

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

Carme Bach*

Elisenda Bernal**

Resum

En aquest article es descriu el grau de coneixement de la llengua catalana dels estudiants que van ingressar a la Facultat de Traducció i Interpretació de la UPF el curs 2012-2013, es contrasta la percepció que tenien de les seves mancances amb la realitat descrita i s'explica a què es poden deure les diferències entre el que percebien i la realitat.

Paraules clau: normativa; mancances lingüístiques; percepció de les errades lingüístiques.

PERCEPTION AND REALITY OF STUDENTS' (LACK OF) KNOWLEDGE OF THE RULES GOVERNING THE CATALAN LANGUAGE WHEN THEY REACH UNIVERSITY. STUDY OF FIRST-YEAR STUDENTS OF TRANSLATION AND APPLIED LANGUAGES AT THE UPF

Abstract

This article looks at the level of knowledge of Catalan among students who entered the Faculty of Translation and Interpreting at the Pompeu Fabra University (UPF) in 2012-2013. It contrasts their perception of their shortcomings with the real situation described, and explains what might be the reasons for the differences between their perception and the reality.

Key words: rules; language; perception of language errors.

*Carme Bach, doctora en Lingüística per la Universitat Pompeu Fabra (2001) i llicenciada en Filologia Catalana (1994). És professora lectora de llengua catalana i investigadora del grup Gr@el (Grup d'Aprenentatge i Ensenyament de Llengües) de la Universitat Pompeu Fabra, carme.bach@upf.edu

** Elisenda Bernal, llicenciada en Filologia Catalana (1994) i doctora en Lingüística (2000), actualment és professora lectora a la Universitat Pompeu Fabra i membre del grup InfoLex, elisenda.bernal@upf.edu

Article rebut el 01.07.2015. Avaluació cega: 31.08.2015. Data d'acceptació de la versió final: 17.11.2015

Citació recomanada: BACH, Carme; BERNAL, Elisenda. «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, Journal of Language and Law*, núm. 64, 2015, p.156-170, DOI: [10.2436/20.8030.02.120](https://doi.org/10.2436/20.8030.02.120)

Sumari

- 1 Introducció
- 2 Primers resultats
- 3 L'efecte formatiu
- 4 La percepció de l'alumnat
- 5 De la percepció a la realitat: anàlisi de les dades
- 6 Conclusions
- 7 Referències bibliogràfiques

1 Introducció

Dins i fora de l'àmbit acadèmic, la lamentació sobre el nivell de l'alumnat de secundària i batxillerat pel que fa al coneixement de llengües, tant les pròpies com les estrangeres, és força generalitzat i unànim (Brunat *et al.*, 2009; Casas i Comajoan, en premsa; Costa i Labèrnia, 2014; Llach *et al.*, en premsa; Milian, 2009).¹ Certament, l'alumnat arriba a la universitat amb llacunes i mancances diverses i desiguals en el coneixement i domini de la norma del català. No deixa de sorprendre, però, que aquestes mancances siguin força evidents en l'alumnat al qual dediquem aquest estudi, que tria uns graus universitaris en què la llengua és al centre de tot: les llengües d'estudi (en el cas que ens ocupa, català, castellà i dos idiomes, que es poden triar entre anglès, francès, alemany i llengua de signes catalana) són l'instrument, l'objecte i l'objectiu dels graus en traducció i interpretació (TI) i en llengües aplicades (LA).

A la Facultat de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra es van posar en marxa el curs 2011-2012 unes proves prèvies a les assignatures de llengua catalana i espanyola i d'idioma² (un cop els alumnes ja s'han matriculat al juliol), anomenades proves d'anivellament lingüístic (PAL), que es fan en català, castellà, francès, alemany, llengua de signes catalana i anglès. Tant en català com en castellà, aquestes proves estan compostes per 70 ítems d'opció múltiple sobre aspectes diversos d'ortografia (50) i morfologia (20), a més d'una redacció que indueix els alumnes a reflexionar sobre quines creuen que són les mancances que tenen quan redacten. El resultat del test és instantani i els alumnes poden veure en quins ítems han fallat. En una primera fase, la redacció se'ls retorna amb els errors indicats i la categoria a la qual pertanyen. Posteriorment, un cop engegat el curs, es demana, com a tasca, la resolució dels errors que han comès, a la qual han d'adjuntar una explicació breu de la norma que hi subjau. De manera orientativa per a l'alumnat, es demana que en el test s'obtingui una nota superior a 65 i que en la redacció no hi hagi més de quatre errors.³ El resultat de la redacció també serveix per organitzar els grups de treball de l'assignatura, ja que es formen trios en què, idealment i sempre que és possible, hi ha un alumne que ha fet de 0 a 4 errors, un que n'ha fet entre 5 i 8, i un que n'ha comès 9 o més.

L'assignatura de llengua catalana és una matèria de tipus bàsic que es du a terme els dos primers trimestres del primer curs dels dos graus, en què, succintament, es presenta la normativa contemporània i aspectes conflictius d'aquesta normativa (especialment la sintàctica). L'objectiu principal és, doncs, descriure la normativa catalana vigent per tal de consolidar el domini de les qüestions bàsiques i introduir l'estudi dels aspectes conflictius, a més d'estudiar i analitzar diversos gèneres textuais, tant escrits com orals, i focalitzar en la producció de diversos tipus de text en contextos diferents. A més de la competència general d'aplicar coneixements teòrics a la pràctica, i identificar, explicar i aplicar les normes de correcció lingüística als errors, es pretén que l'alumnat assoleixi les competències específiques següents:

- excel·lència en el domini escrit i oral de la llengua pròpia, cosa que implica dominar les qüestions de normativa que es tracten a classe, produir textos coherents, cohesionats, adequats i correctes;
- capacitat per poder reflexionar sobre el funcionament de la llengua i el discurs, a partir del comentari crític de textos de diferents gèneres i tipologies textuais, descriure i contrastar distintes situacions d'enunciació, reconèixer i explicar processos de formació de paraules i regles gramaticals d'estructures morfosintàctiques;
- destresa en la cerca i gestió d'informació i documentació, que es concreta en el maneig de materials i fonts de consulta diversos (diccionaris, gramàtiques, corpus) per resoldre qüestions diverses, tant lèxiques com gramaticals;
- rigor en la revisió i el control de la qualitat del producte lingüístic.

¹ Tot i que molts d'aquests estudis relacionen el nivell que té l'alumnat amb la implantació de la normativa, nosaltres no farem servir aquest terme, perquè moltes de les mancances que plantegen els estudiants de primer curs de la Facultat de Traducció i Interpretació no són cap qüestió controvertida per als lingüistes i filòlegs catalans, sinó que es tracta d'aspectes indiscutibles i consensuats, com pot ser, per exemple, l'accentuació o la flexió nominal i verbal.

² A la Facultat de Traducció i Interpretació es distingeix entre llengües i idiomes. Així, en aquest article apliquem aquesta mateixa distinció i quan parlem de llengües fem referència a les llengües maternes dels alumnes (bàsicament llengua catalana i castellana), i quan parlem d'idiomes ens referim a les llengües que aprenen els estudiants (anglès, francès, alemany o llengua de signes catalana).

³ Cal tenir en compte que, en acabar l'assignatura al segon trimestre, no poden fer més de dos errors per pàgina, al marge de la nota que obtinguin pel contingut. Això serveix per cridar l'atenció sobre alguns aspectes, sobretot els que afecten l'ortografia i la morfologia, atès que la sintaxi, les convencions i la puntuació es treballen explícitament en l'assignatura.

L'alumnat que s'analitza en aquest treball va començar els seus estudis el curs 2012-13. La nota d'accés als estudis de TI a la Universitat Pompeu Fabra va ser un 7,404 per als qui van triar com a primer idioma anglès i un 6,274 per als qui van triar com a primer idioma alemany, francès o llengua de signes. Per als alumnes de LA, la nota de tall va ser lleugerament superior, un 8,594.⁴

En fer aquest article, ens proposem tres objectius:

- Fer una descripció del grau de coneixement de la normativa catalana que tenen els estudiants que accedeixen a primer curs dels dos estudis que s'imparteixen a la Facultat de Traducció i Interpretació (el grau en LA i el grau en TI) de la Universitat Pompeu Fabra.
- Analitzar fins a quin punt coincideix la seva percepció sobre el coneixement de la normativa i la seva primera producció textual (just abans de començar les classes a la Facultat).
- Intentar explicar a què es poden deure les diferències observables entre el que perceben i el que fan.

A continuació, presentem els resultats de les PAL de cadascun dels graus, seguits de l'anàlisi de l'evolució de la consciència de les mancances i el nivell d'èxit que s'assoleix amb la formació rebuda.

2 Primers resultats

El curs 2012-2013 van realitzar les PAL 56 alumnes dels graus de LA i 62 alumnes de TI,⁵ amb els resultats següents:

	test		redacció		
	supera	no supera	supera	no supera	
			0-4 errors	5-8 errors	9 o + errors
LA	55 (98,21 %)	1 (1,79 %)	12 (21,43 %)	20 (35,71 %)	24 (42,86 %)
TI	53 (85,48 %)	9 (14,51 %)	13 (20,96 %)	21 (33,87 %)	28 (45,16 %)

Taula 1. Superació de les PAL

La taula 1 ens fa veure que en tots dos graus la superació del test és força elevada (la totalitat pràcticament pel que fa als estudiants de LA i un 85 % pel que fa als de TI). En canvi, observem que els resultats de la redacció no són pas tan satisfactoris com els del test, ja que el 78,57 % dels estudiants de LA i el 79 % de TI no el supera.⁶ D'aquí podem concloure que la redacció és un instrument més útil per avaluar el coneixement de la normativa dels estudiants, tot i que considerem que el test inicial, encara que només avalua l'habilitat de reconeixement actiu⁷ i hi pot intervenir l'atzar en l'encert (en els ítems de selecció múltiple només hi ha dues opcions), segueix sent útil per tal que els alumnes que no el superen s'adonin ben aviat que han de buscar eines per millorar el nivell de llengua catalana amb què arriben a la Facultat.

La reflexió que fan sobre les mancances que tenen en redactar en català varia força, segons cada individu. El fet de donar una instrucció deliberadament vaga fa que cada alumne orienti el text de maneres molt diverses: uns fan una reflexió molt global, d'altres se centren en aspectes molt concrets (1), alguns expliquen la seva biografia lingüística i els problemes d'interferència que els suposa (2), uns elaboren un text explicatiu (3), els altres, més narratiu (4), etc. Vegem-ne alguns exemples:⁸

⁴ Dades de l'Oficina d'Orientació per a l'Accés a la Universitat de la Generalitat de Catalunya (2012).

⁵ Malgrat que en el grau en Traducció i Interpretació el curs 2012-13 van començar primer curs un total de 170 estudiants, per a aquest article hem analitzat les PAL d'un dels dos grups de llengua catalana de l'assignatura de primer curs, concretament el grup 2.

⁶ Tot i la diferència que hi ha en la nota d'entrada de tots dos estudis, 8,5 per a LA i 7,4 per a TI, veiem que la nota no acaba sent prou significativa per a les produccions lingüístiques inicials de tots dos grups d'estudiants que comparem, excepte perquè el percentatge d'alumnes que no supera el test és superior en TI. No obstant això, d'ara endavant els tractarem com a grups homogenis, tot i que indiquem sempre de quin estudi provenen les dades i textos que presentem.

⁷ Seguim Laufer *et al.* (2004), que estableixen quatre graus de coneixement de forma i significat, segons els quals el tipus de coneixement que implica un grau de dificultat més alt es veu en exercicis de remembrança activa, seguit de la remembrança passiva. El reconeixement, en què l'aprenent només ha de recordar la forma (reconeixement actiu) o el significat (reconeixement passiu) d'una paraula, és molt més fàcil d'assolir.

⁸ Reproduïm amb fidelitat les redaccions, sense esmenar-les en cap aspecte, tot i que destaquem amb el subratllat els errors i marquem amb el conjunt buit l'omissió d'algun element. El codi que apareix entre claudàtors indica el grau que es cursa: LA, per a

- (1) Quan escric en català algunes de les meves faltes més freqüents són, des del meu punt de vista, l'ús adequat d'algunes preposicions i sovint també alguns errors en quant a la pronominalització. [...] [LA12]
- (2) El català no és la meua llengua mare, és potser per aquest motiu que \emptyset quan haig de redactar un text en català, a mesura que vaig escribint normalment s'em plantegen dubtes tan ortogràfics com gramaticals, per aquest motiu em vec obligada a consultar diccionaris i llibres de text per tal de solucionar els meus dubtes. [...] [LA54]
- (3) Escriure sempre ha estat el meu fort i els darrers dos anys de batxillerat m'han ajudat molt a millorar. Potser perquè mai abans havia llegit tan, ni havia fet tans comentaris de text ni redaccions. [TI01]
- (4) La llengua catalana com a tal porta segles en ús; ha rebut influències d'altres llengües i dialectes varis i ha evolucionat al seu ritme.
 Junt amb la llengua espanyola, el portuguès i d'altres, el català forma part del conjunt de llengües romàniques que conviuen en la península ibèrica. El català, per tant, s'ha vist influenciat per aquestes llengües i dialectes properes, tant en el préstec de paraules com en l'evolució de la pròpia llengua i de les seves pautes. [...] [LA42]
- (5) Li he explicat al meu pare el problema que se m'ha plantejat quan he vist la redacció que havia de fer. Les meves mancances? Com ho explico \emptyset això? Bé, el cert és que mai he tingut grans problemes a l'hora de redactar en català i per això no sabia ben bé com començar a escriure aquesta redacció. "No veus que ja estàs tenint problemes per escriure?" \emptyset m'ha dit el meu pare. [...] [LA19]
- (6) Les meves mancances més importants quan redacto en català són, principalment, la repetició de mots, degut a que no tinc un vocabulari molt extens, i la repetició de continguts al llarg de la redacció. [...] [TI45]

Amb més o menys precisió en la reflexió metalingüística que es demanava, la correcció de la redacció revela diversos problemes en tots els àmbits:

àmbit	Nombre d'alumnes per tipus d'error		Errors totals	
	LA	TI	LA	TI
ortografia	24 (42,85 %)	37 (59,67 %)	42 (12,54 %)	72 (17,47 %)
morfologia	22 (39,26 %)	23 (37,09 %)	25 (7,46 %)	36 (8,73 %)
sintaxi	47 (83,93 %)	53 (91,93 %)	99 (29,55 %)	167 (40,53 %)
lèxic	12 (21,43 %)	22 (35,4 %)	12 (3,38 %)	38 (9,22 %)
puntuació	39 (69,64 %)	28 (45,16 %)	94 (28,06 %)	50 (12,13 %)
expressió	14 (25 %)	24 (38,70 %)	18 (5,37 %)	38 (9,2 %)
convencions	17 (30,36 %)	7 (11,29 %)	45 (13,43 %)	11 (2,65 %)
Total			335	412

Taula 2. Nombre d'errors per àmbits dels alumnes⁹

Com revelen les dades de la taula, els errors de sintaxi, que cometen el 83,93 % dels estudiants en LA i el 91,93 % en TI, els de puntuació, que cometen el 69,64 % en el grau en LA i el 45,16 % en TI i els d'ortografia, 42,85 % entre els alumnes de LA i 59,67 % entre els de TI, són clarament el taló d'Aquil·les de l'alumnat en el moment d'accedir als estudis superiors, seguits a certa distància pels de morfologia, lèxic, convencions o expressió:

llengües aplicades, i TI, per a traducció i interpretació; el número identifica l'alumne.

⁹ Dins de l'apartat d'expressió, s'inclouen anacoluts, sil·leipsis, etc.

- (7) Malgrat que porto estudiant llengua catalana des de que tenia tres anys Ø encara em queda molt de camí per recórrer en quant a perfeccionar i normalitzar la meua expressió escrita en català es refereix. [...] [LA08]
- (8) [...] Alhora d'escriure en català, d'una banda, trobo dificultats en enfocar les meves idees tal i com les havia pensat prèviament en castellà. A vegades, crec que el problema està en que quan em toca expressar-me per escrit, tot i haver estat des dels tres anys aprenent la llengua catalana a l'escola, com que no és l'emprada a casa o durant el dia a dia, creo certa inseguretat que em fa pensar que si ho fèss en castellà els mots sortirien més fluïts. [...] [LA17]
- (9) En altres camps com gramàtica o ortografia, considero que no tinc problemes tot i que de vegades sorgeixen dubtes els quals, en sóc conscient, no hauria de tenir. [TI07]

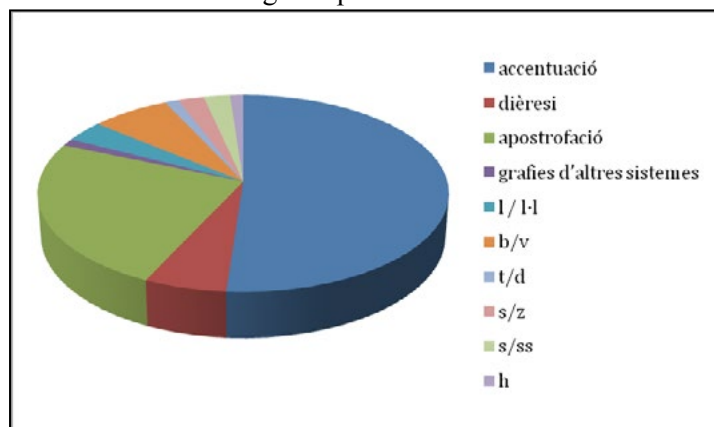
En canvi, el lèxic, que molts apunten com una feblesa, especialment relacionada amb problemes d'interferència i calc lingüístics, no és tan freqüent i evidencia problemes molt puntuals:

- (10) [...] Això es deu als diferents dialectes que composen la nostra llengua. [...] [LA31]
- (11) En primer lloc, crec que sovint no sóc gaire precisa i breu en el redactat. Tinc tendència a espaiar-me massa, fins a arribar a reiterar les idees expressades en el text en qüestió [...] [LA14]
- (12) La fonètica podria ajudar-nos a l'esmentat dels accents, també pot ajudar-nos alhora de col·locar «ss,c, ç...» No obstant, hi ha paraules que filen prim i si no parles català a casa, et costa. [TI09]

L'anàlisi detallada dels errors es resumeix en les taules que presentem a continuació. La taula 3 presenta els errors ortogràfics que els alumnes han comès en les redaccions.

errors	LA	TI
accentuació	8	16
accentuació diacrítica	7	13
dièresi	—	5
apostrofació	10	11
grafies d'altres sistemes	1	—
l / l·l	1	2
b/v	2	4
t/d	1	—
s/z	2	—
s/ss	1	1
h	1	1
altres	9	19

Taula 3. Errors d'ortografia per subàmbits¹⁰



Gràfic 1. Representació gràfica dels errors d'ortografia detectats en els textos dels alumnes

¹⁰ En altres es recullen casos molt diversos que posen de manifest, sobretot, manca de revisió del text: *comlet* en lloc de *complet*, *saben* en lloc de *sabent*, etc.

Al capdamunt de la llista se situen els aspectes més bàsics: l'accentuació, que suposa un 50,57 % (56,32 %, si hi incloem la dièresi) dels errors d'ortografia comesos, i l'apostrofació, amb un 24,13 % d'aparició. És sorprenent que siguin aquests errors els que més apareixen en el corpus estudiat perquè tant l'accentuació com l'apostrofació es treballen des de quart de primària i es reforcen amb escriure durant el primer curs d'ESO. Tanmateix, és clar que són qüestions de normativa que no estan prou assimilades pels estudiants quan arriben a la universitat.

Quant a la morfologia, sembla que l'alumnat té més ben assimilat aquest aspecte, tot i que hi ha problemes amb la concordança i amb els adjectius de doble terminació,¹¹ tal com es pot veure en la taula 4:

errors	LA	TI
<i>e/a</i> en adjectius de dues terminacions	5	10
morfologia verbal	3	5
quantitatius invariables	2	—
<i>tan / tant</i>	6	3
concordança	2	16
altres	3	4

Taula 4. Errors de morfologia per subàmbits

Per la seva banda, en els errors de sintaxi s'apleguen un nombre molt divers de casos, tot i que destaquen els pronoms (febles i relatius), els problemes amb les preposicions i en diverses conjuncions, tal com es pot observar a la taula 5.

errors	LA	TI
pleonasmes	17	12
<i>al</i> + infinitiu	6	16
pronoms relatius	9	21
omissió de pronoms	7	7
<i>a nivell de</i>	6	1
<i>en quant a</i>	6	6
no caiguda de preposició + <i>que</i>	8	12
<i>no obstant</i>	6	4
<i>per / per a</i> + SN	6	7
<i>degut a</i>	7	9
<i>tal i com</i>	1	—
no canvi de preposició + infinitiu	3	4
preposicions errònies	2	9
CD + <i>a</i>	2	3
<i>tenir que</i>	2	2
gerundi incorrecte	1	—
<i>perquè / per què</i>	1	2
ús de <i>mateix</i> com a pronom	1	—
<i>com / com a</i>	2	1
<i>sinó / si no</i>	2	2
pronoms febles	2	26
<i>què / quin</i>	1	—
verbs no pronominals usats com a tals	—	5
preposició en lloc de loc. conjuntiva	—	3
<i>res / gens</i>	—	2
altres	—	14

Taula 5. Errors de sintaxi

¹¹ Els casos més freqüents ocorren amb els adjectius *altre -a* i *correcte -a*.

Finalment, entre els errors de puntuació que recollim a la taula 6, que cometen el 69,39 % dels alumnes de LA i el 45,16 % de TI, destaca per sobre de tot l'ús de la coma: en la major part dels casos o s'omet o s'usa en lloc d'un altre signe.

errors	LA	TI
coma entre verb i complement	3	2
coma entre subjecte i verb	3	11
coma en lloc de punt	—	3
punt en lloc de coma	5	2
us anòmal de punt i coma	3	—
omissió de coma	59	20
ús anòmal de dos punts	4	4
coma en lloc d'un altre signe	14	2
coma innecessària	3	6
punt innecessari	—	1

Taula 6. Errors de puntuació

Certament, la puntuació és un tema que els estudiants que accedeixen a primer curs dels estudis universitaris no tenen prou clar. Malgrat això, segons el currículum d'ESO del Departament d'Educació de la Generalitat de Catalunya, aquest aspecte es treballa tant en textos escrits com orals (hi ha cinc mencions a la puntuació en el currículum d'aquest cicle obligatori). Els problemes es mantenen, segurament, perquè traslladen les pauses orals entre subjecte i predicat a comes en el canal escrit, i, en canvi, ometen comes que en l'oral se solen marcar amb una entonació diferent (Roselló 2014):

- (13) [...] Això m'ha permès, un cert domini ortogràfic d'aquesta llengua Ø però, per contra, una mancança considerable a l'hora de redactar en català. [...] [LA24]
- (14) [...] És lògic que cometem errors, però el que també és lògic, és intentar millorar-los. [LA28]
- (15) [...] Des del meu punt de vista, el que perjudica a la meva redacció, són les faltes. [...] [LA50]
- (16) Crec que una desavantatge important que tinc, és que aquests són els meus segons estudis de grau. [...] [TI58]
- (17) Moltes persones majors que parlaven de manera estàndard estan perdent la seva manera de parlar a causa dels barbarismes, perquè creuen que la manera que ells tenen de dir-ho està mal Ø ja que tots els altres ho diuen diferent. [TI10]

3 L'efecte formatiu

L'assignatura de llengua catalana dels graus en LA i TI parteix del supòsit que tots els estudiants que han acabat els estudis obligatoris de secundària i el batxillerat tenen un nivell mínim de C1.¹² És per aquesta raó que en el marc de l'assignatura no es treballen qüestions ni d'ortografia ni de morfologia, perquè creiem que ja haurien d'estar assumides per l'alumnat i, en canvi, sí que hi abordem qüestions de sintaxi i de lèxic, així com els gèneres acadèmics i el tema de la cohesió i la coherència.

Per ordre d'impartició, els temes de sintaxi, puntuació i lèxic que es van treballar el curs 2012-2013, al llarg dels sis mesos en què l'alumnat va seguir l'assignatura, van ser els següents:

1. Ordre neutre de la frase, duplicació pronominal en ordre neutre i pronoms en ordre alterat.
2. Puntuació.
3. Relatius i duplicació pronominal en relatius.
4. Pronoms febles.
5. Conjuncions.
6. Adverbis.

¹² Vegeu Direcció General de Política Lingüística (2010). En aquest document s'explicita que tenir el títol de batxillerat, havent cursat tres cursos de primària en català i cinc cursos entre l'ESO i el batxillerat, en què s'hagi cursat la matèria de llengua catalana, és equivalent al certificat C1 de català.

7. Ús dels verbs *ser* i *estar*.
8. Perífrasis verbals.
9. Relacions semàntiques i precisió lèxica.
10. Neologia.
11. Preposicions.
12. Formes verbals no personals.
13. Concordança del participi passat.

La metodologia que se segueix consisteix a presentar cada setmana en el grup gran un tema (o una part d'un tema), que es treballa amb exercicis de mena diversa, des de l'anàlisi de fragments de gramàtica per deduir-ne la norma, fins a la correcció i justificació de frases, la compleció de frases, etc. En la sessió de seminari, es reprèn cada tema i es treballa amb grups petits, es resolen els dubtes que puguin haver quedat de la sessió gran, es fan més exercicis, i l'alumnat rep una atenció més personalitzada. Per a l'avaluació, cada dues setmanes, l'alumnat ha de lliurar una tasca (individual o en grup) que es retorna la setmana següent amb dues notes: una de numèrica, sobre el contingut, i una altra de valoració sobre el control de la norma (apte – no apte). Amb les pràctiques que no són aptes, cada grup de treball ha de presentar en el portafolis la correcció de cadascun dels errors, juntament amb una explicació que els obliga a consultar obres de referència i a fer una reflexió metalingüística. Si la resolució és correcta, la pràctica queda superada pel que fa al control de la norma.

A més de les pràctiques, els alumnes passen dues proves en condició d'exàmens de l'assignatura: l'examen de desembre –que és opcional– i l'examen de març, que s'avaluen de la mateixa manera que les pràctiques, és a dir, amb doble valoració, de contingut i de control de la norma.¹³ Els resultats quant a aquest aspecte per a cada un dels estudis es recullen a la taula 7:

	Examen optatiu (desembre 2012)		Examen final (març 2013)	
	No aptes	Aptes	No aptes	Aptes
LA	14 (25 %)	42 (75 %)	6 (10,71 %)	50 (89,29 %)
TI	28 (45,9 %)	34 (55,77 %)	14 (22,58 %)	48 (77,41 %)

Taula 7. Percentatge d'èxit de superació en els exàmens

La valoració de l'acció formativa, tenint en compte la progressió del domini de la norma, és positiva, tal com es pot observar en la taula 8:

	setembre 2012	desembre 2012	març 2013
LA	21,43 %	75 %	89,29 %
TI	20,96 %	55,77 %	77,41 %

Taula 8. Progressió del percentatge d'alumnes aptes¹⁴

Les dades revelen que el sistema d'ensenyament-aprenentatge adoptat a l'assignatura de llengua catalana obté bons resultats: la progressió en tots dos graus és clarament ascendent, si bé la balança es decanta a favor de l'alumnat de LA, fet que pot estar relacionat amb la nota d'accés a la universitat, que va ser 1,19 punts superior respecte de les dades d'accés per a traducció amb anglès com a primer idioma, i 2,32 amb alemany, francès o llengua de signes catalana.

¹³ A l'assignatura de llengua catalana, a l'examen opcional es planteja la preparació de dos temes de reflexió metalingüística (sobre els errors que cometen), mentre que en l'examen final es demana l'anàlisi discursiva d'un text i una argumentació breu sobre les gramàtiques i els diccionaris de referència, o sobre alguna afirmació controvertida sobre llengua. El que es pretén en els dos exàmens és avaluar la llengua a partir de la producció de textos, procés que s'aplica en diverses assignatures dels dos graus.

¹⁴ Recordem que a les PAL que es van fer al setembre de 2012 el lliurar per a l'apte – no apte se situa a les 4 faltes, dues més que les que s'accepten en les pràctiques i els exàmens.

4 La percepció de l'alumnat

A l'examen optatiu de desembre es demana als alumnes que diguin quins són els tres errors que cometen amb més freqüència o que els costa més de superar. A la taula 9 en recollim els resultats:

àmbit	error	LA	TI
ortografia	ela geminada	3	4
	accentuació	7	11
	dièresi	9	10
	guionet en compostos	3	1
	s/ss	1	7
	apostrofació	3	6
	contraccions	1	—
	b/v	1	2
	o/u àtones	—	1
	t/d en posició final	—	4
morfologia	verbs irregulars	5	2
	ús de l'article salat	1	—
	e/a en adjectius de dues terminacions	1	5
sintaxi	pleonasmes	3	1
	pronoms febles	27	26
	pronoms relatius	8	5
	pronom <i>li</i>	1	—
	CD + <i>a</i>	3	4
	oracions complexes	2	—
	<i>ser</i> i <i>estar</i>	1	3
	canvi i caiguda de preposicions	2	—
	<i>si no</i> / <i>sinó</i>	—	7
	<i>que</i> / <i>què</i>	—	16
	<i>perquè</i> / <i>per què</i> / <i>per a què</i>	—	6
	<i>molt</i> / <i>gaire</i>	—	1
	<i>per</i> / <i>per a</i>	—	6
	<i>degut a</i>	—	1
	preposicions	8	7
conjuncions	6	—	
lèxic	precisió lèxica	1	—
	castellanismes	15	7
puntuació	[sense especificar]	45	17
cohesió	cohesió textual	2	4
convencions	ús de cursiva i cometes	4	4
registre	ús de <i>vostè</i>	1	—
	flexió verbal estàndard	1	4
	adequació al registre	—	2

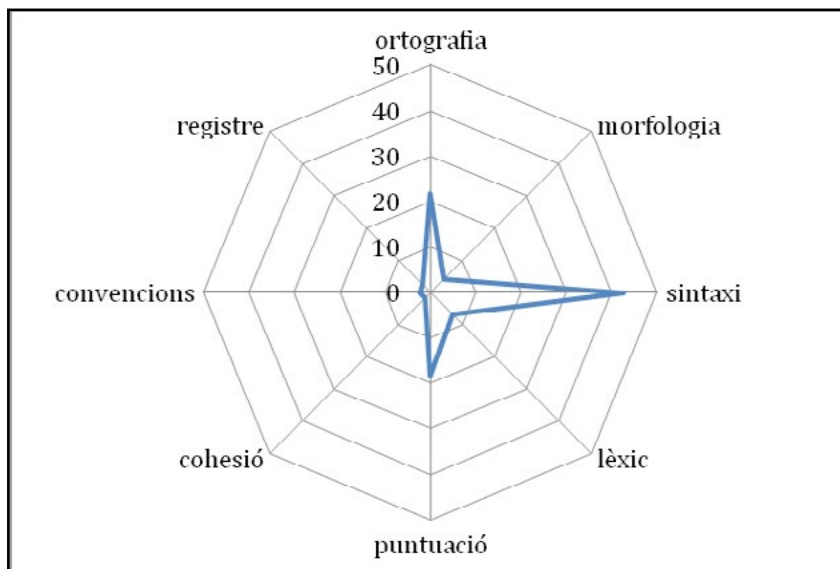
Taula 9. Els tres errors

Els problemes que manifesten que són els que cometen amb més freqüència es concentren en la puntuació i els castellanismes, d'una banda, que eren mancances que força alumnes ja indicaven que tenien en les redaccions de les PAL i, de l'altra, en qüestions d'ortografia (accentuació i dièresi, apostrofació, vocalisme i consonantisme), la mancança de les quals ja es veu en el resultat de les redaccions inicials analitzades. Cal destacar que l'exposició varia molt d'alumne a alumne: uns són molt precisos a l'hora de llistar les dificultats (*per* i *per a*, apostrofació) i d'altres apunten categories molt més àmplies (preposicions, pronoms

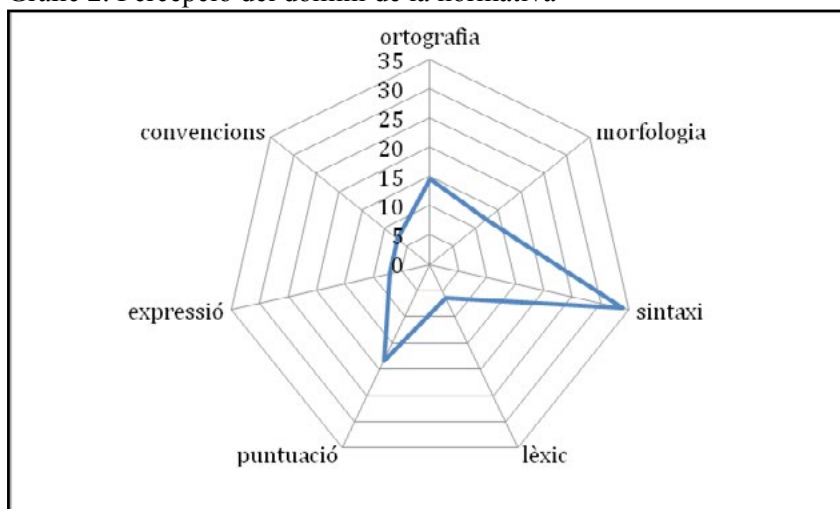
relatius). D'altra banda, sorprèn que els temes que formen part del contingut del curs apareixen de manera esporàdica en la llista de problemes, amb l'excepció dels pronoms febles, l'explicació dels quals se centra en la combinació binària. Tanmateix, tot i que indiquen que és un problema, la realitat és que en els textos que redacten hi ha poques combinacions de dos pronoms, ja que els textos pertanyen, majoritàriament, a textos expositius i argumentatius, en els quals no és tan freqüent que hi apareguin, a diferència dels textos narratius, que no es treballen en aquesta assignatura.

5 De la percepció a la realitat: anàlisi de les dades

Un dels objectius d'aquest article, a més de comprovar el grau de coneixement de la normativa per part dels estudiants de nou ingrés a la Facultat de Traducció i Interpretació, era comprovar si les percepcions sobre el seu domini normatiu coincidien amb la realitat. Per fer-ho, ens valdrem dels gràfics 2 i 3 –representació gràfica de les taules 9 i 2, respectivament–.¹⁵ Creiem que visualitzar les dades i comparar-les ens permetrà extreure'n unes conclusions més afinades.



Gràfic 2. Percepció del domini de la normativa



Gràfic 3. Realitat del domini de la normativa

De l'observació de les dades es desprèn que els alumnes són conscients en gran part que comenten un percentatge elevat d'errors de sintaxi, encara que no siguin els treballats durant el curs –com es pot desprendre

¹⁵ Per fer el gràfic 3, sobre la realitat del domini de la normativa, hem agrupat en les categories majors els errors ben variats que els alumnes deien que cometien a la taula 9, de manera que ens han quedat set grans àmbits (ortografia, morfologia, sintaxi, lèxic, puntuació, convencions i expressió).

dels errors sintàctics que reporten quan se'ls demanen els tres errors que més sovint comenten—. Tanmateix, cal destacar que no es tracta de qüestions controvertides, com pot ser la duplicació pronominal per efecte d'una tematització, *per* i *per a* davant d'infinitiu, etc., sinó que les dificultats que apunten responen, sobretot, a usos que calquen del castellà de pronoms relatius, preposicions i conjuncions (i locucions preposicionals i conjuntives).¹⁶

La percepció sobre la manca de domini de la puntuació sembla força acurada, fet que suposem que es deu al fet que, un cop ja han cursat un trimestre de l'assignatura, en què els han estat retornades diverses tasques corregides i han rebut una classe destinada al tema (1.30 h de grup gran i 1 hora de seminari), ja han vist que cometien molts errors d'aquest tipus.

Observem que també són conscients que cometien massa errors ortogràfics. Alguns reconeixen que l'ortografia sempre ha estat un punt feble i manifesten una relativa sorpresa en veure que tenen també molts problemes amb la puntuació, el registre i les convencions. L'explicació deu trobar-se en el nivell d'exigència: en uns estudis superiors en què la llengua és el vèrtex articulador de les competències que han de tenir els futurs professionals de la llengua, ja siguin traductors, correctors, intèrprets, mediadors, professors, etc., necessàriament hem d'establir un nivell molt alt.¹⁷ Si en els estudis previs, durant els quals s'han treballat aquests aspectes, s'ha estat més permissiu, el xoc i el desconcert és força gran, si bé, en general, consideren que és lògic que el nivell que s'exigeix sigui alt.

Són preocupants les errades sobre expressió, no percebudes directament per l'alumnat la producció escrita del qual analitzem en aquest article. Tot i que corresponen al 7,15 % dels errors produïts, són els que els costen més de corregir, explicar i aprendre, ja que no hi ha cap norma gramatical que en parli i que permeti una recepta ràpida per millorar el problema:

- (18) Sempre he cregut que totes les llengües tenen algo en especial. Independentment d'on provinguin o de la seva dificultat o sonorització. Crec que és una eina important i que és transmet en els mitjants de comunicació i l'esser huma és molt afortunat al tenir-lo. [TI47]
- (19) Les mancances que crec que tinc quan redacto al català, poden venir donades per un ús de castellanismes, donada la quantitat de llibres que llegia en castellà quan era petit i que inconscientment quan escrivia catalanitzava certes paraules erròniament. [TI27]
- (20) [...] Supòs que jo, com una altra persona, les idees s'han de pensar i raonar quan has d'escriure un text. [...] [LA02]
- (21) [...] Precisament parlant d'aquesta plasmació de les idees al paper em vull expandir. [...] És Ø doncs, per a mi, el fet de finalitzar una redacció amb totes els apartats ben ordenats, i que conjuntament representin íntegrament el que es vol expressar d'una forma que qualsevol lector pugui entendre, el més costós. [...] [LA05]

Esmenar aquest tipus d'errors implica entendre que per confeccionar un text cal planificar les idees, per després plasmar-les en un text i, finalment, revisar la producció acabada (Cassany 1993). Aprendre aquest procés i aplicar-lo de manera sistemàtica no és com aprendre una norma i es necessita temps i maduresa per admetre aquest tipus de problema i intentar millorar-lo.

Així mateix, detectem certs problemes relacionats amb el registre, que se situa majoritàriament molt proper a la col·loquialitat, esquitxada, però, de paraules de registre molt més elevat que fan grinyolar el resultat, producte, probablement, de la idea amb què arriben sobre algunes paraules que consideren més genuïnes:

¹⁶ En aquest sentit, creiem que en els pronoms febles, que són l'error més freqüent que assenyalen tant l'alumnat de LA com de TI, hi conflueixen aspectes diversos que van més enllà de la "dificultat" de la norma: d'una banda, genera problemes l'aspecte gràfic de la combinació de dos pronoms; de l'altra, l'ús de la combinació *els hi*, pròpia del registre col·loquial (Institut d'Estudis Catalans 2002: § 12.2.3), per a qualsevol combinació amb un element datiu plural, en lloc dels corresponents *els*, *els ho*, *els el*, *els la*, *els els*, *els les*, *els en*.

¹⁷ No cal dir, però, que la necessitat de comunicar-se de manera correcta, adequada, etc., tant oralment com per escrit, és imprescindible en la majoria de professions qualificades i, per tant, es necessita que la base que aprenen a l'institut, que és on, amb alguna excepció, se sol acabar l'ensenyament formal de llengua, sigui sòlida (Cassany 2007).

- (22) [...] Tot i això sempre hi ha quelcom que saps que pots millorar i que de vegades pot arribar a representar una important dificultat a l'hora, sobretot, de redactar, encara que la llengua que empris sigui la que has utilitzat des de ben petit. [...] Tinc tantes coses al cap que em costa establir un ordre lògic i moltes vegades m'acabo atabalant jo sola o començo a donar voltes a una mateixa idea fins que em faig un cacau terrible, per això acostumo a pensar bastant abans de redactar res, d'aquesta manera m'organitzo el que vull dir. [...] [LA46]
- (23) [...] Això mai ha esdevingut un problema Ø puix he cursat tots els meus estudis en català, de fet sóc catalana, però em sento sensiblement més còmoda parlant i expressant-me en castellà, sobretot en l'àmbit de les frases i d'altres expressions de quotidianitat. [...] [LA29]
- (24) El català és una llengua Ø la qual m'han ensenyat des de petita a l'escola, a més, a casa meva, sempre l'he parlat amb ma mare. Però malament això, amb el que sempre he tengut grans dificultats, ha estat amb l'escriptura, ja que sempre dubto perquè la gran part dels escrits que faig solen ser en castellà i sovint elabor castellanismes. [TI62]
- (25) Tant mateix, avegades em costa expressar amb claredat alguns conceptes, és a dir, quan haig d'elaborar un resum o quelcom explícit, m'és difícil transmetre les idees amb frases simples i clares, dono voltes i voltes abans d'anar al gra i m'agradaria corregir-ho Ø ja que crec que és bastant essencial per dominar bé una llengua, saver-la usar correctament en cada àmbit. [TI26]

Les dificultats i les necessitats de l'alumnat, doncs, són ben diverses, i tenen dos trimestres per resoldre-les de manera suficient per tal de poder encarar els cursos següents, en què el nivell que s'exigeix és creixent. Tot i que l'èxit en finalitzar l'assignatura és prou alt, tal com hem recollit a la taula 8 (89,29 % a LA i 77,41% a TI), s'ha de tenir en compte que els temes de l'examen són coneguts prèviament i minimitzen l'impacte del control de la normativa en la nota final. No obstant això, la millora, superior al 50 % respecte de les PAL inicials en tots dos graus, és significativa i s'ha de valorar positivament.

6 Conclusions

Els resultats d'aquest treball confirmen que l'alumnat accedeix als estudis universitaris amb mancances diverses que posen de manifest que la normativa que podem considerar bàsica, especialment pel que fa a l'ortografia, no està ben interioritzada, per bé que es treballi al llarg de l'ensenyament obligatori, fet que ens fa pensar que caldria replantejar a fons la política escolar amb relació al coneixement de la normativa lingüística i com s'ensenyava. En aquest sentit, doncs, no coincidim amb Bassols i Paloma (2004), que conclouen que "no podem dir que els desencerts siguin faltes degudes a llacunes en el coneixement estricte del codi, llevat del cas potser de les d'ortografia, sinó més aviat a una projecció de les solucions de l'oral col·loquial sobre el registre escrit". Certament, hi ha problemes de registre, però el nombre d'errors, no només d'ortografia, sinó també de morfologia, sintaxi i lèxic, a més de les deficiències en puntuació, confirmen que el domini de la norma, en general, és lluny de situar-se en el C1 que representa que tenen en el moment d'accedir a la universitat.

Hem constatat també que la percepció que tenen els estudiants sobre el seu coneixement de la normativa i la realitat no coincideixen, cosa que podríem atribuir també al fet que es pensen que han interioritzat tot el que els han ensenyat a la secundària obligatòria i postobligatòria, tot i que és evident que no ho han fet. Tampoc no els deu ajudar gaire que en lliurar-los les notes finals a l'ESO se'ls doni un certificat conforme tenen l'equivalent al nivell C1 –sempre que hagin cursat tota l'ESO i part de primària a Catalunya–, ja que això els pot fer pensar que en saben més del que hem observat en aquest treball.

Si ens preguntem per què passa tot això, val la pena reprendre les reflexions de Costa (2013) i Milian (2009). D'una banda, tal com indica Costa (2013), una recerca ben dirigida sobre la normativa podria ajudar els agents a trobar maneres de millorar l'ensenyament que se'n fa a les escoles i instituts. De l'altra, la reflexió de Milian (2009) sobre la normativa quan diu que "si es presenta com un objecte d'aprenentatge tancat en ell mateix, sense connexions amb l'ús efectiu d'aquesta normativa per escriure –i per escriure entès com a relació o conversa amb un lector–, esdevé un objecte d'ensenyament i aprenentatge buit, mancat d'interès per a molts alumnes". Per això defensem que cal ajudar els alumnes a interioritzar i fer-se seus els coneixements

que han après fins ara, i això podria començar-se a fer a l'educació secundària obligatòria i el batxillerat. Una possibilitat seria aprofitar les activitats de lectura i escriptura que fan els adolescents fora de l'activitat acadèmica (blogs, murs de Facebook, diaris íntims, xats, WhatsApps), anomenades pràctiques lletrades vernacles segons els nous estudis de literacitat (Barton *et al.*, 2000; Cassany *et al.*, 2008; Aliagas, 2011), per tal de motivar l'alumnat a interioritzar les normes apreses i aplicar-les també a les seves produccions no acadèmiques. Per començar, seria interessant ajudar els alumnes a reflexionar sobre la diferència de comportament de la llengua en els diferents registres, ja que aquest aspecte és imprescindible per produir textos adequats a qualsevol àmbit. Així mateix, caldria incidir en la imatge social que es vehicula a través de la qualitat (en sentit ampli) dels textos, orals i escrits, i fer-los veure com afecta la credibilitat de qui escriu o de qui parla, i convertir-ho en un estímul per aconseguir-ho.

Per la seva banda, en carreres de tipus humanístic, com són els graus de traducció i interpretació i de llengües aplicades, el paper de la formació superior universitària podria centrar-se en la capacitació per a la interiorització de la norma i l'habilitació per a la reflexió metalingüística. Poder comparar el funcionament de les llengües i saber extreure'n mecanismes per evitar errors i interferències (d'ortografia, morfologia, sintaxi, lèxic i puntuació) permetria que els alumnes progressessin en el domini de les llengües en les quals han de ser especialistes en acabar la carrera.

7 Referències bibliogràfiques

ALIAGAS, Cristina. *El desinterès lector adolescent. Estudi de cas de les pràctiques lletrades d'una colla d'amics des de la perspectiva dels nous estudis de la literacitat*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra, 2011. En línia a <<http://www.tdx.cat/handle/10803/48671>>.

BARTON, David; HAMILTON, Mary; IVANIČ, Roz (ed.). *Situated Literacies: Reading and Writing in Context*. Londres: Routledge, 2000.

BASSOLS, Margarida; PALOMA, David. "Coneixement, ús i identitat a primer de carrera". A: FARGAS, Assumpta; PUNTÍ, Teresa (ed.). *Actes del 3r Simposi sobre l'Ensenyament del Català a no Catalanoparlants*. Vic: Eumo, 2004, CD-ROM.

BRUNAT, Gemma; MÀRQUEZ, Conxita; NUSSBAUM, Luci; PRAT, Maria; VILÀ, Montserrat. *La formació lingüística a primer de Magisteri. Percepcions i competències de l'alumnat i visió del professorat de les àrees no lingüístiques*. Bellaterra: Servei de Publicacions de la UAB, 2006.

CASAS, Mariona; COMAJOAN, Llorenç. "Detecció, correcció i justificació d'errors en l'alumnat universitari", en premsa. *Treballs de Sociolingüística Catalana*.

CASSANY, Daniel. *La cuina de l'escriptura*. Barcelona: Empúries, 1993.

CASSANY, Daniel. *Esmolar l'eina. Guia de redacció per a professionals*. Barcelona: Empúries, 2007.

CASSANY, Daniel; SALA, Joan; HERNÁNDEZ, Carme. "Escribir 'al margen de la ley': prácticas letradas vernáculas de adolescentes". Dins *Actes del 8è Congrés de Lingüística General*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 2008, CD-ROM.

COSTA, Joan. "La recerca sobre normativa". *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 23 (2013), pàg. 269-286.

COSTA, Joan; LABÈRNIA, Aina. "La implantació de la normativa dels relatius: Els resultats en dos exercicis gramaticals". *Caplletra*, núm. 56 (2014), pàg. 99-129.

DEPARTAMENT D'EDUCACIÓ. *Curriculum d'educació secundària obligatòria*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2009.

DIRECCIÓ GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA. *Titulacions equivalents als certificats de coneixements de català de la Direcció General de Política Lingüística* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya, 2010. En línia

a <http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Certificats_%20de%20catala/Arxius/Equiv_llista.pdf>. [Data de consulta: 29 de juliol de 2014.]

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS. *Gramàtica de la llengua catalana* (versió provisional). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, 2002. En línia a <http://www2.iec.cat/institucio/seccions_filologica/gramatica>. [Data de consulta: 3 d'agost de 2014.]

LAUFER, Batia; ELDER, Cathie; HILL, Kathryn; CONGDON, Peter. "Size and strength: do we need both to measure vocabulary knowledge?". *Language Testing*, núm. 21 (2) (2004), pàg. 202-226.

LLACH, Sílvia; CICRES, Jordi; MOLA, Montserrat. "Aspectes conflictius d'ortografia catalana", en premsa.

MILIAN, Marta. "Parlem d'ortografia: Què és, com s'aprèn i com s'ensenya". *Articles de Didàctica de la Llengua i la Literatura*, núm. 48 (2009), pàg. 10-23.

ROSELLÓ, Jorge. "Com puntua l'alumnat de secundària. Algunes propostes per millorar l'ús dels signes de puntuació". *Articles de Didàctica de la Llengua i de la Literatura*, núm. 62 (2014), pàg. 1-9.