

To cite this article:

Cremades Cortiella, E. (2021). Anàlisi d'errors en l'expressió escrita del català com a llengua addicional: contrast entre l'alumnat serbi i l'anglòfon. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4(2), 21-34. <https://doi.org/10.5565/rev/clil.65>

<https://doi.org/10.5565/rev/clil.65>

e- ISSN: 2604-5613

Print ISSN: 2605-5893

Anàlisi d'errors en l'expressió escrita del català com a llengua addicional: contrast entre l'alumnat serbi i l'anglòfon



ELGA CREMADES CORTIELLA

UNIVERSITAT DE LES ILLES BALEARS

elga.cremades@uib.cat

Aquest treball vol constituir una primera aproximació a les característiques de la interllengua de l'alumnat de català com a llengua addicional que té com a llengües primeres el serbi, d'una banda, i l'anglès, de l'altra, prenent com a base metodològica l'anàlisi d'errors i els estudis d'interllengua. Per fer-ho, s'ha utilitzat un corpus de 97 exàmens corresponents a les proves dels certificats B1 de català emesos per l'Institut Ramon Llull durant els anys 2011 i 2012, uns exàmens que s'han transcrit, etiquetat i analitzat mitjançant el programari AntConc. Un cop analitzats els textos, s'han classificat els errors d'acord amb un criteri gramatical, de manera que es presenten els principals errors de l'alumnat als segons si són ortogràfics, morfosintàctics, lexicosemàntics i pragmaticodiscursius. El treball mostra com els components ortogràfics (en el cas de l'alumnat anglòfon) i morfosintàctics (en el cas de l'alumnat serbi) són els que presenten uns percentatges més elevats d'errors, si bé l'àmbit lexicosemàntic és on podem detectar més clarament les interferències de les llengües primeres i, sobretot, de les altres llengües que parla l'alumnat.

PARAULES CLAU:

anàlisi d'errors; corpus; interllengua; català com a llengua addicional

The main aim of this paper is to offer a first approach to the characteristics of the interlanguage of students of Catalan as an additional language whose first languages are Serbian, on the one hand, and English, on the other. It takes as methodological bases both error analysis and interlanguage studies. In order to carry on the study, a corpus of 97 exams corresponding to the tests of the B1 certificates in Catalan issued by the Institut Ramon Llull during the years 2011 and 2012 was used. The exams were transcribed, labeled and analyzed using the AntConc software. After analyzing the texts, the errors have been classified according to a grammatical criterion, so that the main errors of the students are presented according to whether they are orthographic and orthotypographic, morphosyntactic, lexical-semantic or pragmatic-discursive levels. The paper shows how orthography (in the case of English-speaking students) and morphosyntax (in the case of Serbian students) are the areas that have the highest percentages of errors, although the lexical-semantic field is where we can detect more clearly the interferences of the first languages and, above all, of the other languages spoken by the students.

KEYWORDS:

Error analysis; corpus; interlanguage; Catalan as an additional language

1. La influència de la primera llengua en l'aprenentatge d'una segona llengua

En els processos d'ensenyament i aprenentatge de qualsevol llengua —i per tant també de la llengua catalana— hi intervenen diversos factors, que condicionen l'èxit i que determinen les característiques de cada procés. Així, la competència comunicativa a què pot arribar l'alumnat de dos cursos de llengua del mateix nivell pot variar segons el context en què es produeixen els cursos, els objectius que es proposin, la metodologia utilitzada, les característiques del mateix alumnat, etc. De la mateixa manera, l'aprenentatge de dos participants del mateix curs pot ser diferent per raons com ara la motivació, la llengua inicial o els hàbits d'estudi, per exemple. Ellis (2015) explica que l'adquisició de segones llengües és molt complexa a causa dels factors que hi intervenen, uns factors entre els quals cal incloure la llengua primera de l'alumnat:

All theories acknowledge the complexity of L2 acquisition [...] because a multitude of factors influence how an L2 develops: individual difference factors, such as language aptitude and motivation; the learners L1, the nature of the input that learners are exposed to; the kinds of interactions they participate in; the social context in which learning takes place; and whether or not form-focused instruction is available. (Ellis, 2015, p. 321)

De la mateixa manera, Comajoan i Canals (2010) subratllen que, malgrat que no és tan important com creuen alguns autors, “la interferència de la L1 a la L2 (...) és un dels factors potencials d'influència” (p. 395). Així, tot i que la influència de la primera llengua dels aprenents no és l'únic factor que pot influir en l'adquisició de llengües addicionals, sembla que hi ha un acord força generalitzat sobre el fet que sí que és rellevant per explicar fenòmens com ara préstecs, l'ús de certes estructures sintàctiques, l'omissió de patrons freqüents en l'L2, etc. Com afirmen Lightbown i Spada, “learners draw on the patterns of other languages they know as they try to discover the complexities of the new language they are learning” (Lightbown i Spada, 2013, p. 57).

En aquest sentit, i malgrat que considerem que cal anar “més enllà de la influència de la L1” (Comajoan i Canals, 2010, p. 396), també creiem que, fins a cert punt, la primera llengua contribueix a proporcionar un marc lingüístic i conceptual que condiciona l'adquisició de les segones i de les terceres llengües (Gràcia i Serrat, 2003).

Diversos estudis han analitzat com les primeres llengües condicionen l'aprenentatge de l'anglès (Larsen-Freeman i Long, 1991; Lightbown i Spada, 2013). En el cas del català, el Grup de Recerca de Lèxic i Gramàtica de la Universitat de Girona va analitzar, mitjançant mètodes contrastius i anàlisi d'errors, la influència de la primera llengua en l'adquisició del català per part de la població nouvinguda a Catalunya, unes anàlisis que es van materialitzar sobretot en els estudis recollits a la col·lecció “Llengua, immigració i ensenyament del català”. Són estudis basats sobretot en la influència

de les L1, però no acaben de tenir en compte els estudis d'interllengua i se centren en les L1 següents: l'àrab, el xinès mandarí, el soninké, el mandinga, l'amazic, el fula i el wòlof, el panjabi, el romanès, l'ucraïnès i el tagal. Comptem, en aquest sentit, amb publicacions que mostren de quina manera les llengües majoritàries de la població immigrada a Catalunya poden influir en l'adquisició del català.

Tanmateix, aquests treballs no tenen prou en compte les estratègies comunes que poden estar vinculades a les diverses etapes de la interllengua i, a més, han deixat fora (ateses les característiques dels estudis, centrats en les llengües de la immigració a Catalunya) moltes de les llengües primeres dels aprenents de català de la Xarxa universitària d'estudis catalans a l'exterior (anglès, francès, alemany, suec, italià, txec, polonès, rus, finès, croat, japonès, hebreu, espanyol, neerlandès, etc.).¹ Per començar a omplir aquest buit, Rodríguez (2020) va fer una primera caracterització dels errors principals i de les característiques de la interllengua de l'alumnat txec (també basat, de tota manera, en els estudis d'L1). Cal, doncs, desenvolupar més treballs d'aquestes característiques que afavoreixin el coneixement de la interllengua de l'alumnat de català com a llengua addicional, un coneixement que posteriorment pot construir ponts amb la pràctica de l'aula i pot ajudar el professorat a desenvolupar nous recursos adaptats a les necessitats de l'alumnat.

El treball que presentem pretén fer una primera caracterització dels errors que presenta l'alumnat de català com a llengua addicional que té el serbi o l'anglès com a llengua primera. Per fer aquesta caracterització, s'ha treballat amb un corpus de 97 exàmens escrits del nivell B1, que s'han analitzat d'acord amb els principis de l'anàlisi d'errors i els estudis d'interllengua, que presentem a l'apartat següent.

2. Marc teòric: el tractament dels errors

2.1. Els estudis sobre el tractament dels errors: anàlisi contrastiva, anàlisi d'errors i interllengua

2.1.1. L'anàlisi contrastiva

D'acord amb Cuenca i Ramos (2001), tot i que “la comparació entre llengües és, probablement, tan antiga com el reconeixement de l'existència de diferents llengües” (p. 11), l'aplicació dels estudis comparatius (que s'inicien al s. XIX i que donen lloc a la lingüística històrica comparada i a la tipologia lingüística) al camp de l'ensenyament de llengües no es produeix fins als anys 40 del s. XX, quan es publiquen treballs que plantegen un ensenyament de llengües que pugui prevenir i evitar els errors. Això és el que plantejaven Fries a *Teaching and Learning English as a Foreign Language* (1945) o Lado a *Linguistics Across Cultures* (1957), que proposen el que després esdevindria l'anomenada *anàlisi contrastiva predictiva* (Cuenca i Ramos, 2011, p. 12). Aquest tipus d'anàlisi consisteix a contraposar els sistemes lingüístics de la primera llengua amb el de la

“El treball que presentem pretén fer una primera caracterització dels errors que presenta l'alumnat de català com a llengua addicional que té el serbi o l'anglès com a llengua primera.”

llengua objecte d'aprenentatge amb la finalitat de descobrir-ne les diferències i les similituds, per poder predir els errors de l'alumnat. El postulat principal de l'anàlisi contrastiva és que la principal font dels errors que cometten els estudiants són les *interferències*, enteses com a transferències negatives de l'L1 a la llengua objecte d'aprenentatge.²

En aquest marc, l'error es considera un fracàs de l'aprenentatge que cal evitar i l'objectiu de les comparacions és preveure els possibles errors que cometrà l'alumnat per preparar exercicis (sovint basats en la repetició) que permetin automatitzar les formes correctes (Rodríguez, 2020, p. 86).

Ara bé: tot i que pot aportar dades concretes que facilitin el desenvolupament de materials didàctics per a l'alumnat d'una L1 determinada (Cuenca i Ramos, 2011, p. 13), l'anàlisi contrastiva no és capaç de preveure ni resoldre tots els problemes que presenta el procés d'ensenyament i aprenentatge d'una llengua addicional, ja que no pren en consideració que l'aprenentatge no és l'adquisició d'un conjunt d'hàbits sinó d'una sèrie d'estratègies cognitives per part de l'alumne (Arcos, 2009, p. 122). És per això que, a partir dels anys 60 del s. XX, va agafar força un nou model d'estudi, l'anàlisi d'errors.

2.1.2. L'anàlisi d'errors

L'any 1967 S. P. Corder, a “The Significance of Learner's Errors”, proposa els primers estudis sistemàtics dels errors dels estudiants de llengües segones, estrangeres o addicionals, amb l'objectiu de determinar què és el que l'estudiant ha interioritzat i què no de la llengua objecte d'aprenentatge. Des de la perspectiva de Corder, el procés d'aprenentatge d'una llengua addicional es veu afavorit pel procés d'adquisició de la llengua primera (sense considerar que els processos siguin iguals), cosa que fa que d'una banda canviï la metodologia de treball i de l'altra canviï la concepció del terme *error*.

Neix, d'aquesta manera, el corrent d'investigació conegut com *anàlisi d'errors*. Aquest corrent d'investigació va néixer com una branca de la lingüística aplicada i buscava estudiar i analitzar els errors de l'alumnat d'una llengua addicional “per

descobrir-ne les causes i conèixer les estratègies que utilitzen els alumnes en el procés d'aprenentatge” (*Diccionario de terminos clave de ELE*, Diversos autors, 2008).

Segons Santos Gargallo (1993), aquesta metodologia representa una contribució significativa per a la disciplina de la lingüística aplicada. En primer lloc, canvia el concepte d'error, que es veu simplement com un signe que s'està produint un procés d'aprenentatge. En segon lloc, l'anàlisi d'errors mostra el punt en què es troba el procés d'aprenentatge i quines estratègies s'estan duent a terme: així, si s'estableix un procés en l'ordre d'adquisició d'un fenomen particular, com per exemple, els temps verbals, observar els errors que produeix l'alumnat ens permet establir en quin punt del procés es troben. Per últim, ajuda a establir una jerarquia de dificultats, cosa que d'una banda permet determinar les prioritats de l'ensenyament i crear materials més útils i significatius, i per l'altra ofereix eines per poder avaluar adequadament l'alumnat en cada nivell (Arcos, 2009, p. 125).

En definitiva, amb l'anàlisi d'errors es passa de condemnar l'error a defensar-ne la necessitat al llarg del procés d'aprenentatge. Aquest canvi de perspectiva estableix les bases del que després rebria el nom de *estudis d'interllengua*.

2.1.3. La interllengua

Els estudis d'anàlisi d'errors van permetre d'una banda observar que els errors reflectien estratègies universals d'aprenentatge i, de l'altra, van contribuir a canviar el concepte de l'error, que llavors va passar a ser considerat profitós per a l'aprenentatge. Aquesta idea va contribuir a l'aparició del concepte d'*interllengua*.³ Ja Corder (1967) s'havia preocupat per la noció del sistema lingüístic no natiu, en la mesura que, basant-se en el concepte de *competència* de Chomsky, parla de *competència transitòria*. Amb tot, no és fins a Selinker (1972) que s'empra el terme *interllengua* per referir-se a les etapes per les quals passen els aprenents d'una segona llengua, unes etapes que constitueixen un sistema lingüístic independent entès com un estadi intermedi entre els codis de la llengua primera i la llengua objecte d'aprenentatge. Selinker (2014) defineix la interllengua d'aquesta manera:

Interlanguage is that linguistic/cognitive space that exists between the native language and the language that one is learning. Interlanguages are non-native languages which are created and spoken whenever there is language contact (Selinker, 2014, p. 223).

Segons Selinker, els aprenents creen la interllengua quan intenten comunicar significats en una llengua addicional, és a dir, és el resultat d'un intent de producció d'una llengua meta que no és perfecta si es mesura seguint els paràmetres de la *norma* de la llengua meta,⁴ però els errors i les estructures que es produeixen no són asistemàtiques, sinó al contrari. En paraules de l'autor, “[i]nterlanguages are highly structured, containing new/novel forms” (Selinker, 2014, p. 223).

D'acord amb el *Diccionario de términos clave de ELE* (Diversos autors, 2008), la interllengua presenta les característiques següents (que més avall matisarem):

- És un sistema individual, propi de cada aprenent.
- Fa de mediador entre el sistema de la llengua materna i el de la llengua meta de l'alumnat.
- És autònom (es regeix per les seves pròpies regles).
- És sistemàtic i alhora variable: és sistemàtic perquè posseeix un conjunt coherent de regles i és variable perquè aquestes regles no són constants en alguns fenòmens.
- És permeable a l'*input* i, per tant, capaç d'experimentar reestructuracions successives per donar pas a l'estadi següent.
- Està en evolució constant, ja que està format per etapes successives d'aproximació a la llengua meta.

Ha estat qüestionat, amb tot, que el sistema realment sigui individual. Si bé el treball de Selinker (1972) donava peu a interpretar que la interllengua era fruit d'una construcció individual, diversos autors, com Tarone (2014, p. 20-21), han posat de manifest que els usos lingüístics individuals no es produeixen en un buit, i que la construcció social que implica l'ús de la llengua és aplicable fins i tot en el context d'aprenentatge d'una llengua estrangera en què l'única exposició a la llengua sigui la classe. D'alguna manera, assenyala l'autora, es pot entendre que fins i tot les classes de llengua constitueixen petites comunitats lingüístiques.

I també s'ha posat en dubte que la interllengua estigui en evolució constant. En aquest sentit, cal tenir present un procés molt vinculat al concepte d'interllengua i que és fonamental per a Selinker: la fossilització. La fossilització és el fenomen lingüístic que fa que l'aprenent incorpori a la seva interllengua, de manera inconscient i permanent, trets aliens a la llengua meta relacionats amb la gramàtica, la pronunciació, el lèxic, el discurs o altres aspectes comunicatius. Tal com explica Arcos (2009), "identificar o determinar què es una fosilización no es sencillo" (p. 139), però considera que la repetició permanent d'un error és una manifestació més de la fossilització (p. 139). Aquest fet, juntament amb el que hem explicat sobre l'anàlisi d'errors, fa pensar que l'observació i la classificació dels errors pot resultar clau per obtenir informació sobre els processos psicològics dels aprenents de llengua i també per saber en quin estat de la interllengua es troben.

3. L'estudi

En aquest apartat presentem els objectius que ens plantejarem amb aquest treball i les dades corresponents als materials analitzats. Es tracta d'una primera aproximació basada en textos d'un alumnat molt concret (el que es presenta als exàmens de l'Institut Ramon Llull a través de les diverses universitats on estudia) i d'un nivell particular (B1), que és el nivell més baix en el qual hi ha producció escrita entesa com a tal.

3.1. Preguntes de recerca

Com hem explicat, aquest treball vol constituir una primera aproximació a les característiques de la interllengua de l'alumnat de català com a llengua addicional que té com a llengües primeres el serbi, d'una banda, i l'anglès, de l'altra. Concretament, pretén donar resposta a les preguntes següents:

- **Quins tipus d'errors són més freqüents en els textos dels aprenents de català com a llengua addicional que tenen el serbi o l'anglès com a L1?**
- **Quin és el paper de l'L1 en l'aprenentatge de català per part d'alumnat d'origen anglòfon, d'una banda, i serbi, de l'altra?**

3.2. Participants

El corpus analitzat consta de 97 textos, corresponents als exàmens del nivell B1 dels anys 2011 i 2012 realitzats per estudiants universitaris de Sèrbia, Regne Unit i Estats Units d'entre 20 i 25 anys que van declarar que la seva llengua materna era l'anglès (britànic o americà), per una banda, o el serbi, per l'altra. Concretament, per a l'estudi es va comptar amb 52 participants (30 dones i 22 homes) que tenien l'anglès com a L1 i 45 participants (35 dones i 10 homes) l'L1 dels quals era el serbi.

Tot l'alumnat havia après català en l'àmbit universitari de fora del domini lingüístic, cosa que afavoreix, d'alguna manera, l'homogeneïtat del corpus analitzat. De fet, d'acord amb Granger, "[t]he language learners whose language is covered by learner corpora are to be understood as foreign language learners, i.e. speakers who learn a language which is neither their first language nor an institutionalized additional language in the country where they live" (2008, p. 259).

Dels participants amb el serbi com a L1, la majoria havien cursat entre 60 i 120 h de llengua catalana: així, n'hi havia un que havia cursat entre 1 i 60 h de català, dos que havien fet entre 120 i 180 h de català, tres que van declarar haver cursat més de 250 h de català i 39 que declaraven haver fer entre 60 i 120 hores de català (**Figura 1**).

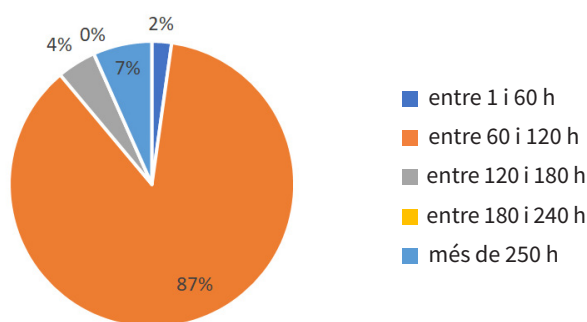


Figura 1. Hores de català rebudes en un context d'aula de l'alumnat serbi

Pel que fa a l'alumnat amb l'anglès com a L1, en canvi, la majoria havia cursat entre 1 i 60 h de català abans de fer la prova del B1: en aquest sentit, dues persones van afirmar haver cursat més de 250 h de català, quatre van marcar l'opció d'entre 60 i 120 h de llengua catalana, deu persones van declarar que havien fet entre 120 i 180 h de català i els 36 restants van indicar que havien fet entre 1 i 60 h de llengua catalana (**Figura 2**).

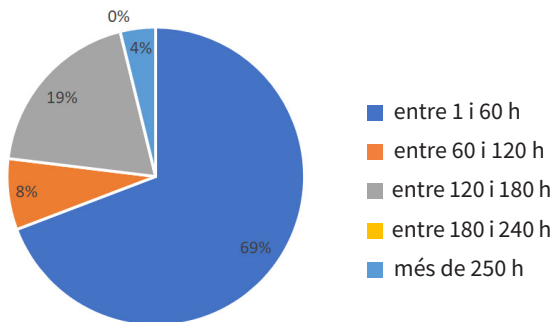


Figura 2. Hores de català rebudes en un context d'aula de l'alumnat anglòfon

Si bé les diferències en les hores d'instrucció podrien fer semblar que el nivell de l'alumnat no és comparable, nosaltres creiem que sí que ho és perquè tot l'alumnat es va presentar i va superar, amb notes similars, el nivell B1 dels exàmens de l'Institut Ramon Llull (cal tenir present que el nombre d'hores era autodeclarat i que les hores de contacte amb el català fora de l'aula també podien variar).

La majoria de participants, a més, van declarar conèixer altres llengües: entre els parlants que tenien com a llengua inicial el serbi, predominava el coneixement de l'espanyol i de l'anglès com a altres llengües estrangeres, i entre els parlants d'anglès com a L1 la majoria declaraven conèixer l'espanyol i el francès. Tot i que no es van poder obtenir dades concretes sobre l'ordre d'aprenentatge d'aquestes llengües ni tampoc dels nivells concrets que havien assolit (i malgrat que aquest és un estudi descriptiu en què no es classifiquen els errors d'acord amb l'etiologia), podem comprovar que alguns dels errors més habituals produïts en els nivells lèxics i morfosintàctics es deuen, en part, a les altres llengües que parla l'alumnat.

3.3. Materials i recollida de dades

El corpus analitzat consta de 97 produccions escrites fetes per alumnat serbi i anglòfon com a part de l'examen oficial del B1 emès per l'Institut Ramon Llull els anys 2011 i 2012. Es tracta d'un corpus de produccions escrites que és part d'un projecte més gran que està en desenvolupament i que ha de culminar en un corpus d'aprenents del català anomenat Catalan Learner Corpus (CLC).⁵ Concretament, la tasca demanada als aprenents consisteix, en tots dos casos, que escriguin una carta a un amic o conegut en què expliquin una experiència a l'estranger (ja sigui per una nova feina, ja sigui perquè hi fan un curs de llengua o d'alguna altra

cosa). Han d'explicar la seva impressió del curs, el seu dia a dia, l'habitatge, les persones que han conegut i alguna experiència particular que hagin tingut. El vocabulari i les estructures que produeixen, per tant, són molt concretes, però donen peu a un lèxic i a unes estructures gramaticals força variades (feina, habitatge, entorn social, rutines quotidianes, plans de futur, etc.) i als dos tipus de discurs més habituals en aquest nivell: la descripció i la narració. En conseqüència, la mostra d'errors que se'n pot obtenir, tot i que no és un recull exhaustiu de totes les dificultats que presenta l'alumnat en l'aprenentatge del català, sí que en constitueix una mostra prou significativa, que recull d'alguna manera la major part de temes i d'estructures gramaticals que poden produir en el marc d'un B1.

Cada producció escrita té entre 300 i 400 paraules: en el cas del textos d'alumnat serbi, la mitjana dels textos era de 318,14 paraules per text, mentre que en el cas dels textos d'alumnat anglòfon trobem una mitjana de 350,04 paraules per text. Aquests exàmens (que estaven escrits a mà i van ser escanejats) es van transcriure i etiquetar d'acord amb els diversos tipus d'errors gramaticals o lingüístics que hi havia. Després, es van analitzar mitjançant AntConc, un programari lliure per a la creació de corpus desenvolupat per Lawrence Anthony.⁶ A l'apartat següent explicarem més detalls sobre l'etiquetatge i la classificació dels errors.

3.4. Anàlisi de dades: el concepte i la classificació dels errors

Si tenim en compte que la interllengua és el sistema aproximat dels aprenents, podem entendre que l'error és una part integrant d'aquest procés d'evolució. Ens indica, d'una banda, l'estat de coneixement lingüístic de l'aprenent i, de l'altra, la manera com s'aprèn la llengua meta. En aquest sentit, Vázquez (1999) explica que analitzar errors serveix per tenir un coneixement més profund del procés d'aprenentatge (i, per tant, per ensenyar millor, en la mesura

“Si tenim en compte que la interllengua és el sistema aproximat dels aprenents, podem entendre que l'error és una part integrant d'aquest procés d'evolució. Ens indica, d'una banda, l'estat de coneixement lingüístic de l'aprenent i, de l'altra, la manera com s'aprèn la llengua meta.”

en què les activitats dutes a terme es poden centrar en els errors comesos), per obtenir informació lingüística sobre problemes gramaticals encara no generalitzats, i per prendre decisions sobre la retroacció que cal donar a l'alumnat en cada moment de l'ensenyament.

Alexopoulou (2005), seguint Corder (1967) i Norrish (1983), adverteix que cal distingir entre *error*, *lapsus* i *falta*. Així, considera que un *error* és una desviació sistemàtica que no pot ser corregida per l'aprenent, una *falta* és una desviació inconsistent i eventual que pot ser corregida per l'aprenent i un *lapsus* és una desviació deguda a factors extralingüístics, com problemes de memòria, estats físics (per exemple, cansament) o estats psicològics. Tanmateix, la mateixa Alexopoulou (2005) reconeix que “es verdad que la distinción entre *error* y *falta*, en la práctica, muchas veces es difícil de comprobar” (p. 48) i, en aquest sentit, al nostre treball, basat en una producció escrita puntual sobre la qual no hem tingut control, hem considerat objecte d'anàlisi (és a dir, com a *error*) qualsevol tipus de desviació de la norma.

A l'hora de caracteritzar la norma, però, cal distingir entre la norma *objectiva* i la norma *prescriptiva* (Costa, 2000). La primera, utilitzada en lingüística descriptiva, s'entén com un “sistema [...] de les realitzacions individuals concretes normals comunes usades regularment, que funciona com un ideal que s'imposa [...], que és l'acceptable per al grup social [...] i que manifesta l'equilibri del sistema (com es practica el sistema en un moment donat)” (Costa, 2000: 92). És, doncs, el sistema de regles implícitament acceptades pels parlants. En paraules de Ginebra (2012), “la norma determina el que és més freqüent i previsible, en tingui consciència o no el parlant, i estigui o no formulat per una autoritat acadèmica” (p. 33).

En canvi, la norma prescriptiva (també anomenada *normativa*) fa referència al resultat del procés de codificació lingüística i es podria definir conjunt de regles establertes per l'autoritat normativa (en el cas del català) que estableixen les formes considerades adequades en registres formals.⁷

A aquesta dificultat cal sumar-hi que en l'anàlisi d'aquestes *desviacions de la norma* també cal tenir en compte la variació lingüística (Rodríguez, 2020), que pot dependre del context en què l'alumnat ha après la llengua o del professorat que ha tingut.

En el cas que ens ocupa, atès que l'alumnat era de procedència diversa i havia tingut professorat també divers, hem considerat *norma* qualsevol element que fos adequat al context comunicatiu d'una carta d'un grau de formalitat mitjà. Hem donat per vàlida qualsevol forma adequada en qualsevol varietat lingüística del català, sempre que el text fos coherent des del punt de vista de la varietat emprada. Per exemple, per a la primera persona del singular del present d'indicatiu hem considerat vàlides les diverses formes possibles (*cant*, *canto*, *cante* o *canti*), sempre que es mantinguessin les mateixes formes al llarg del text. De la mateixa manera, hem considerat vàlids tant l'ús de l'article personal com l'absència d'aquest article, d'acord amb la

varietat emprada en cadascun dels textos: és a dir, si en un text detectàvem que per a la morfologia verbal, la sintaxi o el lèxic s'emprava la varietat estàndard, consideràvem error l'omissió de l'article personal; en canvi, si la resta de formes coincidien amb el valencià o el tortosí, consideràvem admissible l'absència de l'article personal.

Un cop determinat el concepte d'error, cal determinar com classificar els errors que trobem a la interllengua de l'alumnat. En aquest sentit, al llarg de la història hi ha hagut diversos criteris que han contribuït a crear taxonomies per analitzar els errors. Santos Gargallo (1993) i Vázquez (2010) resumeixen els criteris que es poden seguir:

- **Criteri descriptiu:** d'acord amb els primers estudis del generativisme, aquest criteri classifica els errors segons la forma com l'estructura superficial dels enunciats es veu alterada. Hi pot haver ommissió, addició (doble marca, regularització o addició simple), falsa elecció o falsa col·locació.
- **Criteri pedagògic:** és el que es basa en la distinció entre competència i actuació i distingeix els errors transitoris, els errors permanents, els col·lectius, els individuals, els fossilitzables, els fossilitzats i els ambigus.
- **Criteri etiològic:** és el que distingeix l'origen de l'error. Pot ser extralingüístic (un error induït o de mètode, un de causat per la personalitat, pel context d'aprenentatge, per la classe social, per la correcció o per la memòria), lingüístic (ja sigui interlingüística, si es deu a la primera llengua o a altres llengües de l'aprenent, ja sigui intralingüística) o bé psicològic (error per analogia, hipergeneralització, neutralització o associació creuada).
- **Criteri comunicatiu:** es basa en l'efecte que té sobre la comunicació des de la perspectiva de l'oient. Alguns autors distingeixen entre errors locals (si afecten només elements individuals de l'oració) i globals (si afecten la construcció del discurs), i altres distingeixen entre ambigüïtat, irritació i estigmatització.
- **Criteri gramatical:** és la classificació basada en de la llengua i les seves categories. Cal distingir errors foneticofonològics, ortogràfics, morfològics, sintàctics, lèxics, semàntics i pragmàtics.

Pel que fa a la classificació d'errors, en aquest treball vam seguir el criteri gramatical, ja que considerem, igual que Rodríguez (2020), que és el que fa possible una “presentació més metòdica dels errors a partir dels sistemes de la llengua i de les seves categories” (Rodríguez, 2020, p. 91). Tanmateix, i tenint en compte que sovint les taxonomies poden ser mixtes, en alguns casos farem explicacions i comentaris sobre les possibles causes dels errors (sense que això signifiqui que en fem una classificació etiològica).

Fins i tot prenent com a punt de partida el criteri gramatical, les classificacions dels errors poden ser diverses. D'acord amb la pràctica que proposen Dickinson i Ledbetter (2012) o Abuhakema et al. (2008), vam distingir quatre categories

bàsiques d'errors, dins de les quals hem recollit, a partir de la lectura i l'observació dels textos, diverses subcategories i errors concrets. Per arribar a la classificació proposada es van llegir i anotar els errors més comuns d'una mostra representativa dels textos i després es van agrupar les categories a partir dels errors localitzats en aquesta primera mostra.⁸ Vam distingir els tipus d'errors següents:

- **Errors ortogràfics:** hi vam incloure qüestions vinculades a l'ortografia (accentuació, apostrofació, l'escriptura de vocals i consonants, etc.) i a l'ortotipografia (majúscules i minúscules, qüestions relatives a la puntuació i tipus de lletra).
- **Errors morfosintàctics:** tot i que aquesta categoria sovint es pot dividir en dues (morfologia i sintaxi), vam decidir agrupar-les per incloure, dins dels fenòmens analitzats, qüestions que es trobarien a la interfície entre els dos nivells, com ara qüestions de concordança de gènere o alguns elements dels paradigmes verbals). S'hi van incorporar qüestions relacionades amb l'ús i la forma dels articles i dels pronoms,⁹ amb els usos dels verbs atributius (especialment *ser* i *estar*), amb els temps verbals o amb l'ús de les preposicions, entre algunes altres qüestions.
- **Errors lexicosemàntics:** es van prendre en consideració tant errors en l'ús d'unitats lèxiques i en les col·locacions (entenen *col·locació* com la 'combinació de mots que ha desenvolupat una relació semàntica estreta basada en la concurrència freqüent' (DIEC)), com podem trobar a *fer un petó* o *donar un cop d'ull*, per exemple), d'una banda, com errors en l'abast de les unitats lèxiques emprades o l'adequació de la unitat a la intenció comunicativa (per exemple, *no costa res* en el sentit de 'és barat, no costa diners').
- **Errors pragmaticodiscursius:** dins d'aquest grup es van prendre en consideració, sobretot, errors vinculats a les convencions de la carta informal, com la salutació, el comiat, la divisió en paràgrafs o l'escriptura de la data.

4. Resultats

En aquest apartat presentem els resultats obtinguts en relació amb els errors observats als textos. En total, es van localitzar 1.549 errors en els textos d'alumnat amb llengua primera serbi i 1.358 errors en els textos d'alumnat amb llengua primera anglesa.

D'entrada, a grans trets, podem constatar que la majoria dels errors de l'alumnat que té com a L1 el serbi es troben en l'àrea de la morfosintaxi, amb una concentració de més del 50% dels errors. En canvi, l'alumnat anglòfon presenta errors sobretot en l'àrea de l'ortografia, vinculada en certa manera a la fonètica i la fonologia i que ens hauria de conduir a dur a terme, més endavant, estudis amb corpus orals que permetrien comprovar si la correlació d'errors es manté. La distribució dels errors és la que podem observar a la **Taula 1** i a les **Figures 3 i 4**.

Tipus d'errors	Aprenents d'L1 serbia	Aprenents d'L1 anglesa
morfosintàctics	779 (50,29%)	496 (36,52%)
ortogràfics	452 (29,18%)	569 (41,90%)
lexicosemàntics	303 (19,56%)	272 (20,02%)
pragmaticodiscursius	15 (0,97%)	21 (1,55%)
TOTAL	1549 (100%)	1358 (100%)

Taula 1. Tipus d'errors en cadascun dels subcorpus

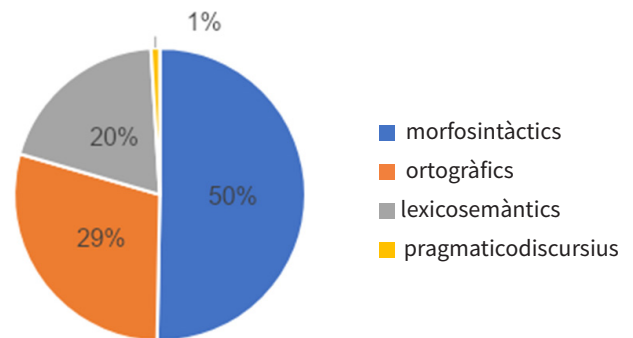


Figura 3. Tipus d'errors en els textos d'aprenents d'L1 serbia

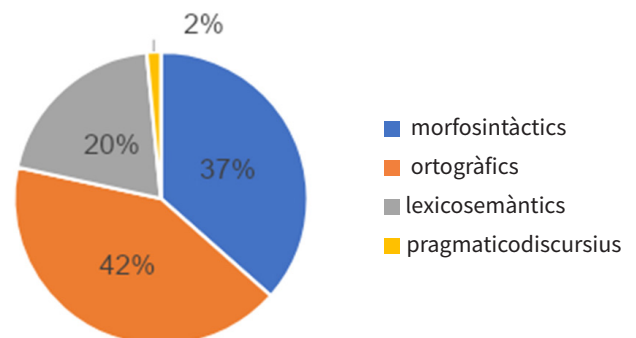


Figura 4. Tipus d'errors en els textos d'aprenents d'L1 anglesa

4.1. Errors ortogràfics

L'alumnat anglòfon és el que va cometre més errors ortogràfics d'acord amb les dades que tenim. Tant en l'alumnat anglòfon com en el serbi, el punt que sembla originar més dificultats és l'accentuació, si bé, a partir d'aquí, l'ordre dels errors és diferent en cada cas.

A la **Taula 2** podem comprovar que prop del 60% dels errors tenen a veure amb l'accentuació, i poden ser de tres tipus: absència d'accents en vocals que l'haurien de dur, com a **(1)**; presència d'accents en vocals que no n'haurien de tenir, com a **(2)**, i en la direcció de l'accent, com a **(3)** (indiquem la forma correcta entre claudàtors). A **(1)** i **(2)** el primer exemple correspon a un text d'un estudiant serbi i el segon a un text d'un estudiant anglòfon, mentre que a **(3)** els tres exemples corresponen a alumnat anglòfon:

Tipus d'error	Aprenents d'L1 sèrbia	Aprenents d'L1 anglesa
accentuació	272 (60,18%)	333 (58,52%)
consonants	72 (15,93%)	57 (10,02%)
signes de puntuació	54 (11,95%)	43 (7,56%)
apòstrofs	28 (6,19%)	44 (7,73%)
vocals	14 (3,10%)	24 (4,21%)
majúscules i minúscules	5 (1,08%)	36 (6,33%)
contraccions	5 (1,11%)	2 (0,35%)
escriptura de dígrafs	1 (0,23%)	26 (4,57%)
ús dels guionets	1 (0,23%)	4 (7,03%)
TOTAL	452 (100%)	569 (100%)

Taula 2. Tipus d'errors ortogràfics

- (1) a. Igualment *podriem* passejar. [podriem]
b. He trobat feina en un hotel *aquí*. [aquí]
- (2) a. Només em pagan 800 euros cada *més*. [mes]
b. (...) *vindrán* moltes famílies per les vacances. [vindran]
- (3) a. Jo estic molt *bè*. [bé]
b. (...) alguns dies treballa al *matí*. [matí]
c. (...) *després* els bitllets seran molt cars. [després]

També podem constatar que un bon nombre d'errors relacionats amb l'ortografia tenen a veure amb les consonants (especialment consonants finals que sobren o falten, canvis de *g* i *j* o *c* i *s* davant de vocal), els apòstrofs (que sovint s'ometen, tot i que també es poden aplicar en llocs en què no hi haurien de ser), els signes de puntuació (en el cas de l'alumnat d'L1 sèrbia, normalment eren d'escriptura de comes davant de qualsevol subordinada o d'un complement directe, pràctiques habituals en la seva llengua) i, sobretot en el cas dels estudiants anglòfons, d'escriptura de majúscules per als dies de la setmana i les nacionalitats.

4.2. Errors morfosintàctics

Com veiem a la **Taula 1** i a la **Figura 3**, l'àmbit morfosintàctic és, amb diferència, el que genera un nombre d'errors més elevat en l'alumnat serbi, amb poc més del 50% dels errors totals. Amb tot, també és un àmbit rellevant per a la definició de la interllengua de l'alumnat anglòfon, ja que el 36% del total d'errors localitzats en textos d'aquests aprenents corresponen a qüestions morfosintàctiques (**Taula 3**).

Els errors morfosintàctics que tenen percentatges més elevats i que probablement podem considerar més sistemàtics estan relacionats sobretot amb la forma i l'ús dels articles, amb l'ús de les preposicions (de vegades vinculades a qüestions de règim verbal), amb els pronoms, el temps i el mode

verbals (especialment els temps verbals del passat), amb la concordança (de gènere, de nombre i de persona) i l'elecció entre verbs *ser*, *estar* i *haver-hi*.

Tipus d'error	Aprenents d'L1 sèrbia	Aprenents d'L1 anglesa
Ús i forma dels articles	133 (17,07%)	34 (6,82%)
Ús de les preposicions	131 (16,81%)	96 (19,28%)
Concordança de gènere	94 (12,06%)	67 (13,45%)
Ús i forma dels pronoms	89 (11,42%)	82 (16,47%)
Concordança de persona	78 (10,01%)	42 (8,43%)
Temps i mode verbals (ús)	77 (9,88%)	64 (12,85%)
Verbs <i>ser</i> , <i>estar</i> i <i>haver-hi</i> (ús)	47 (6,03%)	35 (7,02%)
Concordança de nombre	43 (5,51%)	68 (13,65%)
Ordre dels constituents	37 (4,75%)	-
Oracions relatives	21 (2,70%)	8 (1,6%)
Ús dels demostratius	14 (1,80%)	-
Ús dels possessius	10 (1,28%)	3 (0,60%)
TOTAL	779	498

Taula 3. Principals errors morfosintàctics

En relació amb els articles, en el cas de l'alumnat serbi podem trobar errors de tres tipus: omisió de l'article definit o de l'article personal (**4**); ús innecessari de l'article, (**5**), i dificultats d'elecció entre article definit i indefinit, (**6**):

- (4) a. Anem cada fines de setmana a *ø* cine
b. *ø* *Clima* és oceànic moderat.
c. L'Ana i *ø* *Jovana* son de Sèrbia
- (5) a. Cada dia tinc el curs de 9 h de 14 h i després tinc *el* temps lliure.
b. Puc menjar només *les* fruites i *les* verdures...
c. *La* Roma és fantàstica!
- (6) a. Visc *al* pis molt gran. [en un]
b. No em puc queixar *de un* sou. [del]
c. Jo soc *un* serbi del grup. [el]

En el cas de l'alumnat anglòfon, les dificultats es concentren en l'article personal (que se sol ometre o que se sol utilitzar innecessàriament) o en l'article davant de noms propis:

- (7) a. Hem vist *ø* *Joan*.¹⁰
b. el meu país, l'Anglaterra

El tipus d'error que trobem més freqüentment en els anglòfons, però, és l'ús de les preposicions (que, de fet, és el segon tipus d'error més freqüent en l'alumnat serbi). Sovint trobem confusió entre *en* i *a*, ús inadequat de *com*, omisió de preposicions necessàries o presència innecessària

de la preposició a davant del CD. Podem observar exemples d'aquesta casuística a (8):

- (8) a. És com mirar *a* una casa de contes. [ø]
- b. Visc *a* un apartament bonic. [en]
- c. Com sabeu estic *en* França. [a França]
- d. Estic fet *en* un embolic. [ø]

Els errors de concordança també són força freqüents, especialment els relacionats amb la concordança de gènere. Vegem els problemes de concordança que hem localitzat als diversos textos:

- **Reconeixement del gènere d'algunes paraules:**
el ciutat, la clima, la dia, el teu oportunitat, els sortides.
- **Concordança dels adjectius amb els noms que complementen:**
quatre habitacions ben assolellats, la vida nocturn és meravellós, una ciutat tranquil.
- **Assignació i concordança de nombre:**
molts temps lliures, uns aliments boníssim, la gent (...) amables,

També hi ha errors vinculats a la concordança verbal (per exemple, ús de la tercera persona en comptes de la primera, fenomen que apareix tant en parlants d'una llengua com de l'altra).

En relació amb la morfosintaxi verbal, de tota manera, el tipus d'error que apareix amb més freqüència té a veure amb l'ús dels temps verbals, que representa el 12,85% dels errors de l'alumnat anglòfon i el 9,88% dels errors de l'alumnat serbi. Els errors es concentren sobretot en els temps verbals del passat. Així, podem trobar usos inadequats de l'imperfet, el perfet i el passat perifràstic, tant en l'alumnat serbi com en l'anglòfon. Alguns exemples d'oracions produïdes per l'alumnat serbi els incloem a (9), mentre que (10) conté exemples d'oracions produïdes per alumnat anglòfon:

- (9) a. La setmana passada *he estat* al exposició. [vaig estar]
- b. Em sembla que avui no *vaig aprendre* res. [he après]
- c. Li *he conegut* en un restaurant quan *vaig tenir* 10 anys. [el vaig conèixer / tenia]
- (10) a. No crec que tres mesos *van passar*. [hagin passat]
- b. Aquesta tarda *vaig menjar* a un restaurant de la Rambla. [he menjat]
- c. Ho que si que tinc que no *vaig tenir* abans es un rentaplats. [tenia]

Finalment, també es va localitzar un nombre elevat d'errors relacionats amb l'ús dels pronoms, especialment pel que fa a l'ús innecessari dels pronoms de subjecte i en relació amb l'ús (i també la forma) dels clítics.¹¹

Una altra qüestió rellevant que hem observat és l'elecció entre els verbs *ser*, *estar* i *haver-hi*. Podem observar exemples d'errors en l'ús d'aquests verbs a (11):

- (11) a. La gent *estan* molt amables. [és molt amable]
- b. Aquí *soc* molt bé. [estic]
- c. *Està* molt d'espai al pis. [hi ha]

4.3. Errors lexicosemàntics

En el cas del lèxic, hem localitzat un nombre i una distribució similar dels errors, que hem distribuït segons si es tractava d'un error en la unitat lèxica emprada (error de vocabulari), un error en una col·locació o concurrència lèxica o segons si es tractava d'un error de precisió o d'adequació al registre (Taula 4).

Tipus d'error	Alumnat d'L1 serbia	Alumnat d'L1 anglesa
Vocabulari	254 (83,83%)	218 (80,15 %)
Col·locacions	33 (10,89%)	35 (12,87%)
Precisió lèxica / adequació	16 (5,28%)	19 (6,98%)
TOTAL	303	272

Taula 4. Errors lexicosemàntics detectats

Entre els errors lèxics podem destacar tant interferències de la llengua primera de l'alumnat (per exemple, l'ús de *viure* amb el sentit de *estar-se* en el cas de l'alumnat serbi o la creació del verb **plujar* en el cas de l'alumnat anglòfon) i també interferències d'altres llengües romàniques que l'alumnat coneix i que percep com a properes, com l'espanyol, el francès o l'italià (és el cas de paraules com *maravillosa* per *meravellosa*, *dinero* per *diners*, *aller* per *anar*, etc.). A l'apartat de discussió donarem més detalls sobre els errors lexicosemàntics localitzats.

4.4. Errors pragmaticodiscursius

Per últim, hem localitzat alguns errors en l'estructura de les cartes, que es classifiquen principalment en tres subcategories:

- **Errors en la salutació:** adequació de la salutació puntuació de la salutació o ús de majúscules i minúscules després de la salutació. Així, vam localitzar comiat com *Un salut cordialment* (en què hi ha tant un error en l'elecció de la categoria gramatical com un error en l'adequació a una carta informal en què s'havia saludat amb un *Ei, Marc!*) o *Adeu, atentament!* (en què, a més del doble comiat hi torna a haver un error d'adequació).
- **Esriptura de la data:** a dalt de tot, sota del nom, etc.

- **Error pragmàtics relacionats amb el tractament:** per exemple, en algun cas, tot i que se suposava que havien d'escriure a un amic, tractaven l'amic de *vostè* i el saludaven *atentament*.

5. Discussió

En aquest apartat analitzarem més detalladament els resultats presentats a l'apartat anterior, d'acord amb les categories dels errors ja establertes i amb les preguntes de recerca de l'article.

La primera pregunta, que era quins tipus d'errors són més freqüents en els textos dels aprenents de català com a llengua addicional que tenen el serbi o l'anglès com a L1, ha quedat resolta a l'apartat anterior, en què hem pogut comprovar que són els errors ortogràfics (en el cas de l'alumnat anglòfon) i els morfosintàctics (en el cas de l'alumnat serbi). En relació amb el paper de l'L1 en l'aprenentatge de català per part de l'alumnat anglòfon i serbi, hem comprovat, com apuntàvem a la introducció, que l'L1 pot ser rellevant en alguns àmbits però que no té el paper tan important que tradicionalment se li havia atorgat i que, per tant, cal buscar l'origen de molts dels errors que cometen els aprenents en altres àmbits. A continuació explicarem amb més detall quins són els errors concrets que trobem dins de cadascun d'aquests nivells.

5.1. Errors ortogràfics

En relació amb l'ortografia és l'alumnat anglòfon qui comet més errors ortogràfics. Malgrat que l'alfabet oficial del serbi és el ciríl·lic (així s'especifica a la Constitució sèrbia del 2006) i que això ens podria conduir a pensar que l'alumnat serbi pot tenir més dificultats amb l'ortografia catalana, hem de tenir present que el serbi també es pot escriure en l'alfabet llatí i que, a més, tots els participants coneixen llengües que s'escriuen en aquest alfabet (anglès o altres llengües romàniques).

“Hem comprovat que l'L1 pot ser rellevant en alguns àmbits però que no té el paper tan important que tradicionalment se li havia atorgat i que, per tant, cal buscar l'origen de molts dels errors que cometen els aprenents en altres àmbits.”

El fet que l'alumnat anglòfon presenti més errors en l'ortografia podria estar motivat, d'una banda, per raons fonològiques, però també podria estar relacionat amb el tipus d'aprenentatge que s'ha dut a terme en cadascuna de les aules. És per això que considerem que caldria estudiar amb més profunditat aquesta qüestió abans d'arribar a conclusions definitives.

Hem vist, també, que la majoria d'errors ortogràfics tenen a veure amb l'accentuació. Creiem que aquest fenomen es pot deure, com acabem de dir, tant al coneixement d'altres llengües, com amb el procés d'aprenentatge del català que han dut a terme els estudiants com amb el sistema vocàlic propi de cadascuna de les llengües d'origen.

En primer lloc, bona part de l'alumnat de català a les universitats de fora del domini lingüístic és també estudiant d'espanyol, llengua de la qual sovint té un bon domini i de la qual coneix les regles d'accentuació. Ja hem apuntat que diversos autors, com Santos Gargallo (1993) o Alexopoulou (2005) fan notar la influència de les altres llengües dels aprenents en l'aprenentatge d'una llengua addicional i, de fet, possiblement hauríem d'analitzar l'aprenentatge del català des del punt de vista de les llengües terceres i no des de les llengües segones. Tanmateix, aquest no és l'objecte de l'estudi perquè d'una banda no es tenen dades prou precises de totes les llengües dels aprenents i de l'altra és un tema que va més enllà de la voluntat d'aquest estudi de ser una primera aproximació al fenomen.

En segon lloc, és possible que les regles d'accentuació no s'hagin treballat amb profunditat en aquest punt del procés d'ensenyament-aprenentatge (i es produeixin sobregeneracions, entre altres fenòmens).

Finalment, els sistemes vocàlic i accentual del serbi i l'anglès són força diferents del sistema del català. Així, el serbi, com altres llengües eslaves, té un sistema de cinc vocals (/a, e, i, o, u/) que poden ser llargues o breus; l'anglès, per la seva part, té un sistema de set vocals breus (/ɪ, e, æ, ʌ, ʊ, ɒ, ə/) i de cinc vocals llargues (/i:, ɑ:, ɔ:, ɜ: u:/). El reconeixement de l'accent o del timbre vocàlic, doncs, pot representar una dificultat important en aquest tipus d'alumnat.

5.1.1. Errors morfosintàctics

L'àmbit morfosintàctic és, sense cap mena de dubte, un dels més rellevants a l'hora de plantejar estratègies d'ensenyament i aprenentatge de la llengua, i de fet el rol de la gramàtica en l'ensenyament de llengües estrangeres està en un debat i una construcció constants. És per això que creiem que tenir una visió general de les dificultats reals que manifesta l'alumnat de nivell intermedi pot contribuir a entendre quins punts caldrà tractar específicament, o amb més profunditat, a l'aula.

Els errors morfosintàctics que podem considerar més sistemàtics i habituals són els articles, les preposicions, els pronoms, les qüestions de concordança, els temps verbals i la distinció de *ser*, *estar* i *haver-hi*.

La forma i l'ús dels articles són, d'acord amb els resultats obtinguts, les principals dificultats morfosintàctiques de l'alumnat serbi. Com explica Trenkic (2000), el serbi no marca obligatòriament la definitud dels noms:

Serbian does not obligatorily mark its nominals for definiteness, and definiteness in Serbian has been mainly studied in relation to definiteness in English in the contrastive analysis framework during the 1960s, 1970s and 1980s. (Trenkic, 2000, p. 54)

En aquest sentit, i com ja explicava Rodríguez (2020) per a l'alumnat txec, “els estudiants han d'aprendre les diferències entre la presència i l'absència de l'article, a més del caràcter definit i indefinit d'una cosa que no existeix en la seva llengua” (p. 96). Això permet explicar tant l'omissió d'articles necessaris que podíem observar a (4), l'ús innecessari de l'article que veïem a (5) o els errors en la tria del tipus d'article que podíem comprovar a (6).

L'alumnat anglòfon no sol presentar tants errors en les categories anteriors (omissió d'articles, ús innecessari de l'article o error en tria de l'article), però sí que se n'observen de relacionats amb els usos de l'article indefinit, amb l'article personal (absent en anglès i només avaluat en alumnat que hagués après l'estàndard central o baleàric), i amb els usos davant de topònims.

Sembla, doncs, que l'L1 juga un paper rellevant en l'aprenentatge o l'ús dels articles per part de l'alumnat, però les dificultats generalitzades en casos com els de la selecció entre l'article definit i l'indefinit, que trobem en tots dos casos, ens condueixen a pensar que caldria buscar altres factors que permetessin explicar el procés d'adquisició dels articles en català com a llengua addicional.

Com hem comprovat, també caldria aprofundir en l'estudi els usos de les preposicions. Alguns d'aquests errors es poden explicar per la primera llengua, però cal fer notar, en aquest punt, el paper que poden tenir les altres llengües que dominen els aprenents. En aquest sentit, és rellevant la presència de la preposició davant del complement directe tant en aprenents serbis com anglòfons, fenomen que observàvem a (8a). Cap d'aquestes llengües fa un marcatge diferencial de l'objecte (en anglès, *differential object marking* o DOM) i, per tant, l'ús de *a* pot ser una interferència d'una de les llengües que domina la major part dels participants i que sí que fa el marcatge amb la preposició *a*, el castellà. De fet, l'exemple (8a) permet comprovar que aquest marcatge va més enllà de la casuística habitual que trobem en castellà i que es correspondria amb una còpia de la sobrerregulació que molts aprenents fan a l'hora d'aprendre aquesta norma en castellà.

En relació amb els errors de concordança, sembla que l'L1 torna a ser rellevant. En el cas dels aprenents serbis, tot i que la seva llengua primera té gènere gramatical, no sempre coincideix amb el del català, la qual cosa pot provocar errors. Pel que fa a l'alumnat anglòfon, cal tenir en compte que l'anglès només té gènere gramatical per a alguns éssers animats, però que no fa la concordança gramatical de gènere

o de nombre amb l'adjectiu, i és precisament en aquest punt que trobem la major part dels errors d'aquest tipus d'alumnat. Tanmateix, hi ha qüestions, sobretot vinculades a la concordança verbal, que no són explicables a partir de l'L1. Un cop més, doncs, sembla que en l'àmbit morfosintàctic no és l'únic factor que cal tenir en compte per explicar el procés d'adquisició.

Pel que fa a la morfosintaxi verbal, hem vist que els errors es troben sobretot en els temps verbals del passat. Tot i que autors com Gràcia i Mayans (2009) vincularien aquests errors al fet que cap de les primeres llengües té un sistema verbal coincident totalment amb el català (especialment des del punt de vista aspectual), hi ha molts altres factors que podrien explicar els errors. Comajoan (2015) apunta els més rellevants: 1) l'aspecte lèxic, 2) l'estructura del discurs, 3) la transferència de la primera llengua, 4) l'estructura sintàctica i 5) la prominència perceptual (p. 286). En aquest sentit, hem detectat que l'alumnat del B1 d'ambdues llengües utilitza més les formes perfectives que les imperfectives, un fenomen previsible d'acord amb la Hipòtesi de l'aspecte lèxic (Comajoan, 2015).¹²

Hem destacat, ja, els errors que localitzats en relació amb l'ús dels pronoms. Aquest torna a ser un dels punts que mostra que no podem vincular la llengua primera amb totes les característiques de la interllengua de l'alumnat. Així, malgrat que el serbi és una llengua *pro-drop*, com el català, hem localitzat errors relacionats amb l'ús innecessari dels pronoms amb funció subjecte (especialment de primera persona). Sembla, de fet, que en aquest cas fins i tot Gràcia i Mayans (2009) apunten que es tracta d'una estratègia universal d'aprenentatge. Un cop més, però, creiem que caldria aprofundir les anàlisis per poder-ho comprovar.

Finalment, hem considerat rellevants les qüestions relacionades amb l'elecció entre els verbs *ser*, *estar* i *haver-hi*, que creiem que sí que es poden explicar, almenys en bona part, per la influència de la primera llengua: en anglès es redueixen a *to be* i en el cas del serbi es fa servir *biti* per als dos primers i *ima* (una forma de *imati*, ‘haver/tenir’) per a *haver-hi*.

5.1.2. Errors lexicosemàntics

En l'àmbit lèxic podem trobar tant errors causats per interferències de la llengua primera com errors relacionats amb altres llengües que parla l'alumnat, especialment d'altres llengües romàniques que es perceben com a properes, com l'espanyol, el francès o l'italià.

Pel que fa a errors causats per la interferència de la llengua primera, podem trobar calcs i interferències del serbi o de l'anglès:

- **Interferències del serbi:** *cada dia tenim* conferència *dues o tres hores* (del serbi *predavanje*, ‘conferència’ o ‘classe magistral’); *em falteu molt* (del serbi *faliti*, ‘enyorar’ o ‘faltar’); *jo visc en un hotel aquests dies*

(del serbi *živeti*, 'viure' o 'estar-se (en algun lloc)'); *vam visitar la catedrala* (del serbi *katedrala*, 'catedral').

- **Interferències de l'anglès:** *l'únic *problem* (de l'anglès *problem*, 'problema'); *per desgràcia encara no he pogut muntar el *board* (de l'anglès *board*, 'tauler'); *crec que he caigut en amor* (de l'anglès *fall in love*, 'enamorar-se'); *fins ara no ha plujat gens* (en anglès, *ploure* i *pluja* es diuen igual: *(to) rain*), *hem de prendre un tren al centre* (de l'anglès *take*, 'prendre', emprat amb mitjans de transport), *consells financers* (de l'anglès *financial*, 'financer').

També trobem, però, moltes interferències d'altres llengües, especialment de l'espanyol (que, com hem dit, parla la major part d'alumnat de català a l'exterior) i d'altres llengües romàniques:

- **Interferències de l'espanyol** com *una terrassa maravillosa*; *la casa és serca de l'empresa*; *necessito dinero*; *no suport la carne*; *només puc menjar les frutes*; *és un parque a prop del pis*.
- **Interferències del francès:** *el meu travail*, *estic amb uns amis*; *per aller al treball*.
- **Interferències de l'italià:** *estic bene*; *cara Maria*, *la mia amica*.

5.1.3. Errors pragmaticodiscursius

Per últim, hem localitzat alguns errors que hem qualificat de pragmaticodiscursius. Sembla que, en general, en aquest cas hi ha una transferència efectiva de les convencions de les L1 o altres LA que domina l'alumnat i podem deslligar els errors de fenòmens cognitius que sí que podien ser rellevants, per exemple, en l'àmbit morfosintàctic.

6. Conclusions

En aquest article hem fet una primera aproximació als errors que comet l'alumnat serbi i anglòfon quan aprèn català com a llengua addicional. Ens hem centrat en la composició escrita d'aprenents de nivell B1 de l'àmbit universitari de l'exterior del domini lingüístic català. Després de revisar la bibliografia sobre l'anàlisi d'errors i l'estudi de la interllengua, hem presentat els principals errors detectats en els nivells ortogràfic, morfosintàctic, lexicosemàntic i pragmaticodiscursiu. Malgrat les limitacions que presenta l'estudi tant pel que fa a les característiques del corpus (que caldrà ampliar) com pel que fa a les característiques de l'anàlisi (que caldrà aprofundir), hem pogut detectar, en relació amb la primera pregunta que ens formulàvem, que els tipus d'errors més freqüents en els textos dels aprenents de català com a llengua addicional són els àmbits ortogràfic (en el cas de l'alumnat anglòfon) i el morfosintàctic (en el cas de l'alumnat serbi).

En relació amb l'ortografia, sembla que és un àmbit en què les convencions de les llengües primeres (o altres llengües segones) dels aprenents poden ser un factor influent per explicar els errors més freqüents. En aquest sentit, i si es confirmés aquesta primera observació, podria ser interessant que el professorat de català com a llengua addicional prengués en consideració les L1 de l'alumnat a l'hora de treballar certes qüestions ortogràfiques a l'aula (o de fer-hi èmfasi). Tanmateix, creiem que caldria investigar, amb un corpus oral, si els errors observats (o almenys alguns) també són paral·lels a qüestions foneticofonològiques.

Pel que fa a la morfosintaxi, la situació és lleugerament diferent. Tot i que hem constatat que hi ha diferències entre l'alumnat procedent de diferents L1, també hem comprovat que hi ha força similituds. Hem observat que la majoria d'errors es concentren, en el cas de l'alumnat serbi, en els articles, i en el cas de l'alumnat anglòfon, en les preposicions (sovint relacionades amb qüestions de règim verbal). Amb tot, l'ús de les preposicions també constitueix bona part dels errors comesos per l'alumnat serbi, i hem constatat que els errors en els temps verbals, malgrat les diferències entre les L1 dels aprenents, són similars. Així, tot i que creiem, igual que Gràcia i Mayans (2009) i Rodríguez (2020), hi ha errors morfosintàctics que es poden explicar per la influència de les primeres llengües, sembla que aquest només és un dels factors que cal tenir en compte i que el desenvolupament de la interllengua de l'alumnat segueix uns processos que depenen de moltes altres qüestions, com proposen els diversos estudis d'interllengua i com de fet constatava Comajoan (2015) per a l'adquisició dels temps verbals.

Malgrat les limitacions que presenta, aquesta primera caracterització ens indica unes línies per seguir. D'una banda, s'ha observat que, com ja s'ha apuntat a bastament (Ellis, 1994; Lightbown i Spada, 2013, entre molts altres), les altres llengües dels aprenents exerceixen una influència notable en el procés d'adquisició de la llengua meta. Ho hem pogut comprovar d'una manera força clara en l'àmbit lèxic i també en algunes qüestions morfosintàctiques. De l'altra, s'ha comprovat que, malgrat que hi ha algunes diferències en la freqüència amb què es produeixen els errors i en els errors concrets, els tipus d'errors produïts és similar tant per a l'alumnat serbi com per a l'alumnat anglòfon, especialment en l'àmbit morfosintàctic.

En resum, creiem que cal continuar la recerca en anàlisi d'errors i d'interllengua en català per poder explicar millor els diversos resultats i aconseguir cada cop més informació sobre les característiques de la interllengua de l'alumnat de català com a llengua addicional. ■

Notes

- 1 Xarxa formada per les més de 150 universitats de tot el món que actualment imparteixen estudis catalans i que està coordinada per l'Institut Ramon Llull. Per a més informació, vegeu el web següent: <https://www.llull.cat/catala/aprendre_catala/mapa_llengua.cfm> (Consulta: 21 de maig de 2021).
- 2 D'acord amb el *Diccionario de términos clave de ELE*, s'entén per interferència qualsevol error comès en la llengua d'aprenentatge que suposadament té l'origen en el contacte amb la llengua primera de l'aprenent. És, per tant, sinònim de *transferència negativa*.
- 3 El terme ja havia estat utilitzat per Reinecke l'any 1935 a *Language and Dialect in Hawaii* però no va adquirir el significat que té actualment en el camp de l'adquisició de segones llengües fins molt més endavant (Alexopoulou, 2005).
- 4 Entenem *norma*, aquí, com a *norma d'ús*, és a dir, el sistema més habitual emprat per la comunitat lingüística.
- 5 El CLC pretén ser un corpus informatitzat fet a partir de les produccions escrites de l'alumnat que va aprovar les certificacions de català emeses per l'Institut Ramon Llull entre els anys 2009 i 2016, per als nivells B1, B2 i C1. Per a més informació, veg. Cremades 2019, 2021.
- 6 El programari es pot descarregar d'aquest lloc web, on també podem trobar més informació sobre el funcionament de l'eina:<<https://www.laurenceanthony.net/software.html>> (Consulta: 20-2-2021).
- 7 La majoria de definicions de gramàtica prescriptiva incorporen els termes *correcte/incorrecte* (Costa, 2000, 2008, 2016; Labèrnia 2015). Tanmateix, aquests termes es tendeixen a abandonar, en la tradició catalana, per parlar de fenòmens *adequats o inadequats* a determinats registres, fet que té en compte la variació diafàsica i que modifica lleugerament la concepció de normativa.
- 8 Cal tenir en compte que no hem pogut analitzar ni la fonètica ni la fonologia perquè es tractava de textos escrits (si bé hi ha qüestions ortogràfiques que podrien reflectir-ne de fonològiques).
- 9 Tot i que per a aquest estudi no es va fer per raons de temps i per la voluntat d'aportar una perspectiva i no una anàlisi detallada del fenomen, considerem, tal com ens fa notar un dels revisors anònims, que en el futur serà molt interessant focalitzar-se en aquesta qüestió i separar l'ús i la forma dels articles i dels pronoms divers en l'anàlisi dels resultats.
- 10 Aquest tipus d'omissió només s'ha pres en consideració en el cas de l'alumnat que mostrava, en l'escrit, característiques dels dialectes orientals, en què es fa servir sistemàticament l'article personal.
- 11 Un cop més, creiem que seria interessant analitzar amb

detall com són (i quins) són aquests errors en l'ús dels clítics, però, per raons d'espai, caldrà deixar-ho per a més endavant.

- 12 Aquesta hipòtesi diu que les formes perfectives emergeixen primer en predicats tèlics que les imperfectives, i que quan emergeixen les imperfectives, ho fan primer en predicats atèlics (és a dir, que no tenen un final determinat).

Bibliografia

- Abuhakema, G., Faraj, R., Feldman, A., i Fitzpatrick, E. (2008). Annotating an Arabic Learner Corpus for Error. *Proceedings of the Sixth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'08)*. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2008/pdf/343_paper.pdf
- Alexopoulou, A. (2005). Los errores de la interlengua del hablante no nativo. Dins *Análisis de errores en la interlengua de aprendientes griegos de español* (pp. 13-54). Ediciones Clásicas.
- Arcos, M. E. (2009). *Análisis de errores, contrastivo e interlengua, en estudiantes brasileños de español como segunda lengua: verbos que rigen preposición y/o ausencia de ella* [tesi doctoral]. Universidad Complutense de Madrid. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/9544/>
- Comajoan, L. (2015). L'adquisició i l'ensenyament dels usos del passat: anàlisi de manuals de català com a segona llengua. *Zeitschrift für Katalanistik*, 28, 283–306.
- Comajoan, L., i Canals, E. (2010). 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. Dins Creus, I., Puig, M. i Veny, J. R. *Actes del Quinzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes* (Lleida, 2009) (pp. 391-403). Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors. *IRAL*, 5, 161-170.
- Costa, J. (2000). El concepte de norma en lingüística, sociolingüística i planificació lingüística. *Els Marges*, 68, 89-105.
- Costa, J. (2008). Sobre els models de llengua als mitjans de comunicació: Una experiència didàctica. Dins Baldaquí, J. M. et al. *Symposia Philologica: Ensenyament de la llengua i de la literatura, traducció i noves tecnologies* (pp. 189-202). Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana.

- Costa, J. (2016). Sobre el “marc de condicions lingüístiques favorables” per a la implantació de la normativa, *Caplletra*, 61, 125-154.
<https://doi.org/10.7203/caplletra.60.8451>
- Cremades, E. (2019, 26 d'abril). A tool for improving the studies on Catalan: the Catalan Corpus Learner [presentació oral]. 17th Colloquium of the North American Catalan Society. University of Chicago.
- Cremades, E. (2021, 21 d'abril). El Catalan Learner Corpus: una eina per desenvolupar la recerca i l'ensenyament del català com a llengua addicional [presentació oral]. Seminari de Recerca. Universitat de València.
- Cuenca, M. J., i Ramos, J. R. (2001). Anàlisi contrastiva: antecedents i perspectives. *Caplletra*, 30, 11-20.
- Dickinson, M., i Ledbetter, S. (2012). Annotating Errors in a Hungarian Learner Corpus. *Proceedings of the Eighth International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC'12)*, 1659-1664. http://www.lrec-conf.org/proceedings/lrec2012/pdf/758_Paper.pdf
- Diversos autors (2008). *Diccionario de términos clave de ELE* [en línia]. Sociedad General Española de Librería / Centro Virtual Cervantes. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm.
- Ellis, R. (1994). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Fries, Ch. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press.
- Ginebra, J. (2012). Planificació, codificació i estandardització de les llengües. Dins *La normativa de la llengua catalana*. Universitat Oberta de Catalunya.
- Gràcia, L., i Mayans, P. (2009). *Llengua i immigració. La influència de la primera llengua en l'adquisició del català com a segona llengua*. Eumo.
- Gràcia, L., i Serrat, E. (2003). Immigració i adquisició de segones llengües: una aproximació als errors en la morfologia verbal. *Caplletra*, 35, 153-168.
- Granger, S. (2008). Learner corpora. Dins Lüdeling, A. i Kytö, M. (Eds.) *Corpus Linguistics. An International Handbook* (pp. 259-275). De Gruyter Mouton.
- Labèrnia, A. (2015). La incidència de certs factors sociolingüístics en la implantació de setze variants sintàctiques en català [tesi doctoral]. Universitat Pompeu Fabra.
- Lado, R. (1957) *Linguistics across Cultures: Applied Linguistics and Language Teachers*. University of Michigan Press.
<https://doi.org/10.1017/s0008413100025196>
- Larsen-Freeman, D., i Long, M. H. (1991). *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman.
- Lightbown, P. M., i Spada, N. (2013). *How Languages are Learned*. Oxford University Press.
- Norrish, J. (1983). *Language learners and their errors*. The Macmillan Press.
- Reinecke, J. E. (1935). *Language and Dialect in Hawaii* [tesi doctoral]. University of Hawaii.
- Rodríguez, C. (2020). Anàlisi d'errors en català com a llengua estrangera en l'expressió oral d'estudiants universitaris txecs. *Estudis Romànics*, 42, 83-99.
- Santos Gargallo, I. (1993). *Análisis contrastivo, análisis de errores e interlengua en el marco de la lingüística contrastiva*. Síntesis.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage, *IRAL*, 10(2), 209-231.
- Selinker, L. (2014). Interlanguage 40 years on. Three themes from here. Dins Han, Z. i Tarone, E. (Eds.). *Interlanguage: Forty Years Later* (pp. 221-246). John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/llt.39.12ch1>
- Tarone, E. (2014). Enduring questions from the Interlanguage Hypothesis. Dins Han, Z. i Tarone, E. (Eds.). *Interlanguage: Forty Years Later* (pp. 7-26). John Benjamins.
<https://doi.org/10.1075/llt.39.03ch1>
- Trenkic, D. (2000). *The acquisition of English articles by Serbian speakers* [tesi doctoral]. University of Cambridge.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!*. Edelsa.
- Vázquez, G. (2010). Hacia una valoración positiva del concepto de error. *Monográficos MarcoELE*, 11, 164-177.