

# ANÀLISI D'ERRORS EN CATALÀ COM A LLENGUA ESTRANGERA EN L'EXPRESSIÓ ORAL D'ESTUDIANTS UNIVERSITARIS TXECS

Cristina RODRÍGUEZ GARCÍA  
Universitat Masaryk de Brno

## 1. INTRODUCCIÓ

L'ensenyament del català com a llengua estrangera (CLE) a la República Txeca és un fenomen relativament nou. Tot i que les universitats<sup>1</sup> més importants del país portaven temps oferint als seus estudiants assignatures optatives de llengua i cultura catalanes dins del marc de les filologies romàniques (espanyol, italià, francès i portuguès), no va ser fins al curs 2015-2016 que es va obrir el primer grau de Llengua i Literatura Catalanes com a estudis oficials i acreditats a la Facultat de Filosofia de la Universitat Masaryk de Brno. Tant els professors del departament com els mateixos estudiants de la facultat ens hem quedat gratament sorpresos per la bona acollida d'aquesta iniciativa, per l'interès dels alumnes a aprendre una altra llengua romànica i a conèixer amb més profunditat la cultura d'un territori amb el qual mantenen un contacte força estret, sigui per motius laborals o per inquietuds personals.

Com parlen el català els nostres estudiants txecs? Quines són les principals dificultats que tenen? Quina classe d'errors apareixen en la seva expressió oral? Es pot trobar la influència del txec, la seva llengua materna? Aquest article pretén fer una primera aproximació a totes aquestes qüestions amb l'objectiu de comprendre millor el procés d'aprenentatge d'un grup d'estudiants de nivell universitari que pertanyen a una família lingüística eslava; en aquest cas, el txec. Per tal de respondre aquestes preguntes, en primer lloc presentarem la part teòrica del nostre treball amb un breu repàs dels principals corrents d'investigació dins de la lingüística aplicada que s'han ocupat dels errors en l'aprenentatge de llengües estrangeres: l'anàlisi contrastiva (AC), l'anàlisi d'errors (AE) i els estudis d'interllengua (IL). Després esmentarem algunes consideracions metodològiques sobre el que

1. Ens referim a la Universitat Carolina de Praga (Univerzita Karlova), a la Universitat Palacký d'Olomouc (Univerzita Palackého v Olomouci) i a la Universitat Masaryk de Brno (Masarykova univerzita).

entenen per error, la relació que s'estableix amb la norma de la llengua, i els criteris per dur a terme una taxonomia que permeti la seva classificació. A continuació, oferirem la part pràctica centrada en l'anàlisi i l'explicació dels errors que hem detectat a les nostres classes de llengua. Per tal que l'exposició sigui el màxim de clara possible, els dividirem en tres blocs principals: de fonètica-fonologia, de lèxic i de morfosintaxi. En darrer lloc, farem un resum de les conclusions extretes de la nostra anàlisi dels errors.

## 2. LA INVESTIGACIÓ DELS ERRORS DINS DE LA LINGÜÍSTICA APLICADA: L'ANÀLISI CONTRASTIVA (AC), L'ANÀLISI D'ERRORS (AE) I ELS ESTUDIS D'INTERLLENGUA (IL)

Partim de la idea que els errors són una part ineludible de qualsevol procés d'aprenentatge, quelcom que es fa evident en l'àmbit de les llengües estrangeres. Si fem un repàs dels principals corrents d'investigació dins de la Lingüística Aplicada des de la segona meitat del segle xx fins a l'actualitat, comprovem que el tractament dels errors ha estat en una constant evolució. Els models d'anàlisi de dades que presentem tot seguit són un reflex de com s'entenen els errors i del lloc que ocupen en l'aprenentatge d'una llengua estrangera (LE). Malgrat les diferències que es troben entre els corrents d'investigació, l'anàlisi contrastiva (AC), l'anàlisi d'errors (AE) i els estudis d'interllengua (IL) comparteixen alguns punts i, sobretot, la preocupació pel paper que juguen els errors quan ensenyem i aprenem una LE.

L'AC es comença a gestar a mitjans dels anys 40 als Estats Units, quan sorgeixen els primers plantejaments d'un ensenyament lliure d'errors. En aquesta època es publiquen alguns treballs per ensenyar anglès a estudiants estrangers amb un mètode que vol evitar la producció dels errors, com el del professor Charles Fries<sup>2</sup> del 1945. Uns anys més tard el seu alumne, i després col·lega, Robert Lado recull les idees principals del treball de Fries en el seu llibre de 1957 *Linguistics Across Cultures* per tal de desenvolupar la metodologia de l'AC. Lado es basa en el contrast i la comparació entre llengües per predir les possibles complicacions que poden aparèixer en el seu aprenentatge, tenint en compte les diferències entre els dos sistemes. De fet, un dels postulats de l'AC és que la principal font dels errors que cometen els estudiants són les transferències<sup>3</sup> que fan de la seva LM

2. El 1945 Fries publica la seva obra *Teaching and Learning English as a Foreign Language*, un curs d'anglès pensat per a estudiants llatinoamericans. En aquest treball Fries (1945: 9) considera que per aprendre anglès de manera eficaç, primer cal fer una descripció detallada d'aquesta llengua i així poder comparar el seu sistema formal (morfologia, fonologia i sintaxi) amb el de la llengua materna dels estudiants, en aquest cas, l'espanyol. A partir de les similituds i de les diferències entre les dues llengües es poden predir les àrees de més dificultat i, per tant, els possibles errors que sorgiran a causa d'aquestes diferències.

3. El concepte de transferència es deu a Uriel Weinreich i la seva publicació *Languages in Contact* del 1953. Tot i que aquesta obra no se centra en els errors dins de l'aprenentatge d'una LE, sinó que ofereix una perspectiva sociolingüística del contacte de llengües entre parlants bilingües, la transferència és un terme clau per comprendre els mecanismes que té en compte l'AC.

a la segona llengua (L2) que estan aprenent. Si els sistemes de la LM i de la L2 són idèntics, llavors tindran lloc una sèrie de transferències positives. Per contra, si aquests dos sistemes són diferents, les transferències seran negatives i, per tant, es produirà un error.

L'AC té dues versions, una de més "forta" i una altra de més "dèbil". La versió forta proposa la comparació *a priori* de les dues llengües per tal de preveure les complicacions que tindran els estudiants, mentre que la versió dèbil fa aquesta comparació *a posteriori*. En qualsevol cas, l'AC considera els errors com quelcom negatiu que s'ha d'evitar i que es pot predir amb la comparació dels sistemes de la LM i de la L2. D'aquesta manera la solució que proposa es fonamenta en l'estructuralisme nord-americà de Leonard Bloomfield<sup>4</sup> i en les teories conductistes psicològiques de B. F. Skinner,<sup>5</sup> ja que per poder evitar els errors l'ensenyament s'hauria de dur a terme amb la repetició d'una sèrie d'enunciats amb l'objectiu d'automatitzar-los de forma correcta.

Malgrat les seves bones intencions i la seva metodologia, l'AC no és capaç d'evitar tots els errors ni les dificultats que sorgeixen en l'aprenentatge d'una LE. Amb el temps la hipòtesi de l'AC, basada en el fet que les interferències són causades per la LM, perd força i ha de fer front a les crítiques que rep dins de la lingüística aplicada, especialment a finals dels anys 60, moment en què apareix l'anàlisi d'errors (AE) com una resposta a les carencies del model anterior.

L'AE és el següent model d'anàlisi de dades, un corrent d'investigació que es desenvolupa als anys 70 del segle xx i que s'emmarca dins de la lingüística aplicada. L'AE vol complementar els postulats de l'AC i a la vegada oferir una visió totalment renovada dels errors, molt més positiva de la que havien tingut tradicionalment. Aquesta visió s'explica en els treballs de S. P. Corder, sobretot a partir del seu article del 1967 «The Significance of Learner's Errors». Per primera vegada, els errors es consideren una pista per entendre el procés d'aprenentatge pel qual passen els estudiants i per comprendre millor quines estratègies fan servir. Per tant, l'anàlisi que es fa dels errors dels estudiants hauria de servir també per esbrinar quines són les causes.

A diferència de l'AC, l'AE treballa amb les produccions reals dels estudiants; és a dir, la seva metodologia no es basa en les prediccions d'aquelles àrees més problemàtiques a partir de la comparació dels sistemes de la LM i de la L2, sinó que proposa fer una anàlisi de les idiosincràcies que apareixen en el discurs dels estudiants, sigui oral o escrit. S. P. Corder (1967: 161-170) estableix una sèrie de pautes per analitzar les produccions dels estudiants en la LE, unes passes que resumim de la següent manera:

1. identificació dels errors en el seu context;
2. classificació i descripció d'aquests errors;

4. L'estructuralisme és la teoria lingüística de base de l'AC. Amb Bloomfield es comprèn la concepció de la llengua com un sistema que es pot descriure i que fa possible la comparació entre una L1 i una L2.

5. La teoria psicològica del conductisme de Skinner també conforma la base teòrica de l'AC. Segons aquest corrent, el comportament humà es redueix a un procés mecànic d'estímuls i respostes. Això traslladat a l'aprenentatge d'una LE explica la formació d'uns hàbits que hem de canviar per tal d'adquirir la nova llengua.

3. explicació de l'origen,<sup>6</sup> dels mecanismes o de les estratègies psicolingüístiques d'aquests errors;
4. avaluació de la gravetat dels errors i cerca del tractament més adequat a l'aula.

Gràcies a aquestes pautes de treball i a les investigacions dutes a terme durant aquells anys, els errors es veuen com uns indicadors que reflecteixen una sèrie d'estratègies universals d'aprenentatge. Des del punt de vista teòric, la base psicolingüística de l'AE es fonamenta en els treballs de Noam Chomsky (1965) sobre l'adquisició de la llengua materna. Amb les seves teories aquesta adquisició s'entén com un procés creatiu del nen, que té la capacitat de construir la gramàtica de la seva LM a partir d'un dispositiu intern i les dades a les quals està exposat. Així, s'esperava un procés semblant per les L2.

L'aportació més important de l'AE és que els errors es comencen a percebre com quelcom que es pot aprofitar a les classes d'idiomes, com les pistes que indiquen en quin estadi d'aprenentatge es troben els estudiants i quines són les hipòtesis que fan per adquirir la LE; un fet, per altra banda, que anticipa el següent corrent, els estudis d'Interllengua (IL). Per tant, l'objectiu de l'AE no és evitar els errors com proposava l'AC, sinó explicar-los, ja que es consideren un pas obligatori cap al domini de la L2, el procés d'aprenentatge de la qual no es pot comprendre sense la producció dels errors.

Els estudis d'IL s'obren pas com el següent model d'anàlisi de dades després de l'AE i es desenvolupen a mitjans i finals dels anys 70 del segle xx. El terme d'interllengua és introduït per L. Selinker el 1972 amb el seu article «Interlanguage», tot i que el primer investigador que tracta aquest concepte és Corder amb l'establiment de les bases de l'AE. Quan Selinker parla d'IL es refereix a la competència comunicativa transitòria de l'estudiant, un sistema lingüístic en la LE que va passant per diferents etapes al llarg de l'aprenentatge. Altres autors han proposat diferents termes per anomenar-lo: competència transitòria o dialecte idiosincràsic (Corder 1967, 1971); sistema aproximat (Nemser 1971); o sistema intermediari (Porquier 1975).

Al *Diccionario de términos clave de ELE*<sup>7</sup> del Centro Virtual Cervantes es recullen les següents característiques de la IL:

- és un sistema individual, propi de cada aprenent;
- fa de mediatra entre el sistema de la LM i de la LE que aprèn l'estudiant;
- és un sistema autònom que es regeix per les seves pròpies regles;
- és sistemàtica, perquè té les seves pròpies regles i, a la vegada, és variable, perquè aquestes regles no són constants en alguns fenòmens;
- és permeable a l'*input* (les mostres de la llengua meta, orals o escrites, amb les quals l'estudiant es troba en el seu aprenentatge). Per això pot experimentar successives reestructuracions per donar pas al següent estadi;

6. En aquest punt Corder considera les possibles interferències de la llengua materna dels estudiants com una estratègia més.

7. Es pot consultar l'entrada aquí: <[https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/interlengua.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/interlengua.htm)>  
[Consulta: 18/1/2018.]

– la IL és un sistema en constant evolució degut al fet que està constituïda per etapes successives d'aproximació a la llengua meta.

La variabilitat d'aquest sistema és un dels punts que més s'han estudiat de la IL. La bibliografia dedicada a aquesta qüestió distingeix entre variació sistemàtica i variació lliure. La variació sistemàtica té a veure amb alguns factors externs, com el context lingüístic, situacional i psicolingüístic, mentre que la variació lliure té lloc quan l'aprenent fa un ús no sistemàtic i arbitrari de dues o més formes en un mateix context discursiu. A banda de la variació, el desenvolupament de la IL també es pot veure afectat pel que es coneix com a fossilització.

La fossilització és un fenomen lingüístic que fa que l'aprenent mantingui determinats trets idiosincràtics en la seva IL que s'allunyen de la llengua meta. Aquests trets poden estar relacionats amb aspectes gramaticals, lèxics, discursius o, fins i tot, comunicatius, i és un dels motius pels quals, en general, els aprenents estrangers d'altres llengües no assolixen el mateix nivell de competència que un parlant nadiu. En conseqüència, no es pot negar la relació de la fossilització amb el tractament dels errors, tot i que no existeix un únic motiu per a aquest fenomen (Selinker / Lamendella 1978).

Veiem, doncs, que el corrent dels estudis d'IL analitza el caràcter global de les produccions dels estudiants, on es troben formes errònies, però també formes que són correctes des del punt de vista normatiu de la llengua meta. Seguint Estors Sastre (2014: 108), estem d'acord amb el fet que la IL «entén l'error com un signe que destaca que l'aprenentatge s'està produint i intenta descriure el procés que realitza l'aprenent per adquirir la llengua i l'estadi de la llengua de l'aprenent en el moment precís de l'aprenentatge». Per tant, a diferència dels corrents anteriors, l'AC i l'AE, els estudis d'IL volen analitzar i descriure la llengua de l'estudiant en la seva totalitat. De fet, a partir dels anys 80 i endavant es proposen alguns paradigmes teòrics per fer aquesta anàlisi: per exemple, la competència homogènia (Adjémiam 1976, 1983); la capacitat contínua (Tarone 1979, 1982); o el coneixement dual (Krashen, 1981). Amb aquests paradigmes és possible descriure el sistema lingüístic dels aprenents i fer algunes hipòtesis sobre el seu procés d'aprenentatge, així com de les estratègies de comunicació emprades.<sup>8</sup>

L'estat actual del tractament de les idiosincràsies dins de la lingüística aplicada respon a la fusió d'alguns aspectes d'aquests tres corrents, l'AC, l'AE i els estudis d'IL, que són els que s'han dedicat principalment a investigar el lloc que ocupen els errors en l'adquisició d'una nova llengua. De l'AC es té en compte la seva versió "dèbil" per establir estudis contrastius *a posteriori* entre la LM dels aprenents i la L2 que estan aprenent, i treballar els fenòmens de transferència. De l'AE s'observen les etapes proposades per Corder (1967) a fi de detectar i classificar els errors que cometen els aprenents. Dels estudis d'IL es pren en consideració la visió global del sistema aproximat dels aprenents, no

8. Aquestes estratègies de comunicació formen part d'un conjunt global d'estratègies d'aprenentatge que els estudiants fan servir per comunicar-se de manera eficient i superar els entrebancs derivats d'un domini insuficient de la llengua meta. Per exemple: la paràfrasi, l'ús d'un terme semblant a un altre en la llengua meta, el fet d'evitar un tema concret o la reducció del contingut del seu missatge, per citar-ne alguns.

només tractant els errors, sinó també examinant les produccions correctes des del punt de vista normatiu de la L2. A més, cal tenir presents les darreres investigacions d'altres models d'anàlisi de dades com l'anàlisi de l'actuació, l'anàlisi del discurs, l'estudi de les variables individuals de l'aprenent i l'enfocament social dels processos d'ensenyament i aprenentatge d'idiomes, tot i que no tots es centren explícitament en els errors (Galindo Merino 2007: 48-81). Per aquest motiu, el nostre treball es fonamenta en les aportacions dels models de l'AC, l'AE i els estudis d'IL, que conformen la base de la recerca pel que fa als errors en llengües estrangeres.

Finalment, volem recordar que els errors són un indicador de l'etapa o estadi en què es troba la IL de l'aprenent, de les hipòtesis que fa del seu aprenentatge i del seu progrés en la LE. Així doncs, la visió general que s'extreu dels errors és positiva per tot el seu potencial didàctic i lingüístic, i per això la tindrem en compte en aquest article.

### 3. CRITERIS PER A LA CLASSIFICACIÓ DELS ERRORS EN CATALÀ COM A LLENGUA ESTRANGERA

En aquest apartat volem esmentar algunes consideracions metodològiques bàsiques que hem tingut en compte a l'hora de fer l'anàlisi dels errors que presentarem més endavant. Aquestes consideracions tenen a veure amb el que entenem per error, la relació dels errors i la norma de la llengua, i els criteris per dur a terme una taxonomia dels errors.

Corder (1967: 162) entén l'error com una desviació sistemàtica de la llengua que ens demostra en quin nivell de LE es troba l'aprenent i quin és el seu sistema lingüístic en una etapa concreta del seu aprenentatge. Compartim aquesta definició si tenim en compte la perspectiva de la interllengua que ja hem presentat; és a dir, el sistema aproximat en constant evolució dels aprenents. Així, l'error s'entén com una cosa inevitable, fins i tot positiva, que es converteix en una font d'informació per comprendre les estratègies d'aprenentatge de l'estudiant i l'estadi de coneixement lingüístic en què es troba. Tal com afirma Lluïsa Gràcia (2009: 59): «En qualsevol cas, de l'ús del terme error no se n'ha de deduir una valoració negativa: es pot considerar una característica de la interllengua dels aprenents, un pas necessari en el camí cap al domini de l'L2». Per tant, ja que es tracta de quelcom necessari i inevitable, els esforços didàctics haurien d'anar encaminats cap al seu tractament a l'aula, i no tant a evitar-los.

A la bibliografia consultada sobre els errors en l'aprenentatge de llengües estrangeres trobem certa "barreja" d'etiquetes: errors, faltes, equivocacions, problemes, idiosincràsies, etc. Corder (1967: 166-167) proposa fer una distinció entre els errors sistemàtics, que serien un reflex de la competència transitòria de l'aprenent, i els errors de producció, que no serien sistemàtics. Per als errors sistemàtics fa servir el terme *error*, mentre que per als errors no sistemàtics empra el terme *falta* (*mistake*, en anglès). Tal com recull Fernández (1997: 28), a la pràctica és molt difícil establir de manera totalment precisa aquesta distinció, ja que només podríem valorar quins errors són realment de competència i quins són de producció després d'una amplíssima anàlisi d'errors. Per aquest motiu, nosaltres

apostem per utilitzar els termes esmentats al principi d'aquest paràgraf com parasinònims amb alguns matisos de diferència.

Una altra qüestió relacionada amb els errors és la norma de la llengua a partir de la qual una determinada producció es qualifica o no d'error. Quin hauria de ser el model de llengua que ensenyem? Per una banda, trobem la norma prescriptiva, que té a veure amb el sistema de regles que recullen l'ortografia, la gramàtica, l'adequació funcional dels missatges lingüístics i que serveix de base de la varietat estàndard. Per una altra banda, tenim la norma descriptiva, que es refereix a l'ús comú i corrent de la llengua per part d'una comunitat concreta de parlants. A banda de les normes, cal tenir en compte la variació lingüística, que recull les varietats diatòpiques, diastràtiques i diafàsiques, sense oblidar el punt de vista diacrònic, ja que la llengua està en canvi constant. Si entenem els errors com una desviació de la norma d'una llengua, primer caldrà aclarir quina és aquesta norma, tot i que la decisió de quan es produeix o no un error és complexa i no ha de ser necessàriament igual per a tot el professorat. Coincidim de nou amb Fernández (1997: 44) quan es refereix a les dificultats dels professors per classificar segons quins errors dins de la mateixa taxonomia, ja que «[...] una total objetividad y unanimidad eran prácticamente imposibles». És a dir, cal comptar amb la possibilitat que un mateix error s'interpreti de més d'una manera per part de diferents professors.

En aquest punt volem aportar un exemple extret de les nostres classes de català: gairebé tots els nostres estudiants pronuncien la *-r* final dels infinitius. Si agafem el verb *fer* com a model, la gran majoria pronuncia<sup>9</sup> [fér], en comptes de [fê], segons les varietats oriental, nord-occidental i balear del català. Què ha de fer el professor de català amb la pronúncia de la *-r* final dels estudiants? Es pot considerar un error o no? S'ha de corregir si aquest tret es troba en els parlars valencians? De fet, quan són corregits, alguns estudiants es "defensen" amb aquest argument, que a València es pot trobar aquesta *-r*. Totes les variants lingüístiques són legítimes, però nosaltres, almenys en el marc dels estudis de llengua catalana de la Universitat Masaryk de Brno, ensenyem<sup>10</sup> la varietat estàndard del català central; per tant, corregirem a partir d'aquesta norma, explicant també que aquest tret concret es troba en els parlars valencians. No tindria sentit, però, que els estudiants acabessin parlant un català que sigui una barreja de diferents normes i trets dialectals. Per això és tan important el criteri del professor a l'hora de corregir els errors dels aprenents.

En darrer lloc, volem presentar quins criteris pot seguir el professor de català per dur a terme una taxonomia dels errors que cometen els estudiants. Com hem vist, una de les etapes de l'AE consisteix en la identificació i la classificació de les produccions errònies dels aprenents, però la multiplicitat d'errors presents en la seva interllengua planteja la necessitat de comptar amb un instrument que faciliti la classificació corresponent i l'anàlisi posterior. Algunes de les classificacions més habituals són les proposades per Corder (1972), Bantas (1980), Dulay *et al.* (1982), Fernández (1997), Vázquez (1999) o Santos

9. Les transcripcions fonètiques segueixen el sistema AFI.

10. Afegim que durant el semestre de tardor del curs 2017/2018 els estudiants de segon i tercer curs han comptat amb algunes assignatures impartides per un professor valencià convidat, tot i que no relacionem aquest fet directament amb el cas que acabem d'exposar.

Gargallo (2004). Davant d'aquesta varietat de propostes, l'investigador, o el professor, s'ha de plantejar quin és el criteri que vol seguir en l'anàlisi dels errors: lingüístic, etiològic, estratègic, pedagògic, explicatiu, comparatiu, comunicatiu, pragmàtic, cultural, etc. En molts casos es proposen taxonomies mixtes en les quals se n'adopta un de determinat com a criteri base, i llavors es complementa l'eix vertebrador afegint punts que formen part d'altres classificacions. Vegem, breument, en què consisteix cadascun d'ells:

– **Criteri lingüístic:** criteri descriptiu que es basa en els subsistemes de la llengua i les seves categories. Entenem per subsistemes el fonètic-fonològic-ortogràfic; el morfo-sintàctic o gramatical; el lèxic-semàntic; el pragmàtic; o el discursiu. Una mostra d'alguns errors<sup>11</sup> classificats a partir d'aquest criteri serien:

(1) Gent \**gruixuda* (grassa). Error lèxic de significat.

(2) \* \_\_\_\_ Eliška duu una bufanda (L'Eliška). Error morfosintàctic per omissió de l'article amb noms de persona.

– **Criteri etiològic:** criteri que se centra en les interferències interlinguals, entre la L2 i la LM de l'aprenent o altres L3, i les interferències intralinguals, causades per un conflicte intern de les regles de la L2. Exemples:

(3) No em surten les \**palabres* (paraules). Error lèxic per interferència interlingual amb el castellà.

(4) 1981 \**un mil nou-cents vuitanta-u* (x). Error gramatical per interferència intralingual. En català es diu *mil*, però *dos mil*, *tres mil*, etc.

– **Criteri estratègic:** criteri que es refereix a la descripció d'algunes estratègies superficials com l'omissió, l'addició, la juxtaposició, la falsa col·locació o la falsa selecció. Algunes mostres:

(5) Una mica \* \_\_\_\_ temps (de). Error per omissió de la preposició.

(6) Què has comprat? \**Els regals*, \**la xocolata*, \**els llibres* (x,x,x). Error per addició de l'article determinat amb noms no actualitzats o determinats en el context.

(7) Jo penso \* \_\_\_\_ va bé (que). Error per juxtaposició de dos elements sense tenir en compte el nexce requerit per la sintaxi.

(8) Què has fet aquest matí? \**Una mica* he estudiat (He estudiat una mica). Error per col·locació d'un element de l'oració en un ordre sintagmàtic incorrecte.

(9) Una bufanda de color \**vermella* (vermell). Error per falsa selecció del gènere de l'adjectiu per analogia amb *una bufanda vermella*.

– **Criteri pedagògic:** criteri que explora aspectes relacionats amb la metodologia emprada a les classes per tractar els errors. Segons aquest criteri els errors es poden classificar, entre d'altres, en globals, quan afecten tota la frase, o en locals, quan afecten una paraula; en transitoris, quan desapareixen, o en permanents, quan es fossilitzen; col·lectius, quan els comet tot el grup d'aprenents, o individuals, quan els comet només un estudiant; residuals, quan són errors d'aquella matèria que ja s'ha treballat però que l'estudiant ha oblidat, o actuals, quan són errors d'allò que s'està aprenent en el moment; de producció escrita o de producció oral, etc.

11. Els exemples s'extreuen de les nostres classes de català, de les assignatures de llengua pràctica. Els errors es marquen amb un asterisc i cursiva, mentre que la correcció s'ofereix entre parèntesis.



– **Criteri explicatiu:** criteri que se centra en els mecanismes psicolingüístics que entren en joc quan els aprenents fan els errors. Aquests mecanismes poden ser l'analogia (l'ús d'un terme o d'una construcció per un altre pròxim), la hipercorrecció (fer d'una excepció una regla), la neutralització (la simplificació del sistema) o la reestructuració (idea o frase que no s'aconsegueix formular), per citar-ne alguns. Un exemple:

(10) Això \**és* bé (està). Error per analogia amb *és/està bo*.

– **Criteri comparatiu:** criteri que compara l'adquisició d'una llengua per part d'un nadiu, com la seva LM, i l'aprenentatge per part d'un estranger, com una L2. Un exemple:

(11) Els \**hi* demanaré l'hora (x). Aquí trobem un excés de pronoms febles, un error que cometen alguns parlants nadius i també alguns aprenents estrangers. Amb el criteri comparatiu s'analitzen els errors típics d'aprenents estrangers, els propis de parlants nadius de català i aquells errors que siguin compartits per ambdós grups.

– **Criteri comunicatiu:** criteri que analitza els tipus d'errors que causen més o menys distorsió de la comunicació per tal de classificar-los com irritants, estigmatitzants, còmics o d'ambigüitat. La gravetat dels errors analitzats amb aquest criteri radicarà en el grau de dificultat, de distorsió o de distracció de la comunicació.

(12) Demà aniré a \**l'escola* (a la facultat). Error d'ambigüitat. El professor no sap si l'estudiant ha d'anar a alguna escola d'educació primària o si es refereix a la facultat on estudia. En txec es pot fer servir la paraula *escola* (*škola*) per a totes les etapes educatives.

– **Criteri pragmàtic:** criteri que mesura el grau de pertinença dels errors respecte a la situació comunicativa i la norma pragmàtica.

(13) Parlaré amb la meva \**mama* (mare). En un context d'ensenyament universitari amb aprenents adults, aquest enunciat s'hauria de corregir seguint el criteri pragmàtic, ja que *mama* es reserva a l'àmbit infantil o, al menys, a un context més familiar.

– **Criteri cultural:** criteri per analitzar i classificar errors de tipus cultural, relacionats amb creences errònies i estereotips.

(14) Els catalans esmorzen \**xurros amb xocolata*. Aquesta és una creença d'alguns aprenents, que pensen que l'esmorzar típic català són els xurros amb xocolata, quan en realitat aquesta opció s'acostuma a deixar per ocasions especials, com el cap d'any. Així, aquest error s'hauria de corregir i explicar a partir del criteri cultural.

Per tant, la tasca del professor és decidir quin criteri serà el més adient per a la seva recerca, per als seus objectius didàctics i per a l'anàlisi dels errors dels aprenents, contemplant la possibilitat que alguns d'aquests criteris es poden combinar per crear una taxonomia mixta. En aquest article, com presentarem tot seguit, hem optat pel criteri lingüístic com a criteri principal a l'hora d'analitzar els errors que cometen els aprenents txecs, tenint en compte elements d'altres criteris que ens poden ajudar a esbrinar-ne les causes, com l'estratègic o l'explicatiu. Cal recordar, però, que en l'anàlisi dels errors no s'ha de confondre la descripció amb l'explicació de les seves possibles causes.

#### 4. ANÀLISI D'ERRORS EN CATALÀ EN L'EXPRESSIÓ ORAL D'ESTUDIANTS TXECS

En aquesta part del treball volem presentar quines són les principals dificultats que manifesten els estudiants txecs quan parlen en català. Hem fet una selecció d'aquells errors més comuns i els hem classificat d'acord amb el criteri lingüístic descrit a l'apartat anterior. La nostra elecció del criteri lingüístic rau en el fet que ens possibilita una presentació més metòdica dels errors a partir dels sistemes de la llengua i de les seves categories, quelcom que es treballa directament a classe. Tanmateix, remarquem que els errors que oferim a continuació no són una mostra exhaustiva de la realitat que trobem a l'aula, sinó que volen ser un punt de partida per altres investigacions més àmplies basades en la interllengua oral, però també en un corpus d'interllengua escrita, per exemple.

Les mostres dels errors que oferim han estat extretes de les classes d'Exercicis de llengua II i Exercicis de llengua III (Jazyková cvičení II i Jazyková cvičení III, respectivament) durant els semestres de primavera i de tardor del 2017. En aquests cursos es sol treballar amb els manuals de català *Veus 2* i *Veus 3* de Publicacions de l'Abadia de Montserrat i les classes tenen per objectiu principal que els estudiants posin en pràctica els seus coneixements gramaticals i lèxics en l'expressió oral.

Els alumnes que han cursat les assignatures de llengua pràctica, en general, porten quatre semestres d'estudi; per tant, es situen en un nivell encara força bàsic de català, entre el nivell A2 i B1 segons el *Marc europeu comú de referència per a les llengües*. A banda de les assignatures de llengua pràctica i de conversa, enteses com a classes de català com a llengua estrangera, els estudiants també compten amb assignatures teòriques més acadèmiques de fonètica, morfologia, qüestions de sintaxi o introducció a la literatura catalana.

Pel que fa al nombre d'estudiants a les assignatures de llengua pràctica, cal afegir que es tracta de grups força reduïts, de 33 alumnes. Tot i que des del punt de vista científic aquest nombre no resulta una mostra de població suficientment representativa per extreure'n conclusions, aquesta és la realitat amb què treballem i aquest acostuma a ser el nombre d'estudiants en els nostres cursos. Per això, remarquem que l'anàlisi d'errors que oferim en aquest article és un "primer tast" del que es pot trobar un professor de català quan treballa amb estudiants txecs. Esperem, per tant, que les futures investigacions sobre anàlisi d'errors en català com a llengua estrangera comptin ja amb una mostra molt més àmplia d'aprenents per extreure'n més conclusions sobre aquest tema.

A continuació, passem a l'anàlisi dels errors classificats en tres blocs: de fonètica-fonologia, de lèxic i de morfosintaxi.

##### 4.1. ERRORS DE FONÈTICA-FONOLOGIA

Els sistemes fonètics del català i del txec presenten moltes diferències, però també és cert que comparteixen alguns sons, especialment consonàntics. Exemples:

- la fricativa postalveolar sonora [ʒ] de *gerro* la trobem en txec en paraules com *žena* (dona), *protože* (perquè), *žádost* (petició).
- la fricativa postalveolar sorda [ʃ] de *caixa* la trobem en txec en paraules com *šampon* (xampú), *šedivý* (gris), *široký* (ample).
- l'africada postalveolar sorda [tʃ] de *vaig* la trobem en txec en paraules com *číslo* (número), *červená* (vermella), *nekonečný* (infinit).
- l'africada alveolar sorda [tʃ] de *potser* la trobem en txec en paraules com *cena* (preu), *cestovatel* (viatger), *cit* (sentiment).
- la nasal palatal sonora [ɲ] de *juny* la trobem en txec en paraules com *síň* (sala), *podceňování* (menyspreu), *stupeň* (grau).

Malgrat aquestes coincidències, els aprenents txecs mostren algunes dificultats fonètiques i fonològiques quan parlen en català. Els principals problemes tenen a veure amb la pronúncia d'aquells sons que, en algunes modalitats del català estàndard (per exemple, la central), no s'articulen en posició de coda sil·làbica, especialment pel que fa a la *-t* final d'algunes paraules i la *-r* final dels infinitius i d'altres mots. Exemples:

- pronúncia de la *-t* final: *gent*; *molt*; *normalment*; *durant*.
- pronúncia de la *-r* final en infinitius i altres mots: *fer*; *clars*; *segur*.

Si bé en les modalitats balear i valenciana la *-t* final s'articula, i en valencià també es pronuncia la *-r* final d'infinitius i substantius, nosaltres corregim a partir de la varietat que ensenyem per tal de mantenir certa coherència i evitar que el català dels estudiants sigui una barreja poc sistemàtica de trets que pertanyen a diferents modalitats.

També trobem la simplificació del so [ʎ] pronunciat com [l] en determinades paraules. Exemples:

- simplificació de [ʎ] en [l]: *rellotge*; *llargs*; *armilla*; *fills*.

Una altra dificultat té a veure amb la pronúncia de la *s* sorda [s] i la *s* sonora [z], que moltes vegades són intercanviades. Exemples:

- confusió entre la *s* sorda i la *s* sonora: *penso* [z]; *camisa* [s]; *llisos* [s].

En darrer lloc, trobem la pronúncia de la vocal neutra, que moltes vegades no s'articula com a tal, possiblement a causa del fet que en txec l'accent no té caràcter fonològic i els estudiants tenen problemes per distingir les vocals tòniques i les àtones. Exemples:

- dificultat amb la pronúncia de la vocal neutra: moltes [e].

#### 4.2. ERRORS LÈXICS

L'àmbit lèxic és on més s'aprecien les interferències en el català dels nostres estudiants. Moltes d'aquestes interferències es deuen a la seva LM, el txec, amb algunes expressions que són un calc dels mots i de certes estructures tal com funcionen en la seva llengua. Tot i això, el txec no és l'única causa de les interferències, ja que també podem trobar errors causats per la influència d'altres llengües, com el castellà o l'anglès. Exemples:

- interferències del txec: *\*com petita* jo era grassa (del txec *jako malá*, de petita); *\*fruits del mar* (del txec *mořské plody*, marisc); *\*també no* (del txec *taky ne*, tampoc); metge *\*practical* (del txec *praktický lékař*, metge de capçalera); anava *\*a* la meua àvia

(del txec *k babičce*, ‘cap a casa de l’àvia’. En txec, per expressar que anem a casa d’algú, fem servir la preposició *k* seguida del cas datiu del substantiu corresponent a la persona que visitem).

– interferències d’altres llengües: *\*translate* (de l’anglès *to translate*, ‘traduir’); *\*porque* (del castellà, ‘perquè’); *\*palabres* (del castellà, ‘paraules’); *\*restaurante* (del castellà, ‘restaurant’); *\*debaix* (del castellà, ‘sota’); el *\*fi de setmana* (del castellà, ‘cap de setmana’); vam *\*tomar* vi (del castellà, ‘prendre’); *\*cerca* (del castellà, ‘a prop’); *\*naranja* (del castellà, ‘taronja’); *\*tindriem que* (del castellà, ‘hauríem de’); *\*perro* (del castellà, ‘gos’).

Una altra dificultat lèxica dels aprenents té a veure amb l’elecció entre lexemes que pertanyen al mateix camp semàntic; és a dir, aquells que comparteixen semes, però que es diferencien per algun tret específic o per alguna restricció sintàctica. Aquestes restriccions, de vegades, es neutralitzen o s’ignoren i així apareix l’error. Exemples:

– ús de lexemes amb semes comuns, però que no es poden intercanviar en el context: quan érem *\*menors* (petits); he estudiat el *\*diccionari* (vocabulari); avui *\*tinc* una samarreta (porto); gent *\*gruixuda* (grassa); érem *\*llargs* (alts); vaig *\*visitar* un concert (anar a); em *\*vesteixo* *\*\_\_\_\_\_* samarreta negra (em poso una).

Altres errors lèxics manifesten els dubtes dels aprenents quan han d’escollir entre els verbs *ser/estar/haver-hi* per indicar lloc o bé en combinació amb adjectius i adverbis. Exemples:

– confusions amb els verbs *ser/estar/haver-hi*: això *\*és* bé (està); *\*serà* molta gent (hi haurà); no *\*soc* moltes vegades malalta (estic).

En darrer lloc, trobem les dificultats per reconèixer el gènere com un tret inherent dels mots en qüestió. Els problemes amb la concordança de gènere es recullen a l’apartat següent d’errors morfosintàctics. Exemples:

– problemes amb el reconeixement del gènere: *\*el* ràdio (la); *\*unes* botins (uns); *\*algunes* deures (alguns); *\*dos* classes (dues).

#### 4.3. ERRORS MORFOSINTÀCTICS

Els errors morfosintàctics que presentem reflecteixen les dificultats dels aprenents envers diferents aspectes gramaticals. A partir de la nostra anàlisi, recollim aquells errors que afecten a la concordança de persona, de gènere i de nombre; a l’ús o l’omissió dels articles, així com els problemes d’elecció entre articles definits i indefinits; a determinades preposicions; als problemes amb l’ús dels temps verbals de passat; a algunes particularitats amb l’ordre sintàctic dins de l’oració; així com a les dificultats per formar oracions subordinades.

Els aprenents txecs tenen certes dificultats per establir relacions de concordança entre els elements del seu discurs. La concordança pot ser de persona, entesa com la relació entre el subjecte i el verb o algun complement de l’oració. Exemples:

– problemes de concordança de persona: jo *\*celebrarà* (celebraré); la gent *\*intenten* (intenta); la gent *\*parlen* (parla); quan jo era petita jugava amb els *\*seus* amics al carrer (meus).

Altres errors de concordança són de nombre, amb una tendència a utilitzar la forma del singular abans que la del plural. Exemples:

– problemes de concordança de nombre: tota la família vam estar *\*junt* (junts); sembla que estan molt *\*feliç* (feliços).

La concordança de gènere també presenta alguns errors. Exemples:

– problemes de concordança de gènere: els cabells *\*llargues* (llargs); l'Anežka és *\*prim* (prima); les cames *\*llargs* i *\*gruixuts* (llargues i gruixudes); *\*al meu casa* (a la meua); ella no està *\*malalt* (malalta).

L'ús dels articles és una altra de les grans dificultats que tenen els estudiants txecs en català. Un dels motius principals és que aquesta categoria gramatical no és present en la seva LM; per tant, els estudiants han d'aprendre les diferències entre la presència i l'absència de l'article, a més del caràcter definit i indefinit de quelcom que no tenen en txec. Exemples:

– omissió de l'article davant de noms de persona: *\*\_\_\_ Lucka porta* (la Lucka); *\*\_\_\_ Eliška duu* (l'Eliška); aquesta és *\*\_\_\_ Verča* (la Verča).

– omissió de l'article davant de substantius determinats que el requereixen: *\*\_\_\_ repetició ajuda a recordar* (la); avui porto *\*\_\_\_ samarreta verda* (una); m'agrada *\*\_\_\_ negre* (el).

– ús innecessari de l'article, descuidant el valor categoritzador de la seva absència: està a punt de fer *\*els 16 anys* (x); la meua millor amiga porta sempre *\*les faldilles* (x).

– problemes amb l'elecció de l'article, amb una tendència a utilitzar la forma definida per a noms no actualitzats: porta *\*els texans* (uns); porto *\*els pantalons llargs* (uns); vivia *\*al poble* (a un).

– ús erroni de la forma plena de l'article definit: *\*el ull* (l'); *\*el home* (l').

En el cas d'altres determinants, com els pronoms, els aprenents txecs mostren alguns dubtes i descuits. Exemples:

– confusions amb les formes pronominals: per *\*me* (mi); a la meua mare *\*s'agrada* (li).

– omissió del pronom d'objecte directe abans del verb: les cames *\*\_\_\_ té gruixudes* (les).

Pel que fa a les preposicions, els estudiants txecs cometien alguns errors per confusió o per omissió en estructures on cal fer-les servir. Exemples:

– confusions amb algunes preposicions de sentit locatiu: viatjar *\*en Praga* (a); escriure *\*al paper* (en un); *\*en la República Txeca* (a).

– omissió de la preposició: haig *\*\_\_\_ parlar* (de); una mica *\*\_\_\_ temps* (de).

Els temps verbals en català és un altre dels temes gramaticals que causa més problemes als estudiants. La diversitat de temps que tenim per expressar les relacions de passat es manifesta d'una altra forma en les llengües eslaves, en general, i en txec, en concret. Mentre que els verbs txecs funcionen per parelles d'aspecte imperfectiu i perfectiu, en català tenim diferents temps per expressar el significat d'acció acabada, d'acció en curs, d'acció anterior a una altra en el passat, etc. Per tant, aquest és un altre dels punts on els aprenents fan més errors. Exemples:

– temps de passat: aquest cap de setmana *\*netejava* (he netejat/vaig netejar); de petits *\*van tenir el temps lliure* (tenien x); avui *\*vaig esmorzar* (he esmorzat); avui no *\*vaig tenir temps* (he tingut).

A més de les categories gramaticals que hem presentat, l'estructura oracional és una altra de les dificultats dels nostres aprenents, especialment pel que fa a l'ordre dels elements de l'oració i l'ús dels nexes. Exemples:

- problemes amb l'ordre sintàctic: *\*una mica* he estudiat (he estudiat una mica); parlar amb amigues *\*quines* aprenen català *\*també* (que també aprenen català); penso que *\*més útil és llegir* (penso que llegir és més útil).
- omissió del nexes en oracions subordinades: jo penso *\*\_\_\_\_\_* va bé (que).

## 5. CONCLUSIONS

En aquest article hem volgut presentar les principals dificultats que tenen els estudiants universitaris txecs quan parlen en català a partir de l'anàlisi dels errors més comuns. Des del punt de vista teòric, hem volgut centrar la nostra anàlisi tenint en compte alguns aspectes del corrent de l'anàlisi d'errors i dels estudis d'interllengua; és a dir, en comptes de predir les dificultats a partir de les diferències obtingudes de la comparació del català i del txec, com proposava l'anàlisi contrastiva, hem considerat més adient treballar amb les produccions reals dels estudiants tenint en compte no només els errors, sinó també aquelles parts del discurs que són correctes segons la norma de la llengua. A més, per tal de fer aquesta anàlisi, hem tingut en compte la varietat de criteris des dels quals es pot portar a terme l'anàlisi dels errors. Hem escollit el criteri lingüístic perquè reflecteix els sistemes i les categories de la L2 que es treballen a classe i permet una presentació més sistemàtica de les idiosincràsies del català dels estudiants txecs.

Els principals errors fonètics-fonològics dels aprenents txecs estan relacionats amb la pronúncia d'aquells sons que, en algunes modalitats del català estàndard (per exemple, la central), no s'articulen en posició de coda sil·làbica, especialment pel que fa a la *-t* final d'algunes paraules i la *-r* final dels infinitius i d'altres mots. També trobem la simplificació del so [ʎ] pronunciat com [l], la confusió en l'articulació de la s sorda [s] i la s sonora [z], i la neutralització del vocalisme àton en general, possiblement a causa del fet que en txec l'accent no té caràcter fonològic i els estudiants tenen problemes per distingir les vocals tòniques i les àtones.

Pel que fa als errors lèxics, aquí és on es fa més patent la influència del txec a causa de les interferències, tot i que també hi poden intervenir altres llengües. A banda dels errors per interferència, trobem les dificultats per escollir entre lexemes que pertanyen al mateix camp semàntic, però que es diferencien per algun tret específic o per alguna restricció sintàctica. Altres errors lèxics tenen a veure amb l'elecció entre els verbs *ser/estar/haver-hi* per indicar lloc o bé en combinació amb adjectius i adverbis, així com les dificultats per reconèixer el gènere com un tret inherent dels mots en qüestió.

El darrer bloc d'errors que hem presentat són els que afecten la morfosintaxi. A partir de la nostra anàlisi destaquem que els aprenents txecs tenen dificultats amb les relacions de concordança, que pot ser de persona, de gènere i de nombre. Un altre dels errors més habituals és l'ús o l'omissió dels articles, així com els problemes d'elecció entre arti-

cles definit i indefinits. Com hem explicat, un dels motius és la manca d'aquesta categoria gramatical en la LM dels aprenents, cosa que dificulta no només la comprensió de les seves regles d'ús, sinó també les diferències de significat que aporta l'article als sintagmes de l'oració. Altres errors dins d'aquest bloc són l'ús de determinades preposicions, les confusions amb l'ús dels temps verbals de passat, algunes particularitats amb l'ordre sintàctic dins de l'oració, així com les dificultats per formar oracions subordinades.

Si bé és cert que no es pot negar la influència de la LM en la majoria dels casos presentats, cal tenir present que aquests errors també poden tenir un altre origen; per exemple, les hipòtesis que fa l'estudiant com a resultat d'un conflicte intern de les regles de la L2 o alguns mecanismes psicolingüístics com l'analogia, la hipercorrecció, la neutralització o la reestructuració. Per extreure'n més conclusions, caldria fer un estudi comparatiu dels errors en català d'aprenents que tenen altres LM. D'aquesta manera es podrien estudiar les idiosincràcies de la seva interllengua, buscar un patró que es vagi repetint i comprovar si hi ha similituds amb els errors dels aprenents txecs.

L'anàlisi d'errors en català com a llengua estrangera és un camp per seguir explorant. Amb la nostra aportació esperem que altres investigadors vulguin aprofundir en una de les àrees que més preocupen tant els professors com els estudiants, els errors i com evitar-los, i que els resultats contribueixin a millorar l'ensenyament i l'aprenentatge de la nostra llengua.

## 6. BIBLIOGRAFIA

- ADJÉMIAN, C. (1976): «On the Nature of Interlanguage Systems», *Language Learning*, vol. 26 (2), p. 297-320.
- ADJÉMIAN, C. (1983): «The Transferability of Lexical Properties», dins GASS, Susan / SELINKER, Larry (ed.): *Language Transfer*. Rowley, Massachussets: Newbury House. Newbury House.
- BANTAS, Andrei (1980): «Suggestions for Classifying Errors in Foreign Language Acquisition», *Revue Roumaine de Linguistique*, vol. XXV, núm. 2, p. 135-143.
- CONSELL D'EUROPA (2003): *Marc europeu comú de referència per a les llengües: Aprenere, ensenyar i avaluar*. Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- CORDER, Stephen Pit (1967): «The Significance of Learner's Errors», *IRAL*, 5, p. 161-170; recollit a CORDER, Stephen Pit (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. Oxford: Oxford University Press.
- CORDER, Stephen Pit (1971): «Idiosyncratic Dialects and Error Analysis», *International Review of Applied Linguistics*, 9, p. 149-159.
- CORDER, Stephen Pit (1972): «The Role of Interpretation in the Study of Learners' Errors», *Felherkunde* ed. per G. NICKEL, recollit a CORDER, Stephen Pit (1981): *Error Analysis and Interlanguage*. London: Oxford University Press.
- CHOMSKY, Noam (1965): *Syntactic Structures*. London: Mouton.
- DULAY, Heidi et al. (1982): *Language Two*. New York: Oxford University Press.

- ESTORS SASTRE, Laura (2014): *L'adquisició del català com a llengua estrangera en el context multilingüe barcelonès: estudi sobre les variables que intervenen en el procés d'aprenentatge d'alumnes adults indoïràncics, arabòfons, sinoparlants i castellano parlants*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Disponible: <<http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/284877/les1de1.pdf?sequence=1>>. [Consulta: 24/1/2018.]
- FERNÁNDEZ, Sonsoles (1997): *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- FRIES, Charles C. (1945): *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Michigan: University of Michigan Press.
- GALINDO MERINO, M<sup>a</sup> del Mar (2007): *Principales modelos de análisis de datos en la investigación sobre adquisición de segundas lenguas*. Memòria d'investigació. Universitat d'Alacant. Biblioteca Virtual redELE, 7. Disponible: <<https://www.mecd.gob.es/dam/jcr:77c99bce-e985-471c-a5b7-8a1e89d880e9/2007-bv-07-09galindo-pdf.pdf>>. [Consulta: 22/1/2018.]
- GRÀCIA, Lluïsa (2009): *Llengua i immigració. La influència de la primera llengua en l'adquisició del català com a segona llengua*. Eumo Editorial. Universitat de Vic.
- KRASHEN, Stephen (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press.
- LADO, Robert (1957): *Linguistics Across Cultures: Applied Linguistics for Language Teachers*. Michigan: University of Michigan Press.
- MAS, Marta / VILAGRASA, Albert (2007): *Veus 2. Curs de català*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- MAS, Marta / VILAGRASA, Albert (2008): *Veus 3. Curs de català*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- MARTÍN PERIS, Ernesto *et al.* (2008): *Diccionario de términos clave de ELE*. Madrid: SGEL. Disponible: <[https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/default.htm](https://cvc.cervantes.es/ENSEÑANZA/biblioteca_ele/diccio_ele/default.htm)>. [Consulta: 18/1/2018.]
- NEMSER, William (1971): «Approximative Systems of Foreign Language Learners», *IRAL*, IX (2), p. 115-123.
- PORQUIER, Rémy (1975): *Analyse d'erreurs en français langue étrangère: études sur les erreurs grammaticales dans la production orale libre chez les adultes anglophones*. Université de Paris, VIII.
- SANTOS GARGALLO, Isabel (2004): «El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo», dins SÁNCHEZ LOBATO, Jesús *et al.* (2004): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera (LE)*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, p. 391-410.
- SELINKER, Larry (1972): «Interlanguage», *IRAL*, X (2), p. 209-231.
- SELINKER, Larry / LAMENDELLA, John T. (1978): «Two Perspectives on Fossilisation in Interlanguage Learning», *Interlanguage Studies Bulletin*, 3, p. 143-191.
- TARONE, Elaine (1979): «Interlanguage as Chameleon», *Language Learning*, 29, p. 181-191.
- TARONE, Elaine (1982): «Systematicity and Attention in Interlanguage», *Language Learning*, 32, p. 69-82.



VÁZQUEZ, Graciela (1999): *¿Errores? ¡Sin falta!* Madrid: Edelsa.

WEINREICH, Uriel (1953): *Languages in Contact: Findings and Problems*. Publications of the Linguistic Circle of New York. Sèrie 1. New York.

## RESUM

L'objectiu d'aquest article és presentar una anàlisi dels errors més habituals en català com a llengua estrangera (CLE) a partir de la interllengua oral d'un grup d'estudiants universitaris txecs. Per tal de fer aquesta anàlisi es tenen en compte els principals corrents d'investigació que s'han dedicat als errors dins de la lingüística aplicada (Lado, 1957; Corder, 1967; Selinker, 1972), concretament en l'àmbit de l'aprenentatge de llengües estrangeres, i els criteris més adients per establir una taxonomia d'aquests errors. A partir de l'anàlisi de les produccions orals dels estudiants, comprovarem que la majoria d'errors en català afecten la morfosintaxi, però també el lèxic, la fonètica i la fonologia. Les conclusions del treball ens serviran per comprendre millor les dificultats dels aprenents txecs envers el català i els reptes dels professors de CLE.

PARAULES CLAU: català com a llengua estrangera, estudiants txecs, errors, interllengua, lingüística aplicada.

## ABSTRACT

Error analysis of Czech university students' speaking performance in Catalan

The aim of this paper is to present an analysis of the most common errors in Catalan as a Foreign Language (CLE in Catalan) based on the spoken interlanguage of a group of Czech university students. To conduct this analysis, we review the main research trends in Applied Linguistics within the field of error analysis (Lado, 1957; Corder, 1967; Selinker, 1972), specifically in second language acquisition, and attempt to establish the most suitable criteria to classify these errors. After observing the students' speaking performance in our lessons, we find that the majority of errors in Catalan affect morphosyntax, but also vocabulary, phonetics and phonology. The conclusions of this paper give us some insight into the difficulties encountered by Czech learners of Catalan and the challenges that teachers of Catalan as a Foreign Language have to face.

KEY WORDS: Catalan as a Foreign Language, Czech students, errors, interlanguage, Applied Linguistics.