

# *Anàlisi d'errors en l'ús de l'article en català com a llengua estrangera amb aprenents txecs*

Cristina Rodríguez García  
Universitat Masaryk de Brno, República Txeca  
[cristina.rodriguez@phil.muni.cz](mailto:cristina.rodriguez@phil.muni.cz)

Rebut: 31 de gener de 2023

Acceptat: 5 d'abril de 2023

## **Resum**

Aquest article s'ocupa de l'anàlisi d'errors en català com a llengua estrangera amb aprenents txecs. L'objectiu és investigar quines són les dificultats que tenen aquests aprenents a l'hora d'emprar l'article en la seva expressió escrita, per tal de classificar-ne els errors i esbrinar quins són els contextos sintàctics i semàntics d'ús més problemàtics. Per assolir el propòsit, en primer lloc, es presenta un marc teòric que repassa els corrents lingüístics que han investigat els errors en l'aprenentatge d'una llengua estrangera, així com les principals estratègies psicolingüístiques que formen part de la interllengua. En segon lloc, es presenta la classificació dels errors detectats en una mostra de 64 textos redactats per estudiants del grau de Llengua i Literatura Catalanes de la Universitat Masaryk de Brno, República Txeca, durant els cursos 2020-2021 i 2021-2022. En tercer lloc, es presenten els resultats de l'anàlisi. Els aprenents txecs mostren més dificultats amb l'ús de l'article definit, per davant de l'indefinit, i les estratègies psicolingüístiques que més es reconeixen en els seus errors són l'omissió, l'addició i la falsa selecció. Pel que fa als contextos més problemàtics, els errors més freqüents es relacionen amb l'ús anafòric de l'article, per dirigir l'atenció de l'interlocutor cap a allò que ja ha aparegut abans al discurs, i amb l'ús díctic, per introduir referents nous que no s'han esmentat anteriorment, perquè es basen en la situació extralingüística. Finalment, es discuteix la utilitat que pot tenir l'anàlisi d'aquests errors per a l'ensenyament de l'article en català com a llengua estrangera.

## **Paraules clau**

anàlisi d'errors, article, català com a llengua estrangera, didàctica, gramàtica

## **Abstract**

This paper focuses on error analysis in Catalan as a foreign language with Czech learners. The aim is to investigate what difficulties these learners have when using the article in writing, in order to classify their errors and to find out the most problematic contexts of use regarding syntax and semantics. To this end, firstly, the paper presents a theoretical framework to review the linguistic trends that have investigated errors in foreign language learning, as well as the main psycholinguistic strategies that are part of the interlanguage. Secondly, it shows the classification of the main errors detected in 64 writing samples of students of the Bachelor's Degree in Catalan Language and Literature at Masaryk University in Brno, Czech Republic, during the academic years 2020-2021 and 2021-2022. Thirdly, it offers the results of the analysis. According to the data, Czech learners show more difficulties with the use of the definite article, as opposed to the indefinite, and the psycholinguistic strategies most recognized in their errors are omission, addition and false selection. Regarding the most problematic contexts, the most frequent errors are related to the anaphoric use of the article, to direct the speaker's attention to what has already appeared earlier in the discourse, and to the deictic use, to introduce new references that have not been mentioned before, because they are based on the extra-linguistic situation. Finally, the paper discusses the potential usefulness of the analysis of these errors, especially when teaching the article in Catalan as a foreign language.

## **Key words**

error analysis, article, Catalan as a foreign language, didactics, grammar

## 1. Introducció

L'article és una de les categories morfològiques més problemàtiques per als estudiants de català que no disposen d'aquest determinant en la seva llengua materna (LM). Aquest és el cas, en general, dels aprenents d'origen eslau —com els txecs—, ja que han d'aprendre a emprar una classe de paraula que no existeix en el seu sistema lingüístic (Rodríguez García, 2020, p. 13; Cremades Cortiella, 2021, p. 31). Així, aquest treball investiga quines són les principals dificultats associades a l'ús de l'article en català per part d'aprenents txecs dins dels estudis del grau de Llengua i Literatura Catalanes de la Universitat Masaryk de Brno, República Txeca.

L'estudi té l'objectiu de detectar quins errors cometen els estudiants en la seva expressió escrita en relació amb l'ús de l'article i parteix de la hipòtesi que els errors més freqüents deuen ser els d'omissió, per davant d'altres estratègies psicolingüístiques que formen part de la interllengua (IL), ja que els aprenents txecs no disposen d'aquesta categoria gramatical en la seva LM. Per tal de comprovar-ho, en primer lloc, es fa un breu repàs dels corrents lingüístics que han investigat els errors en l'aprenentatge d'una llengua estrangera (LE), de les diferents estratègies psicolingüístiques que s'hi poden reconèixer i de les investigacions disponibles sobre anàlisi d'errors en l'ús de l'article amb aprenents txecs en altres llengües. En segon lloc, es presenta la classificació dels errors detectats en una mostra de 64 textos redactats per estudiants txecs de català, amb un nivell A2-B1 segons el Marc europeu comú de referència (MECR; Consell d'Europa, 2003), com a part de les assignatures Català Pràctic 1 i 2 (*Praktická katalánština 1 i 2*) durant els cursos 2020-2021 i 2021-2022. En tercer i darrer lloc, se'n presenten els resultats i es discuteix la utilitat que pot tenir l'anàlisi d'aquests errors per a l'ensenyament de l'article en català com a llengua estrangera.

## 2. Marc teòric

Els errors són una part fonamental de qualsevol procés d'aprenentatge; tot i això, quan es tracta d'aprendre una LE o una L2, es converteixen en una preocupació compartida entre aprenents i professors de llengua. Què corregir, com i quan fer-ho són dubtes i qüestions bàsiques que diferents corrents lingüístics han volgut resoldre des del segle passat fins a l'actualitat. De fet, el tractament dels errors és un tema que va canviant en el temps, segons les investigacions que sorgeixen dins de la lingüística aplicada (LA) i, més concretament, en l'àmbit de l'ensenyament de llengües estrangeres. Aquests corrents són l'anàlisi contrastiva (AC), l'anàlisi d'errors (AE) i els estudis d'interllengua (IL), entesos com els corrents pioners en l'estudi dels errors per part d'aprenents de llengües estrangeres, a més de les investigacions dels darrers anys sobre transferència lingüística (TL).

A banda d'aquests corrents, en el moment d'estudiar i analitzar els errors en una LE, cal tenir en compte quines són les estratègies psicolingüístiques que reflecteixen aquests errors en la producció dels estudiants, com ara l'analogia, la hipercorrecció o la simplificació, entre d'altres. Aquestes estratègies aporten informació molt valuosa per comprendre les hipòtesis que fan els estudiants en el desenvolupament de la seva IL.

Per tal d'entendre aquestes qüestions, en aquest marc teòric s'ofereix un breu repàs de l'AC, l'AE i la IL, que en recull l'origen, les bases teòriques i la contribució a l'estudi actual dels errors. També, es presenten les aportacions principals dels estudis sobre TL en l'anàlisi d'errors en una LE. A més, s'expliquen quines són les estratègies psicolingüístiques més destacades en l'aprenentatge de llengües estrangeres amb alguns exemples. En darrer lloc, es fa una aproximació a les investigacions disponibles sobre anàlisi d'errors en l'ús de l'article amb aprenents txecs en altres llengües, romàniques i germàniques.

## 2.1 Corrents lingüístics que han investigat els errors en l'aprenentatge d'una LE: l'anàlisi contrastiva (AC), l'anàlisi d'errors (AE) i els estudis d'interllengua (IL)

L'anàlisi contrastiva (AC) constitueix el primer corrent que s'interessa pels errors dels aprenents d'una llengua estrangera. Apareix als Estats Units als anys cinquanta del segle passat i es desenvolupa ben bé fins als anys setanta, especialment amb la feina dels investigadors Charles Fries i Robert Lado de la Universitat de Michigan.

A causa de les circumstàncies històriques de l'època i dels canvis que experimenta la societat nord-americana arran de la Segona Guerra Mundial, la demanda per aprendre idiomes comença a créixer i és necessari preparar cursos d'anglès per a estrangers. En aquest context, Fries publica la seva obra *Teaching and learning English as a foreign language* (1945), com a reflexió teòrica sobre què vol dir aprendre una llengua. Segons l'autor, per tal d'assolir un aprenentatge eficaç de l'anglès, primer cal fer una descripció formal dels sistemes morfosintàctic i fonològic de la llengua, per després comparar-los amb els sistemes de l'LM dels estudiants. Gràcies a aquesta comparació, es poden trobar les semblances i les diferències entre ambdues llengües i, també, preveure quines seran les dificultats que sorgiran en l'aprenentatge; és a dir, els errors que amb més probabilitat faran els estudiants. Anys més tard, Lado publica *Linguistics across cultures* (1957), en què recull les idees de Fries, per tal de desenvolupar una metodologia basada en el contrast de les llengües. Tant les investigacions de Fries, com les de Lado, estableixen les bases teòriques de l'AC, que té per objectiu evitar els errors en l'aprenentatge d'una LE a través de la comparació entre llengües i les prediccions. La hipòtesi de l'AC es basa en la distància lingüística entre les llengües que es comparen, ja que assumeix que hi haurà interferències de l'LM de l'estudiant, les quals seran les causants dels errors. Així, queda patent que l'AC té una visió negativa dels errors, atès que els seus esforços van dirigits a preveure'ls i evitar-los.

Tot i que l'AC s'esforça per evitar la producció d'errors, la realitat és que les prediccions no serveixen en aquest sentit i els estudiants els continuen cometent. De fet, el desgast de l'AC es fa patent a finals dels anys seixanta, quan apareixen les primeres crítiques, que apunten la realitat que les interferències de l'LM no sempre són al darrere dels errors. Malgrat les crítiques i el desgast, el cert és que l'AC ha deixat algunes contribucions a l'estudi actual dels errors. Per exemple, la influència que pot tenir l'LM dels aprenents i els mecanismes cognitius de transferència, que s'entenen com a estratègies per compensar la manca de coneixement de l'LE. A més, la comparació entre llengües també pot ser útil a l'hora d'oferir un ensenyament més personalitzat dirigit a grups monolingües, amb manuals creats específicament per a aquests aprenents.

L'anàlisi d'errors (AE) és un altre corrent d'investigació dins de l'LA que sorgeix a finals dels anys seixanta, en part degut a les crítiques que rep l'AC, i es desenvolupa durant els anys setanta del segle xx. L'autor més destacat és S. P. Corder, que l'any 1967 publica l'article «The significance of learner's errors», considerat la base de l'AE, un treball en què proposa tractar els errors que es produeixen a l'aula, en comptes de basar-se en les prediccions que proposava l'AC. L'objectiu de l'AE és, doncs, estudiar i analitzar els errors que realment cometien els estudiants durant l'aprenentatge.

El mètode de l'AE segueix una sèrie de fases per identificar els errors, classificar-los a partir d'una taxonomia concreta, descriure'ls, explicar-los i avaluar-ne l'impacte en la transmissió del missatge. També, es proposa esbrinar l'origen dels errors per tal de diferenciar quins són causats per la interferència de l'LM i quins, per altres factors. Un aspecte important és que l'AE considera els errors una font d'informació sobre les hipòtesis que fan els estudiants envers la llengua meta, així com les estratègies psicolingüístiques que formen part dels processos d'aprenentatge. Per tant, es pot afirmar que l'AE té una visió més positiva dels errors en comparació amb l'AC.

Tot i les bones intencions de l'AE, aquest corrent tampoc no soluciona els errors que es produeixen en l'aprenentatge d'una LE i, anys després, rep algunes crítiques. Una d'aquestes

és que l'AE se centra massa en la gramàtica i, llavors, altres components de la llengua queden oblidats, com el comunicatiu. A més, en alguns casos aquest corrent pot ser poc rigorós, ja que es pot confondre la descripció dels errors amb l'explicació. Així mateix, l'AE centra la seva atenció en els errors i deixa de banda el fet que els estudiants també poden generar produccions correctes. En qualsevol cas, l'AE ha contribuït a l'estudi actual dels errors amb el tractament i les tècniques de correcció, que es plantegen com una oportunitat per als estudiants amb l'objectiu que ells també es converteixin en part activa d'aquestes correccions. Amb tot això, les investigacions posteriors de Corder (1981) i la reformulació dels seus postulats inicials contribueixen a fer que les produccions correctes també es considerin una font d'informació per als professors, no només els errors.

Els estudis d'interllengua (IL) es desenvolupen entre els anys setanta i vuitanta del segle xx com la culminació dels corrents anteriors. Els investigadors que els impulsen són S. P. Corder, de nou, a més de William Nemser, que l'any 1971 publica l'article «Approximative systems of foreign language learners», i de Larry Selinker, autor d'un altre article important que sorgeix el 1972 amb el títol «Interlanguage». Aquests autors tenen en compte les crítiques i els resultats de l'AC i l'AE per proposar un objectiu nou: analitzar i descriure la IL en la seva totalitat, entesa com la producció global dels aprenents d'una LE.

La IL és un sistema lingüístic característic d'aprenents d'altres llengües, amb un fort component individual, en la mesura que és únic per a cada persona i té les seves pròpies regles. Aquest sistema passa per diferents etapes, tant d'avançament com de retrocés en l'aprenentatge, i està en evolució constant en el seu camí d'aproximar-se a la llengua meta. Un altre tret de la IL és el paper intermediari que té entre l'LM dels aprenents i l'LE que estan aprenent, ja que connecta aquests dos sistemes a la vegada. A més, la IL consta de dos processos centrals: la transferència —entesa com l'ús en una LE d'elements que pertanyen a una altra llengua, com l'LM— i la fossilització —un fenomen pel qual l'aprenent manté en la seva IL trets que no pertanyen a la llengua que està aprenent i que persisteixen com a errors. Així, els estudis d'IL proposen una metodologia de treball que recull tots els fenòmens que integren aquest sistema transitori i que permet analitzar de manera global els errors i els encerts dels aprenents. Es comprova, doncs, que aquest corrent fa una valoració positiva dels errors, perquè els considera una part necessària i inevitable de l'aprenentatge d'una LE.

Pel que fa a les crítiques, els estudis d'IL no en reben tantes en comparació amb l'AC i l'AE; tanmateix, certs aspectes d'aquest corrent són millorables, com la manca d'una base teòrica consistent o d'un nombre més elevat d'estudis empírics que facin una descripció completa dels components de la IL. No obstant això, els estudis d'IL també han aportat les seves contribucions a les investigacions actuals sobre els errors, com la seva visió integradora i global de les produccions dels aprenents.

## 2.2 Els estudis sobre transferència lingüística (TL)

Els estudis sobre transferència lingüística (TL) sorgeixen entre els anys noranta del segle xx i la primera dècada dels anys 2000, com una resposta per adreçar els estudis d'IL, que havien quedat estancats temps enrere. Entre els autors més destacats,<sup>1</sup> hi ha les professores Camilla Bardel i Ylva Falk, que treballen conjuntament per esbrinar el paper que té una L2 en l'aprenentatge de llengües posteriors, com en el seu article del 2007 «The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax»; a més de Jason Rothman, amb la seva proposta del model de preeminència tipològica (MPT), present a

1 Per motius d'espai, no és possible incloure tots els autors ni totes les línies d'investigació presents als estudis sobre TL. Per a consultes més extenses, es recomana Alonso Alonso (2020), amb una monografia dedicada íntegrament a la transferència lingüística i les seves perspectives actuals, a més de l'article de Toda Cosi (2021, pp. 5-7), en què fa un recull de les teories que han intentat adreçar la IL en relació amb la TL i la IL com a sistema independent.

l'article del 2011 «L3 syntactic transfer selectivity and typological determinancy: The Typological Primacy Model». L'objectiu dels estudis sobre TL és observar els processos de transferència entre llengües a partir de múltiples direccions: entre l'L1 i una tercera llengua (L1 → L3), entre l'L2 i una tercera llengua (L2 → L3), o bé entre l'L1 i l'L2 a la vegada i una tercera llengua (L1 i L2 → L3).

La transferència és un dels processos cognitius centrals de la IL que, a més, té els seus propis principis. Alonso Alonso (2020, pp. 14-16) en destaca alguns, com el seu caràcter selectiu —certes estructures es transfereixen amb més facilitat que d'altres—, així com el seu caràcter interactiu —no actua de manera separada, sinó en relació amb altres processos, com la fossilització. La tendència és que els aprenents busquin en l'LE allò que ja existeix en la seva LM o en l'L1, tot i que la transferència també té alguns impediments. De fet, no totes les estructures es transfereixen al mateix lloc, ni en el mateix grau (Andersen, 1983; Kellerman, 1995).

En el cas de Bardel i Falk (2007), la seva proposta gira al voltant de l'estatus de l'L2, ja que la consideren una font de transferència lingüística als estadis inicials d'aprenentatge. Segons les autores, en aquestes primeres etapes, l'adquisició d'una L3 té més punts en comú amb l'adquisició d'una L2 que amb l'L1. En canvi, el model de preeminència tipològica proposat per Rothman (2011) defensa que el sistema lingüístic que es transfereix en estadis inicials és el més semblant tipològicament. Per tant, segons l'MPT, un aprenent amb el txec com a L1 i el francès com a L2 i un aprenent amb el francès com a L1 i el txec com a L2 transferirien el francès en cas d'aprendre català com a L3, perquè tipològicament s'hi assembla més, independentment del seu estatus com a L1 o L2. Tot i això, investigacions posteriors han assenyalat alguns punts febles en aquestes propostes. Les crítiques rebudes es basen, sobretot, en el fet que aquestes teories només s'adrecen a les primeres etapes d'aprenentatge, sense delimitar ni el començament ni el final d'aquest estadi inicial. A més, en el cas d'una L3, no es pot descartar que la transferència lingüística provingui tant de l'L1 com de l'L2.<sup>2</sup>

Amb tot, els estudis sobre TL també han aportat les seves contribucions a les investigacions actuals sobre els errors, com la influència d'altres llengües en l'aprenentatge, així com les etapes i l'ordre que s'han de seguir per tal d'assimilar els elements de l'LE.

### 2.3 Estratègies psicolingüístiques en l'aprenentatge d'una LE

Les estratègies psicolingüístiques són una sèrie de mecanismes que els aprenents activen de manera més o menys conscient quan han d'emprar l'LE, per tal d'afavorir el procés d'aprenentatge. Fernández López (2004, p. 412) les defineix com totes aquelles tècniques, operacions mentals o mecanismes amb què els aprenents mobilitzen els recursos disponibles per augmentar l'eficàcia en l'aprenentatge i en la comunicació. A la bibliografia especialitzada és possible trobar una gran diversitat de termes i classificacions (Ellis, 1985; Fernández López, 2004; O'Malley & Chamot, 1990; Oxford, 1990; Rubin, 1989; Selinker, 1972), sense oblidar que Corder (1967) també considerava els errors una estratègia dels aprenents amb l'objectiu de verificar les seves hipòtesis en la IL. Així, els errors s'entenen com les marques dels processos que actuen de manera inconscient quan es vol comprovar el funcionament de la llengua meta.

Algunes de les estratègies psicolingüístiques més destacades en l'aprenentatge d'una LE són les següents:<sup>3</sup>

2 Altres teories observen la IL com a sistema independent, tal com es recull als treballs de Manfred Pienemann (1998) sobre la teoria de la processabilitat o de Roger W. Andersen (2002) sobre la hipòtesi aspectual. En aquestes investigacions s'analitza, sobretot, l'ordre en què s'adquireixen determinades propietats lingüístiques i les seqüències de desenvolupament de l'aprenentatge. Per a una explicació molt més detallada, es remet a les referències bibliogràfiques de la nota al peu 1.

3 Els errors es marquen amb un asterisc i lletra cursiva, i la possible correcció s'inclou entre parèntesis.

- **Hipergeneralització:** es tracta de la regularització del sistema sense considerar les restriccions de les regles. A vegades, s'amplia el paradigma a casos en què el sistema ho facilita, però la norma no ho ha establert. Exemple: «M'agrada estudiar a *\*l'universitat*» (la universitat). Error per l'ús de la forma apostrofada de l'article definit femení sense considerar les restriccions davant de certes vocals àtones.
- **Hipercorrecció:** consisteix en l'aplicació d'una regla més enllà del seu àmbit. També es coneix com a *ultracorrecció*. Exemple: «La sèrie Porca misèria va agradar molt *\*\_\_* la meva amiga» (a la meva amiga). Error per l'omissió de la preposició *a* davant de l'objecte indirecte per hipercorrecció.
- **Analogia:** és l'ús erroni d'un element en lloc d'un altre que se li assembla formalment, funcionalment o semànticament. Exemple: «Una bufanda de color *\*vermella*» (vermell). Error en el gènere de l'adjectiu per analogia amb *una bufanda vermella*.
- **Transferència directa des d'una altra llengua:** és l'adopció de formes o estructures de l'L1 o d'altres L3. Exemple: «No em surten les *\*palabres*» (paraules). Error per la interferència amb el mot *palabras* del castellà.
- **Simplificació:** consisteix a reestructurar una oració fent-la més simple a causa del desconeixement d'un terme o d'una estructura. Exemple: «Haig *\*\_\_* parlar amb vostè» (de). Error per l'omissió de la preposició *de* en perífrasis verbals.
- **Omissió:** és l'absència d'un element. Exemple: «*\*\_\_* Ludmila estudia català a Brno» (La). Error per l'omissió de l'article definit amb noms de persona.
- **Addició:** es tracta de l'ús innecessari o redundant d'un element. Exemple: «Què has comprat? *\*Els* regals, *\*la* xocolata, *\*els* llibres» (Regals, xocolata, llibres). Error per l'addició de l'article definit amb noms no actualitzats o determinats en el context.
- **Falsa selecció:** consisteix en l'elecció errònia entre diverses opcions per confusió d'elements d'una mateixa categoria. Exemple: «Ella vivia *\*al* poble que es diu Palamós» (a un). Error per falsa selecció entre l'article definit i l'article indefinit.

En el cas dels exemples proposats, alguns podrien encaixar en més d'una estratègia, com la simplificació i l'omissió. En aquests casos, en la recerca presentada en l'article es decideix que la simplificació correspon a estructures que van més enllà d'un sintagma nominal, com les perífrasis verbals, mentre que l'omissió és l'absència d'un element que forma part del sintagma, com algun tipus de determinant.

#### 2.4 Anàlisi d'errors en l'ús de l'article amb aprenents txecs en altres llengües

En aquest apartat es fa una breu aproximació a algunes aportacions fetes en l'àmbit de l'anàlisi d'errors en l'ús de l'article amb aprenents txecs, però en altres llengües, romàniques i germàniques.

Dins de les llengües romàniques, es troba el treball de Březinová (2009), que s'ocupa de la interferència lingüística en l'ensenyament del francès amb estudiants txecs. En la seva anàlisi, l'autora destaca l'absència de l'ús de l'article i la relaciona amb els fenòmens d'interferència de l'LM dels aprenents txecs, ja que no disposen d'aquesta categoria gramatical en el seu sistema. Pel que fa a l'italià, destaca la tesi doctoral de De Tommaso (2021), dedicada a l'anàlisi d'errors sintàctics en expressió escrita per part d'aprenents txecs i eslovacs —aquests últims, també de la família lingüística eslava. La professora De Tommaso classifica els errors en l'ús de l'article segons si es tracten d'addició innecessària, d'omissió, o bé d'elecció entre l'article definit i l'indefinit. En relació amb el castellà, és possible consultar l'article de Rodríguez García (2021) sobre anàlisi d'errors en l'ús de l'article amb aprenents universitaris txecs i eslovacs. En aquest treball, l'autora fa un repàs de les explicacions gramaticals sobre l'article disponibles en els manuals d'espanyol com a llengua estrangera que s'utilitzen a classe, per després classificar

els errors trobats en un corpus oportunista d'expressió escrita analitzat longitudinalment durant tres cursos acadèmics. Les seves conclusions també destaquen la influència de l'LM dels aprenents, ja que la majoria dels errors detectats són d'omissió per als dos grups lingüístics d'aprenents.

Dins de les llengües germàniques, es pot consultar el treball de Kousalíková (2018), que estudia els errors en l'ús de l'article en anglès amb estudiants txecs d'educació secundària. Les seves conclusions remarquen la freqüència dels errors relacionats amb l'article, especialment amb el definit en determinats contextos sintàctics i semàntics. En el cas de l'alemany, es troba l'estudi de Nováková (2020), sobre els errors en expressió escrita d'estudiants txecs d'educació secundària. L'autora presenta els principals errors amb l'article en alemany, que són la seva absència, alguns problemes amb la declinació o l'elecció errònia entre articles.

Per tant, les investigacions disponibles sobre anàlisi d'errors amb l'article amb estudiants txecs, independentment de l'L2 o l'LE que estiguin aprenent, recullen dificultats i conclusions compartides: l'absència de l'article i els errors en la seva elecció entre definit i indefinit.

### 3. L'estudi

L'objectiu de l'estudi és investigar de manera quantitativa i qualitativa quins errors cometen els aprenents txecs de català en relació amb l'ús de l'article en la seva expressió escrita. La hipòtesi de partida és que a l'anàlisi hi haurà més errors d'omissió —en comparació amb altres estratègies psicolingüístiques que formen part de la IL—, degut, principalment, a la transferència lingüística des de l'LM dels aprenents txecs, que no disposen d'aquesta categoria gramatical en el seu sistema. A més, es plantegen dues preguntes d'investigació:

1. Quins errors cometen en català els aprenents txecs a l'hora d'emprar l'article i com es poden classificar?
2. Quins són els contextos semàntics i sintàctics més problemàtics per als aprenents txecs a l'hora d'emprar l'article?

### 4. Metodologia

#### 4.1 Participants

Els participants d'aquesta investigació són 10 estudiants de les assignatures Català Pràctic 1 i 2 (*Praktická katalánština 1 i 2*), que formen part del grau de Llengua i Literatura Catalanes de la Universitat Masaryk de Brno, a la República Txeca. Les mostres analitzades són un conjunt de 64 textos redactats durant els cursos 2020-2021 i 2021-2022, amb la particularitat que durant el primer curs tant l'ensenyament com les tasques es van fer en línia des de casa, degut a la pandèmia del coronavirus, a diferència del segon curs, quan es va recuperar l'ensenyament presencial a la universitat.

Pel que fa al perfil lingüístic dels participants, aquests 10 estudiants són txecs (3 homes i 7 dones), amb una edat entre els 19 i els 24 anys, i en el moment de recollir les mostres, tenen un nivell de català elemental equivalent a un A2-B1 segons el MECR, perquè ja fa com a mínim dos semestres que estudien el grau. A més, tots aprenen o han après altres llengües com l'anglès, l'alemany i el rus, igual que altres llengües romàniques, com el castellà, el francès i el portuguès. Aquest fet reforça la idea que el català rarament és una L2, sinó, més aviat, una L3 o una L4, amb les implicacions de transferència lingüística que això pot comportar. De fet, algunes investigacions precedents ja han recollit aquesta realitat, com Tudela-Isanta et al. (2020, p. 50): «Finalment, pel que fa al nombre de segones llengües (taula 11), els informants estudien una mitjana de 2,4 segones llengües a part del català». En relació amb el nombre de participants, 10 pot resultar una xifra baixa i poc representativa per extreure'n conclusions determinants. Malgrat tot, també s'ha de reconèixer que aquesta és la realitat amb la qual se sol treballar a

l'estranger en l'ensenyament del català, tal com ja han remarcat altres investigacions sobre anàlisi d'errors en català (Rodríguez García, 2020, p. 92; Toda Cosi, 2021, p. 8).

#### 4.2 Instruments de recollida de dades

En aquest apartat es detalla la metodologia de treball duta a terme per analitzar les mostres escrites i classificar els errors que s'han trobat. En primer lloc, s'han recopilat les redaccions fetes pels estudiants com a part de les assignatures Català Pràctic 1 i 2, corresponents a les unitats del manual *Nivell Elemental 2* (Clua et al., 2004), i s'han classificat segons l'enunciat de la tasca, amb un total de vuit temes diferents. En segon lloc, s'han analitzat els errors seguint un criteri lingüístic i un criteri estratègic,<sup>4</sup> a més de les fases de l'AE proposades per Corder (1967) i recuperades en treballs posteriors per Rodríguez García (2020) i Cremades Cortiella (2021, 2022). En tercer lloc, s'han organitzat els resultats quantitatius i qualitius de l'anàlisi tenint en compte si els errors afecten l'article definit o indefinit, així com l'estratègia psicolingüística subjacent en cada cas. En quart lloc, s'han discutit els resultats per tal de poder afirmar, refusar o matisar la hipòtesi de partida, a més de comentar els contextos semàntics i sintàctics més problemàtics per als aprenents a l'hora d'emprar l'article. En cinquè lloc, s'han extret les conclusions pertinents, que ajudaran a entendre millor el procés d'aprenentatge de l'article en català.

La metodologia d'anotació dels errors i les etiquetes assignades es mostren a la taula 1.

**Taula 1.** Anotació d'errors amb exemples

ANOTACIÓ D'ERRORS	
ETIQUETA ASSIGNADA	EXEMPLE
Omissió d'article definit	[...] vaig netejar *__ ferida amb alcohol (la).
Addició d'article definit	[...] a *la casa nostra tenim tres gats (-).
Falsa selecció d'article definit	Jo abans treballava a *l'oficina, però no estava gaire contenta (una).
Forma d'article definit	*La última vegada (L).
Omissió d'article indefinit	Davant del bany hi ha *__ penjador (un).
Addició d'article indefinit	Quan em sembla que tinc *una febre necessito (-).
Falsa selecció d'article indefinit	*Un dormitori és al costat de la banyera (El).
Forma d'article indefinit	No hi ha exemples.

Per tal de dur a terme l'anàlisi d'errors, s'han tingut en compte dues obres de referència que dediquen llurs capítols a l'explicació de l'article en català. Es tracta, per una banda, de la *Gramàtica essencial de la llengua catalana* (2018), de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC), i, per l'altra, de la *GramCat: Morfologie současné katalánštiny* (2019), de Cremades Cortiella i Javorová Švandová. S'han escollit aquests dues obres perquè la primera va dirigida a parlants nadius de català, mentre que la segona és una gramàtica del català elaborada en txec i dirigida als estudiants del grau de Llengua i Literatura Catalanes de la Universitat Masaryk de Brno. S'han consultat ambdues descripcions de l'article per tal de complementar-les i analitzar els errors des de la perspectiva d'un parlant nadiu i d'un aprenent de català com a LE. A la taula 2 s'ofereix un recull dels enunciats de les tasques:

<sup>4</sup> El criteri lingüístic classifica els errors d'acord amb les categories gramaticals afectades, mentre que el criteri estratègic té en compte els errors a partir dels mecanismes psicolingüístics que formen part de la IL (Vázquez, 1999, pp. 29-32).



**Taula 2.** Enunciats de les redaccions

TASCA	ENUNCIAT
<b>Redacció 1</b>	Describeu un membre de la teva família (pare, mare, germans, etc.), o bé algun amic o amiga. La descripció ha de ser física i de caràcter. Fes servir el vocabulari de la unitat 1 «Fem amics».
<b>Redacció 2</b>	Fes una descripció de la teva casa, del teu pis o de la teva habitació a la residència d'estudiants. Pots consultar el vocabulari de la unitat 2 «Vull canviar de pis».
<b>Redacció 3</b>	Explica quina feina t'agradaria tenir després d'acabar els estudis del grau de Català. Fes servir el vocabulari de la unitat 3 «Necessito canviar de feina».
<b>Redacció 4</b>	Explica què fas o què prens quan et trobes malament. Consulta el vocabulari de la unitat 4 «Es crema la cuina».
<b>Redacció 5</b>	Com haurien de ser els teus veïns ideals? Explica quin caràcter haurien de tenir o com s'haurien de comportar. Repassa tota la gramàtica i el vocabulari de les unitats treballades fins ara.
<b>Redacció 6</b>	Què t'agrada fer al teu temps lliure? Consulta el vocabulari de la unitat 5 «Anem d'excursió».
<b>Redacció 7</b>	Escriu una recepta de cuina. Pot ser d'un plat txec o d'un plat internacional. Explica quins ingredients són necessaris i com s'ha de preparar aquest plat. Pots consultar la unitat 6 «Fem un mos!».
<b>Redacció 8</b>	Quins plans tens per aquest estiu? Treballaràs? Descansaràs? Aniràs a Catalunya, potser? Consulta la unitat 7 «Comença l'espectacle!».

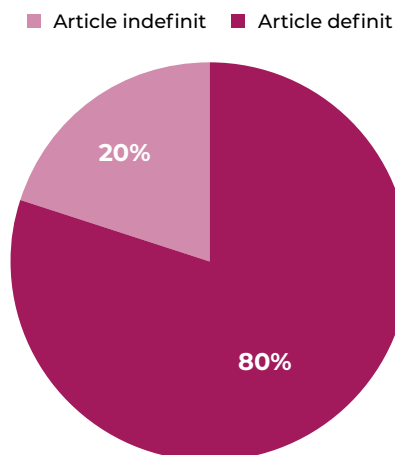
Els textos analitzats són redaccions curtes, amb una mitjana de 150 paraules.

## 5. Resultats

### 5.1 Resultats quantitius

En aquest apartat es recullen els resultats quantitius de l'anàlisi d'errors sobre l'ús de l'article trobats a les redaccions segons les fases d'identificació, classificació i descripció de l'AE. A partir de les dades, el nombre total d'errors és de 115, distribuïts entre 92 errors sobre l'article definit (80% del total) i 23 errors sobre l'article indefinit (20%), tal com mostra la figura 1:

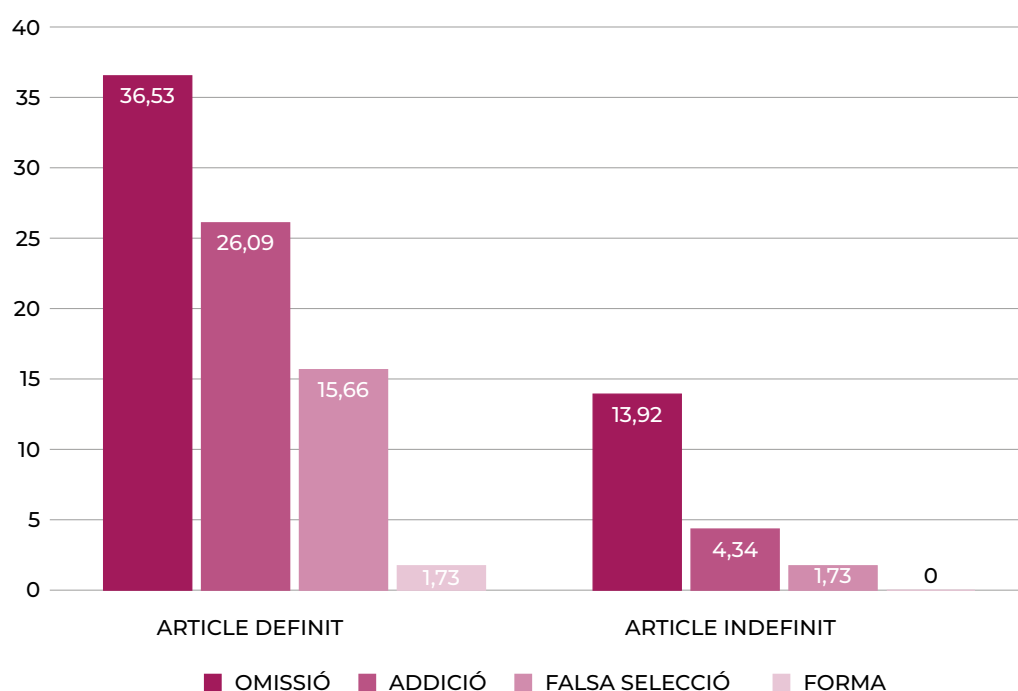
**Figura 1.** Percentatge total d'errors sobre l'article



Pel que fa al tipus d'errors, els exemples trobats es poden classificar segons diverses estratègies psicolingüístiques, com l'omissió o la manca de l'article; l'addició o l'ús innecessari de l'article; la falsa selecció o l'elecció errònia entre l'article definit i l'indefinit; a més de la hipergeneralització, que es reflecteix en alguns errors de forma.

En relació amb l'article definit, hi ha 42 errors d'omissió (36,53%), 30 errors d'addició (26,09%), 18 errors de falsa selecció en lloc de l'indefinit (15,66%) i 2 errors de forma (1,73%); mentre que amb l'article indefinit, hi ha 16 errors d'omissió (13,92%), 5 errors d'addició (4,34%), 2 errors de falsa selecció en lloc del definit (1,73%) i 0 errors de forma (0%), tal com mostra la figura 2:

**Figura 2.** Errors segons el tipus d'article i d'estratègia psicolingüística



## 5.2 Resultats qualitius

Des del punt de vista qualitatiu, s'ofereixen alguns exemples<sup>5</sup> d'errors a partir de la classe d'article i el tipus d'estratègia psicolingüística subjacent.

### 5.2.1 Article definit

L'article definit és el que presenta més errors en tota l'anàlisi, especialment quan es tracta de la seva ommissió en aquells contextos en què és necessari. Exemples: [6] «nosaltres som baixes a \*\_\_ família» (la); [6] «Li \*agrada \*\_\_ animals» (els); [10] «\*\_\_ Segona àvia es diu Mária» (La); [18] «\*A costat hi ha» (Al); [20] «Visc a \*\_\_ sisena planta» (la); [24] «definitivament, treballaré amb \*\_\_ cafè» (el); [31] «\*\_\_ Remeis sempre \*venen més tard» (Els); [37] «vaig netejar \*\_\_ ferida amb alcohol» (la); [47] «darrerament he estat escoltant \*\_\_ ràdio catalana» (la); [54] «Tallem els tomàquets, \*\_\_ ceba i \*\_\_ alls» (la/els).

Altres errors que afecten l'article definit són els causats per la seva addició quan és innecessària. Exemples: [3] «viatjava \*por toda \*la Espanya» (-); [5] «necessita \*el temps per a si mateix» (-);

<sup>5</sup> Els exemples porten el codi de la redacció i es mantenen en la versió original, amb altres errors que aquí no es corregeixen perquè pertanyen a altres categories gramaticals. A més, per motius d'espai, s'ofereix una selecció màxima de 10 exemples per a cada cas (<https://www.dropbox.com/scl/fi/bimsfai4eo7by582h273g/REDACCIONS-DE-CATAL-APRENENTS-TXECs.docx?dl=0&rlkey=qefrgbrnr28c5refiqxxta35k>).

[6] «a *\*la* casa nostra tenim tres gats» (-); [25] «Estudio *\*la* Llengua Catalana» (-); [30] «després podria ser *\*un* gerent de *\*l'*hotel» (-); [32] «tinc *\*el* febre» (-); [37] «vaig posar el dit sota *\*l'*aigua freda» (-); [38] «*\*l'*Aquest any» (-); [47] «m'agrada llegir *\*les* novel·les històriques» (-); [51] «m'agrada anar amb *\*la* bicicleta» (-).

També hi ha errors de falsa selecció deguts a l'elecció de l'article definit en lloc de l'indefinit. Exemples: [3] «té *\*la* figura molt atlètica» (una); [12] «la meva xicota va dibuixar sobre la paret *\*la* gran il·lustració de tres animals» (una); [15] «Els propietaris d'aquest terreny tenen *\*la* piscina, *\*la* terrassa privada, *\*el* gran jardí» (una/una/un); [18] «Visc a *\*la* casa a prop del bosc» (una); [21] «*\*La* feina relacionada amb *\*\_\_* traducció, *\*\_\_* escriptura m'agradaria» (Una); [23] «Jo abans treballava a *\*l'*oficina, però no estava gaire contenta» (una); [23] «visitar *\*el meu amic* a Menorca» (un amic meu); [24] «canviaré a *\*la* velocitat més baixa» (una).

A més, apareixen alguns errors que afecten la forma i que reflecteixen un possible cas d'hipergeneralització per l'ús de la forma plena de l'article davant de vocal. Exemples: [3] «*\*El* estil» (L'); [34] «*\*La* última vegada» (L').

### 5.2.2 Article indefinit

Dins de la categoria de l'article indefinit, els errors més freqüents també són els d'omissió. Exemples: [12] «la capacitat de fer *\*\_\_* casa acollidora» (una); [16] «Visc a *\*\_\_* *\*residencia* d'estudiants» (una); [18] «A la primera planta hi ha *\*\_\_* cuina, *\*\_\_* saló i *\*\_\_* menjador» (una/un/un); [18] «Davant del bany hi ha *\*\_\_* penjador» (un); [23] «m'agradaria treballar a *\*\_\_* agència de viatges» (una); [25] «també tinc *\*\_\_* motivació intensa» (una); [31] «havia *\*tenent* *\*\_\_* fort mal d'esquena» (un); [37] «Mai no he tingut *\*\_\_* fractura» (una); [47] «seure en una butaca amb *\*\_\_* te» (un).

En relació amb l'ús innecessari de l'article indefinit, les dades mostren pocs casos d'addició. Exemples: [21] «la possibilitat de ser *\*un* professor no em sona» (-); [30] «després podria ser *\*un* gerent de *\*l'*hotel» (-); [40] «necessito aplicar-ne *\*un* iode per desinfectar» (-); [40] «Quan em sembla que tinc *\*una* febre necessito» (-); [40] «refredar-les amb *\*un* gel» (-).

Igualment, es troben alguns errors de falsa selecció per l'elecció de l'article indefinit en lloc del definit. Exemples: [18] «*\*Un* dormitori és al costat de la banyera» (El); [45] «És *\*una* situació *\*mateixa*» (la mateixa situació).

En darrer lloc, pel que fa als errors de forma, no s'ha trobat cap exemple que afecti l'article indefinit.

## 6. Discussió

En aquest apartat es comenten els resultats obtinguts de l'anàlisi, tenint en compte l'objectiu del treball, la hipòtesi de partida i les preguntes d'investigació.

### 6.1 Objectiu i hipòtesi de partida

L'objectiu principal de l'estudi ha estat investigar de manera quantitativa i qualitativa quins errors cometen els aprenents txecs de català en relació amb l'ús de l'article en la seva expressió escrita. L'anàlisi s'ha basat en una mostra de 64 textos, en què s'han descobert un total de 115 errors, distribuïts entre 92 errors sobre l'article definit (80% del total) i 23 errors sobre l'article indefinit (20%). A la vegada, aquests errors s'han classificat segons diverses estratègies psicolingüístiques, com l'omissió, l'addició i la falsa selecció, principalment. En cada cas, s'han presentat alguns exemples que mostren les principals dificultats dels aprenents txecs amb l'article en català. Per tant, es considera que l'objectiu de l'estudi s'ha assolit.

En relació amb la hipòtesi de partida, es proposava que a l'anàlisi hi hauria més errors d'omissió —en comparació amb altres estratègies psicolingüístiques que formen part de la IL—,

degut, principalment, a la transferència lingüística des de l'LM dels aprenents txecs, que no disposen d'aquesta categoria gramatical en el seu sistema. De fet, el que es transfereix és l'absència del determinant, que resulta en l'omissió errònia de l'article. A partir de les dades obtingudes, es confirma aquesta hipòtesi, ja que els errors més nombrosos són els d'omissió, tant amb l'article definit amb 42 errors (36,53%), com amb l'article indefinit amb 16 errors (13,92%), per davant d'altres estratègies, com l'addició i la falsa selecció. A més, aquestes dades coincideixen amb les conclusions principals de les investigacions presentades a l'apartat 2.4, sobre estudis d'anàlisi d'errors en l'article en castellà, italià i francès amb aprenents txecs. Per tant, els errors són molt semblants en el cas d'altres llengües romàniques.

## 6.2 *Preguntes d'investigació*

La primera pregunta d'investigació que es plantejava aquest article era: quins errors cometien en català els aprenents txecs a l'hora d'emprar l'article i com es poden classificar?

D'entrada, els errors que cometien els aprenents txecs es poden classificar segons si afecten l'article definit o l'article indefinit, a partir de les diverses estratègies psicolingüístiques ja presentades. Tal com s'ha comprovat, els errors més comuns es troben en el moment d'utilitzar l'article, ja que s'han detectat molts més errors d'omissió que d'addició, de falsa selecció o de forma, possiblement degut a la inexistència d'aquesta categoria gramatical en l'LM dels aprenents txecs<sup>6</sup> i, alhora, a la dificultat consegüent per entendre'n el funcionament.

Una altra dada important és que, deixant de banda els errors per omissió, la majoria d'errors d'addició, de falsa selecció i de forma tenen a veure amb l'article definit, per la qual cosa caldria preguntar-se per què aquest article presenta més errors que l'indefinit. Vol dir això que els estudiants txecs dominen millor l'article indefinit que el definit? Des d'aquí la resposta que oferim és que no necessàriament ha de ser així, tenint en compte l'experiència d'ensenyar català a aprenents txecs i l'anàlisi de les dades.

Les causes dels errors poden ser multifactorials: des de la transferència de l'LM o d'una L3, passant per un conflicte intern de les regles de la llengua que s'està aprenent, fins a la metodologia d'ensenyament o les seqüències d'aprenentatge. Per exemple, l'article definit és el primer que s'ensenyava i que apareix a les gramàtiques consultades; per tant, és factible que els aprenents l'incorporin a la seva IL com la forma menys marcada i que l'utilitzin més que l'article indefinit per defecte. De totes maneres, caldria un estudi més complet per comprovar de manera empírica aquesta explicació.

La segona pregunta d'investigació de l'article era: quins són els contextos semàntics i sintàctics més problemàtics per als aprenents txecs a l'hora d'emprar l'article?

En el moment d'analitzar i de corregir els errors que cometien els aprenents txecs amb l'article en català, cal recordar que aquesta categoria gramatical no existeix en la seva LM i que presenta diverses possibilitats en català: l'article definit, l'article indefinit, o bé la seva absència com un altre recurs per categoritzar els elements del discurs. Així doncs, els estudiants txecs han d'entendre conceptualment una categoria que no figura en el seu sistema lingüístic, a més de les diferències de valors i usos entre l'article definit i l'indefinit, amb les seves corresponents restriccions segons els contextos sintàctics i semàntics.

En general, l'article definit precedeix un nom per indicar que és conegut per l'interlocutor o que el pot identificar de manera unívoca. Respecte a l'omissió de l'article definit, els contextos més afectats són els que tenen a veure amb l'ús anafòric; és a dir, quan l'article serveix per

<sup>6</sup> Aquesta idea concorda amb els resultats de Fernández López (1997) en el seu estudi sobre interllengua i anàlisi d'errors amb diferents grups d'aprenents de castellà. Quan comenta els resultats sobre els estudiants japonesos i els seus errors amb l'article, s'entén la transferència de l'absència: «La cifra de errores en la composición revela que el único grupo que presenta una resistencia significativa y fosilizable en relación al uso/omisión del artículo es el japonés. Esta mayor dificultad es, sin duda, atribuible al hecho de que no poseen en su LM la categoría artículo [...]» (Fernández López, 1997, p. 97).

dirigir l'atenció de l'interlocutor cap a allò que ja ha aparegut abans al discurs: [6] «nosaltres som baixes a \*\_\_ família» (la); [37] «vaig netejar \*\_\_ ferida amb alcohol» (la); [54] «Tallem els tomàquets, \*\_\_ ceba i \*\_\_ alls» (la/els). Altres errors tenen a veure amb l'ús d'íctic; això vol dir quan introdueix referents nous que no s'han esmentat anteriorment perquè es basen en la situació extralingüística: [47] «darrerament he estat escoltant \*\_\_ ràdio catalana» (la). Altres usos de l'article definit són els genèrics: [24] «definitivament, treballaré amb \*\_\_ cafè» (el); [31] «\*\_\_ Remeis sempre \**venen* més tard» (Els). També s'han trobat errors d'omissió causats per certes restriccions sintàctiques, com aquells substantius que funcionen com a subjecte amb verbs del tipus *agradar*: [6] «Li \**agrada* \*\_\_ animals» (els). Així mateix, s'han trobat exemples d'omissió en noms i expressions de lloc: [18] «\*A costat hi ha» (Al); o bé amb numerals ordinals que requereixen l'article definit: [20] «Visc a \*\_\_ sisena planta» (la); [10] «\*\_\_ Segona àvia es diu Mária» (La).

Pel que fa a l'addició innecessària de l'article definit, alguns contextos presenten certes restriccions sintàctiques degudes als sintagmes que poden anar acompanyats o no dels articles, com els noms de la majoria de països: [3] «viatjava \**por toda* \**la* Espanya» (-); o bé alguns noms de carreres universitàries o d'assignatures: [25] «Estudio \**la* Llengua Catalana» (-). Altres errors d'ús innecessari són causats per la confusió que provoquen en la correferència, quan es combinen amb elements que no s'han esmentat abans en el discurs: [5] «necessita \**el* temps per a si mateix» (-); [30] «després podria ser \**un* gerent de \**l*hotel» (-); [32] «tinc \**el* febre» (-); [37] «vaig posar el dit sota \**l*aigua freda» (-). També hi ha usos innecessaris relacionats amb l'ús d'íctic i la possessió, com el lloc on es viu habitualment: [6] «a \**la* casa nostra tenim tres gats» (-). Altres restriccions apareixen en combinació amb expressions temporals que ja van encapçalades d'altres determinants: [38] «\**l*Aquest any» (-). També, es tenen en compte alguns errors d'ús innecessari quan es tracta d'usos genèrics dels mitjans de transport: [51] «m'agrada anar amb \**la* bicicleta» (-); o bé amb referents nous al discurs, que poden anar en plural, amb un valor genèric: [47] «m'agrada llegir \**les* novel·les històriques» (-).

Quant als errors de falsa selecció de l'article definit per l'indefinit, la principal dificultat és l'ús de la forma definida quan es tracta d'informació nova en el discurs: [3] «té \**la* figura molt atlètica» (una); [12] «la meva xicota va dibuixar sobre la paret \**la* gran il·lustració de tres animals» (una); [15] «Els propietaris d'aquest terreny tenen \**la* piscina, \**la* terrassa privada, \**el* gran jardí» (una/una/un); [18] «Visc a \**la* casa a prop del bosc» (una); [21] «\**La* feina relacionada amb \*\_\_ traducció, \*\_\_ escriptura m'agradaria» (Una); [23] «Jo abans treballava a \**l*oficina, però no estava gaire contenta» (una); [24] «canviaré a \**la* velocitat més baixa» (una). Un cas interessant i freqüent en les produccions errònies d'aprenents txecs té a veure amb l'ús de l'article definit per parlar de les amistats, com si l'estudiant només tingués aquella amistat en concret; com si ja l'hagués introduït prèviament al discurs, o bé com si el professor o la professora conegués aquest amic: [23] «visitar \**el meu* amic a Menorca» (un amic meu).

En darrer lloc, els errors de forma són causats per l'ús de la forma plena davant de vocals: [3] «\**El* estil» (L); [34] «\**La* última vegada» (L). En [34] no es pot descartar la confusió per les restriccions que presenten els sons vocàlics àtons [i], [u] dels mots femenins, que necessiten la forma plena de l'article.

A propòsit de l'article indefinit, aquest representa la indefinició, per la qual cosa l'emissor l'usa quan considera que el receptor no coneix l'entitat que introdueix al discurs. Alguns errors d'omissió de l'article indefinit ocorren amb les primeres mencions dels referents nous en el discurs: [12] «la capacitat de fer \*\_\_ casa acollidora» (una); [16] «Visc a \*\_\_ \**residencia* d'estudiants» (una); [37] «Mai no he tingut \*\_\_ fractura» (una). Altres errors es donen amb el verb *haver* i la presentació d'elements sense una correferència estricta, però que prenen sentit per associació, com en les descripcions de l'interior de les cases: [18] «A la primera planta hi ha \*\_\_ cuina, \*\_\_ saló i \*\_\_ menjador» (una/un/un); [18] «Davant del bany hi ha \*\_\_ penjador» (un). També, l'article indefinit és necessari quan s'expressa un valor genèric indeterminat:

[23] «m'agradaria treballar a \*\_\_ agència de viatges» (una); o quan hi ha un valor emfàtic combinat amb el verb *tenir*: [25] «també tinc \*\_\_ motivació intensa» (una); [31] «havia \**tenent* \*\_\_ fort mal d'esquena» (un). Així mateix, l'ús de l'article indefinit és necessari quan es combina amb substantius no comptables, per tal d'individualitzar-los: [47] «seure en una butaca amb \*\_\_ te» (un).

Pel que fa als errors d'addició, alguns casos es troben en aquells atributs amb noms de professió que s'identifiquen virtualment com a categories: [21] «la possibilitat de ser \**un* professor no em sona» (-); [30] «després podria ser \**un* gerent de \**l*hotel» (-). Altres errors apareixen amb substantius no comptables que no tenen un modificador restrictiu i tampoc es poden individualitzar: [40] «necessito aplicar-ne \**un* iode per desinfectar» (-); [40] «Quan em sembla que tinc \**una* febre necessito» (-); [40] «refredar-les amb \**un* gel» (-).

En darrer lloc, els errors de falsa selecció de l'article indefinit en lloc del definit es donen perquè s'interpreta com a informació nova un sintagma nominal que pot ser identificat unívocament per l'interlocutor: [18] «\**Un* dormitori és al costat de la banyera» (E1); [45] «És \**una* situació \**mateixa*» (la mateixa situació).

## 7. Conclusions

En aquest article s'han volgut presentar quines són les principals dificultats que tenen els aprenents txecs de català en relació amb l'ús de l'article en la seva expressió escrita. Amb les dades obtingudes, l'anàlisi d'aquests errors es revela de gran utilitat per al professorat de català com a llengua estrangera per tal d'entendre les etapes de la IL dels estudiants. Els errors són necessaris en qualsevol procés d'aprenentatge, alhora que inevitables; per això, les investigacions basades en mostres reals de llengua d'aprenents de català es converteixen en una font d'informació per a la preparació d'exercicis concrets.

En el cas de l'article, per poder ensenyar-lo d'una manera més efectiva a aprenents txecs —o a altres aprenents de la família lingüística eslava—, es recomana preparar activitats que complementin les explicacions gramaticals més generals. Per exemple, exercicis que recullin els contextos que s'han presentat (ús anafòric, ús díctic, etc.) per tal de mostrar-ne les diferències, de com pot canviar el significat del sintagma i la seva interpretació en funció de l'absència, l'ús erroni o l'elecció equivocada de l'article, així com les restriccions sintàctiques que fan que s'hagi d'optar per una forma o altra.

A més, en relació amb els fenòmens de transferència, si bé el txec no disposa d'article com a categoria gramatical, la majoria d'aprenents domina, en més o menys mesura, l'anglès, el castellà, el francès o l'alemany, llengües que sí que tenen article. És per aquest motiu que no s'ha de descartar el recurs complementari de comparar determinats usos de l'article en català amb altres llengües, sempre que la competència del professorat ho permeti. De vegades, són els mateixos estudiants els que mostren a classe aquests processos de transferència, quan comparen aquestes llengües i pregunten si en català funciona de manera semblant. Aquesta idea concorda amb Gagné i Joan Casademont (2023) i el seu article sobre els reptes de parlants multilingües d'anglès que aprenen català com a L3 o com a llengua addicional. Les autores repassen les darreres investigacions sobre el nivell de consciència lingüística dels aprenents que ja coneixen altres llengües i recullen la idea que els professors poden aprofitar aquest bagatge a l'hora de connectar totes aquestes llengües en el context d'aprenentatge: «Recent research has suggested that greater awareness of the associations between the languages learners already know could help them and their teachers to make more conscious, appropriate, and effective connections among languages in the classroom context» (Gagné & Joan Casademont, 2023, p. 1).

En darrer lloc, per a futures investigacions, seria interessant comparar els resultats que s'han trobat en les mostres d'aprenents txecs amb les mostres d'altres aprenents de català que sí que

tenen article en la seva LM. Aquesta comparació, des del punt de vista quantitatiu i qualitatiu, podria aportar informació molt valuosa sobre les dificultats d'aprendre l'article en català, tant si els aprenents tenen aquesta categoria en la seva LM, com si no.

Sens dubte, l'anàlisi d'errors en català com a llengua estrangera és encara un àmbit poc explorat que requereix més investigacions per tal de millorar la qualitat de l'ensenyament i de l'aprenentatge de la nostra llengua. Així doncs, amb aquest article esperem ampliar el nombre d'aquestes investigacions.

## Referències

- Andersen, R. (1983). Transfer to somewhere. Dins S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language Transfer in language learning* (pp. 177-201). Newbury House.
- Andersen, R. (2002). The dimensions of pastness. *Language Acquisition and Language Disorders*, 27, 79-106.
- Alonso Alonso, R. (2020). *La transferencia lingüística: Perspectivas actuales*. Comares.
- Bardel, C. & Falk, Y. (2007). The role of the second language in third language acquisition: The case of Germanic syntax. *Second Language Research*, 23(4), pp. 459-484.
- Březinová, M. (2009). *L'interférence linguistique en enseignement de la langue française* [Diplomová práce, Masarykova univerzita]. <https://is.muni.cz/th/s2ly4/DPraceMB.pdf>
- Clua, M. J., Crous, M., Garcia, R., Garijo, E., Gironès, M., Pujol, N., Sendra, M., & Sòria, R. C. (2004). *Nivell elemental 2*. Castellnou edicions.
- Consell d'Europa. (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües: aprendre, ensenyar, avaluar*. Generalitat de Catalunya. [https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio\\_i\\_difusio/publicacions\\_en\\_linia/classific\\_temes/temes\\_materials\\_didactics/marc\\_europeu\\_de\\_referencia\\_per\\_a\\_les\\_llengues](https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues)
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL*, 5, 161-170.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- 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.
- Cremades Cortiella, E. (2022). L'expressió escrita en aprenents de català com a llengua addicional: anàlisi d'errors en la interllengua de parlants de llengües eslaves. *Resercl*, 3, 50-69.
- Cremades Cortiella, E., & Javorová Švandová, P. (2019). *GramCat: Morfologie současné katalánštiny*. Masarykova univerzita. Elportál. [https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/js19/gramatica\\_catalana/web/index.html](https://is.muni.cz/do/rect/el/estud/ff/js19/gramatica_catalana/web/index.html)
- De Tommaso, V. (2021). *Errori sintattici di coesione in italiano L2: Il caso di apprendenti cechi e slovacchi*. Aracne.
- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Fernández López, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Fernández López, S. (2004). Las estrategias de aprendizaje. Dins J. Sánchez Lobato & I. Santos Gargallo (Eds.), *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)* (pp. 411-433). SGEL.
- Fries, C. (1945). *Teaching and learning English as a foreign language*. University of Michigan Press.

- Gagné, N., & Joan Casademont, A. (2023). The challenges of multilingual English speakers learning Catalan as a third or additional language. *Journal of Catalan Studies*, 1(24), 1-24.
- Institut d'Estudis Catalans. (2018). *Gramàtica essencial de la llengua catalana*. [https://geiec.iec.cat/capitol\\_veure.asp?id\\_gelc=135&capitol=10](https://geiec.iec.cat/capitol_veure.asp?id_gelc=135&capitol=10)
- Kellerman, E. (1995). Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere. *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150.
- Kousalíková, K. (2018). *Mistakes in English articles in grammar schools*. [Trell Final de Grau, Masaryk University]. [https://is.muni.cz/th/b3g5n/Bakalarska\\_prace-437586.pdf](https://is.muni.cz/th/b3g5n/Bakalarska_prace-437586.pdf)
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures. Applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- Nemser, W. (1971). Approximative systems of foreign language learners. *IRAL*, 9(2), 115-123.
- Nováková, V. (2020). *Fehler des tschechischen Schüler beim Schreiben im DaF*. [Diplomová práce (tesi), Univerzita Karlova]. <https://dspace.cuni.cz/bitstream/handle/20.500.11956/117558/120357638.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- O'Malley, J. M., & Chamot, A. U. (1990). *Learning strategies in second language acquisition*. Cambridge University Press.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- Pienemann, M. (1998). *Language processing and second language development: Processability theory*. John Benjamins.
- Rodríguez García, C. (2020). Anàlisi d'errors en català com a llengua estrangera en l'expressió oral d'estudiants universitaris txecs. *Estudis Romànics*, 42, 83-99.
- Rodríguez García, C. (2021). Errores en el uso del artículo con aprendices de español checos y eslovacos. *Études Romanes de Brno*, 42(1), 381-399.
- Rothman, J. (2011). L3 Syntactic transfer selectivity and typological determinacy: The Typological Primacy Model. *Second Language Research*, 27(1), 107-127.
- Rubin, J. (1989). How learner strategies can inform language teaching. Dins V. Bickey (Ed.), *Proceedings of LULTAC* (pp. 1-25). Department of Education.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL*, 10(2), 209-231.
- Toda Cosi, M. (2021). Els errors en el sistema verbal dels estudiants de català com a llengua estrangera. *Reseracle*, 2, 4-27.
- Tudela-Isanta, A. et al. (2020). Característiques de l'alumnat de català fora del domini lingüístic. *Treballs de Sociolingüística Catalana, Trajectòries Sociolingüístiques: Nous i Vells Parlants*, 30, 39-55.
- Vázquez, G. (1999). *¿Errores? ¡Sin falta!* Edelsa.