



De l'anàlisi de necessitats formatives a les càpsules didàctiques autocorrectives en línia

El projecte NAFICAT, una experiència bilateral Quebec-Catalunya

Bach, Carme

Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge

Universitat Pompeu Fabra

carne.bach@upf.edu

Joan Casademont, Anna

Département Sciences humaines, Lettres et Communication

Université Téluq

anna.joan.casademont@teluq.ca

Viladrich Castellanas, Èric

Département de littératures et de langues du monde

Université de Montréal

Fundador d'H5P.cat

eric.viladrich.castellanas@umontreal.ca

1. RESUM:

A partir de les necessitats detectades en redaccions d'estudiants que tenen el català com a llengua addicional, aquesta recerca planteja un seguit de càpsules didàctiques i d'exercicis virtuals d'aprenentatge, construïts mitjançant el marc col·laboratiu H5P. El material servirà per a la formació en línia, lliure i complementària dels estudiants de les universitats a Catalunya i al Quebec implicades en el projecte, entre d'altres.

2. ABSTRACT:

Based on the needs detected in student essays who have Catalan as an additional language, this research proposes a set of teaching capsules and virtual learning exercises, built with the collaborative framework H5P. The material will be useful for online, free and complementary training of students from universities in Catalonia and Quebec involved in the project, and also could be offered to other universities where Catalan is taught as an additional language.



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

3. PARAULES CLAU: 4-6

Ensenyament i aprenentatge en línia, col·laboració interuniversitària, H5P, català com a llengua addicional, societat digital, necessitats formatives dels aprenents

4. KEYWORDS: 4-6

Teaching and Learning Online, University Collaboration, H5P, Catalan as an additional Language, Digital Society, Learners' discourse needs



5. DESENVOLUPAMENT:

1. Motivació i objectius

El català com a llengua addicional (LA) és après per estudiants de diversos orígens, que ja coneixen prèviament altres llengües perquè els són pròpies o perquè les han apreses. Hem observat que els estudiants de català com a LA poden cometre errors o aprendre més de pressa gràcies als coneixements d'altres llengües que coneixen en certa mesura. (Martín Peris et al. 2005, Clua 2007, Joan-Casademont 2020a i 2020b).

Els plans docents de les assignatures de llengua catalana com a LA han de tenir en compte les necessitats reals dels aprenents i considerar les seves condicions d'aprenentatge, de manera que els docents puguin reorientar la seva docència de forma més eficient (Richards, 2007). De la mateixa manera, si els estudiants coneixen la relació entre els errors que cometem i les llengües que dominem o que han après, podran millorar la seva competència comunicativa en llengua catalana.

Per tant, hi ha dues motivacions que ens han incentivat a dur a terme la recerca que presentem:

1. Calen estudis sobre les necessitats d'aprenentatge d'alumnes que aprenen el català com a llengua addicional en contextos heterogenis d'aprenentatge (en el nostre cas, a Catalunya i al Quebec, a França i a Bèlgica), que interrelacionin l'aprenentatge de català i les llengües que coneixen.
2. És necessari incorporar noves metodologies i recursos per a l'ensenyament de llengües que, en contextos híbrids i virtuals d'ensenyament, permetin el treball autònom guiat de l'estudiant i li donin retroalimentació suficient perquè es pugui coresponsabilitzar d'una part del seu aprenentatge.

En aquest article ens proposem dos objectius clars:

- a. Analitzar les necessitats formatives dels aprenents de català com a llengua addicional d'un nivell B1 del MCER que poden crear problemes comunicatius en textos escrits, concretament, les relacionades amb la cohesió i la coherència discursives, d'una banda, i amb el lèxic, d'altra.
- b. A partir de les necessitats detectades, volem proposar un conjunt de càpsules didàctiques i exercicis en línia, creats ad hoc, que podrien ser complementaris a la docència presencial i útils per a la docència en línia, i que permetrien incidir sobre les necessitats formatives detectades i fomentar la interacció amb els estudiants.



2. Marc de la recerca, antecedents i context

El projecte NAFICAT és un projecte finançat pel PlaClik 2020-2021 de la Universitat Pompeu Fabra —M-10321-2021-1-3— dins del qual s'ubica la recerca que presentem, en què hi participen professors de la Université Téluq (TÉLUQ), de la Université de Montréal (UdeM) i de la Universitat Pompeu Fabra (UPF).

En aquest marc, s'analitzen errors en textos escrits dels estudiants de català com a llengua addicional que tenen un nivell B1 del MCER de les llengües (2001, 2018). L'anàlisi d'errors és un camp força estudiat i ens basem en treballs anteriors com els de Corder (1967, 1971, 1973, 1981), Selinker (1972), Astolfi (2015), Vázquez (1998), Julià i Muné (2000), Ellis (2003, 2008), Alba Quiñones (2009), Ferris (2011), James (2013), Costa i Labèrnia (2014), Casas i Comajoan (2015), Bach i Bernal (2015) i Huensch i Tracy-Ventura (2017).

3. Metodologia

3.1. Corpus d'anàlisi

El corpus d'aquesta recerca està format per textos de la família dels gèneres autoreferencials (Bhatia, 2004; Ciapuscio, 2007) escrits per estudiants de català com a llengua addicional: 62 redaccions provinents d'exàmens d'estudiants que tenen el francès com a L1 (del Quebec, França i Bèlgica, entre els quals hi ha estudiants que han après, a més del català, altres llengües: a. anglès; b. anglès-castellà i c. anglès-castellà-altres llengües romàniques) i 62 redaccions d'estudiants que tenen bàsicament el castellà com a L1, tot i que hi ha també alguns estudiants amb altres L1 (anglès, xinès i alemany), tots estudiants dels graus de la Facultat de Traducció i Ciències del Llenguatge de la UPF, entre els quals també han après a. anglès-català-francès; b. anglès-català-alemany i c. anglès-català-francès i altres llengües romàniques.

3.2. Eines per a l'anàlisi del corpus

Per a la detecció dels errors, s'ha adaptat un etiquetari exhaustiu i detallat per anotar les dades amb programes d'anàlisi qualitativa com Atlas.ti i Invivo a partir de la primera proposta d' anotació utilitzada a Joan-Casademont (2020a i 2020b); vegeu figura 1 per a l'etiquetari actual utilitzat.

Així doncs, la versió 2.0 de l'etiquetari permet la descripció detallada dels errors trobats a les redaccions als nivells ortogràfic, morfològic, sintàctic, semàntic, cohesiu i de



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

coherència, pragmàtic i tipogràfic. Pel que fa als fenòmens anotats per a cada tipus d'error, parlem d'errors per omissió, d'errors per addició, d'inclusió de formes errònies i d'ordre incorrecte dels elements. Quant a l'etiologia dels errors, tenim en compte elements d'aspectes interlingüístics (influència de la llengua materna o L1, influència d'una altra llengua addicional) i intralingüístics (no-aplicació de les regles, no-aplicació de les restriccions de les regles o falsa analogia). Per a una mostra de les etiquetes en l'eina d'anàlisi qualitativa de dades Atlas.ti, vegeu figura 2.

Alhora, la col·laboració entre les tres universitats permet treballar en una sèrie de scripts que permeten explotar estadísticament les dades mitjançant el programari SPSS amb la finalitat d'observar, entre d'altres, quins tipus d'errors són més representatius per a cada subcorpus d'anàlisi (geogràfic, llengua materna o L1, altres llengües addicionals, etc.); quins punts de contacte i diferències hi ha entre subcorpus, la possible correlació entre característiques concretes de tipus d'errors i la correlació d'aquests errors amb les dades sociolingüístiques dels estudiants i la possible representativitat estadística de les generalitzacions i les correlacions detectades.

4. Anàlisi

Com ja hem dit anteriorment, en aquest treball ens centrem a analitzar dues de les grans categories que resulten més significatives en la mostra d'errors del nostre corpus. Concretament, hem decidit centrar-nos en l'anàlisi dels errors que causen problemes de comprensió en els nivells de cohesió i coherència i en el nivell lèxic, en què observem que la majoria d'errors es poden atribuir a la influència interlingüística (o bé de la L1 o bé d'altres de les llengües addicionals apreses), tot i que també trobem errors deguts a causes intralingüístiques (errors en què la interferència es produeix dins les formes apreses en la llengua catalana).

4.1. Errors de coherència i cohesió

L'anàlisi ha revelat dos tipus diferents de problemes de coherència i cohesió en tot el corpus que provoquen problemes comunicatius. En primer lloc, tenim els problemes relacionats amb la correlació del temps del passat i la situació d'íctica dels estudiants en el moment de la producció del text. En segon lloc, observem problemes amb la selecció de marcadors discursius.

4.1.1. Correlació dels temps del passat i situació d'íctica

Troblem aquest tipus d'error en textos de gèneres autoreferencials, com els que ens



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

ocupen, en què els estudiants narren fets passats de la seva vida. Concretament, s'observen errors de selecció incorrecta del temps verbal, vinculat al moment díctic des del qual s'escriu el text o aplicació incorrecta de les regles, com en els exemples següents:

(1) Al menys, hi ha molta gent interessant al curs. **Vaig conèixer** una noia quebequesa fantàstica. La Isabelle. Que maca! (text_07_fr_eng)

En aquest text (1), l'estudiant, tot i que narra uns fets que encara duren (hi ha gent interessant en el curs en què s'ha inscrit), usa incorrectament el passat perifràstic "vaig conèixer", temps usat per una situació produïda en un moment anterior al moment des que es parla, en lloc de fer servir el passat perfet, que indica que la situació designada s'ha iniciat en un passat que no s'ha acabat encara: "en aquest curs en què hi ha gent molt interessant; *he conegut* una noia quebequesa fantàstica."

(2) Després de temps intentant-lo al final **he aconseguit marxar** d'una ciutat, d'un context i d'una cultura que ja no podia suportar més. (text_25_es_it_eng)

En aquest altre cas (2), succeeix el fet contrari. El text, que està escrit des d'un passat acabat, demana un verb en passat perifràstic ("vaig aconseguir marxar"), però l'estudiant utilitza un passat que encara dura en aquest moment ("he aconseguit marxar").

4.1.2. Selecció de marcadors discursius

Els errors que apareixen en la selecció de marcadors existents en la llengua catalana poden ser deguts a la interferència interlingüística (3) o bé a una falsa analogia en el nivell intralingüístic, en què l'estudiant coneix dues formes apreses en la llengua catalana, però fa una mala selecció de la forma correcta (4).

(3) Em tindrè d'acostumar a aquest temps nublòs i húmid. **Doncs**estic aquí per millorar la llengua i no fer de turista. (text_12_fr_esp)

En aquesta ocasió (3), l'estudiant utilitza un marcador discursiu consecutiu "doncs", quan en realitat hauria d'usar un marcador casual "perquè". És un error d'interferència amb la LA de l'estudiant, el castellà, ja que el marcador consecutiu castellà "pues", també pot fer la funció de marcador causal ("Me tindrè que acostumar a este tiempo, pues estoy aquí para mejorar la lengua y no para hacer turismo"), però no pot assumir mai aquest valor en català.

(4) He de dir que al principi volia estudiar medicina, especialment neurologia, fins i tot vaig fer el batxillerat científic. Però **al cap i a la fi**, em vaig decantar per la meva passió



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

per les llengües i el desig d'adquirir coneixements de diferents àmbits, així com treballar en un entorn internacional en un futur. (text_22_es_eng)

En aquest text (4), l'error produït és clarament degut a causes intralingüístiques, ja que l'estudiant usa en el text una forma catalana existent però inadequada, "al cap i a la fi" en lloc de "finalment". El marcador utilitzat és conclusiu i en aquesta ocasió caldria usar un marcador additiu distributiu, que mostrés que hi ha una suma d'idees que s'organitzen en el text considerant-lo com un temps fragmentable (GBU, 2019: 362-366).

4.2. Errors de lèxic

Els errors de lèxic que causen problemes de comunicació són també molt recurrents en el nostre corpus. Entre aquest tipus d'errors, en trobem que venen causats per la interllengua (francès o castellà, tant com a L1, com apresada com a LA), com als exemples (5), (6) i (7).

(5) He decidit de **quitar** la feina et de viatjar sis mesos en el món. (Text_40_fr)

A (5), l'estudiant utilitza el verb francès "quitter", adaptat a la catalana, com si fos un verb de la primera conjugació, perquè no coneix el verb "deixar" ni les seves accepcions, una dels quals és *No prosseguir (alguna cosa), renunciar-hi*, que seria l'adient en aquest cas.

(6) Anirem a visitar el palau **real** (Text__3_fr_en_es)

En aquest cas (6), trobem que, en castellà, hi ha una única paraula "real" amb dos significats diferents, un relacionat amb els fets objectius, no ficticis, i un altre relacionat amb la reialesa. En català, el primer s'expressa amb l'adjectiu "real", mentre que el segon, amb l'adjectiu "reial." Per això, l'estudiant es confon i usa el mot "real", quan hauria d'haver usat el mot "reial".

(7) Diferències sempre existeixen, **inclòs** a un mateix país. (Text_21_es_xin)

A l'exemple anterior (7), l'estudiant usa una paraula existent en català "inclòs", però no ha fet una bona selecció lèxica, ja que en català no té el valor de "fins i tot", que buscava l'estudiant sinó només el d'adjectiu provinent del participi del verb "incloure". En castellà, aquesta forma pot fer tant la funció d'adjectiu, derivat del participi irregular del verb "incluir" com també l'equivalent a "fins i tot" tal com destaquen Briz, Pons i Portolés (2008): "Destaca un elemento del discurso como menos esperable que otro (expreso o, lo que es más frecuente, sobrentendido) y, en consecuencia, crea una escala en la que ese elemento destacado se comprende como más informativo." Per tant, hi ha un error d'interferència lingüística degut als coneixements de castellà de l'estudiant.



5. Propostes didàctiques

Un cop detectades les principals necessitats formatives observades en el nostre corpus pel que fa a la cohesió i la coherència, d'una banda, i a la selecció del lèxic, per una altra, passem a desenvolupar algunes propostes didàctiques per ajudar els docents en la seva tasca educativa basant-nos principalment en el trident Forma-Sentit-Ús (FMU: Form-Meaning-Use) de Larsen-Freeman, Celce-Murcia, Frodesen, White i Williams. (2016).

Aquestes càpsules didàctiques i exercicis s'han creat amb H5P, un marc de treball col·laboratiu de contingut lliure i de codi obert basat en Javascript. Gràcies a H5P, es poden crear, compartir i reutilitzar fàcilment continguts interactius en HTML i integrar-los en plataformes Moodle. En aquesta recerca, ho hem fet mitjançant el portal H5P.cat (contingut HTML5 interactiu per a l'ensenyament del català llengua estrangera). Les càpsules didàctiques H5P en qüestió, doncs, estan integrades en un web d'accés lliure, accessible per a totes les universitats participants, així com per qualsevol persona interessada en el tema.

Pel que fa als problemes de coherència i cohesió, il·lustrem el tipus d'exercicis que es podrien fer amb una mostra per a treballar cada una de les necessitats formatives més rellevants detectades.

Per treballar la correlació de temps de passat i situació d'íctica, proposem l'exercici que es pot veure en la figura 3, en què l'estudiant té tres opcions a escollir. Un cop escull l'opció que li sembla correcta, la càpsula autocorrectiva no tan sols li indica si ho ha fet bé o no, sinó que també ajuda l'estudiant amb un comentari per tal de comprendre l'error que s'ha fet o corroborar el perquè de la bona opció escollida (figures 4 i 5, respectivament).

Per als marcadors discursius, es poden proposar exemples de càpsules didàctiques amb exercicis com el que s'observa en la figura 6, en què l'aprenent ha d'escollir el connector adequat segons la frase que es proposa. En tots els casos, la solució dels exercicis va acompanyada d'una explicació lingüística, amb pistes o aspectes en els quals l'aprenent ha de fixar-se per no realitzar els tipus d'errors concrets que es volen evitar (figures 7 i 8).

Pel que fa al lèxic, proposem propostes didàctiques per tal d'ajudar els estudiants a conèixer els possibles valors d'un mot polisèmic en català, com és el del verb *deixar*, verb en el qual s'ha errat en el nostre corpus, perquè l'estudiant pugui usar-lo en un futur (figura 9) o bé mostrem dues paraules en català diferents que, en castellà, es vehiculen a través d'una sola paraula polisèmica, fet que porta els estudiants a confondre's (figura



10). En tots dos casos, la càpsula autocorrectiva no tan sols indica si ho ha fet bé o no, sinó que també l'ajuda a confirmar que l'opció escollida és correcta o no, amb un comentari per tal de comprendre l'error que s'ha fet o per què l'opció escollida és correcta (figures 11, 12 i 13).

6. Conclusions

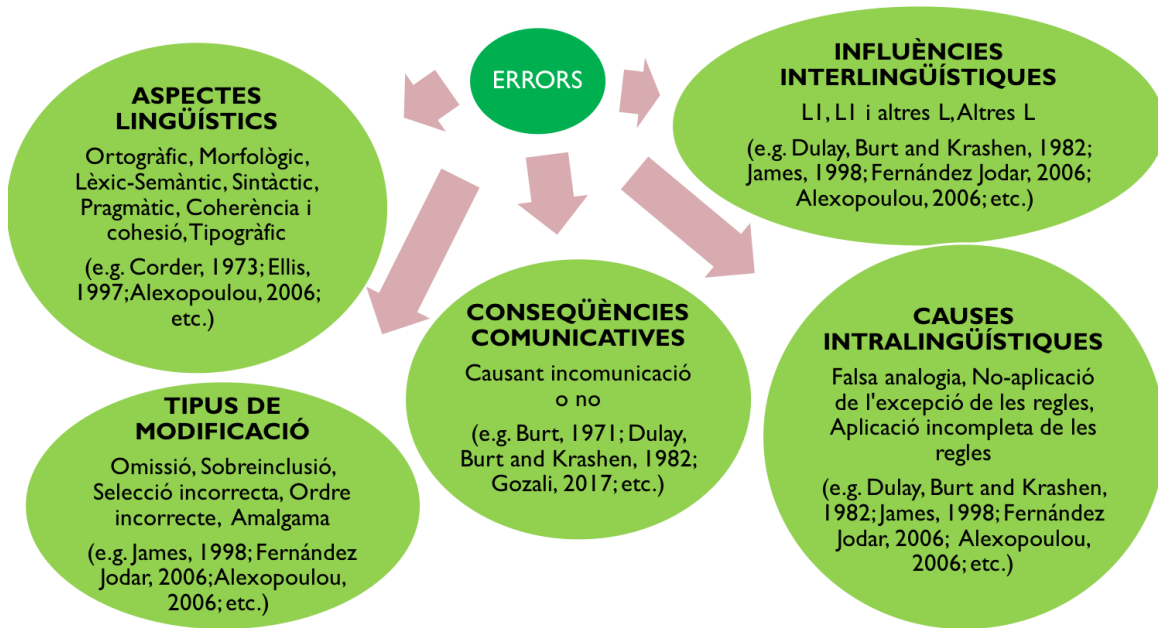
En aquest article ens havíem plantejat dos objectius que hem aconseguit. En primer lloc, hem analitzat les necessitats formatives dels aprenents de català com a llengua addicional d'un nivell B1 del MCER que creaven problemes comunicatius en textos escrits, concretament, les relacionades amb la cohesió i la coherència discursives, d'una banda, i amb el lèxic, d'altra. I, partint de la creença que hi ha d'haver transferència entre la recerca, la docència i la societat, hem dissenyat algunes càpsules didàctiques i exercicis en línia, creats ad hoc, que poden ser usats, tant per a la docència presencial, com en línia, per tal d'incidir sobre les necessitats formatives detectades i fomentar la interacció amb els estudiants.

Els materials elaborats estaran disponibles gratuïtament per a les universitats participants en el projecte i més endavant s'obriran a la resta de comunitat educativa que hi estigui interessada.



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

5.1. FIGURA O IMATGE 1



5.2. FIGURA O IMATGE 2

Quebec_Catalunya_corpus_total - ATLAS.ti

Administrador de códigos

Analizar Importar & Exportar Herramientas & Soporte Técnico Códigos Buscar & Filtrar Herramientas Vista

Duplicar códigos Renombrar códigos Eliminar códigos Editar comentario Editar código inteligente Abrir administrador de grupos Cambiar color Fusionar códigos Dividir código Abrir red Árbol de códigos Nube de palabras Lista de palabras Informe Exportar a Excel

Administrador de códigos

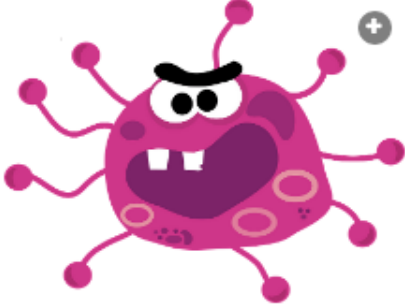
Buscar grupos de códigos

Grupos de códigos	Nombre	Enraizamiento	Densidad	Grupos
◇ 01. Nivel (8)	● Addició	1	0	[02. Fenomen]
◇ 02. Fenomen (4)	◇ Causa d'ambigüitat en el missatge	0	0	[05. Comunicació]
◇ 03. Interlingüística (4)	● Coherència	0	0	[01. Nivel]
◇ 04. Intralingüística (2)	● Cohesió	0	0	[01. Nivel]
◇ 05. Comunicació (1)	○ context_sintaxi_addició	1	0	
	○ context_sintaxi_omissió	1	0	
	● Forma errònia	0	0	[02. Fenomen]
	◇ Interferència de diverses llengües apreses	0	0	[03. Interlingüística]
	● Interferència de la L1	0	0	[03. Interlingüística]
	● Interferència de la L1 o d'una altra llengua apresada	0	0	[03. Interlingüística]
	● Interferència d'una altra llengua apresada	0	0	[03. Interlingüística]
	● Lèxic i semàntica	0	0	[01. Nivel]
	● Morfologia	0	0	[01. Nivel]
	● No-aplicació de regles	0	0	[04. Intralingüística]
	● No-aplicació d'excepcions	0	0	[04. Intralingüística]
	● Omissió	1	0	[02. Fenomen]
	● Ordre incorrecte	0	0	[02. Fenomen]
	● Ortografia	0	0	[01. Nivel]
	● Pragmàtica	0	0	[01. Nivel]
	● Sintaxi	2	0	[01. Nivel]
	● Tipografia	0	0	[01. Nivel]



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

5.3. FIGURA O IMATGE 3



4. Vaig tenir els primers símptomes del virus...

aquesta matinada.

fa una setmana.

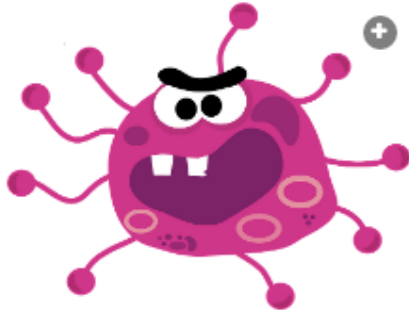
avui.

Comprova

H-P



5.4. FIGURA O IMATGE 4



4. Vaig tenir els primers símptomes del virus...

✘ aquesta matinada.

Resposta incorrecta: Vaig tenir indica un temps completament acabat, una relació d'anterioritat que fa referència a la totalitat de l'acció (del principi al final), que s'utilitza per referir-se al que va passar. FIXA-T'HI: En canvi aquesta matinada podria utilitzar-se per un passat acabat igualment, però que respondria a la pregunta què ha passat? (el dia encara no s'hauria acabat del tot: he tingut els primers símptomes del virus aquesta matinada).

fa una setmana.

avui.

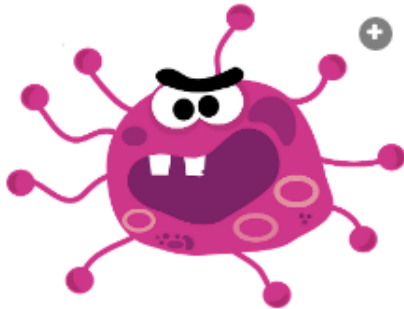


Mostra la sol·lució

Torna-hi



5.5. FIGURA O IMATGE 5



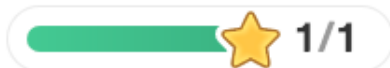
4. Vaig tenir els primers símptomes del virus...

aquesta matinada.

✓ fa una setmana.

Resposta correcta: Vaig tenir indica un temps completament acabat, una relació d'anterioritat que fa referència a la totalitat de l'acció (del principi al final), que s'utilitza per referir-se al que va passar. PISTA: La pista que ens indica que aquesta és l'opció correcta és el sintagma fa una setmana, perquè implica el principi i el final de l'acció a què ens referim i respondria a la pregunta què va passar?

avui.





MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

5.6. FIGURA O IMATGE 6

ARROSSEGA EL CONNECTOR QUE CALGUI EN CADA CAS (DONCS/PERQUÈ)

1. Plou! no hi podem anar.
No hi anem plou.

H-P

5.7. FIGURA O IMATGE 7

ARROSSEGA EL CONNECTOR QUE CALGUI EN CADA CAS (DONCS/PERQUÈ)

1. Plou! no hi podem anar.
No hi anem plou.

FIXA-T'HI: La conjunció doncs, en català, s'usa exclusivament per expressar la conseqüència d'una acció. Per expressar causa, hem d'usar la conjunció perquè. Causa: Plou. Conseqüència: No hi podem anar / No hi anem.

H-P



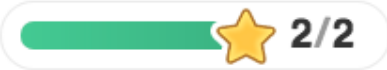
MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

5.8. FIGURA O IMATGE 8

ARROSSEGA EL CONNECTOR QUE CALGUI EN CADA CAS (DONCS/PERQUÈ)

1. Plou! **DONCS** ✓ no hi podem anar.
No hi anem **PERQUÈ** ✓ plou.

MOLT BÉ! La conjunció **doncs**, en català, s'usa exclusivament per expressar la conseqüència d'una acció. Per expressar causa, hem d'usar la conjunció **perquè**. Causa: Plou. Conseqüència: No hi podem anar / No hi anem.

 2/2

H:P

5.9. FIGURA O IMATGE 9

Tria el sinònim del verb deixar que convé a les frases següents:
aparcar / abandonar / oblidar / prestar

1. Em **deixes** un llapis? No trobo el meu.

M'abandones un llapis?

M'oblides un llapis?

Em prestes un llapis?

M'aparques un llapis?

Comprova

↳

↳ Incrusta H:P



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL



5.10. FIGURA O IMATGE 10

Associa cadascuna de les paraules següents amb la seva definició, exemples i dibuix:

real/reial

REIALESA reial real REALITAT

reial real reals

Relatiu o pertanyent al rei, a la reina o a la →	<i>El carter reial ha recollit les cartes dels infants i les donarà a Melcior, Gaspar i Baltasar.</i>	
Que té una existència efectiva. →	<i>La seva alegria no és pas fictícia: és La seva calma és més aparent que La meitat dels fets que conta no són sinó imaginaris.</i>	

Verificar

<> Incrusta H-P



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

5.11. FIGURA O IMATGE 11

Tria el sinònim del verb deixar que convé a les frases següents:

aparcar / abandonar / oblidar / prestar

3. M'he **deixat** el llibre a l'autobús; soc ben despistada.

M'he **prestat** el llibre a l'autobús.

M'he **oblidat** el llibre a l'autobús.

✘ M'he **abandonat** el llibre a l'autobús.

INCORRECTE. Fixa-t'hi! En aquest cas, el verb **deixar** NO vol dir **abandonar**, és a dir, *cessar d'ésser o d'estar amb una persona, de tenir-hi relació, tracte*.

M'he **aparcats** el llibre a l'autobús.

0/1 [Mostra la sol·lució](#) [Torna-hi](#)

<> Incrusta H-P

5.12. FIGURA O IMATGE 12

Tria el sinònim del verb deixar que convé a les frases següents:

aparcar / abandonar / oblidar / prestar

4. Després de fer moltes voltes, **ha deixat** el cotxe molt lluny de casa.

Ha **abandonat** el cotxe molt lluny de casa.

✔ Ha **aparcats** el cotxe molt lluny de casa.

CORRECTE. Fixa-t'hi! En aquest cas, el verb **deixar** vol dir **aparcar**, és a dir, *posar o col·locar, algú, (allò que subjecta) en un lloc*.

Ha **prestat** el cotxe molt lluny de casa.

Ha **oblidat** el cotxe molt lluny de casa.



1/1

<> Incrusta H-P



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

5.13. FIGURA O IMATGE 13

<p>Relatiu o pertanyent al rei, a la reina o a la</p> <p>→ REIALESA ✓</p>	<p><i>El carter reial ha recollit les cartes dels infants i les donarà a Melcior, Gaspar i Baltasar.</i></p>	 <p>real ✗</p>
<p>Que té una existència efectiva.</p> <p>→ REALITAT ✓</p>	<p><i>La seva alegria no és pas fictícia: és real ✓</i></p> <p><i>La seva calma és més aparent que reial ✗</i></p> <p><i>La meitat dels fets que conta no són reals ✓ sinó imaginaris.</i></p>	 <p>reial ✗</p>

1/6 ?

Tornar-ho a provar

<> Incrusta

H-P



6. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alba Quiñones, V. de (2009). El análisis de errores en el campo del español como lengua extranjera: algunas cuestiones metodológicas. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada*, 5(3), 1-16. <https://revistas.nebrija.com/revista-linguistica/article/view/166/137>
- Alexopoulou, A. (2006). Los criterios descriptivo y etiológico en la clasificación de los errores del hablante no nativo: una nueva perspectiva. *Porta Linguarum*, 5, 17-35. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1709311.pdf>
- Astolfi, J. P. (2015). *L'erreur, un outil pour enseigner*. (2a ed.). ESF éditeur.
- Bach, C. i Bernal E. (2015). Percepció i realitat del (des)coneixement de la normativa de la llengua catalana en arribar a la universitat. Estudi sobre els alumnes de primer de traducció i de llengües aplicades a la UPF. *Revista de llengua i dret*, 64, 156-170. <http://dx.doi.org/10.2436/20.8030.02.120>
- Bhatia, V. K. (2004). *Worlds of written discourse. A genre-based view*. Continuum.
- Briz, A., Pons, S. i Portolés, S. (coords.) (2008). *Diccionario de partículas discursivas del español*. <http://www.dpde.es>
- Burt, M. (octubre 1971). *Goof Analysis in English as a Second Language*. Harvard University.
- Ciapuscio, G. E. (2007). Genres et familles de genres : apports pour l'acquisition de la compétence générique dans le domaine académique. *Études de linguistique appliquée*, 148, 405-416. <https://www.cairn.info/revue-ela-2007-4-page-405.htm>
- Casas, M. i Comajoan, L. (2015). Detecció, correcció i justificació d'errors de normativa en l'alumnat universitari: la formació lingüística dels futurs mestres. *Treballs de sociolingüística catalana*, 25, 175-197. <http://dx.doi.org/10.2436/20.2504.01.98>
- Costa, J. i Labèrnia, A. (2014). La implantació de la normativa dels relatius: els resultats en dos exercicis gramaticals. *Caplletra*, 56, 99-129. <https://ojs.uv.es/index.php/caplletra/article/view/6783>
- Consell d'Europa (2001). *Marc comú europeu de referència per les llengües*. Didier. Traducció catalana (2003). https://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues
- Consell d'Europa (2018). *Cadrée européen commun de référence pour les langues. Volume complémentaire avec de nouveaux descripteurs*. <http://rm.coe.int/ecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

- Corder, S. P. (1967). The significance of learners' errors. *IRAL*, 5(4), 161-170.
<https://doi.org/10.1515/iral.1967.5.1-4.161>
- Corder, S. P. (1971). Describing the language learner's errors. *Interdisciplinary approaches to language. CILT Reports and Papers*, 6, 57-64.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED054696.pdf#page=58>
- Corder, S. P. (1973). *Introducing Applied Linguistics*. Penguin Books.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Clua, Esteve (2007). Intercomprehension and Catalan: The EuroCom Project. *Catalan Review*, 21, 151-173.
<https://www.raco.cat/index.php/CatalanReview/article/view/310119/400133>
- Dulay, H.; Burt, M. i Krashen, S. (1982). *Language two*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2008). *The study of second language acquisition*. Oxford University Press.
- Fernández, S. (1997). *Interlengua y análisis de errores en el aprendizaje del español como lengua extranjera*. Edelsa.
- Fernández Jodar, R. (2006). *Análisis de errores léxicos, morfosintácticos y gráficos en la lengua escrita de los aprendices polacos de español* (tesis doctoral). Universitat Adam Mickiewicz.
- Ferris, D. R. (2011). *Treatment of error in second language student writing*. University of Michigan Press.
- H5P.cat: contingut HTML5 interactiu per a l'ensenyament del català llengua estrangera.
<https://www.h5p.cat>
- Huensch, A. i Tracy-Ventura, N. (2017). Understanding second language fluency behaviour: The effects of individual differences in first language fluency, cross-linguistic differences, and proficiency over time. *Applied Psycholinguistics*, 38(4), 75
<https://doi.org/10.1017/S0142716416000424>
- Institut d'Estudis Catalans (2019). *Gramàtica bàsica i d'ús de la llengua catalana*. GBU..
- James, C. (2013). *Errors in language learning and use: Exploring error analysis*. (3a edició). Routledge.
- Joan-Casademont, A. (2020a). Estudio etiológico de los errores del alumnado francófono de catalán nivel B1, *Fuentes*, 22(1), 65-74.
<https://revistascientificas.us.es/index.php/fuentes/article/view/8496>
- Joan-Casademont, A. (2020b). Types d'erreurs chez des francophones qui apprennent le catalan dans un examen de niveau B1 (Seuil). *Íkala*, 25(2), 417-433.
<https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v25n02a11>



MÉS ENLLÀ DE LES COMPETÈNCIES: NOUS REPTES EN LA SOCIETAT DIGITAL

- Julià i Muné, J. (2000). *L'ensenyament del català com a L2. De la teoria a la pràctica*. Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Larsen-Freeman, D., Celce-Murcia, M., Frodesen, J., White, B., & Williams, H. A. (2016). *The grammar book: form, meaning, and use for English language teachers*. National Geographic Learning, Heinle Cengage Learning.
- Martín Peris, E. Clua, E., Klein, H. G., & Stegmann, T. D (2005). *EuroComRom - Los siete tamices: un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*. Shaker.
- Richards, J. C. (2007). *Curriculum development in language teaching*. Longman.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10, 209-231.
<https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Vázquez, G. (1998). ¿Errores? ¡Sin falta! Edelsa.