'usin amb valors diferents en francès, en alemany i en català. I el lector veurà que el concepte i la terminologia dels *connectors* són un terreny avui essencialment inestable.

Aquest llibre vol contribuir a aclarir el panorama i alhora a proporcionar als professors de secundària un cert rerefons que els faci comprendre per què hi ha les dificultats que hi ha i els inviti a participar en el debat i en la feina lingüística i pedagògica avui necessàries si volem arribar a un grau de consens més satisfactori.

Recollim aquí les ponències del cicle *La terminologia lingüística en l'ensenyament secundari. Propostes pràctiques*, dirigit per nosaltres, patrocinat per la Fundació Caixa de Sabadell i celebrat als locals d'aquesta entitat a la tardor de 1999, dins el Pla de Formació del Professorat del Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya. En aquest cicle, especialistes en tres llengües (català, castellà i francès) i en diferents aspectes de la lingüística (fonètica, sintaxi, gramàtica del discurs, etc.) intentem arribar a l'ideal d'aclarir aspectes teòrics, revisar el material escolar del mercat i fer propostes pràctiques per als nivells esmentats. El treball d'Anna Camps enfoca la qüestió des del punt de vista de l'aprenent, no pas del professor.

Els autors d'aquest llibre hem procurat que la necessitat de simplificar i de ser

pràctics no impliqués, però, una presentació simplista de la matèria, i això ha fet que de vegades ens calgués allargar-nos en algun aspecte més tècnic o més teòric. Confiam que el conjunt serà útil en el marc del nou sistema educatiu.

La terminologia lingüística en la classe de llengua: un problema pendent*

Jaume Macià Guilà

Departament de Llengua Catalana i Literatura.
IES Ferran Casablanques. Sabadell

En aquest escrit reflexionarem sobre la incidència negativa que té entre l'alumnat de secundària la divergència teòrica i terminològica existent en la lingüística actual. Veurem les deficiències que presenta la terminologia en general i n'analitzarem exemples concrets, extrets de material didàctic. Finalment, proposarem possibles actuacions que tendeixin cap a un marc teòric i terminològic més d'acord amb les exigències de la docència.

Introducció

El context del nou sistema educatiu ens ha de convidar, entre altres coses, a replantejar-nos quin ús hem de fer de la teoria lingüística en la classe de llengua i, en conseqüència, a repensar com ha de ser la terminologia que necessitem. Ara com ara, però, el professorat de llengua és lluny de disposar d'un marc teòric que li permeti de fonamentar la gramàtica pedagògica que l'ha d'ajudar en la tasca de fer reflexionar l'alumnat no universitari sobre el funcionament del llenguatge. I aquest problema persistirà mentre la ciència no ens forneixi una descripció i explicació més sòlides dels fets lingüístics. L'heterogeneïtat i diversitat teòrica comporta també disparitat i inestabilitat terminològica i, si això dificulta l'assentament i intercanvi de coneixements entre els científics, té també un efecte negatiu en l'ensenyament, on hauria de prevaler la claredat i la simplicitat.

En aquest escrit, enumerarem, per començar, alguns dels defectes que presenta la terminologia lingüística en general (manca de coherència, excessiva sinonímia i polisèmia, etc.) i les seves conseqüències a l'aula. Tot seguit postularem uns deter-

minats requisits que, a parer nostre, hauria de complir la terminologia perquè fos apta per a l'ensenyament secundari. Més endavant, analitzarem breument alguns treballs de racionalització terminològica per a l'ensenyament. Tot això ens durà a plantejar possibles actuacions encaminades a un ús terminològic més racional i unívoc per a l'ensenyament. En un annex final, donarem un cop d'ull a la problemàtica que plantegen alguns termes presents en el material didàctic de llengua catalana i castellana.

La divergència teòrica i terminològica

Si les ciències instrumentals disposen ja d'una terminologia força fixada, la lingüística —i les ciències humanes en general— presenta considerables deficiències terminològiques. L'evolució constant d'aquesta ciència al llarg del segle xx, amb una continuada successió d'escoles i tendències, ha donat lloc a una considerable heterogeneïtat teòrica, que ha comportat una notable disparitat terminològica, expressió tot plegat d'un grau de desenvolupament científic encara insuficient.

Si en el món de la investigació aquesta heterogeneïtat i diversitat teòrica i terminològica és potser un «mal necessari» per al progrés de la mateixa ciència, en l'àmbit de l'ensenyament secundari constitueix un entrebanc gens menyspreable. Convé distingir, doncs, clarament aquests dos nivells (investigació i docència no universitària), perquè s'hi donen exigències clarament diferents:

Certament, l'àmbit de la recerca es troba dominat pel creixement exponencial de la informació i per la complexitat de les aproximacions teòriques més recents, que, entre altres arguments genèrics, insisteixen en la legitimitat científica del propi mètode lingüístic: un tipus de preocupació clarament inexportable a l'àmbit escolar. La discussió teòrica, en tant que regida per la pluralitat de punts de vista amb què es pot enfocar l'objecte lingüístic, desencadena un cert relativisme cognoscitiu, difícil de conciliar amb l'exigència de simplicitat, claredat preferiblement unívoca i limitació informativa que reclama l'alumne. (Nicolàs, 1994, p. 42)

Cada cop més, els objectius de la gramàtica pedagògica (el marc teòric de la qual està per delimitar) es van perfilant, en el sentit que han de ser essencialment comunicatius a l'ESO, però sense negligir una progressiva reflexió sobre el codi, més extensa en el batxillerat¹.

No tractarem en aquest article, però, de la qüestió de quin ha de ser el marc teòric de la gramàtica pedagògica², com tampoc de quina presència «quantitativa» ha de tenir la reflexió metalingüística en l'ensenyament de la llengua. Partirem del fet que, en menor o major mesura —sovint amb desmesura!—, la reflexió sobre el codi fa acte de presència en la classe de llengua, en el material didàctic, etc., i que aquesta reflexió implica una terminologia, sovint poc adient. I és en l'anàlisi de la «qualitat» de la terminologia que ens centrarem aquí. Començarem per exposar algunes de les conseqüències negatives de la falta de consens terminològic en el món docent.

La diversitat terminològica: reflex a l'aula

Certament, el problema essencial que se'ns presenta a l'hora d'ensenyar llengua és la manca d'un marc teòric de referència. Com a conseqüència d'això (i en un segon ordre pel que fa a la importància), se'ns planteja el problema afegit de la terminologia. La falta de claredat teòrica i d'univocitat terminològica són dos dels factors que entrebanquen l'adquisició d'un mínim de conceptes i procediments lingüístics per part de l'alumnat, dificulten la rendibilització d'aquests com a eines d'exploració o descripció i, alhora, comporten un suplement d'esforç i de temps que podria tenir una destinació més profitosa en ares d'una utilització més rica i correcta de la llengua.

Sense que se li n'explicitin els motius, l'alumnat veu variar la nomenclatura que rep pel simple accident de canviar d'assignatura (la terminologia de la classe de català pot no coincidir amb la de la classe de castellà, anglès, francès, llatí...), de professor, de llibre de text, de centre docent, de pla d'estudis, etc. Tanmateix, resulta que, atesa la freqüent poca coordinació existent dins l'àrea de llengua dels centres, els professors no som sovint prou conscients de les dimensions del «conflicte terminològic» i tendim a minimitzar-lo. I si, d'una banda, és cert que en alguns sectors de la llengua s'ha anat produint una sedimentació natural de nocions (i dels termes amb què ens hi referim), no ho és menys que en els nous currículums de secundària s'exigeixen continguts provinents de nous enfocaments dels fenòmens lingüístics (lingüística textual, sociolingüística, pragmàtica, teoria de la comunicació, etc.), que han provocat una allau de nous termes i un augment de la polisèmia (recordem, per exemple, els diferents valors que han anat adquirint termes com *funció* o *context*).

Alguns defectes de la terminologia lingüística en ús

En el pròleg del seu *Diccionario de términos filológicos*, Lázaro Carreter (1953) arriba a dir que «El recuento de los términos usados unívocamente nos llevaría a un resultado desconsolador: tan sólo un escaso número de ellos posee valor general» (p. 10). Fins i tot els termes més bàsics, com els que designen els nivells de descripció de la llengua (*lexicologia*, *morfologia* i, sobretot, *gramàtica*), s'empren amb valors notablement diferents, tal com posen de manifest Saragossà i Solà (en premsa). Qualsevol terminologia hauria d'evitar l'actual abundància de polisèmia i de sinonímia (real o suposada)³, dues greus deficiències que resten eficàcia a la terminologia de la lingüística, que com qualsevol altra ciència hauria de tendir cap a l'aclariment màxim tant de les nocions emprades com de les denominacions corresponents. Centrant-nos ara en l'àmbit docent, creiem que, a part de posseir la necessària univocitat, la terminologia de la gramàtica pedagògica hauria de ser:

- basada científicament però sense perdre operativitat dins l'aula;
- reduïda en el seu inventari (en consonància amb una certa contenció dels continguts conceptuals en favor dels procedimentals);
- suficientment clara;

- de compromís entre la tradició i les modernes adquisicions;
- de compromís entre la fidelitat als particularismes terminològics de cada llengua i la necessitat d'universalitat.

L'exigència dels dos primers requisits resulta prou òbvia. Pel que fa al tercer, voldríem comentar que caldria evitar les etiquetes confusionàries. No sembla gaire coherent, posem per cas, fer servir *incoatiu* tant en parlar de les *perífrasis incoatives* (ús propi) com en parlar dels verbs *incoatius* (terme adient per a verbs com *envellir*, però abusi si l'apliquem a qualsevol verb amb increment *-eix-*).

Pel que fa al quart requisit, és curiós d'observar que, després de tanta neologia terminològica al llarg del segle xx, gran part dels termes de la tradició gramatical, lògica i retòrica grecolatina continuïn dempeus (Charpin, 1980). Convindria, doncs, no menystenir aquesta herència, per bé que la majoria d'aquests signes hagin anat redefinint, amb el pas dels segles, la seva relació significat-significant. Pensem que, al capdavant, els mots no són capaçs de descriure les coses sinó tan sols d'etiquetar-les. La introducció de nous tecnicismes en el material didàctic, provinents de corrents en voga, ha estat sovint precipitada i de vegades ha respost més a esnobisme que no pas a la voluntat de servir l'alumnat⁴. Tanmateix, no podem sinó acollir una llarga rastejera de tecnicismes moderns perfectament consolidats i necessaris, tant per a la denominació de conceptes (*fonema*, *morfema*, *sintagma*, etc.) com d'operacions (*permutació*, *commutació*, etc.).

D'altra banda, el respecte per l'herència clàssica té l'avantatge afegit d'afavorir una certa universalitat, requisit també desitjable en la ciència moderna i útil a l'alumne que aprèn diverses llengües alhora. La necessitat d'un mínim d'universalitat queda palesa en topar amb casos de falsos amics. Així, no signifiquen el mateix que en català els termes formalment equiparables de *prétérito indefinido* (*canté*) o *prétérito perfecto* (*he cantado*) de la morfologia castellana de no fa pas tants anys⁵, o termes com l'anglès *phrase* ('sintagma') o el francès *complément d'objet indirect* ('complement de règim verbal' o 'complement indirecte', segons el cas)⁶.

Això no priva de respectar certes denominacions exclusives de cada llengua i que no ofereixen cap dels inconvenients esmentats (casos com *pronom feble* en català o *tilde* en castellà), com tampoc de restablir l'ús genuí en casos d'interferència (en català, posem per cas, caldria preferir *manlleu* a *préstec*, com també *mot* a *paraula*: aquest últim terme és poc específic).

No voldríem tancar aquest apartat sense fer referència a algunes ambigüitats terminològiques. En alguns casos aquestes podrien ser evitades perquè l'ús que es fa de certs termes no és l'apropiat, com és ara atorgar a *coordinat* un significat actiu (*conjunció coordinada* en lloc de *conjunció coordinant* o de *coordinació*); en altres, perquè es podria recórrer a certes distincions lèxiques creades justament per eludir l'ambivalència (*impersonal* / *no personal*, *context* / *cotext*). D'altra banda, també caldria estar a l'aguait davant algunes expressions necessàriament amfibològiques: expressions com *complements de l'oració* o *complements oracionals* tant poden voler dir 'complements adjunts a l'oració' com 'complements d'un element de l'oració' (i encara el segon terme pot voler dir 'complement representat per una oració').

Les propostes oficials d'unificació terminològica

La necessitat d'una certa racionalització terminològica en l'ensenyament de la llengua ha estat considerada, en alguns països, com una qüestió prou important per exigir la intervenció de l'Estat. Així, per exemple, i amb relació al francès, existeixen nomenclatures oficials per a l'ensenyament a França (1910 i 1975), a Suïssa (1979) i a Bèlgica (1949 i 1991), sovint envoltades de fortes polèmiques (Vergnaud, 1980). Pel que fa al català, hem de dir que la seva recent incorporació a l'ensenyament no ha comportat, de moment, l'elaboració de cap document semblant. Com a punts de referència queden tan sols les diverses programacions oficials. Val a dir, però, que amb relació als actuals currículums d'ESO i de batxillerat (sempre cenyint-nos a Catalunya), no hi ha hagut l'empenta necessària per contribuir a racionalitzar la qüestió, amb la qual cosa s'ha perdut certament una ocasió d'or.

Pel que fa al castellà, només tenim constància d'una *Terminología gramatical para su empleo en la educación general básica* (TG-EGB), publicada pel Ministerio de Educación y Ciencia l'any 1981. Es tracta d'una obreta, de tan sols 47 pàgines, elaborada per una comissió d'experts, entre els quals figuraven acadèmics del prestigi «canònic» de Rafael Lapesa, Manuel Seco o Fernando Lázaro Carreter. Va néixer amb un objectiu molt ambiciós d'unificació terminològica, formulat d'una manera molt taxativa: «habrán de usar estos términos y no otros, siempre que sean necesarios para el desarrollo de los distintos temas gramaticales» (Lapesa *et al.*, 1981, p. 6-7). Això és el que s'exigeix en la presentació als autors de llibres de text i material de treball d'EGB.

Tanmateix, aquesta obra no és sinó una mera relació de termes (ordenats temàticament i alfabèticament). Davant això, Antonio Alonso Marcos va creure necessari de redactar el *Glosario de la terminología gramatical* (1986), que havia de complementar la TG-EGB i fer-la mínimament aplicable. En aquest *Glosario* apareixen els mateixos termes (i algun de més), acompanyats de les imprescindibles definicions, exemples i fins i tot exercicis. Fóra interessant d'estudiar la influència que han exercit aquestes dues obres (més aviat mediocres, sigui dit de passada) en la tradició escolar castellana. Com que no és la intenció d'aquest escrit centrar-nos en aquests llibres, acabarem oferint tan sols el quadre de la pàgina següent (reducció d'un altre que figura en el *Glosario*), prou eloqüent d'alguns dels canvis proposats per la TG-EGB en contrast amb la terminologia llavors en ús.

També al llarg dels anys vuitanta, i sense moure'ns de l'àmbit de la didàctica de la llengua castellana, podem esmentar la tasca de l'Equipo Logos, que va publicar diverses edicions d'una *Terminología lingüística básica* (com també d'una *Terminología literaria básica*). En la introducció els autors feien seves les conclusions despreses de les *I Jornadas de Estudio sobre la terminología lingüística en el Bachillerato*⁷ (1979), que apunten cap a la necessitat de corregir les discrepàncies i incongruències terminològiques amb què topa l'alumnat, de dotar les classes de llengua d'una orientació més aviat instrumental (cosa que hauria d'implacar una limitació quantitativa de la terminologia), etc. (*Revista de Bachillerato*, núm. 11, p. 80-81; vegeu nota 7).

Malgrat tot, aquesta obra (com les altres dues que acabem d'esmentar) té el defecte, potser inevitable a l'època, d'haver-se concebut des d'una visió molt gramaticalista de la docència de la llengua (oblidant que la gramàtica hauria de ser tan sols un dels

Quadre 1. Mostra d'equivalències terminològiques, extreta d'Alonso (1986, p. 16-18). A la columna dreta, els termes proposats per Lapesa *et al.* (1981)

TERMINOLOGÍA USADA	TERMINOLOGÍA UNIFICADA
▪ sintagma	- grupo
▪ sintagma nominal	- grupo nominal
▪ complemento determinativo	- complemento del nombre
▪ adjetivo determinativo	- determinante
▪ adjetivos posesivos, demostrativos...	- determinantes posesivos, determinantes demostrativos...
▪ oración compuesta	- oración compleja
▪ oración principal	- proposición principal
▪ oración subordinada	- proposición subordinada
▪ oración adverbial	- proposición circunstancial
▪ oración sustantiva o completiva	- proposición subordinada sustantiva
▪ conjunción ilativa	- (no aparece el término)
▪ modo potencial	- (desaparece)
▪ potencial simple	- condicional [ara dins el mode indicatiu]
▪ potencial compuesto	- condicional perfecto
▪ futuro imperfecto	- futuro
▪ pretérito indefinido	- pretérito perfecto simple
▪ pretérito perfecto	- pretérito perfecto compuesto

ingredientes de la clase de lengua —no l'eix central) i de partir de la visió simplificado-ra consistent a creure que, resolent el desori terminològic, liquidariem una de les «principales dificultades didácticas que en la actualidad se plantea en la enseñanza y aprendizaje de las asignaturas que componen el Área de Lengua» (Equipo Logos, 1983, p. 5).

Tanmateix, la realitat és que, deixant de banda aquells exemples concrets en què el problema es redueix a triar simplement entre termes clarament sinònims, el cas més freqüent és que no es pugui dissociar la feina de selecció terminològica de l'estudi sobre els possibles diferents significats, concepcions lingüístiques, etc. que hi ha al darrere de cada terme:

Elle [= la terminologie] n'est rien en elle-même, mais elle est la marque de la grammaire qu'on emploie. En ce sens, étudier la problématique d'une nomenclature, aujourd'hui, ce devrait être étudier la problématique de la grammaire. (Vergnaud, 1980, p. 114)

La recerca sobre la racionalització terminològica a secundària, duta a terme sobretot durant els anys vuitanta i en el context del BUP, sembla que progressivament vagi arribant a un punt mort. La irrupció dels corrents comunicatius, de la lingüística textual, etc. orientarà la recerca didàctica cap a altres direccions més fructíferes i, ja en el context de la progressiva implantació de la reforma educativa (i amb el condicionant de la davallada general del nivell de coneixements de l'alumnat), sembla que quedi més aviat estancada la reflexió didàctica sobre l'aplicació de les teories lingüístiques a l'aula (reflexió sobre quin ha de ser el marc teòric de referència, sobre quanta gramàtica necessita l'alumnat, sobre quina terminologia convé usar, etc.). No per això, però, ha deixat de ser aclaparadora la presència dels continguts teòrics en les programacions oficials o en els llibres de text, on coexisteixen velles teories amb aportacions recents, formant un conjunt no gaire consistent⁸.

Reflexió final

La consecució d'una terminologia sòlida i unificada és encara un objectiu a llarg termini (¿potser una utopia?) i va lligada a l'avenç de la lingüística en tant que ciència. Tan sols en la mesura en què s'avanci en la descripció i explicació dels fenòmens lingüístics es podran fer propostes terminològiques suficientment estables. Aquesta constatació, però, no eximeix d'emprendre urgentment determinades actuacions encaminades a reduir l'actual desgavell, per a la qual cosa cal la coordinació de tots els agents implicats (els responsables de la política educativa, els ICEs, el professorat de tots els nivells, etc.).

La coordinació entre els professors d'un centre pel que fa a terminologia és certament indispensable: en el Currículum d'ESO (1993, p. 41) es demana al professorat de llengua catalana i de llengua castellana «d'evitar repeticions, de confluir i posar-se d'acord en una terminologia comuna, d'afavorir, mitjançant un plantejament d'activitats complementàries o de paral·leles, l'eficàcia i transferència d'aprenentatges d'una matèria a una altra», però aquesta coordinació té poc futur si no recolza en una proposta externa avalada per alguna autoritat científica; i, tanmateix, aquesta serà poc seguida en l'àmbit docent si no compta amb el suport d'algun òrgan oficial, que és el que permetrà de superar particularismes terminològics. Per això tenen tan poca influència en la docència a secundària els diccionaris de lingüística⁹ en esguard dels llibres de text, que segueixen unes programacions aprovades oficialment. De fet,

aquests acaben marcant la pauta a l'aula, ja que els professors acabem sotmetent-nos-hi «en bé de l'alumnat».

Vist el panorama, potser es podria fer un primer pas realista envers l'acostament teòric i terminològic a partir de la coordinació dels diferents equips d'autors de llibres de text, i el resultat podria plasmar-se en algun document per a guia del professorat (amb la selecció dels termes útils i la seva definició, amb l'enumeració dels termes equivalents, dels rebutjables...). Si això tingués suport oficial i hi hagués un compromís d'un mínim d'estabilitat, un document així tindria efectes prou saludables, oimés en un àmbit relativament petit com el nostre i amb una tradició gramatical i escolar malauradament minsa. La fermesa de l'acord es podria reflectir en el bon costum d'incloure en els manuals el glossari o l'índex dels termes usats, com fan Pascual *et al.* (1998) i Macià (1994).

I mentre el món docent viu les conseqüències de l'actual desgavell i tenint en compte que «el consenso terminológico no se encuentra en el punto de partida, sino en el de llegada: cuando hay un consenso científico» (Mounin, 1982, p. XIX), els professors de secundària haurem de ser conscients que, no tan sols queda lluny el consens científic, sinó també el pedagògic. Ara com ara, haurem d'acollir el bagatge terminològic que aporten el material didàctic i els alumnes. A aquests els hauríem d'intentar fer comprendre no tan sols que és més important el concepte que la denominació, sinó també que «en una medida muy amplia la buena terminología es el producto, pero no la causa, de una actividad científica correcta» (Mounin, 1982, p. XX).

No ens podem estar d'acabar dient que els professors i els autors de material didàctic hauríem d'evitar les anàlisis minucioses, les casuístiques inacabables i, en general, la inclusió de tot allò que no aportï un profit clar (tota aquesta pirotècnia teòrica que exhibeixen certs professors, ¿no podria ser un mecanisme de defensa davant el temor que l'alumnat pugui creure's que «sap la matèria» si ja té competència comunicativa?). Actuant així, contindrem també la inflació terminològica que presenten molts cursos i manuals (especialment de castellà). I és que, a més, és absurd sacralitzar moltes de les definicions, etiquetes, classificacions¹⁰, etc. que apareixen en els llibres de text o en els programes perquè disten molt de correspondre's d'una manera plausible amb els fets lingüístics. L'anàlisi comparativa del material escolar (vegeu més avall) posa fàcilment en relleu una bona colla de discrepàncies i deficiències teòriques i, per tant, terminològiques. Davant això, sembla de lògica que limitem l'aportació de conceptes lingüístics a tot allò que sigui raonablement clar; i, operant així, reduïrem sens dubte una part del problema.

Annex: Breu anàlisi d'alguns usos terminològics

En aquest apartat donarem compte de certs usos terminològics a partir del buidatge del material següent: *a)* el «Currículum de l'Educació Primària. Àrea de llengua» (1992), el «Currículum d'Educació Secundària Obligatoria. Àrea de llengua» (1992) i el «Currículum de les matèries comunes "Llengua catalana i literatura" i "Llengua castellana i literatura"» (1996) (abreujats Curr. Prim, Curr. ESO i Curr. Batx.)¹¹; i *b)* la im-

mensa majoria de llibres de text en català i castellà d'ESO i Batxillerat LOGSE publicats a Catalunya fins al 1999. Per raons d'espai, deixarem de referenciar aquests manuals i, d'altra banda, esmentarem els termes castellans només quan s'allunyin bon xic dels corresponents catalans. Amb aquest petit estudi volem mostrar algunes de les zones conflictives, sovint amb matisos diferencials entre el català i el castellà, el coneixement dels quals ajudarà el professorat a comprendre certes vacil·lacions de l'alumnat.

oració / frase (i termes afins)

La forma predominant en el material didàctic és, sens dubte, *oració*. En català, però, és molt habitual el terme *frase*, potser per l'influx de la tradició gramatical francesa, en què s'empra només *phrase*. *Frase* és el terme preferit en el Curr. Prim., i ocupa una posició pròxima a la paritat amb *oració* en el Curr. ESO, on àdhuc s'utilitzen expressions com *frase subordinada*, gens corrents en els llibres de text. En castellà, en canvi, se sol bandejar el terme *frase*, que no figura en la TG-EGB; i que molts autors utilitzen com a sinònim de *fragment* («¡Un café!»).

Recentment guanya terreny en el material didàctic el terme *enunciat*, unitat mínima de comunicació. Només presenta l'avantatge d'englobar l'oració (SN subjecte + SV predicat) i el fragment.

La forma *proposició* és d'ús freqüent en molts manuals catalans i d'ús sistemàtic en els castellans. Tanmateix, aquest terme, manllevat a la lògica, no acaba de resultar del tot convincent¹². D'altra banda, en castellà es distingeix de vegades entre *oración compleja* (si inclou una o més oracions subordinades) i *oración compuesta* (si inclou oracions coordinades). A parer nostre, aquesta darrera distinció embolica la troca més que altra cosa.

Pel que fa a la classificació de les proposicions, se solen considerar els mateixos tipus en català i en castellà, però amb alguna diferència curiosa: en el material didàctic castellà no solen aparèixer els termes corresponents a *proposició subordinada completiva* i, encara menys, a *proposició coordinada il·lativa*, descartats per la TG-EGB (vegeu quadre 1, p. 14).

complement / objecte

En el material didàctic predomina clarament el terme *complement*. Si mai es distingeixen aquests dos termes, s'utilitza el segon tan sols en les expressions *objecte directe* i *objecte indirecte* (no es troba mai *objecte atributiu*, posem per cas, però sí *objecte preposicional* al costat de *complement preposicional* —algun cop es troba *complement d'objecte preposicional*). Com que ben rarament s'explica en què consisteix la diferència entre *complement* i *objecte* (l'*objecte* correspondria a un argument intern exigít pel verb, enfront del *subjecte*, argument extern) i hom constata que sempre es pot usar el primer en comptes del segon (no a la inversa), sembla assenyalat de fer servir exclusivament *complement*.

El *complement de règim verbal*, fins fa poques dècades confós amb el circumstancial (la frontera entre tots dos complements és encara força porosa), és la funció que rep més denominacions totalment sinònimes, sovint meres variants: *compl. de règim*, *compl. (preposicional) regit*, *compl. (o objecte) preposicional*, *compl. preposi-*

cional d'objecte, compl. d'objecte preposicional i, en castellà, també *suplemento*. Aquest darrer terme va ser encunyat per Emilio Alarcos Llorach, que l'oposava a *complemento* (CI), *implemento* (CD) i *aditamento* (CC). Per això, és fora de lloc parlar de *complemento suplemento* o de *complemento suplementario*, com fa algun llibre de text. Tampoc no resulta gaire oportú parlar de *complement preposicional*, perquè aquest terme englobaria altres complements constituïts per sintagmes encapçalats per preposició, com el CI (no entrarem ara en la possibilitat que, seguint teories recents, el terme d'una preposició sigui també un complement preposicional, entenent aleshores que la preposició actua com a nucli del SP).

Pel que fa als tipus de circumstancials, normalment se'n donen quatre o cinc (*de temps, de lloc, de manera o mode, d'instrument i de companyia*), acompanyant-ho d'un prudent *etcètera*. Però, revisant manuals, en podem trobar de moltes altres menes: *de mitjà o matèria, de quantitat, de dubte, de finalitat, de causa, de destinació, de condició, de conseqüència, de concessió* (ex. de l'últim tipus: «No va aconseguir de convèncer ningú *malgrat la seva insistència*»), etc. Entre aquests, algun cop s'hi inclou el *complement agent*. Rarament es diferencia entre complement del verb i adjunt oracional. (No és una crítica, tan sols la constatació d'unes determinades reduccions —sempre discutibles, és clar—, essent la simplificació una exigència didàctica.)

L'àrea dels atributs i els complements predicatius, que fins no fa gaire presentava profundes divergències terminològiques (encara apreciables en el *Glosario*), ha quedat força homogeneïtzada en els darrers anys. De vegades de l'*atribut* se'n diu *complement atributiu*.

sintagma

Als manuals predomina el terme *sintagma*, tal com es proposa en el Curr. ESO, malgrat que la TG-EGB prefereix *grupo de palabras* (en el Curr. Prim. només apareix *grup de paraules*). Pel que fa a les classes, tots els manuals parlen de *sintagma nominal* (cast. *s. nominal* o *s. sustantivo*), *s. verbal*, *s. adjectival* (cast. *s. adjetivo* o *adjetiva*), *s. adverbial* i *s. preposicional* (observem que en adjectivar locucions no se sol utilitzar el sufix adjectivador *-al*: *locució prepositiva*, *loc. adjectiva...*). El SP rep de vegades una denominació descriptiva del tipus *sintagma nominal precedit de preposició*. Tots els manuals consideren que és una estructura exocèntrica.

Del *sintagma determinatiu*, se'n parla gairebé exclusivament en certs manuals de català. El Curr. ESO (1993, p. 85) ens sorprèn, a més, amb els termes *sintagma numeral* i *s. quantitatiu* (inspirats en *conjunt numeral* i *c. quantitatiu* de Fabra, 1956, p. 31), dels quals hom ens dóna, excepcionalment, exemples (en català: «un pèl de, un munt de, un grapat de...»; en castellà, «un montón, cantidad de, un cacho...»).

determinant i adjacent

Pel que fa als especificadors del nom, el terme d'ús general en el material didàctic és *determinant*¹³, però no sol quedar clar si remet a un concepte de naturalesa funcional o bé categorial o si té tots dos valors alhora. Pel que fa a les classes, tots els manuals parlen dels articles (sovint se n'exclou l'article indefinit o indeterminat), dels demostratius, dels possessius, dels numerals, dels indefinits, però no sempre dels

interrogatius i, menys encara, dels exclamatius (la TG-EGB distingeix tots aquests tipus, però no parla dels determinants relatius). En català s'hi afegeixen els quantitatius (o quantificadors), que en castellà solen oferir-se dins els indefinits, autèntic potipoti. Tots els manuals catalans agrupen dins els indefinits elements clarament quantificadors (*alguns*) o clarament definits (*tal*)¹⁴.

Pel que fa als complements del nom, esmentarem tan sols una diferència remarcable: en català és inusual utilitzar *adjacent*, mentre que en castellà la utilització de *adyacente* és la tònica general en el material analitzat. Segons que els complements del nom duguin preposició o no, de vegades es parla de *adyacente directo* («río Duero») o *adyacente indirecto* («río de gran caudal»).

Agraïments

Voldria agrair al Dr. Joan Solà el seu ajut constant, i a Daniel Ferre Planells, Marta Gallart Alsina, Ferran Marcos Morral i Anna Maria Muñoz Morata les també interessants observacions que m'han fet a la versió que ha precedit el text aquí publicat. Igualment, voldria manifestar la meua gratitud a M. Dolores Gómez Martín i a Francisco Sánchez Elvira per l'amabilitat amb què han atès les meves consultes.

Notes

- * Dedico aquest article a la meua mare, que ens ha deixat mentre s'enllestia aquest llibre.
- 1. Però el «Currículum de les matèries comunes "Llengua catalana i literatura" i "Llengua castellana i literatura", del Batxillerat LOGSE» adverteix del següent: «L'objectiu essencial de l'aprenentatge de la llengua per part de tot l'alumnat no és el coneixement del funcionament del codi lingüístic, sinó molt més: aplicar-lo, expressar-hi coneixements i vivències, influir amb la utilització de la llengua en la realitat que l'envolta.» (Currículums de Batxillerat, 1996, p. 2434).
- 2. «[...] la gramàtica pedagògica hauria d'incloure elements de la gramàtica del discurs, com també de la gramàtica de l'enunciació, de la lingüística textual, de la pragmàtica, etc., sense oblidar, però, que a l'alumnat li ha d'arribar un conjunt teoricopràctic consistent i relativament simple, que li permeti d'enfrontar-se amb els errors en què incorre.» (Macià, 1997, p. 62).
- 3. Així, per donar-ne un parell d'exemples, hi ha molts sinònims per a *complement de règim verbal* (vegeu p. 17-18) i per a *hipòstasi* (*metàbasi*, *conversió*, *transcategorització*, *recategorització*...).
- 4. Sobre aquesta qüestió, el Currículum d'ESO diu el següent: «Un perill que caldrà evitar és fer coincidir els canvis en la programació amb simples canvis en la terminologia i deixar les bases de l'aprenentatge de la llengua exactament iguals. En el passat recent, les propostes de la gramàtica estructural van significar sovint que, en comptes de repetir i memoritzar les definicions de la gramàtica "tradicional", els alumnes havien de repetir i memoritzar les de la nova gramàtica. Ara que

- hom introdueix alguns elements de la gramàtica del text, no ens podem limitar a un canvi de terminologia per a l'anàlisi, sinó que cal entendre d'una nova manera les activitats d'aprenentatge de l'alumnat i posar l'èmfasi en aspectes més aviat de domini de l'habilitat i del procediment que no pas de conceptualització del tipus de text i de les seves característiques.» (Currículum d'ESO, 1993, p. 41).
5. En el llibre *Llengua COU* es fa l'observació següent: «Com que en llatí, aquests dos valors temporals convergien en un sol temps (en el *pretèrit perfet*), es dona la paradoxa que els termes que designen els dos temps catalans i castellans que en provenen estan capgirats, de manera que, en l'indicatiu, el *pretérito perfecto* correspon al *pretèrit indefinit* català i el *pretérito indefinido* correspon al *pretèrit perfet*. Com que el nom de *pretèrit indefinit* tampoc no resulta gens aclaridor, proposem –seguint Ruaix (1992, p. 109)– d'anomenar-lo *pretèrit pròxim* (l'altre temps podria anomenar-se, per contraposició, *pretèrit remot*). Amb això no tan sols contribuiríem a orientar l'ús (ja prou castigat per la interferència del castellà, que sovint confon en la pràctica tots dos temps, preferint el *pretérito indefinido*), sinó que, a més, sortiríem al pas a la asimetria amb el subjuntiu (on, com en castellà, el *pretèrit perfet* va associat amb el *present*)» (Macià (coord.), 1997, p. 194–195). En Ruaix (1998, p. 145 i 146 nota 1) aquests temps s'anomenen *pretèrit (perfet) pròxim* i *pretèrit (perfet) remot*. Sobre l'evolució històrica de la denominació d'aquests temps, vegeu Brucart i Rigau (1997). Creiem que urgeix una intervenció terminològica en aquest sector de la morfologia catalana, en què és absurd seguir la tradició. De fet, els llibres de text castellans actuals ja han consolidat la nomenclatura que va proposar la RAE (1973): *pretérito perfecto simple (canté)* i *pretérito perfecto compuesto (he cantado)*. En el material didàctic, aquest darrer temps és sovint anomenat simplement *pretérito perfecto*. En el cas del català, confiem que l'IEC i el món universitari contribuïran a racionalitzar la qüestió.
 6. La terminologia usada es justifica a partir de la diferent anàlisi que hom fa dels fets lingüístics, però també és condicionada per la idiosincràsia de cada llengua. Així, els tractadistes francesos qualificarien com a *indirect*, en una aproximació de tipus formal, qualsevol SP exigit pel verb (serien *complément d'objet indirect* les seqüències destacades en 1, 2 i 3 de començament de la p. 21). El terme de *complément d'objet second*, en canvi, ens assenyalaria que ens trobem davant el segon argument intern d'un verb (per tant, s'aplicaria a casos com els de 2 i 3). El nostre *complement indirecte* és aproximadament el *complément d'attribution* (3), terme problemàtic, que avui dia es tendeix a substituir per *complément d'objet second*, noció més àmplia però no tant com *complément d'objet indirect* (que abasta els nostres CI i complement de règim verbal, acompanyats o no de CD).

C. D'OBJET INDIRECT		
1	C. D'OBJET SECOND	
	2	C. D'ATTRIBUTION
		3

1. *Je compte sur lui.*
2. *Ils ont accusé cet homme de corruption.*
3. *Elle écrit une lettre à ses parents.*

Semblantment, des de la tradició de llengües germàniques com l'anglès (o el neerlandès), els termes *direct object* i *indirect object* designen, respectivament, l'objecte semànticament primer i l'objecte semànticament segon, cosa independent del fet d'anar encapçalats per una preposició, possible en totes dues funcions (tant *indirect object* és el sintagma destacat de «*He gave a present to his wife*» com el de «*He gave his wife a present*»). Vegeu Willems (1995, p. 20-22). Els termes *complement preposicional* (vegeu l'annex), *atribut* i *complement predicatiu* són molt problemàtics, ja que el valor que se'ls dona varia segons la tradició gramatical de cada llengua, tal com es va posar en relleu en el col·loqui celebrat a Barcelona l'any 1995 sobre «Les terminologies gramaticals a Europa», part de les ponències del qual es publicaren (Branca *et al.*, 1995).

7. Les *I Jornadas de Estudio sobre la terminología lingüística en el Bachillerato* (Cullera, 1979) van ser organitzades per l'ICE de la Universitat de València i la Sociedad Española de Estudios Clásicos. Les ponències van aparèixer ressenyades dins *Revista de Bachillerato*, núm. 11 (juliol-setembre de 1979) i 14 (abril-juny de 1980). Per a la terminologia del castellà, hi van presentar ponències Gregorio Salvador, Vicente Salvador (amb Ascensión Herrero i Ramón Guanter); per al català, Manuel Sanchis Guarnier; per al francès, Jesús Cantera; per a l'anglès i l'alemany, Emilio Lorenzo; per al llatí, Sebastián Mariner i María José Echarte; per al grec, Martín S. Ruipérez i F. Sanz Franco.
8. Sobre aquesta qüestió, Saragossà (1994, p. 99) comenta el següent: «La meua opinió és que si els ensenyants incorren en algunes incoherències teòriques quan elaboren manuals de llengua, aquest problema no té l'origen profund en els ensenyants, sinó en els lingüistes, els quals no varen ensenyar als futurs ensenyants una teoria lingüística mínimament clara i coherent quan estudiaven a la universitat».
9. No es pot negligir la funció estandarditzadora dels diccionaris de lingüística, en procedir a la tria o refús de formes, a l'establiment de preferències, a la fixació de les formes gràfiques, etc. En català, hi ha publicats els de Ballesta, de Pérez Saldanya *et al.* i del TERMCAT (vegeu les referències bibliogràfiques i Villalba, 2000).
10. En l'estat actual de la lingüística no hi ha cap motiu per sacralitzar la terminologia, que etiqueta d'una manera tan sols aproximada fenòmens sovint no prou estudiats. La gramàtica tradicional tendia a fer classificacions en compartiments estancs, no tenint prou en compte que la naturalesa dels fets lingüístics és molt complexa i que la frontera entre categories és força porosa (així, existeix una gradació que va de l'adverbi a la preposició, del verb transitiu a l'intransitiu, etc.). Tanmateix, sovint els mateixos gramàtics tradicionals es veuen abocats a utilitzar etiquetes mixtes del tipus *pronom adverbial* (per referir-se als clítics *en*, *hi*) o *adverbi pronominal* (referint-se als demostratius *aquí*, *allí*... o als relatius i interrogatius *on*, *com*, *quan*), *adjectiu pronominal* (els possessius, els numerals, etc.) o *adverbi conjuncional* (exemples de Fabra, 1956:

amb tot, més aviat, en efecte, també, etc., mots que ara consideràrem *connectors*, categoria que col·lisiona amb les classes de mots tradicionals). Tot plegat sense oblidar l'existència de classes que constitueixen veritables calaixos de sastre, com els adverbis, els determinants indefinits o les interjeccions (i, tot i així, resten mots «inclassificables» com *rai, oi...*).

11. Per a l'anàlisi dels termes considerem no tan sols el currículum oficial pròpiament dit, sinó també, en els casos de primària i de secundària, els exemples de segon nivell de concreció que se'ns dona en els documents oficials.
12. A propòsit d'aquest terme, en Pascual *et al.* (1998, p. 42) se'ns fa la precisió següent (per cert, les reflexions de tipus terminològic són poc habituals en els manuals —i més que en els manuals haurien de ser freqüents en les guies didàctiques): «Es cada vez más frecuente denominar *proposiciones* a las oraciones que son constituyentes de otras: *Ayer salí con Juan* [dins *Ayer salí con Juan, pero hoy saldré solo*], o *que no hayamos ganado al último* [dins *Parece imposible que no hayamos ganado al último*] serían, pues, *proposiciones*. Presenta indudables ventajas disponer de un término para diferenciar una estructura de otra; sin embargo, emplear en sintaxis el término *proposición* da lugar a ambigüedades, puesto que se trata de una denominación muy asentada en semántica y en la llamada, precisamente, *lógica proposicional*».
13. Val a dir que en alguns llibres de text es manté el tradicional doble valor d'*adjectiu*: d'una banda, equivalent a l'actual *determinant* (abans *adjectiu determinatiu*); de l'altra, equivalent a l'*adjectiu qualificatiu*. S'ha de dir que aquesta duplictat apareix també en tots els diccionaris consultats de llengua catalana, llevat del *DIDAC*, de Cabré (1995). Així, tot i que el *Diccionario de la lengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans dona entrada a *determinant* (entès com a «Element lingüístic constituent de la frase nominal que serveix per a determinar el substantiu que acompanya»), els codis gramaticals que utilitza són *art.* (article) i *adj.* (adjectiu), aquest darrer marcant tant *meravellós* com *meu* o *aquell*, per exemple. Notem de passada en la definició citada l'ús de *frase nominal* amb el valor de *sintagma nominal*, forma teòricament preferent en aquest diccionari.
14. L'*adjectiu indefinit*, tant si qualifica *determinant* com si —en morfologia verbal— qualifica *pretèrit* (vegeu nota 5), és certament poc transparent. En el primer cas, del fet que *indefinit* sigui sinònim de *indeterminat*, en resulta que la forma *un*, per exemple, és un *determinant indeterminat*, expressió no per usual menys paradoxal. D'altra banda, segons Cantera (1979), la utilització dels termes *artículo (in)definido* per *artículo (in)determinado* tradueix una preferència del francès.

Referències bibliogràfiques

- ALONSO MARCOS, Antonio (1986): *Glosario de la terminología gramatical. Unificada por el Ministerio de Educación y Ciencia*. Madrid. Magisterio.
- BALLESTA I ROIG, Joan-Manuel (1991): *Diccionario de gramática generativo-transformativa*. Bellaterra. Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.

- BRANCA, Sonia; Alicia PIQUER; Dominique WILLEMS (eds.) (1995): «Vers une terminologie grammaticale européenne? Nécessité et obstacles». Monogràfic: *Travaux de linguistique* (Lovaine-la-Neuve) 31.
- BRUCART, Josep M.; Gemma RIGAU (1997): «Els temps verbals en espanyol i en català: sistemàtica i terminologia». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (Barcelona) 12, p. 81-100.
- CABRÉ, M. Teresa (dir.) (1995): *DIDAC. Diccionari de català*. Barcelona. Enciclopèdia Catalana.
- CANTERA, Jesús (1979): «La terminología lingüística en los libros de texto de Francés». *Revista de Bachillerato* (Madrid) 11, p. 69-72. [Vegeu nota 7.]
- CHARPIN, F. (1980): «L'héritage de l'antiquité dans la terminologie grammaticale moderne», a LEDUC-ADINE; VERGNAUD (eds.) (1980), p. 25-32.
- «Currículum de l'Educació Primària. Àrea de Llengua». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (Barcelona) 1593 (13.5.1992). Decret 95/1992, de 28 d'abril. Generalitat de Catalunya.
- «Currículum d'Educació Secundària Obligatòria: Àrea de Llengua». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (Barcelona) 1593 (13.5.1992). Decret 96/1992, de 28 d'abril. Generalitat de Catalunya.
- Currículum Educació Secundària Obligatòria* (1993) [Primer i segon nivells de concreció]. Barcelona. Generalitat de Catalunya.
- «Currículum de les matèries comunes "Llengua catalana i literatura" i "Llengua castellana i literatura", del Batxillerat LOGSE». *Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya* (Barcelona) 2181 (13.3.1996). Decret 82/1996 de 5 de març. Generalitat de Catalunya.
- EQUIPO LOGOS (coord. i red. M.P. Hernández Agelet de Saracibar) (1983): *Terminología lingüística básica*. Lérida. ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona.
- FABRA, Pompeu (1956): *Gramàtica catalana*. Barcelona. Teide.
- LAPESA MELGAR, Rafael; Fernando LÁZARO CARRETER; Manuel SECO REYMUNDO; Miguel GARCÍA POSADA; Melitina RIVERA GONZÁLEZ (1981): *Terminología gramatical para su empleo en la educación general básica*. Madrid. Servicio de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia.
- LÁZARO CARRETER, Fernando (1953): *Diccionario de términos filológicos*. Madrid. Gredos.
- LEDUC-ADINE, J.-P.; J. VERGNAUD (ed.) (1980): *Langue française (La terminologie grammaticale)* (Paris), 47.
- MACIÀ GUILÀ, Jaume (1994): *Lliguem mots! (De la sintaxi a l'expressió)*. Barcelona. Teide.
- MACIÀ GUILÀ, Jaume (1997): «Els pronoms febles en el batxillerat». *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura* (Barcelona) 11, p. 61-72.
- MACIÀ GUILÀ, Jaume (coord.); Josep F. DELGADO MERCADER; Pere MARCET SALOM; Anna M. MUÑOZ MORATA (1997^a): *Llengua COU*. Barcelona. Teide.
- MOUNIN, Georges (1982): «Introducción al problema terminológico», a Georges MOUNIN (dir.): *Diccionario de lingüística*. Barcelona-Madrid. Labor, p. VII-XX.

- NICOLÀS, Miquel (1994): «Sobre les possibilitats i els límits de la terminologia lingüística en l'ensenyament», a Maria Josep CUENCA (ed.): *Lingüística i ensenyament de llengües*. València. Universitat de València, p. 37-57.
- PASCUAL, José Antonio; Luis ALCALDE; Ladislao CASTRO (1998): *Tipos de discurso (Lengua castellana y literatura, crédito 3, Batxillerat)*. Madrid. Grup Promotor-Santillana.
- PÉREZ SALDANYA, Manuel; Rosana MESTRE; Ofèlia SANMARTÍN (1998): *Diccionari de Lingüística*. Oliva. Coloma.
- RAE (1973): *Esbozo de una nueva gramática de la lengua española*. Madrid. Espasa-Calpe.
- RUAIX I VINYET, Josep (1992): *El català / 2. Morfologia i sintaxi*. Moià. Ruaix.
- RUAIX I VINYET, Josep (1998): *Català complet / 2. Curs superior de llengua. Morfologia i sintaxi*. Moià. Ruaix.
- SANCHIS GUARNER, Manuel (1979): «La terminología gramatical para los textos didácticos del Catalán». *Revista de Bachillerato* (Madrid) 11, p. 79-80. [Vegeu nota 7.]
- SARAGOSSÀ, Abelard (1994): «Ensenyament i teoria sintàctica a través del tractament del concepte "pronomen" en un manual d'EGB i BUP», a *Segon simposi del professorat valencià de l'ensenyament mitjà i de l'educació secundària obligatòria. Comunicacions i ponències*. València. Generalitat Valenciana, p. 99-112.
- SARAGOSSÀ, Abelard; Joan SOLÀ (en premsa): «Introducció a una revisió de la terminologia de la teoria lingüística» (ponència presentada al *Col·loqui Internacional sobre Terminologia gramatical en les llengües europees*, Barcelona, 1995).
- TERMCAT (Centre de Terminologia) (1992): *Diccionari de lingüística*. Barcelona. Fundació Barcelona.
- TG-EGB: vg. Lapesa *et al.* (1981).
- VERGNAUD; J. (1980): «Éléments de problématique pour une nomenclature, aujourd'hui», a LEDUC-ADINE; VERGNAUD (ed.) (1980), p. 109-114.
- VILLALBA, Xavier (2000): «La terminologia lingüística en català». *Revista de Catalunya* (Barcelona) 147, p. 104-118.
- WILLEMS, Dominique (1995): «La terminologie grammaticale: de l'hétérogénéité à l'harmonisation?», a BRANCA *et al.* (1995), p. 13-23.