

Detecció, correcció i justificació d'errors de normativa en l'alumnat universitari: la formació lingüística dels futurs mestres

*Detection, correction and justification of prescriptive grammar errors
by university students: language training of future teachers*

Mariona CASAS-DESEURES* i Llorenç COMAJOAN COLOMÉ**,**

* Grup de Recerca en Educació, Llenguatge i Literatura.

Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya

** Centre Universitari de Sociolingüística i Comunicació. Universitat de Barcelona

Data de recepció: 26 de maig de 2014

Data d'acceptació: 13 de juny de 2014

RESUM

Aquest article presenta un estudi sobre la detecció, la correcció i la justificació d'errors de normativa per part d'un grup d'alumnes de primer dels graus de mestre. A la introducció, s'exposen les tendències actuals en recerca en implantació de la normativa. Al segon apartat, es presenta un estudi que pretén donar resposta a les següents preguntes de recerca: 1) els alumnes universitaris són capaços de detectar errors de normativa?; 2) quines variables sociolingüístiques es relacionen amb la seva capacitat de detectar errors?; 3) els alumnes que detecten els errors de normativa són capaços de corregir-los i justificar-los?; i 4) quines implicacions didàctiques tenen els resultats sobre la detecció, la correcció i la justificació dels errors? En l'estudi es van proporcionar a cent seixanta-dos alumnes de primer any universitari una sèrie de frases que contenien almenys un error de normativa i se'ls va demanar que detectessin, corregissin i justificassin els errors que hi trobaven. Els resultats mostren que només la meitat dels errors van ser detectats i que els alumnes que procedien del batxillerat eren capaços de detectar més errors que els que provenien d'altres vies d'accés a la universitat, independentment de la llengua primera. A més, es posa en relleu que la detecció d'un error no n'assegura la correcció satisfactòria ni la justificació. Al final de l'article, se suggereixen propostes per a millorar la situació de l'ensenyament-aprenentatge de llengües en l'àmbit universitari.

PARAULES CLAU: implantació de la normativa lingüística, didàctica de la llengua, universitat, competència metalingüística, formació lingüística dels mestres.

CORRESPONDÈNCIA: Mariona Casas-Deseures i Llorenç Comajoan Colomé. Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya. Facultat d'Educació, Traducció i Ciències Humanes. Departament de Filologia i Didàctica de la Llengua i la Literatura. Grup de Recerca en Educació, Llenguatge i Literatura (GRELL). Carrer de la Sagrada Família, 7. 08500 Vic. A/e: llorenccomajoan@uvic.cat, mariona.casas@uvic.cat. Tel.: 938 816 164.

ABSTRACT

This paper presents a study on the detection, correction and justification of prescriptive grammar errors by a group of first-year university students in teacher education. In the introduction, current trends in prescriptive grammar implantation are presented. The second section presents a study that aims to answer the following research questions: 1) Are university students able to detect prescriptive grammar errors? 2) What sociolinguistic variables are related to their ability to detect errors? 3) Are students who detect errors able to fix them and justify them?, and 4) What are the teaching implications of the results on the detection, correction, and justification of errors? In the study, 162 students in the first academic year were provided a series of sentences that contained at least one error and were asked to detect, correct, and justify the errors they could find. The results show that only half of the errors were detected and that students who entered the university with an upper secondary school diploma were able to detect more errors than those entering from vocational training schools, regardless of their first language. They also show that detection of an error does not ensure error correction nor justification. The final section provides some suggestions to improve language learning at the university level.

KEYWORDS: implantation of prescriptive grammar, language teaching, university, metalinguistic competence, teacher education.

1. INTRODUCCIÓ

Lestudi que es presenta en aquest article parteix de quatre constatacions. En primer lloc, els docents universitaris fa temps que noten que a la universitat hi accedeixen alumnes que no tenen prou domini de la normativa lingüística en català i en castellà. Tenint en compte que l'alumnat que hi ingressa ha cursat les assignatures de llengua catalana i llengua castellana durant dotze anys (sis de primària, quatre de secundària i dos de batxillerat o cicles formatius) i que els continguts d'aquestes matèries sovint tracten dels aspectes normatius de la llengua, no deixa de sorprendre que en dotze anys els alumnes no dominin els aspectes normatius de la llengua. Ginebra (2015) fa un repàs dels estudis sobre la implantació de la normativa en l'àmbit educatiu i adverteix que, tot i que ja fa més de trenta anys que es fa ensenyament en català i que disposem d'una àmplia bibliografia sobre la didàctica de la llengua, no hi ha encara suficients treballs dedicats a la implantació de la normativa lingüística¹ en l'àmbit educatiu (més enllà de les impressions dels docents). De fet, Costa i Labèrnia (2014) constaten que l'escassa tradició d'estudis sobre implantació de la normativa no és exclusiva del cas català i del camp de la planificació lingüística, ja que també la trobem en l'àmbit internacional. En aquest sentit, en l'estudi que presentem s'investiga fins a quin punt les impressions que tenen els docents es corroboren empí-

1. Els estudis d'implantació de la normativa en l'àmbit català sovint parteixen de la definició d'*implantació* que van fer servir Nogué i Vila (2007: 34) a partir de la definició d'*implantació terminològica* (Quirion, 2003): «En normativa, la implantació significa que, un cop exposats a les formes oficials proposades en un marc de condicions sociolingüístiques favorables, els destinataris les aprenen, les valoren i acaben usant-les».

ricament quan es demana als alumnes universitaris que detectin, corregeixin i justifiquin errors de normativa en llengua catalana. D'aquesta manera, l'article pretén contribuir als estudis d'implantació de la normativa de la llengua catalana, i se centra, concretament, en els processos que fan servir els alumnes universitaris a l'hora de corregir frases amb errors.

En segon lloc, actualment hi ha un interès creixent en la recerca sobre normativa. Costa (2013) emmarca aquest tipus de recerca en la lingüística aplicada i s'hi refereix com la que s'ocupa «dels problemes de comunicació relacionats amb la normativa que tenen els usuaris, siguin detectats o no pels agents» (2013: 278), i que té per objectiu «fornir als agents els fonaments [*sic*] per resoldre els problemes dels usuaris» (2013: 283). El mateix autor destaca que es tracta d'una recerca interdisciplinària en què participen l'ensenyament i l'aprenentatge de llengües, la sociolingüística, la lingüística teòrica, la dialectometria, l'anàlisi del discurs, la psicolingüística i la psicologia social. Un exemple clar d'interdisciplinarietat són les recerques sobre la inseguretat lingüística dels joves valencians (Baldaquí, 2006 i 2009), que estudien la intersecció entre variables sociolingüístiques i aspectes de correcció normativa (inseguretat formal).² En concret, aquests treballs mostren que la inseguretat formal es relaciona significativament amb el grau de formació lingüística, el grau de contacte amb la llengua catalana i altres variables com ara la primera llengua i el tipus d'escola. La recerca que presentem, precisament, se situa entre l'ensenyament-aprenentatge de llengües i la sociolingüística, en el sentit que s'estudien les capacitats que tenen els alumnes a l'hora de detectar, corregir i justificar errors de normativa i es relacionen amb diverses característiques sociolingüístiques, com ara la primera llengua o la formació dels participants.

En tercer lloc, des de la perspectiva de l'ensenyament-aprenentatge de llengües, cal destacar que també hi ha un interès creixent a investigar la competència comunicativa (i, en particular, lingüística) de l'alumnat universitari. Per exemple, Brunat *et al.* (2006 i 2009), en un estudi qualitatiu longitudinal amb alumnes de primer i tercer de les diplomatures de magisteri de la Universitat Autònoma de Barcelona, van constatar el següent: *a*) els alumnes eren crítics amb la formació lingüística rebuda durant l'ensenyament secundari; *b*) els alumnes es consideraven bastant competents en expressió oral i escrita, i *c*) els alumnes consideraven que els professors universitaris sovint eren poc exigents en aspectes lingüístics. En l'anàlisi dels textos acadèmics de tercer curs universitari, tot i que aquest estudi no es va centrar en aspectes normatius, es va comprovar que els alumnes tenien dificultats a l'hora de fer la correcció lingüística. En una altra recerca centrada en alumnat de magisteri, Gallego *et al.* (2013) analitzen la competència escrita de vint alumnes de final de segon curs de la Universitat de Granada i confirmen que els participants tenen importants problemes en escriptura acadèmica. Finalment, esmentem el treball de Costa i Labèrnia (2014), que estudia els coneixements de normativa catalana en una mostra d'alumnes catalanoparlants del grau en

2. La *inseguretat formal* de Baldaquí no és equivalent a la capacitat de detectar errors del nostre estudi, tot i que hi està relacionada. En els estudis de Baldaquí (2006; 2009), la inseguretat formal és la «consciència de la distància entre la norma lingüística i els usos lingüístics habituals» (2009: 91).

traducció de la Universitat Pompeu Fabra en un cas concret de normativa (relatiu en català). Els resultats d'aquest estudi mostren que entre l'alumnat estudiat la implantació de la normativa dels relatius és alta (el 87,3 % de les respostes segueixen la normativa), tot i que hi ha algun cas d'implantació molt baixa (estructura de relativa explicativa amb relatiu adjectiu especificador).³

Finalment, la quarta constatació parteix de la perspectiva didàctica i cognitiva de l'ensenyament-aprenentatge de llengües: l'estudi que presentem parteix del fet que un alumne que no detecta un error difícilment podrà corregir-lo o, si és necessari, justificar-lo. Dit d'una altra manera, es pot demanar a un alumne que revisi un escrit abans de lliurar-lo per assegurar-se que no tingui errors de normativa, però si l'alumne no «veu» els errors que fa, difícilment els podrà corregir. En aquest sentit, és rellevant la recerca al voltant de la *noticing hypothesis* ('hipòtesi de notar'; Schmidt, 2001) i la seva relació amb l'aprenentatge implícit i explícit.⁴ Segons aquesta hipòtesi, per a aprendre algun tipus d'informació, l'aprenent ha de posar-hi atenció (notar-la) en l'*input* lingüístic que rep; és a dir, no n'hi ha prou a tenir una exposició freqüent a l'*input* ni a fer ús d'informació explícita si l'aprenent no nota el que es vol ensenyar. Si apliquem aquest principi bàsic a l'ensenyament-aprenentatge de la normativa, és possible que els alumnes no hagin notat els aspectes normatius que els són problemàtics? D'una banda, és pràcticament impossible que no els hagin notat, ja que molts aspectes normatius han format part de la seva vida escolar (per exemple, l'apostrofació o l'accentuació: des de primària fins a la universitat). D'altra banda, pot ser que els hagin notat, però que només ho hagin fet en explicacions excessivament centrades en la normativa i descontextualitzades de l'ús, la qual cosa els pot haver impedit que el coneixement explícit es convertís en implícit.⁵

Així doncs, és des de la constatació pràctica que hi ha aspectes normatius que els alumnes universitaris —encara— no dominen; des de l'interès creixent en la recerca en implantació de la normativa; des dels resultats de recerques anteriors centrades en la competència lingüística de l'alumnat universitari —i, especialment, dels estudiants de mestre—, i des de la importància de notar allò que s'ha d'aprendre, que ens formulem les quatre preguntes de recerca següents:

1. Els alumnes universitaris són capaços de detectar errors de normativa?
2. Quines variables sociolingüístiques es relacionen amb la seva capacitat de detectar errors?
3. Els alumnes que detecten els errors de normativa són capaços de corregir-los i justificar-los?
4. Quines implicacions didàctiques tenen els resultats sobre la detecció, la correcció i la justificació dels errors?

3. La frase que menys alumnes van saber resoldre, en què, per tant, la implantació és molt baixa, és la següent: «L'assumpte que ocupa l'atenció d'aquesta Corporació requereix una gestió ben planificada fins a l'últim detall, _____ gestió, per tant, no pot ser confiada sinó a una persona de confiança d'aquesta Corporació».

4. Sobre la hipòtesi de notar, vegeu Dörnyei (2009), Ellis (2008) i Ellis i Shintani (2014).

5. Vegeu Camps (2005), Rodríguez (2011) i Ellis i Shintani (2014) per a una discussió sobre coneixement implícit i explícit i aprenentatge de llengües.

2. METODOLOGIA

2.1. *Participants*

Els participants d'aquest estudi són cent seixanta-dos alumnes de primer dels graus de mestre de la Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya del curs 2013-2014. En concret, provenen dels tres graus següents: mestre d'educació primària, mestre d'educació infantil i de la doble titulació mestre d'educació infantil - mestre d'educació primària.⁶

El percentatge més alt de participants va ser d'alumnes del grau en mestre d'educació primària (76 alumnes, 46,9 %), seguit dels de mestre d'educació infantil (56 alumnes, 34,5 %) i dels de la doble titulació (30 alumnes, 18,5 %). La doble titulació es va oferir per primer cop el curs 2013-2014 i presenta la possibilitat d'obtenir el grau en mestre d'educació infantil i mestre d'educació primària en cinc anys. En el cas dels participants de l'estudi, el grau de doble titulació va lligat a l'obtenció de la menció de llengua anglesa, per la qual cosa van haver d'acreditar un nivell de B1 en anglès en el moment de matricular-se.

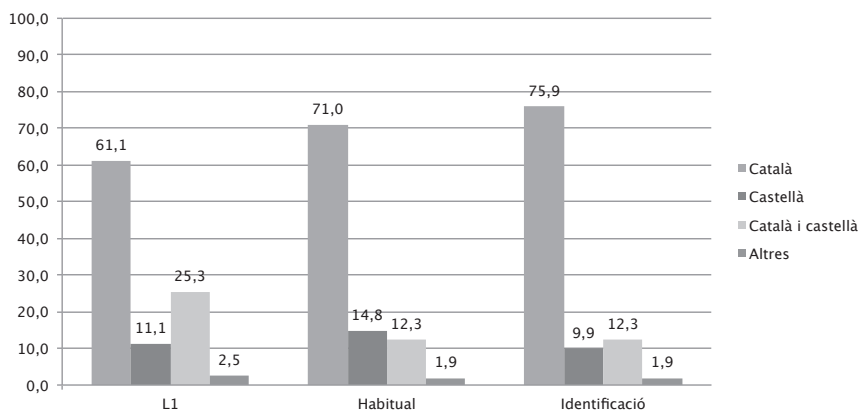
Les dades d'accés al grau mostren que la majoria dels alumnes (108, 66,7 %) provenen del batxillerat i que aproximadament un quart (44 alumnes, 27,2 %), de cicles formatius. La resta es reparteixen entre els alumnes que van accedir a la universitat en les proves per a majors de vint-i-cinc anys (2 alumnes, 1,2 %) o altres estudis (8 alumnes, 4,9 %). En aquest treball ens centrarem en els dos primers grups (batxillerat i cicles formatius).

Per obtenir informació sociolingüística rellevant sobre els informants es va demanar quina era la seva primera llengua, la seva llengua habitual a casa i la d'identificació.⁷ Les dades mostren que més de la meitat dels participants (61,1 %) tenen el català com a L1. Una quarta part (25,1 %) afirma que té tant el català com el castellà com a L1 i una proporció baixa (11,1 %) afirma que té únicament el castellà com a L1 (gràfic 1). Pel que fa a la llengua habitual a casa, el percentatge més alt hi té el català (71,0 %), seguit del castellà (14,8 %) i del català i el castellà (12,3 %). Finalment, si ens fixem en la llengua d'identificació, el català ho és per al 75,9 % dels participants, mentre que el castellà, per a només el 9,9 % dels participants.

6. En el moment de la recollida de dades (curs 2013-2014), no hi havia cap requisit de llengua per a accedir als estudis de mestre.

7. Les preguntes de l'enquesta van ser: «Quina llengua vas començar a parlar a casa quan eres petit/a? Marca una opció. Català, castellà, català i castellà, altres: quines?»; «Quina és la teva llengua habitual a casa? Marca una opció. Català, castellà, català i castellà, altres: quines?»; «Quina és la teva llengua? Quina sents més com a «teva»? Català, castellà, català i castellà, altres: Quines?».

GRÀFIC 1
Llengua primera (L1), llengua habitual a casa i llengua d'identificació dels participants de l'estudi (percentatges)



2.2. Recollida de dades

Per recollir les dades es va dissenyar un qüestionari que constava de quatre seccions. La primera girava a l'entorn de la correcció d'errors i contenia catorze frases, en què els participants havien de detectar els errors, corregir-los i justificar-los. En la segona secció, sobre les habilitats lingüístiques, es demanava als participants que puntuessin la seva capacitat d'entendre, parlar i llegir el català i el castellà, i que contestessin una pregunta sobre el seu nivell de català i castellà en relació amb la seva futura professió de mestre. La tercera secció estava dedicada a les actituds lingüístiques i constava d'onze frases a partir de les quals els participants havien de marcar el seu grau d'acord o desacord (sobre una escala de Likert de cinc punts). Finalment, la quarta secció recollia informació biogràfica i sociolingüística (edat, via d'accés a la universitat, llengua inicial, etc.). Les dades d'aquest article provenen de la primera i de la quarta secció. La recollida de dades va tenir lloc durant una de les sessions d'acollida adreçades als estudiants de primer curs, el setembre del 2013. La majoria d'informants van trigar entre seixanta i setanta minuts a completar el qüestionari.

La secció de correcció d'errors del qüestionari constava de catorze frases extretes de treballs d'alumnes de primer i segon de mestre del curs anterior (en total, hi havia dinou errors).⁸ Les instruccions per a completar aquesta secció eren les següents:

- A continuació trobaràs una sèrie d'enunciats que han estat escrits per alumnes dels graus de Mestre de la UVic.
- Llegeix l'enunciat i encercla els errors lingüístics que hi trobis.
- Tot seguit, al full que se t'ha proporcionat, torna a escriure l'enunciat amb els errors corregits. Tots els enunciats tenen, com a mínim, un error.

8. Vegeu la taula 1 i l'annex.

- Finalment, justifica les correccions que hagi fet. Explica per què has fet cada canvi i quina regla has aplicat en cada correcció.

Els errors que apareixien a les frases eren de tipologia variada i no pretenien ser d'un grau de complexitat concreta, sinó que més aviat representaven errors freqüents en un registre acadèmic escrit per part d'alumnes universitaris. En concret, els errors incloïen casos d'ortografia, puntuació, sintaxi, morfologia i lèxic, tal com es mostra en l'anàlisi de les dades.

2.3. Anàlisi de dades

Per contestar la primera pregunta de recerca (detecció dels errors) es va codificar què van fer els participants per a cadascun dels dinou errors que hi havia a les frases. Les categories d'anàlisi que van sorgir són les següents:

1. Error detectat: el participant detecta l'error.
2. Error no detectat: el participant no detecta l'error (en una frase en què n'hi pot haver més d'un).
3. Error no detectat amb introducció d'un nou error: el participant no detecta l'error, però en marca un altre que no ho és.
4. Error detectat amb introducció d'un nou error: el participant detecta l'error i en marca un altre que no ho és.
5. Frase deixada en blanc: el participant no marca res a la frase.⁹

En l'anàlisi de la detecció dels errors (apartat 3.1), no es va tenir en compte si els participants en feien una correcció adequada o no, és a dir, un participant podia detectar un error i proposar una correcció equivocada. En l'anàlisi de la correcció i la justificació (tercera pregunta de recerca, apartat 3.2), s'estudia la relació entre detecció, correcció i justificació.

3. RESULTATS

3.1. Detecció d'errors

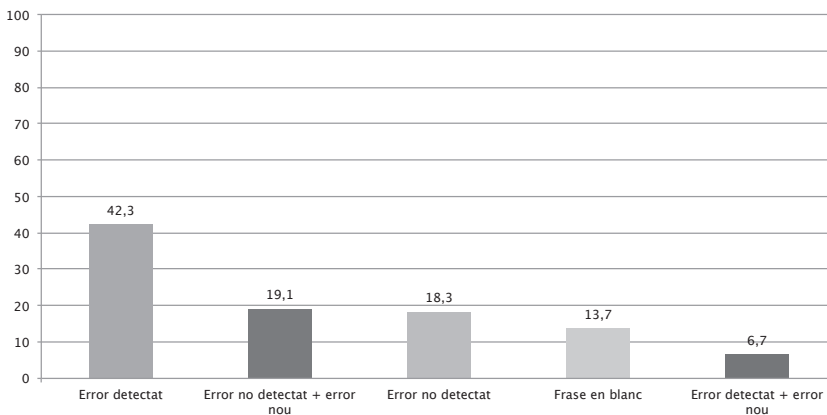
3.1.1. Resultats generals sobre detecció d'errors

Del total de dinou errors que hi havia al qüestionari, els participants van detectar-ne el 49 % i no en van detectar el 51 %. La mitjana d'errors detectats va ser de 9,3; la moda d'errors detectats va ser 11 (vint-i-set participants) i cap alumne no va detec-

9. En aquest estudi, es va interpretar que una frase en blanc implicava no detecció de l'error o dels errors, tot i que no marcar res podia ser degut a altres raons (manca de temps, descuit, etc.). Per aquest motiu, les categories 2 i 5 es van fusionar en una.

tar tots els dinou errors. Si ens fixem en el gràfic 2, s'observa que la proporció més alta és per als errors que van ser detectats (42,3 %), que, juntament amb els casos en què es va detectar l'error i, a més, se'n va marcar un altre que no ho era (6,7 %), sumen el 49 % (categories 1 i 4). D'altra banda, el 51 % d'errors no detectats procedeix de: un 18,3 % dels casos d'errors no detectats, un 19,1 % dels casos en què l'error no es va detectar però es va marcar algun altre mot o segment de la frase com a erroni i un 13,7 % dels casos en què es va deixar la frase en blanc (categories 2, 3 i 5).

GRÀFIC 2
Detecció d'errors (percentatges)



En resum, els resultats mostren, en general, que els participants, tot i haver estat informats que cada frase contenia almenys un error, tenen poca habilitat per a detectar-los, ja que només en detecten la meitat, aproximadament. A més, cal destacar que en un nombre considerable de casos (aproximadament, un 25 %; categories 3 i 4) es van marcar com a erronis aspectes que no ho eren.

3.1.2. Detecció d'errors segons les característiques de l'alumnat

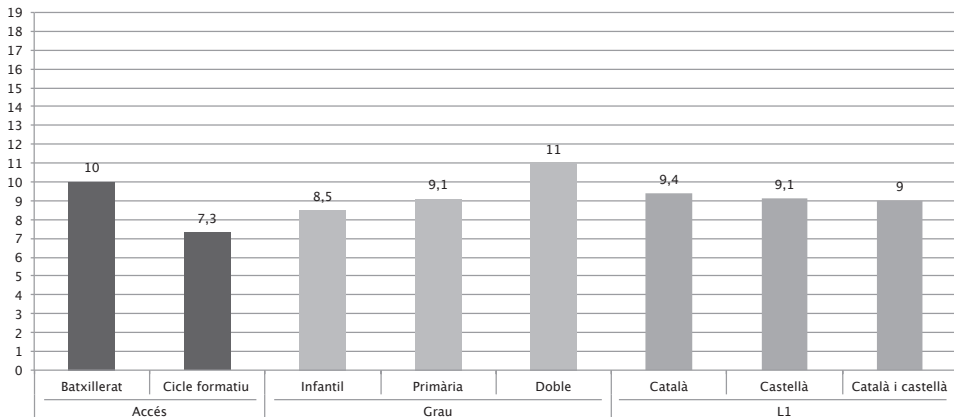
Per investigar com es relaciona la detecció d'errors segons les característiques dels participants, es van calcular les mitjanes d'errors detectats per participant i es van creuar amb tres variables: accés a la universitat (batxillerat, cicles formatius, prova per a majors de vint-i-cinc anys), grau de matriculació (mestre d'educació primària, mestre d'educació infantil, doble titulació) i llengua inicial (català, castellà, català i castellà, d'altres). Els resultats es van analitzar amb proves estadístiques inferencials (ANOVA) i es va estudiar la significació de les diferències mitjançant el programa SPSS 20.

Segons l'accés a la universitat, els resultats mostren que els alumnes que provenen del batxillerat són els que detecten més errors (10,6 errors de mitjana, respecte de 19), seguits dels alumnes que procedeixen de cicles formatius, que en detecten 7,3 de mitjana (gràfic 3, part esquerra). Les dades de l'ANOVA mostren que la diferència és significativa ($F = 10,58$; $p < 0,001$).

Pel que fa al grau en què s'han matriculat els alumnes, els de la doble titulació són els que detecten més errors (11,07 de mitjana), seguits dels del grau en mestre d'educació primària (detecten 9,1 errors de mitjana) i, finalment, els del grau en mestre d'educació infantil (8,5 de mitjana) (gràfic 3, part central). Les dades de l'ANOVA mostren que la diferència de mitjanes d'errors detectats entre els alumnes de doble titulació i els de mestre d'educació infantil és significativa ($F = 8,12; p < 0,001$).

Finalment, pel que fa a la llengua inicial dels alumnes, els resultats mostren que no hi ha grans diferències en el nombre d'errors que detecten: 9,4 errors els que tenen el català com a L1, 9,1 els que tenen el castellà com a L1 i 9,5 els que tenen el català i el castellà com a L1 (gràfic 3, part dreta). L'ANOVA mostra que no hi ha cap diferència significativa entre els tres grups ($F = 0,20; p = 0,89$).

GRÀFIC 3
Mitjana d'errors detectats segons les característiques dels alumnes



En resum, els resultats mostren que la primera llengua dels alumnes no és un factor que contribueixi a la capacitat de detectar o no els errors de les frases, mentre que l'accés i el grau en què s'han matriculat sí que ho són. Aquests resultats suggereixen que la formació lingüística dels participants (més alta en els alumnes que provenen del batxillerat que no pas en els que provenen de cicles formatius), més que no pas la seva primera llengua, és un dels factors que poden contribuir a explicar si detecten o no els errors. Pel que fa al grau en què s'han matriculat, els alumnes del grau de doble titulació són els que tenen més capacitat de detectar errors. Cal tenir en compte que hi ha una relació estreta entre l'accés i el grau de matriculació, en el sentit que la majoria dels matriculats al grau de doble titulació i al de mestre d'educació primària provenen del batxillerat (83,3 % i 75 %, respectivament), mentre que els del grau en mestre d'educació infantil provenen de cicles formatius (48,2 %) i, en menor grau, del batxillerat, en comparació dels dels altres graus (46,4 %).¹⁰

10. Les proporcions d'alumnes que provenen de cicles formatius són: 48,2 % per als estudis d'infantil, 21,1 % per als de primària i 3,3 % per als de la doble titulació.

3.1.3. Tipus d'errors

Per esbrinar si la capacitat de detecció depenia del tipus d'error, es va fer una anàlisi segons el percentatge de participants que van detectar o no cada error. La taula 1 mostra una gradació de l'error més detectat (*per els*) al menys detectat (*correcte*), i indica a quin àmbit gramatical pertany cada error.¹¹ Les dades mostren que, en general, la capacitat de detecció dels errors no es relaciona de manera gaire clara amb components lingüístics concrets (morfologia, sintaxi, ortografia, lèxic i puntuació).

TAULA 1
Errors segons l'àmbit gramatical i percentatge de participants que van detectar l'error

Error (correcció) - frase	Àmbit gramatical	Percentatge de participants que van detectar l'error
1. <i>per els (per als)</i> - F14	Sintaxi (<i>per</i> i <i>per a</i>)	83
2. <i>es (és)</i> - F7	Ortografia (accent diacrític)	81
3. <i>pot (poden)</i> - F13	Sintaxi (concordança entre subjecte i verb)	80
4. <i>tan (tant)</i> - F9	Ortografia (de base sintàctica)	79
5. <i>mestre (mestra)</i> - F2	Ortografia (de base morfològica)	78
6. <i>lo (l')</i> - F3	Morfosintaxi (pronom neutre)	69
7. <i>la opinió (l'opinió)</i> - F12	Ortografia (apostrofació)	55
8. <i>els hi (els)</i> - F10	Sintaxi (pronominalització)	49
9. <i>ja que, (, ja que)</i> - F5	Puntuació (ubicació de la coma)	48
10. <i>a les que (a què, a les quals)</i> - F6	Sintaxi (pronom relatiu)	48
11. <i>enten (entén)</i> - F4	Ortografia (accentuació)	46
12. <i>alguns infants (a alguns infants)</i> - F10	Sintaxi (absència de la preposició <i>a</i>)	41
13. <i>està d'acord en que (està d'acord que)</i> - F8	Sintaxi (caiguda de preposició)	38
14. <i>a classe, (a classe)</i> - F11	Puntuació (coma entre subjecte i verb)	36
15. <i>hipòtesis (hipòtesi)</i> - F7	Lèxic (interferència)	33
16. <i>l'hi hem de repetir (li ho hem de repetir)</i> - F4	Sintaxi (combinació de pronoms)	30
17. <i>guiar a l'alumne (guiar l'alumne)</i> - F1	Sintaxi (preposició <i>a</i> en el complement directe)	22
18. <i>l'hipòtesis (la hipòtesi)</i> - F7	Ortografia (apostrofació)	21
19. <i>correcte (correcta)</i> - F2	Ortografia (de base morfològica)	19,8

11. *F* més un número fa referència a les frases que contenien els errors (vegeu l'annex).

De la taula 1 es desprèn que, per exemple, dos errors d'ortografia de base morfològica se situen en diferents llocs en la gradació: *mestre* és detectat al cinquè lloc, mentre que *correcte*, al dinovè; o bé que els errors de sintaxi relacionats amb la pronominalització ocupen els llocs vuitè i setzè.

3.2. Correcció i justificació d'errors

3.2.1. La correcció d'errors

El fet que els participants detectin un error no implica que el corregeixin ni que el sàpiguen justificar. En aquest apartat presentem les dades en relació amb la correcció i la justificació dels cinc errors més detectats (són els errors detectats per més del 70 % dels participants) i també de l'error menys detectat (només un 19,8 % dels alumnes el van detectar, taula 1). En concret, els errors que s'analitzen en aquest apartat són els que apareixen a les cinc frases següents:

a) F14-E19:¹² «Els mestres dissenyen activitats d'aprenentatge per els alumnes amb necessitats educatives especials».

b) F7-E11:¹³ «L'hipòtesis de treball es que els resultats milloraran amb l'ús de la nova estratègia d'aprenentatge».

c) F13-E18: «Els alumnes a partir del maneig del diccionari pot arribar a saber com s'ha de buscar una paraula».

d) F2-E2/E3:¹⁴ «Crec que l'actuació de la mestre és correcte per tal de valorar en quin nivell es troba l'estudiant».

e) F9-E13: «A l'escola no s'hauria de perdre tan temps a organitzar els grups».

La taula 2 mostra els percentatges de participants que van fer correccions correctes o incorrectes dels cinc errors més detectats i de l'error menys detectat, a partir de la codificació següent: 1) correcció correcta, 2) correcció incorrecta, 3) no correcció, tot i que es detecta, i 4) no correcció perquè no es detecta.

12. Per exemple, F14-E19 vol dir que l'error marcat és l'error 19, que apareix en la frase 14.

13. En aquest cas, la frase 7 conté dos errors més, que en aquest article no s'analitzen (F7-E9, F7-E10, l'hipòtesis).

14. Aquesta frase conté dos dels errors analitzats, tot i que un (*mestre*) és dels més detectats i l'altre (*correcte*) és el menys detectat.

TAULA 2
Percentatge de correcció dels cinc casos més detectats i del cas menys detectat

	Els cinc errors més detectats										L'error menys detectat	
	per el / per al (E19)		es/és (E11)		pot/poden (E18)		tan/tant (E13)		mestre/a (E2)		correcte/a (E3)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
<i>Correcció correcta</i>	47	29,0	130	80,2	125	77,2	105	64,8	122	75,3	32	19,8
<i>Correcció incorrecta</i>	85	52,5	0	0	1	0,6	19	11,7	3	1,9	0	0
<i>No correcció (tot i que es detecta)</i>	2	1,2	1	0,7	3	1,8	4	2,5	2	1,2	0	0
<i>No correcció (perquè no es detecta)</i>	28	17,3	31	19,1	33	20,4	34	21,0	35	21,6	130	80,2
<i>Total</i>	162	100	162	100	162	100	162	100	162	100	162	100

Si ens fixem en l'error més detectat (E19), observem que només un 29 % dels participants corregeixen correctament l'error, el 52,5 % el corregeix malament, un 1,2 % no el corregeix (però l'havia detectat) i un 17,3 % no l'havia ni tan sols detectat. Aquest error és el que registra el percentatge més baix de correccions correctes (els altres quatre errors més detectats estan per sobre del 64 %: E11, 80,2 %; E18, 77,2 %; E2, 75,3 %, i E13, 64,8 %). En canvi, destaca el fet que l'error menys detectat (E3) és el que tots els participants corregeixen correctament. De fet, hi ha una altra dada interessant, que es presenta en la taula 3 i que consisteix a classificar la correcció només tenint en compte els errors detectats (és a dir, fixant-nos únicament en les tres primeres categories de la taula 2).

En la taula 3 s'observa que l'E3 (*correcte/a*) és corregit correctament en el cent per cent dels casos detectats (és l'error menys detectat però tots els qui el detecten el corregeixen correctament; en altres paraules, el percentatge de detecció és igual al percentatge de correcció), mentre que l'E19 (*per el / per al*) és corregit correctament només en un 35,1 % dels casos detectats (és l'error més detectat, però, de tots els qui el detecten, poc més d'un terç el corregeixen correctament). Pel que fa als altres quatre casos més detectats, l'E11 (*es/és*) és el que registra un percentatge de correcció correcta més elevat (99,2 %), mentre que l'E13 (*tan/tant*) és corregit correctament en el 82 % dels casos detectats.

TAULA 3
*Percentatge de correcció del total de deteccions dels cinc casos més detectats
 i del cas menys detectat*

	Els cinc errors més detectats										L'error menys detectat	
	per el / per al (E19)		es/és (E11)		pot/poden (E18)		Tan/tant (E13)		mestre/a (E2)		correcte/a (E3)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
<i>Correcció correcta</i>	47	35,1	130	99,2	125	96,9	105	82	122	96,1	32	100
<i>Correcció incorrecta</i>	85	63,4	0	0	1	0,8	19	14,9	3	2,4	0	0
<i>No correcció</i>	2	1,5	1	0,8	3	2,3	4	3,1	2	1,5	0	0
<i>Total participants que detecten l'error</i>	134	100	131	100	129	100	128	100	127	100	32	100

La taula 4 presenta quines són les respostes dels participants dins de la categoria de *correcció incorrecta* per a cada cas. D'aquesta taula destaca la coincidència de les correccions incorrectes en l'E19 («Els mestres dissenyen activitats d'aprenentatge *per els* alumnes amb necessitats educatives especials»): tots els participants que van detectar l'error E19 i van resoldre la correcció malament, van corregir-lo amb *pels* en comptes de *per als* (vuitanta-cinc participants). En aquest cas, es veu clarament el coneixement parcial que els participants tenen d'aquest aspecte normatiu, ja que detectar l'error implica marcar la preposició *per* i l'article masculí plural *els*, mentre que la correcció

TAULA 4
Correccions correctes i incorrectes

Número d'error	Correcció correcta	Nombre de correccions incorrectes	Correcció incorrecta (% respecte al nombre de correccions incorrectes)
E19: <i>per el</i>	<i>per als</i>	85	<i>pels</i> (100)
E11: <i>es</i>	<i>és</i>	0	—
E18: <i>pot</i>	<i>poden</i>	1	<i>podrà</i> (100) ¹⁵
E2: <i>de la mestre</i>	<i>de la mestra / del mestre</i>	3	<i>mestres</i> (100) ¹⁶
E13: <i>tan</i>	<i>tant</i>	19	<i>tan de</i> (78) <i>tan el temps</i> (11) <i>gens de temps</i> (11)
E3: <i>correcte</i>	<i>correcta</i>	0	—

15. L'error no és atribuïble al temps verbal (present/futur), sinó a la persona gramatical (tercera persona del singular / tercera persona del plural).

16. En aquesta frase es va acceptar tant la correcció «de *la mestra*» com «*del mestre*», però es va considerar que l'ús del plural implicava un canvi de sentit de la frase original i no una correcció.

requereix escriure *per als* en comptes de *per els*, d'acord amb un coneixement sintàctic que hauria de diferenciar els usos de la preposició *per* i la preposició composta *per a* en el context de l'enunciat (en què hi ha el destinatari de la frase). Els participants, però, es limiten a corregir d'acord amb el coneixement que tenen de la contracció que cal fer entre la preposició *per* i l'article *els* (*pels*).

En relació amb la taula anterior, fixem-nos en un altre exemple, concretament el de l'E13 («A l'escola no s'hauria de perdre *tan* temps a organitzar els grups»). En aquest cas, el 78 % dels participants que corregeix incorrectament l'error afegeix la preposició *de* entre l'adverbi *tan* i el substantiu *temps* (*tan de temps*), però manté l'adverbi *tan*, quan la resposta correcta és l'adjectiu *tant* (s'ha considerat com a resposta correcta *tant de temps*, és a dir, afegir la preposició entre l'adjectiu —que no l'adverbi— i el substantiu). En els altres errors, el nombre de correccions incorrectes és irrellevant; per tant, observem que, en determinats errors, el percentatge de les correccions correctes és molt elevat, de manera que hi ha casos en què el fet de detectar l'error implica, també, corregir-lo correctament.

En resum, els resultats mostren que —amb l'excepció del cas de l'error de *per els*— els casos d'errors més detectats són també errors corregits de manera correcta (i el mateix per a l'error menys detectat, que és corregit correctament en tots els casos).

3.2.2. La justificació d'errors

Les justificacions dels participants de les correccions que fan permeten aportar més informació sobre el coneixement lingüístic dels alumnes respecte a l'aspecte normatiu que es tracta en cada cas. En aquest apartat ens centrem únicament en les justificacions de les correccions correctes, que hem classificat segons si són acceptables o incorrectes. S'entén per *acceptable* la justificació que, encara que sigui imprecisa o incompleta, s'aproxima a una justificació correcta des del punt de vista gramatical, mentre que s'entén per *incorrecta* la justificació en què l'argumentació que s'aporta no és correcta des del punt de vista gramatical. Per exemple, en el cas de l'E13 (*tan*), es va classificar la següent justificació com a incorrecta: «*Tant* va amb *t* final perquè és una preposició», mentre que es van classificar com a acceptables respostes com les següents: «Al *tan* li falta una *t*. Si ho tradueixes al castellà és *tanto*», «*Tan* s'hauria de substituir per *tant* ja que fa referència a quantitat».

Les dades de la taula 5 mostren que, malgrat que les correccions siguin correctes, els participants no sempre són capaços de justificar-les, i quan ho fan, les justificacions no sempre són acceptables. De la taula es desprèn, per exemple, que tots els participants que corregeixen correctament l'E19 (*per el*) i el justifiquen, ho fan amb arguments acceptables. També s'observa que en tots els casos hi ha un alt percentatge en què els participants no justifiquen les correccions correctes, fet que es podria atribuir o bé a la manca de temps o bé a la incapacitat per a explicar la raó de la correcció.

TAULA 5
Percentatge de les justificacions a les correccions correctes

	Els cinc errors més detectats										L'error menys detectat	
	per el / per al (E19)		es/és (E11)		pot/poden (E18)		tan/tant (E13)		mestre/a (E2)		correcte/a (E3)	
	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%	Freq.	%
<i>Justificació acceptable</i>	30	63,8	81	62,3	85	68	61	58,1	74	60,7	10	31,3
<i>Justificació incorrecta</i>	0	0	13	10	9	7,2	9	8,6	26	21,3	13	40,6
<i>No justifica</i>	17	36,2	36	27,7	31	24,8	35	33,3	22	18	9	28,1
<i>Total</i>	47	100	130	100	125	100	105	100	122	100	32	100

Fixem-nos, per exemple, en la frase 2, en què hi havia dos errors (E2 i E3): «Crec que l'actuació de la mestre (E2) és correcta (E3) per tal de valorar en quin nivell es troba l'estudiant». En el cas de l'E3, el menys detectat, ja hem vist que, dels participants que el detecten, tots el corregeixen bé, però és en la justificació on s'observen diferències remarcables. En termes absoluts, dels trenta-dos informants que detecten l'error, deu no el justifiquen (31,3 %), tretze el justifiquen incorrectament (40,6 %) i nou el justifiquen d'una manera acceptable (28,1 %). Aquest és l'únic cas dels analitzats en què el percentatge d'alumnes que justifiquen la correcció incorrectament supera el percentatge dels que ho fan d'una manera acceptable. Aquestes dades contrasten, per exemple, amb l'E18 (*pot/poden*), en què només nou participants (7,2 %) justifiquen incorrectament la correcció, mentre que vuitanta-cinc (68 %) ofereixen una justificació acceptable.

En resum, les dades mostren que en els cinc errors més detectats els participants que fan correccions correctes solen fer justificacions acceptables, tot i que els percentatges de participants que ho fan no superen mai el 68 % i aquests percentatges varien considerablement segons el tipus d'error (taula 5). Tot seguit es mostra, per a cada error corregit correctament, un exemple de justificació incorrecta i dos exemples de justificacions acceptables. Per complementar els exemples de cada error, es comenten, succintament, alguns aspectes destacables de les justificacions, que no es desenvoluparan en aquest treball.¹⁷

En l'E19, la majoria de les justificacions acceptables apelen al criteri sintàctic, però són poques les que usen metallenguatge. També hi ha un nombre important de justificacions en què els participants recorren al contrast amb el castellà, com ara «El *per* el

17. Formaria part d'un altre article fer l'anàlisi qualitativa de les justificacions, però es mostren dos exemples de justificacions acceptables per il·lustrar la varietat de respostes incloses en aquesta categoria, de la qual es pot fer una gradació que va de menys a més precisió en la resposta (es marca amb els signes -/+).

podem traduir en castellà per el *para* en lloc del *por* per això en català correspon al *per a* i no al *per*» (participant 69).¹⁸

TAULA 6
F14-E19: Els mestres dissenyen activitats d'aprenentatge per els (per als) alumnes amb necessitats educatives especials

<i>Justificació incorrecta</i>	«els → als és amb femení» (participant 129)
<i>Justificació acceptable –</i>	«“per als” perquè aquestes activitats són per a ells» (participant 139)
<i>Justificació acceptable +</i>	« <i>per als</i> , perquè els alumnes representen el CI de l'oració, reben l'acció del verb» (participant 106) ¹⁹

Pel que fa a l'E11, només tres respostes fan referència explícita al fet que l'accent de la tercera persona del singular del present d'indicatiu del verb *ser* és diacrític (una és la que es mostra com a exemple de justificació acceptable elaborada, participant 102). En la resta de casos de justificacions acceptables, s'apela a la distinció *és/es* sense explicitar la categoria gramatical dels dos monosíl·labs i sense usar el terme *accent diacrític*.

TAULA 7
F7-E11: L'hipòtesis de treball es (és) que els resultats milloraran amb l'ús de la nova estratègia d'aprenentatge

<i>Justificació incorrecta</i>	«És, en català s'accentua, ja que és aguda acabada en vocal+s.» (participant 124)
<i>Justificació acceptable –</i>	«El verb <i>ser</i> s'accentua.» (participant 59)
<i>Justificació acceptable +</i>	«Accent diacrític per diferenciar es (pronome) i és (verb).» (participant 102)

Les justificacions acceptables més precises es registren en l'E18, en què els participants sí que fan un ús elevat de terminologia lingüística per a argumentar que el verb ha d'anar en plural per a concordar amb el subjecte (apareixen termes com *singular*, *plural*, *subjecte*, *predicat*, *verb*, *concordança*, etc.).

18. Es reproduïx per a cada cas el que van escriure exactament els participants.

19. Cap participant no va justificar que *per als alumnes* era un complement de destinació. Per aquesta raó, es van codificar com a justificacions acceptables amb precisió (acceptable +) les respostes que assenyalen que era un complement indirecte.

TAULA 8

F13-E18: *Els alumnes a partir del maneig del diccionari pot (poden) arribar a saber com s'ha de buscar una paraula*

<i>Justificació incorrecta</i>	«El verb ha de concordar en gènere i nombre amb els complements.» (participant 69)
<i>Justificació acceptable –</i>	«El verb ha de concordar en el conjunt de la frase.» (participant 52)
<i>Justificació acceptable +</i>	«Subjecte i verb han de concordar en nombre.» (participant 98)

En el cas de l'E13, que ja s'ha comentat prèviament, en pocs casos els participants encerten la categoria gramatical de la paraula incorrecta (*tan* adverbi *versus tant* adjectiu), però, en canvi, hi ha un nombrós grup de respostes que es refereixen a *quantitat* per justificar la correcció de l'error. També és destacable l'ús de l'estratègia contrastiva respecte al castellà, com ja s'ha comentat, també, en l'E19 (en l'E13 es presenta aquest exemple per a il·lustrar una justificació acceptable però poc elaborada).

TAULA 9

F9-E13: *A l'escola no s'hauria de perdre tan (tant) temps a organitzar els grups*

<i>Justificació incorrecta</i>	«Tan va amb “t” final perquè és una preposició.» (participant 89)
<i>Justificació acceptable –</i>	«Al tan li falta una t. Si ho tradueixis al castellà és tanto.» (participant 19)
<i>Justificació acceptable +</i>	« <i>Tan</i> s'hauria de substituir per <i>tant</i> ja que fa referència a quantitat.» (participant 160)

Per acabar, pel que fa als errors 2 i 3, presents a la frase 2 (vegeu el quadre següent), s'observa que dos errors que responen a un mateix aspecte normatiu (ortografia de base morfològica nominal i adjectival de mots acabats en *-e/-a*) es detecten, es corregeixen i es justifiquen de manera diferent. L'E2 és molt més detectat que l'E3 (l'E2 és el cinquè més detectat, mentre que l'E3 és el menys detectat de tots; taula 1).²⁰ Pel que fa a la correcció (taula 3), pràcticament no hi ha diferències entre el percentatge de correccions correctes de l'E2 (96,1 %) i el de l'E3 (100 %), tot i que en el cas de l'E3, com ja hem remarcat, tots els participants que detecten l'error el corregeixen correctament. Aquesta tendència ens indicaria que en aquest cas qui no corregeix és perquè no detecta l'error, però que, si es detecta, es corregeix. Finalment, s'observa —tal com també ja s'ha assenyalat— que hi ha més

20. En estudis posteriors caldria investigar quin impacte té en la capacitat de detecció la presència de dos errors adjacents de la mateixa tipologia en una mateixa frase.

justificacions incorrectes que acceptables en relació amb les justificacions de l'E3, cosa que no passa en cap altre dels errors analitzats. Certament, les justificacions incorrectes apelen a la concordança de gènere entre *mestra* i *correcta*, quan la concordança de *correcta* és amb *actuació*. Destaquen, també, els casos, força elevats (superiors a les justificacions acceptables), en què no es justifica la correcció d'aquest error.

TAULA 10

F2-E2/E3: Crec que l'actuació de la mestra (mestra) és correcte (correcta) per tal de valorar en quin nivell es troba l'estudiant

<i>Justificació incorrecta E2</i>	«El terme mestre és masculí, però també es fa servir quan parlem d'una noia, per tant, l'article "la" és incorrecte.» (participant 111)
<i>Justificació acceptable – E2</i>	«Estava escrit malament perquè mestra és femení perquè porta "la" a davant.» (participant 48)
<i>Justificació acceptable + E2</i>	«Si el mestre és una persona masculina la preposició i l'article que portaran davant seran de+el. Sabem que quan ens trobem amb això ajuntem la preposició i l'article formant "del". En el cas "de la mestra" no es forma cap paraula nova però canviem l'última lletra de la paraula "mestre" ja que ens referim a una persona femenina.» (participant 66)
<i>Justificació incorrecta E3</i>	«Al tractar-se d'un femení (la mestra) s'ha de canviar el gènere de l'adjectiu, en aquest cas correcta.» (participant 63)
<i>Justificació acceptable – E3</i>	«Com que l'actuació es femení l'adjectiu o adverbí ha de ser femení.» (participant 3)
<i>Justificació acceptable + E3</i>	«Com que correcta fa referència a l'actuació, s'ha canviar per "correcta".» (participant 116)

4. CONCLUSIONS

En primer lloc, els resultats d'aquest estudi han mostrat que els alumnes de primer any universitari tenen poca habilitat per a detectar els errors normatius en frases escrites per companys seus d'altres cursos. A més, la capacitat de detecció dels errors s'ha relacionat amb l'accés als estudis universitaris (els alumnes de batxillerat detecten més els errors que els de cicles formatius) i els estudis a què s'han matriculat (els alumnes de la doble titulació tenen més capacitat de detectar els errors que la resta). En canvi, els resultats de l'estudi no han relacionat la capacitat de detecció amb la primera llengua dels alumnes. En aquest sentit, sembla que per a la detecció d'errors és més important la formació que s'ha rebut anteriorment que no pas la primera llengua.

En estudis posteriors caldria aprofundir en dos aspectes. D'una banda, fóra interessant estudiar la relació entre les variables investigades en aquest estudi i altres de sociolingüístiques, com ara la *inseguretat formal* (formes que utilitza un usuari *versus* les prestigioses o normatives), la *inseguretat en l'estatus* (actituds dels parlants vers les

llengües) i la *inseguretat en la identitat lingüística dels parlants* (Baldaquí, 2006 i 2009).²¹ D'altra banda, caldria estudiar amb profunditat fins a quin punt la formació lingüística que reben els alumnes abans d'arribar a la universitat difereix segons els estudis que han realitzat i les metodologies que s'han emprat. En aquest estudi s'ha mostrat que els alumnes que cursen la doble titulació detecten més errors que els dels altres graus, i un fet que diferencia aquests alumnes de la resta és que tenien un requisit de coneixement de llengua anglesa (B1). Ara bé, també és possible que els alumnes que tenen més coneixements d'anglès hagin rebut una formació escolar diferent o que les seves habilitats en català i en castellà hagin influït en el seu aprenentatge d'anglès. En recerques futures, caldria, doncs, estudiar amb més detall el coneixement que els alumnes tenen de diferents llengües i la relació que hi ha entre aquests coneixements a l'hora de desenvolupar la seva competència lingüística (en una determinada llengua) i metalingüística.²²

En segon lloc, els resultats sobre la detecció o no dels errors normatius per part dels participants d'aquest estudi tenen implicacions en dos àmbits, principalment: *a*) en la qualitat lingüística dels textos que produiran en la seva vida acadèmica i professional (seran mestres), i *b*) en la manera d'ensenyar la llengua a la universitat. Respecte al primer àmbit, hem constatat que els alumnes tenen una capacitat més aviat baixa de detecció d'errors: com que alguns d'aquests errors són prou freqüents en els escrits del gènere acadèmic, es pot preveure que, si no són capaços de reparar-los, la qualitat dels seus escrits es veurà compromesa, tant al llarg del grau com en l'exercici de la seva professió. Cal dir que, per les característiques de l'estudi, no s'ha pogut comprovar si els participants cometrien els mateixos errors en els seus propis escrits. Per això, en recerques futures caldria comprovar si la baixa competència metalingüística dels participants (en aquest estudi expressada per la baixa detecció d'errors de frases escrites per altres estudiants) també té un efecte en les seves capacitats productives lingüístiques. Quant al segon àmbit, dels resultats es desprèn la necessitat de redissenyar les assignatures de llengua (en el cas que n'hi hagi) als graus universitaris. D'acord amb el que s'ha esmentat a la introducció, és plausible imaginar que els alumnes que accedeixen a la universitat han resolt un nombre considerable d'exercicis gramaticals, però, tot i així, no són capaços de detectar casos de no aplicació de la normativa. En aquest sentit, l'ensenyament-aprenentatge de la llengua a la universitat hauria de plantejar-se la relació entre els coneixements gramaticals i els usos lingüístics, i podria partir de les recerques més recents sobre didàctica de la llengua a l'educació obligatòria, que plantegen propostes innovadores (treballs per projectes, seqüències didàctiques) a l'entorn de la reflexió metalingüística i del paper de la gramàtica en l'enfocament comu-

21. Baldaquí (2009) utilitza una metodologia diferent de la del nostre estudi i estudia la població jove valenciana de tercer i quart d'ESO (entre catorze i setze anys). Els resultats del seu treball mostren que hi ha una relació clara entre la inseguretat formal i la primera llengua, al contrari del que mostra el nostre estudi.

22. Els estudis de Sanz (2000 i 2007) poden ser un bon punt de partida per a estudiar l'efecte del trilingüisme en l'adquisició de llengües a Catalunya.

nicatiu (Camps i Zayas, 2006; Busquets, 2009; Camps, 2011; Camps i Ruiz, 2011; Rodríguez, 2011).

En tercer lloc, els resultats mostren que els participants tenen un coneixement força fràgil de la normativa. Aquest fet s'evidencia en tres resultats: *a*) en la variació que hi ha en el nombre d'errors que poden detectar els participants (no detecten la meitat dels errors); *b*) en el nombre d'errors que no ho són i que els participants marquen com si ho fossin, i *c*) en la variació que hi ha en el tipus d'errors que detecten d'acord amb l'àmbit lingüístic (taula 1). Pel que fa a aquest darrer aspecte, es fa palès que els participants no tenen un coneixement sòlid de diferents aspectes gramaticals, com ara la pronominalització o l'accentuació, ja que els resultats han mostrat que casos d'un mateix àmbit poden ser detectats en grau molt diferent (per exemple, la pronominalització de *els hi* és més detectada que la de *l'hi* (per *li ho*); o l'accentuació de *és* és més detectada que la de *entén*). Si bé és evident que cadascun dels errors és diferent de l'altre, el fet que la detecció sigui tan variable dóna pistes del coneixement poc sòlid dels aspectes normatius de la llengua. De nou, en estudis posteriors caldria indagar fins a quin punt els aprenents organitzen amb coherència els coneixements gramaticals que van construïnt i disposen d'estratègies per a relacionar i jerarquitzar els aspectes lingüístics que van conceptualitzant, d'acord amb altres variables sociolingüístiques. Per exemple, en el cas de la pronominalització, hi ha casos concrets amb major o menor dificultat d'aprenentatge, la qual cosa probablement té un impacte en la inseguretat del parlant, en la diferència entre la llengua oral i l'escrita, i, consegüentment, en el grau d'implantació de la normativa.

En quart lloc, en relació amb el procés de detecció, correcció i justificació d'errors, aquest treball ratifica que detectar un error no implica necessàriament reparar-lo correctament i encara menys justificar-lo. Són tres moments del procés de construcció del coneixement lingüístic i que probablement requereixen ser abordats des d'estratègies didàctiques diferents. En recerques posteriors, cal aprofundir des de teories psicolingüístiques (confronteu-ho amb la *noticing hypothesis*) la manera com els alumnes noten (o no) els aspectes normatius de llengua en les seves tasques acadèmiques i com els alumnes universitaris relacionen el coneixement gramatical implícit i explícit. En aquest sentit, és convenient dissenyar estratègies didàctiques que permetin als alumnes reflexionar sobre el seu propi procés de detectar errors (no els detecten perquè no saben que és un error?, ho saben però no els «veuen» en els seus propis textos?, o els «veuen» i no els saben reparar?). D'altra banda, podria ser que els alumnes no detectin els errors no només perquè no tenen prou coneixements de normativa sinó també perquè la revisió formal dels textos que elaboren no és prioritària per a ells. En aquest sentit, la millora de la formació lingüística dels universitaris també requereix més exigència per part del professorat (d'acord amb Brunat *et al.*, 2006 i 2009).

Finalment, cal fer referència a les causes de la baixa capacitat que els alumnes d'aquest estudi tenen a l'hora de detectar, corregir i justificar els errors de normativa. Tot i que aquest no és l'objectiu de l'article, ens centrem en una de les possibles causes: la complexitat intrínseca de la normativa lingüística en llengua catalana. Els resultats

plantegen la pregunta de saber si el que és complex des del punt de vista de la implantació de la normativa coincideix amb el que és complex des del punt de vista de l'aprenentatge. Ginebra (2015) fa una classificació dels trets d'implantació més difícil a partir d'una anàlisi filològica dels temes més tractats en normativa catalana i, d'acord amb aquest treball, observem que alguns dels errors del nostre estudi es troben a la banda alta (d'implantació difícil), com ara la caiguda de preposició, l'expressió de l'abstracció (*lo neutre*), la distribució de *per* i *per a*, o el complement directe sense *a*; mentre que altres són a la banda intermèdia, com ara el relatiu compost, i altres fins i tot no hi apareixen (apostrofació, accentuació, morfologia nominal i adjectival). El fet que la detecció dels errors del nostre estudi sigui tan variable (taula 1) impedeix relacionar d'una manera clara la dificultat d'implantació i l'habilitat de detecció per part dels participants. Aquesta dificultat pot tenir a veure amb la metodologia que es va utilitzar en l'estudi, ja que és possible que el fet que s'indiqués als participants que hi havia almenys un error a cada frase provoqués un biaix en la detecció dels errors (un cop n'havien trobat un ja no en buscaven cap més o en els casos en què no en trobaven cap es forçaven a buscar-ne algun i per això introduïen errors que no ho eren). En qualsevol cas, en estudis futurs cal investigar amb més profunditat què s'entén per *implantació difícil* o *fàcil* de la normativa, i, des d'un punt de vista didàctic, com aquest concepte s'incardina en l'aprenentatge de la llengua. De nou, doncs, reiterem la necessitat d'investigar les metodologies d'ensenyament-aprenentatge de la llengua en l'àmbit universitari i d'intervenir en el sistema didàctic de disseny de la transposició didàctica (Camps i Ruiz, 2011) per millorar la competència lingüística dels alumnes universitaris, futurs mestres i ciutadans.

AGRAÏMENTS

Agraïm a Jordina Coromina-Subirats l'ajuda en el disseny de l'estudi i la recollida i anàlisi de dades, i la col·laboració de Nicole Diaz Olson a l'hora de processar les dades. Pel que fa a la revisió de l'article, agraïm els comentaris de Joan Costa, Jordi Ginebra i Assumpta Fargas, a més dels suggeriments dels dos avaluadors anònims.

BIBLIOGRAFIA DE REFERÈNCIA

- BALDAQUÍ, J. M. (2006). *El model de llengua i la seguretat lingüística dels jòvens valencians*. València: Institut Interuniversitari de Filologia Catalana; Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.
- (2009). «Inseguretat lingüística o consciència normativa? Inseguretat i ús de la llengua entre els joves valencians». *Zeitschrift für Katalanistik*, vol. 22, p. 71-94.
- BRUNAT, G.; MÀRQUEZ, C.; NUSSBAUM, L.; PRAT, M.; VILÀ, M. (2006). *La formació lingüística a primer de Magisteri*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.

- BRUNAT, G.; VILA, M.; MÀRQUEZ, C.; PRAT, M. (2009). *La formació lingüística de l'alumnat de Magisteri*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.
- BUSQUETS, J. (2009). «La puntuació als textos dels alumnes de secundària. Una intervenció didàctica». *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, vol. 48, p. 78-95.
- CAMPS, A. (2005). «L'activitat metalingüística». A: CAMPS, A. (coord.). *Bases per a l'ensenyament de la gramàtica*. Barcelona: Graó, p. 9-32.
- CAMPS, A. (coord.) (2011). *Llengua catalana i literatura: Investigació, innovació i bones pràctiques*. Barcelona: Graó.
- CAMPS, A.; RUIZ BIKANDI, U. (2011). «La didàctica de la llengua i la literatura». A: CAMPS, A. (coord.). *Didàctica de la llengua catalana i la literatura*. Barcelona: Graó, p. 11-32.
- CAMPS, A.; ZAYAS, F. (coord.) (2006). *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica*. Barcelona: Graó.
- COSTA, J. (2013). «La recerca sobre normativa: proposta general». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 23, p. 269-286.
- COSTA, J.; LABÈRNIA, A. (2014). «La implantació de la normativa dels relatius: els resultats en dos exercicis gramaticals». *Caplletra*, vol. 56, p. 99-129.
- DÖRNYEI, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R. (2008). *The study of second language acquisition*. 2a ed. Oxford: Oxford University Press.
- ELLIS, R.; SHINTANI, N. (2014). *Exploring language pedagogy through second language acquisition research*. Londres: Routledge.
- GALLEGO, J. L.; GARCÍA, A.; RODRÍGUEZ, A. (2013). *Cómo escriben los futuros docentes: Estrategias para la mejora*. Màlaga: Aljibe.
- GINEBRA, J. (2015). «¿Sabem si la normativa sintàctica s'assimila?». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 25, p. 95-111.
- NOGUÉ, M.; VILA, X. (2007). «L'anàlisi de la implantació terminològica en comunitats d'usuaris reduïdes: alguns elements metodològics des de la sociolingüística». A: VILA, F. X.; NOGUÉ, M.; VILA, I. *Estudis d'implantació terminològica: Una aproximació en l'àmbit dels esports*. Barcelona: TERMCAT; Vic: Eumo, p. 29-68.
- QUIRION, J. (2003). *La mesure de l'implantation terminologique: Proposition d'un protocole: Étude terminométrique du domaine des transports de Québec*. Mont-real: Office Québécois de la Langue Française.
- RODRÍGUEZ, C. (2011). «Reflexió metalingüística i ensenyament de la gramàtica». A: CAMPS, A. (coord.). *Didàctica de la llengua catalana i la literatura*. Barcelona: Graó, p. 117-142.
- SANZ, C. (2000). «Bilingual education enhances third language acquisition: evidence from Catalonia». *Applied Psycholinguistics*, vol. 21, p. 23-44.
- (2007). «Predicting enhanced L3 learning in bilingual contexts: the role of biliteracy». A: PÉREZ-VIDAL, C.; JUAN-GARAU, M.; BEL, A. (ed.). *A portrait of the young in the new multilingual Spain*. Clevedon: Multilingual Matters, p. 220-240.
- SCHMIDT, R. (2001). «Attention». A: ROBINSON, P. (ed.). *Cognition and second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press, p. 3-32.

ANNEX***Frases per a la detecció, correcció i justificació dels errors (qüestionari de recollida de dades)***

1. Amb l'ús d'estratègies concretes, podem guiar a l'alumne perquè resolgui problemes complexos.
2. Crec que l'actuació de la mestre és correcta per tal de valorar en quin nivell es troba l'estudiant.
3. El llibre m'ha interessat perquè parla de l'amistat i t'adones de lo important que són els amics.
4. Quan l'infant no entén el que se li està demanant l'hi hem de repetir.
5. Podem dir que l'alumne es troba en el tercer nivell del procés d'aprendre a escriure ja que, comença a establir relacions entre so i grafia.
6. L'educació bilingüe té com a objectiu el domini d'una o més llengües a les que els escolars no tenen accés en el seu entorn familiar.
7. L'hipòtesis de treball es que els resultats milloraran amb l'ús de la nova estratègia d'aprenentatge.
8. L'autor no està d'acord en què l'ús de mètodes sintètics faci que la tasca del docent sigui més organitzada.
9. A l'escola no s'hauria de perdre tan temps a organitzar els grups.
10. Alguns infants els hi costa molt aprendre dues llengües a l'escola.
11. L'autor de l'article comentat a classe, també esmenta que el bilingüisme té efectes positius.
12. La opinió d'alguns autors és que no cal aprendre anglès a l'educació infantil.
13. Els alumnes a partir del maneig del diccionari pot arribar a saber com s'ha de buscar una paraula.
14. Els mestres dissenyen activitats d'aprenentatge per els alumnes amb necessitats educatives especials.