

EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Miradas interdisciplinarias



Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco

(Eds.)

Dykinson ebook

**EDUCACIÓN, HUMANIDADES
Y
SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN.
Miradas interdisciplinarias**

Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco
(Eds.)

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraderivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/licenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-101-9
DOI: <https://doi.org/10.14679/4718>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Tabla de contenido

| | |
|---|------------|
| <i>Prólogo. Pedagogías y didácticas en la sociedad compleja. Reflexiones, experiencias, modelos.....</i> | <i>10</i> |
| <i>Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales?</i> | <i>14</i> |
| <i>Javier Abellán Rubio & Pilar Arnaiz Sánchez</i> | |
| <i>Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura</i> | <i>26</i> |
| <i>Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos</i> | |
| <i>Capítulo 3. Rúbrica para la evaluación de habilidades socioemocionales en Educación Infantil y Primaria en contextos de juego: diseño y confiabilidad</i> | <i>37</i> |
| <i>Marina Alférez Pastor</i> | |
| <i>Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares.....</i> | <i>48</i> |
| <i>Marina Alférez Pastor</i> | |
| <i>Capítulo 5. Capital sexual, agencia y vida: una lectura de la sexualización digital durante la adolescencia</i> | <i>59</i> |
| <i>Kristel Anciones Anguita</i> | |
| <i>Capítulo 6. Diferencias de género en la actividad física y el deporte en adolescentes gitanos de Alicante.....</i> | <i>70</i> |
| <i>Bruno Bernabeu Vilaplana, José Antonio Carbonell Martínez & M.ª Alejandra Ávalos-Ramos</i> | |
| <i>Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada</i> | <i>82</i> |
| <i>Juan Carlos Bonill-López & María Amaya Epelde-Larrañaga</i> | |
| <i>Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible.....</i> | <i>94</i> |
| <i>Maria Buccolo & Michele Merolla</i> | |
| <i>Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem.....</i> | <i>105</i> |
| <i>Sandra Cazalla Ramón, Ariadna Monjo-Oliver & Lluís Barceló-Coblijn</i> | |
| <i>Capítulo 10. Català com a llengua adicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1.....</i> | <i>116</i> |
| <i>Elga Cremades</i> | |
| <i>Capítulo 11. Hedging through time and language: a corpus study of English and French film subtitles</i> | <i>129</i> |
| <i>Néstor de Armas Guerra</i> | |
| <i>Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée.....</i> | <i>139</i> |
| <i>Ana Paula, De Oliveira</i> | |

| | |
|---|------------|
| <i>Capítulo 13. De los discursos a los códigos: percepciones profesionales sobre la inclusión social en salud mental.....</i> | <i>148</i> |
| <i>Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros & María-Cruz Sánchez-Gómez</i> | |
| <i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno</i> | <i>158</i> |
| <i>Rosario del Olmo Sánchez</i> | |
| <i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura</i> | <i>168</i> |
| <i>Ana María Espada Follana & Gabriel Díaz Cobos</i> | |
| <i>Capítulo 16. Inteligencia artificial en educación superior: Explorando las percepciones y usos de la herramienta ChatGPT en el alumnado universitario.....</i> | <i>177</i> |
| <i>María del Carmen García-Mendoza</i> | |
| <i>Capítulo 17. Diseño de infografías interactivas con Genially como herramienta de innovación docente para analizar problemas psicosociales en el Grado en Psicología.....</i> | <i>189</i> |
| <i>María del Carmen García-Mendoza & María-Isabel Mendoza-Sierra</i> | |
| <i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i> | <i>202</i> |
| <i>José García Suárez</i> | |
| <i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i> | <i>215</i> |
| <i>Rocío Gragera Retuerto</i> | |
| <i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic–Phonological Study of Elton John</i> | <i>228</i> |
| <i>Rocío Gragera Retuerto</i> | |
| <i>Capítulo 21. Aprender a través del arte y los museos para visibilizar narrativas silenciadas en enseñanza de la historia de Educación Primaria</i> | <i>241</i> |
| <i>María José Guillén Ayala & Juan Ramón Moreno Vera</i> | |
| <i>Capítulo 22. Fundamentos éticos, críticos y pedagógicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado</i> | <i>252</i> |
| <i>Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado & Fabián Rojas Ramírez</i> | |
| <i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática</i> | <i>264</i> |
| <i>Apostolos Kaltsas</i> | |
| <i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI</i> | <i>276</i> |
| <i>Clarissa María Leone</i> | |
| <i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i> | <i>286</i> |
| <i>Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M^a Caballero & Pilar Arnaiz-Sánchez</i> | |
| <i>Capítulo 26. Materiales auténticos para trabajar la competencia intercultural del aprendiente chino de ELE en la clase de Español Audiovisual</i> | <i>299</i> |
| <i>Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio</i> | |

| | |
|---|-----|
| <i>Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales.....</i> | 311 |
| <i>Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio</i> | |
| <i>Capítulo 28. Literatura de propaganda i comunitat beguina: una aproximació a la Lliçó de Narbona d'Arnau de Vilanova.....</i> | 324 |
| <i>Robert March Tortajada</i> | |
| <i>Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social</i> | 332 |
| <i>Beatriz L. Martín Lobato, Sara González Gutiérrez & Javier F. Merchán Sánchez-Jara</i> | |
| <i>Capítulo 30. ¿Cómo evaluar los hábitos de actividad física de los escolares desde la Educación Física? Una guía práctica para el profesorado.....</i> | 344 |
| <i>Juan Manuel Mata-Molina, Sara Díaz-Hidalgo & Santiago Guijarro-Romero</i> | |
| <i>Capítulo 31. La riqueza léxica y fraseológica venezolana como reto para la competencia comunicativa intercultural: el Diccionario de venezolanismos.....</i> | 356 |
| <i>Luisa A. Messina Fajardo, Ruth Castillo Ochoa, Ricardo Connett, Ana Gabriella Di Lodovico & Trinis A. Messina Fajardo</i> | |
| <i>Capítulo 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa</i> | 369 |
| <i>Ariadna Monjo-Oliver, Sandra Cazalla Ramón & Lluís Barceló-Coblign</i> | |
| <i>Capítulo 33. Un enfoque multidimensional para la innovación docente en Psicología de la Personalidad: Proyecto PERSINNOVA</i> | 378 |
| <i>Casandra Isabel Montoro Aguilar & Oscar Cervilla Saez</i> | |
| <i>Capítulo 34. La guerra de Indochina-Vietnam y las culturas políticas que generó a través del cine.....</i> | 389 |
| <i>Sara Moreno Tejada, Pedro Antonio Amores Bonilla & Jorge Pertusa Valero</i> | |
| <i>Capítulo 35. Propuesta de un corpus de hipotextos literarios a novela gráfica.....</i> | 401 |
| <i>María Moya García</i> | |
| <i>Capítulo 36. Hacia una teoría de las geografías curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía.....</i> | 412 |
| <i>Ulises Najarro-Martín</i> | |
| <i>Capítulo 37. Pronouns and political identity on social media: a comparative study of Friedrich Merz's and Keir Starmer's online discourse.....</i> | 424 |
| <i>Laura Padrón Brito</i> | |
| <i>Capítulo 38. Vínculos afectivos y construcción del yo: un análisis con modelado de ecuaciones estructurales sobre apego e identidad</i> | 433 |
| <i>Vanesa Pastor-Cerezo & Alejandro Iborra Cuéllar</i> | |
| <i>Capítulo 39. El enfoque STEAM en Educación Inicial: fomentando la igualdad, la creatividad y el pensamiento crítico</i> | 444 |
| <i>Erika Margarita Pazmiño Cárdenas & Ivonne Anabel Pazmiño Cárdenas</i> | |
| <i>Capítulo 40. Inclusión social adolescente en contextos de encierro: desafíos de la didáctica de la lengua para mediar aprendizajes en educación obligatoria.....</i> | 453 |
| <i>Alberto Picón-Martínez</i> | |

| | |
|---|-----|
| <i>Capítulo 41. «Compuncti, lacrimas fundendo». Discurso y emociones de guerra santa en la batalla de Cerami (1063) según Godofredo Malaterra.....</i> | 466 |
| Juan José Pizarroso Serrano | |
| <i>Capítulo 42. La valorizzazione del patrimonio culturale attraverso lo studio delle comunità straniere di una città. Il caso di Trieste.....</i> | 478 |
| Tiziana Pojani | |
| <i>Capítulo 43. Didáctica de la dialectología rural: el COSER para el aprendizaje basado en datos.....</i> | 487 |
| Marta Puente González | |
| <i>Capítulo 44. La lúdica como estrategia para potenciar el lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down.....</i> | 498 |
| Juana L. Ramos & Marcos M. Ibarra | |
| <i>Capítulo 45. Hibridez organizacional en el sector salud: tensiones de autoridad en el caso uruguayo.....</i> | 507 |
| Ana Mariela Rodríguez Facal | |
| <i>Capítulo 46. Modelo Tecno-didáctico para el fortalecimiento de Competencia Digital Docente: el papel de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente.....</i> | 518 |
| Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Mireia Usart Rodríguez, Emiro de la Hoz Franco & Alba Rut Pinto | |
| <i>Capítulo 47. El concepto de situaciones de aprendizaje en los debates parlamentarios.....</i> | 528 |
| Juan Patricio Sánchez-Claros | |
| <i>Capítulo 48. Aprender Historia del Arte a través de la cultura material y las tecnologías digitales.....</i> | 540 |
| Neus Serra Vives, Sofia Villatoro Moral & Miquel Àngel Capellà Galmés | |
| <i>Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana.....</i> | 550 |
| Karla María Siordia Portela, Gabriel Navarro Villarreal & Ramona Imelda García López | |
| <i>Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza.....</i> | 562 |
| Claudio Stornello | |
| <i>Capítulo 51. Docencia en tiempos de IA. Innovación pedagógica y desafíos en la Educación Superior.....</i> | 573 |
| Rebeca Suárez-Álvarez | |
| <i>Capítulo 52. Diseño de un instrumento para el análisis de las actividades STEAM presentes en los libros de texto en Educación Primaria.....</i> | 585 |
| Agustina María Torres Prioris | |
| <i>Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales.....</i> | 598 |
| Maria Vilanova Cifre | |
| <i>Capítulo 54. El Galeón de Manila y el monopolio comercial de las Islas Filipinas desde siglo XVI.....</i> | 609 |
| Yang Yang | |

*Capítulo 55. Riesgos legales de la gobernanza digital en la era de la IA:
preocupaciones sobre la digitalización del poder..... 620*
Yang Yang

Capítol 10. Català com a llengua addicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1

Elga Cremades

<https://orcid.org/0000-0001-5874-5396>

Universitat de les Illes Balears (Espanya)

<https://doi.org/10.14679/4727>

Resum: L'aprenentatge del català com a llengua addicional és un procés complex en què intervenen múltiples factors lingüístics, cognitius i contextuals. Entre aquests factors, la llengua o les llengües prèvies de l'aprenent hi tenen un paper rellevant, però no exclusiu. Aquest capítol aprofundeix en la caracterització de la interllengua d'aprenents de català de nivell B1 a partir de l'anàlisi de l'expressió escrita, amb especial atenció als errors com a indicador del desenvolupament del sistema lingüístic en construcció. Concretament, s'analitzen i es discuteixen els errors ortogràfics, morfosintàctics, lèxics i pragmàtics produïts per estudiants amb llengües eslaves, per una banda, o l'anglès, per l'altra, com a L1. Els resultats mostren que, tot i que l'L1 condiciona parcialment alguns patrons d'error (especialment en els àmbits ortogràfic i morfosintàctic), les altres llengües dels aprenents es manifesten de manera clara en l'àmbit lèxic i, a més, hi ha tendències comunes que apunten a dificultats generals pròpies del procés d'aprenentatge del català com a llengua addicional. Tot plegat pot tenir implicacions didàctiques tant per a l'elaboració de materials didàctics adequats com per orientar les pràctiques docents a l'aula de català com a llengua addicional.

Paraules clau: anàlisi d'errors, català com a llengua addicional, interllengua, transferència lingüística, expressió escrita

Abstract: Learning Catalan as an additional language is a complex process in which multiple linguistic, cognitive, and contextual factors are involved. Among these factors, the learner's previous language or languages play a relevant, though not exclusive, role. This chapter intends to characterize the interlanguage of B1-level learners of Catalan through the analysis of written production, with special attention to errors as indicators of the development of the linguistic system under construction. In particular, the study analyzes and discusses orthographic, morphosyntactic, lexical, and pragmatic errors produced by students whose L1 is either a Slavic language or English. The results show that although the L1 partially conditions certain error patterns (especially in the orthographic and morphosyntactic domains), learners' other languages are clearly manifested in the lexical domain. In addition, there are common tendencies that point to general difficulties inherent to the process of learning Catalan as an additional language. Altogether, these findings may have didactic implications both for the development of appropriate teaching materials and for guiding teaching practices in the Catalan-as-an-additional-language classroom.

Keywords: error analysis, Catalan as an additional language, language transfer, interlanguage

1. INTRODUCCIÓ

Des de fa dècades, la recerca en adquisició de llengües ha posat de manifest que l'aprenentatge d'una llengua addicional no pot entendre's com un procés lineal ni homogeni, sinó com un fenomen dinàmic en què intervenen múltiples factors lingüístics, cognitius, socials i contextuals. Entre aquests factors, la llengua o les llengües prèvies de l'aprenent han estat considerades un element clau per explicar determinats patrons de producció no nativa. Tanmateix, les aproximacions més recents han matisat aquesta visió i han mostrat que la influència lingüística no prové exclusivament de la llengua inicial (L1), sinó del conjunt del repertori lingüístic de l'aprenent, i que aquesta influència es manifesta de manera variable segons el nivell, el domini lingüístic i el context d'aprenentatge.

En aquest marc, l'anàlisi d'errors pot ser una eina útil per descriure i interpretar el desenvolupament de la interllengua. Lluny de concebre's com a simples desviacions o mancances, els errors s'entenen actualment com a indicadors del sistema lingüístic en construcció i com a reflex de les hipòtesis que els aprenents formulen sobre el funcionament de la llengua objectiu. L'estudi sistemàtic dels errors en produccions reals permet, així, identificar patrons recurrents, explorar possibles efectes de transferència lingüística i detectar dificultats generals pròpies del procés d'adquisició d'una llengua addicional.

Pel que fa al català com a llengua addicional, tot i l'augment progressiu de la recerca en aquest àmbit (veg. Cremades 2021, 2022; Joan-Casademont 2020, Rodríguez García 2020, 2023; Toda, 2021), encara són necessaris estudis que analitzin de manera contrastiva les produccions d'aprenents amb perfils lingüístics diversos, especialment en contextos d'aprenentatge fora del domini lingüístic (Tudela-Isanta et al., 2020). En aquests contextos, l'accés a un input naturalista sovint és limitat, fet que pot intensificar el recurs als coneixements lingüístics previs i accentuar determinats patrons d'error. L'anàlisi comparativa de grups d'aprenents amb llengües inicials tipològicament diferents pot aportar, en aquest sentit, dades rellevants per comprendre millor el pes relatiu de la transferència lingüística i dels factors intralingüístics en el desenvolupament de la interllengua en català.

Aquest estudi s'inscriu en aquesta línia de recerca i té com a objectiu principal aprofundir en la caracterització de la interllengua d'aprenents de català de nivell B1 a partir de l'anàlisi de la seva expressió escrita. A partir d'un corpus de produccions escrites corresponents a exàmens oficials, s'analitzen els errors ortogràfics, morfosintàctics, lèxics i pragmàtics produïts per aprenents amb llengües esclaves, d'una banda, i amb l'anglès, de l'altra, com a llengua inicial.

2. MARC CONCEPTUAL

2.1. L'adquisició de llengües addicionals com a procés complex

Actualment hi ha cert consens en el fet que l'aprenentatge d'una llengua addicional (LA) constitueix un procés complex i multifactorial que no pot explicar-se mitjançant models lineals ni a partir d'un únic factor causal. Tal com ja assenyalaven Ellis (2015, 2021), en aquest procés hi intervenen variables lingüístiques, cognitives, socials, afectives i individuals, que contribueixen a explicar la gran variabilitat observada entre aprenents, fins i tot quan comparteixen condicions d'aprenentatge similars. De fet, per a Ellis (2015), aquesta variabilitat és esperable fins i tot entre aprenents exposats a condicions d'*input*

aparentment idèntiques, atès que factors interns com la motivació, la consciència metalingüística, l'edat, les estratègies d'aprenentatge o l'experiència lingüística prèvia influeixen en el procés.

En aquest marc, l'experiència lingüística prèvia ocupa un lloc central i constitueix un dels elements que diferencien l'estudi de les llengües addicionals dels enfocaments més clàssics centrats en l'adquisició d'una segona llengua. Els aprenents de llengües addicionals no parteixen d'un sistema lingüístic únic, sinó d'un repertori lingüístic complex format per totes les llengües que coneixen prèviament (De Angelis, 2007). Aquest repertori influeix tant en la comprensió com en la producció de la llengua objectiu i actua com a punt de partida per a la construcció del nou sistema lingüístic.

Lightbown i Spada (2013) sintetitzen aquesta idea quan afirmen que els aprenents recorren de manera sistemàtica als patrons de les llengües que ja coneixen per donar sentit a la nova llengua. Aquesta estratègia cognitiva pot facilitar l'aprenentatge quan hi ha similituds estructurals o funcionals entre les llengües, però també pot donar lloc a interferències quan les diferències són rellevants. En contextos multilingües, aquesta dinàmica pot ser especialment complexa, ja que la influència no prové exclusivament de la llengua inicial (L1), sinó també de segones o terceres llengües adquirides prèviament (McManus, 2021).

En el cas del català com a llengua addicional, aquesta complexitat sovint es veu accentuada pel fet que s'aprèn en contextos en què conviu amb altres llengües, especialment (però no només) llengües romàniques com el castellà, el francès o l'italià, que poden ser percebudes pels aprenents com a tipològicament properes. A més, cal tenir en compte que hi ha un bon gruix d'aprenents de català que estudien la llengua fora del domini lingüístic, com assenyalen Tudela-Isanta et al. (2020), un context en què l'accés dels aprenents a un *input* real i a oportunitats d'ús significatiu de la llengua poden ser limitats: tot i que les xarxes socials i els entorns digitals ofereixen noves possibilitats d'exposició, aquestes eines no sempre garanteixen una immersió lingüística comparable a la que es produeix en contextos naturals. En absència d'un input ric i variat, doncs, els aprenents poden recórrer amb més freqüència als coneixements lingüístics previs per compensar les mancances del sistema en construcció.

És per tot això que és interessant analitzar de manera sistemàtica les produccions reals dels aprenents de català com a llengua addicional, amb l'objectiu d'identificar quins tipus d'errors es produeixen i fins a quin punt aquests errors poden relacionar-se amb la llengua o les llengües prèvies dels aprenents.

2.2. El tractament dels errors en l'aprenentatge de llengües addicionals: de l'anàlisi contrastiva a la interllengua

Un dels primers intents sistemàtics d'explicar els errors dels aprenents de llengües va ser l'anàlisi contrastiva, que es basava en la comparació entre la llengua inicial i la llengua objectiu. A partir dels treballs de Fries (1945) i, especialment, de Lado (1957), es va consolidar la idea que els errors podien predir-se comparant els sistemes lingüístics implicats, perquè consideraven que els aprenents tendien a transferir patrons formals i semàntics de la seva llengua primera a la llengua que aprenien.

Aquest enfocament, fortament vinculat a l'estructuralisme nord-americà i a la psicologia conductista, entenia l'error com una desviació negativa que calia evitar mitjançant la repetició i l'automatització de formes correctes. Tanmateix, a partir dels anys seixanta es

va posar de manifest que l'anàlisi contrastiva no era capaç de predir tots els errors ni d'explicar fenòmens que no derivaven directament de la interferència de la L1. Això va fer que, actualment, aquest tipus d'anàlisi només es consideri veritablement útil com a eina complementària en la recerca (Chronopoulou & Lugo, 2025).

Amb Corder (1967) el concepte *error* i el tipus d'anàlisi que se'n feia va canviar substancialment. Així, els errors van deixar de ser vistos com a fracassos i van passar a ser considerats indicadors del sistema lingüístic intern que l'aprenent està construint. Ja no es partia de l'anàlisi prèvia dels sistemes, sinó de les produccions reals dels estudiants, i s'adoptava una metodologia *a posteriori* orientada a identificar, classificar i explicar les desviacions observades.

Aquest enfocament va permetre ampliar considerablement les possibles causes de l'error: així, ja no s'hi incloïa només la interferència interlingüística, sinó també processos intralingüístics com la sobregeneralització, l'analogia o les estratègies de comunicació i d'aprenentatge (Muñoz-Basols & Bailini, 2019).

Els estudis d'anàlisi d'errors van establir les bases del concepte d'*interllengua*, introduït per Selinker (1972) per descriure el sistema lingüístic propi que construeixen els aprenents al llarg del procés d'adquisició d'una llengua addicional. Aquest sistema és autònom, sistemàtic i dinàmic, i constitueix un estadi intermedi entre la llengua o llengües prèvies i la llengua meta que reflecteix les hipòtesis que l'aprenent formula sobre el funcionament de la llengua (Rodríguez García, 2020).

En les darreres dècades, el concepte d'interllengua ha estat redefinit des de perspectives dinàmiques que la conceben com un sistema adaptatiu complex (Selinker, 2014; Niestorowicz, 2015). Des d'aquest punt de vista, el desenvolupament lingüístic no és lineal ni homogeni, sinó que presenta fluctuacions, regressions i estabilitzacions temporals que depenen de la interacció entre múltiples factors (Larsen-Freeman, 2018). Aquesta aproximació no deixa de banda, però, la transferència i el rol de l'L1, dels quals parlarem a l'apartat següent.

2.3. El paper de la L1 i la transferència

Més enllà del concepte d'interllengua (i estretament vinculat amb aquesta noció), una de les qüestions més àmpliament debatudes en la recerca sobre l'adquisició de llengües addicionals és el paper de la transferència i de la interferència lingüística. En aquest àmbit, s'ha assenyalat que la influència de les llengües prèvies pot manifestar-se en tots els nivells del sistema lingüístic: lèxic, fonètic i fonològic, i morfosintàctic.

En el pla lèxic, són habituals fenòmens com ara els manlleus, les extensions semàntiques, l'ús inadequat de cognats, l'adaptació morfològica d'ítems lèxics a les normes de la llengua meta o l'alternança de llengües. Pel que fa a l'àmbit foneticofonològic, s'ha observat que els parlants de llengües addicionals tendeixen a conservar determinats trets fonètics de les llengües prèvies en la producció de la llengua objectiu (De Angelis, 2007), la qual cosa pot donar lloc a patrons sistemàtics d'accent estranger i pot resultar útil, per exemple, per a la lingüística forense (Cicres & Gavalda, 2014). Des del punt de vista morfosintàctic, la recerca ha proposat diverses hipòtesis sobre quines propietats gramaticals són transferibles en les primeres etapes de l'adquisició d'una llengua addicional. Les hipòtesis sobre l'estat inicial de la interllengua, com la hipòtesi dels arbres mínims (en anglès, *Minimal Trees Hypothesis*), proposada per Vainikka i Young-Scholten (1996) i la hipòtesi de la transferència plena (*Full Transfer/Full Access Hypothesis*), proposada per Schwartz i Sprouse (1996), reflecteixen visions divergents

sobre fins a quin punt la gramàtica de la L1 es transfereix en les primeres fases del desenvolupament. Mentre que la primera defensa que inicialment només es transfereixen les propietats associades a les categories lèxiques, la segona sosté que l'estat inicial de la llengua addicional inclou la totalitat de les representacions gramaticals de la llengua inicial, de manera que l'aprenent ha de reestructurar la seva gramàtica a mesura que rep *input* que no pot ser generat amb els recursos disponibles. La recerca posterior ha tendit cap a models més integradors que reconeixen que la influència de les llengües prèvies no és ni homogènia ni constant, sinó que depèn de factors com el nivell de competència en les diverses llengües, la proximitat tipològica entre llengües i el context d'ús (De Angelis, 2007).

A més, diversos estudis han mostrat que la transferència no prové exclusivament de la L1, sinó també d'altres llengües conegudes pels aprenents, i que els efectes de la proximitat tipològica poden ser tant facilitadors com interferents. El treball que presentem pretén aprofundir, precisament, en aquesta línia, i analitzar les produccions no natives de la llengua per veure fins a quin punt poden explicar-se com a resultat de processos de transferència lingüística. Abans de presentar l'anàlisi, però, és necessari precisar què entenem per *error* en el nostre estudi i, sobretot, quina concepció de norma es va adoptar a l'hora d'identificar i classificar aquestes produccions.

2.4. El concepte de norma i la classificació dels errors en català com a LA

Tal com s'ha apuntat en l'apartat anterior, bona part de les produccions dels aprenents de català com a llengua addicional poden interpretar-se com a manifestacions sistemàtiques de la interllengua i com a resultat de processos de transferència o d'influència translingüística. Aquesta perspectiva obliga, però, a aclarir què s'entén per *error* i quina norma es pren com a referència per analitzar les produccions escrites dels aprenents, ja que la identificació mateixa de l'error depèn del marc teòric i dels criteris adoptats.

Definir què constitueix un error pressuposa necessàriament l'existència d'una norma de referència. Tanmateix, aquesta norma no és unívoca ni homogènia. Tal com ja assenyalava Ginebra (2018), cal distingir entre la *norma prescriptiva* (entesa com el conjunt de pautes codificades i institucionalitzades que regulen els usos considerats correctes) i la *norma descriptiva* o *norma d'ús*, que reflecteix els usos efectius dels parlants en contextos reals de comunicació. En l'anàlisi de produccions d'aprenents, una aplicació estricta de criteris prescriptius pot conduir a una identificació excessiva d'errors i, en conseqüència, a una lectura poc ajustada de la realitat lingüística observada. Per aquest motiu, l'estudi que presentem adopta, com a marc de referència, la norma d'ús.

Aquesta norma d'ús, però, no pot desvincular-se de la variació lingüística. La llengua presenta variació diatòpica, diastràtica i diafàsica, que condiciona els usos lingüístics segons el territori, els factors socials i la situació comunicativa. Així, d'una banda, és necessari contextualitzar les produccions abans de qualificar-les com a desviacions, especialment quan s'analitzen textos produïts en contextos d'aprenentatge formal i vinculats a un gènere discursiu concret. De l'altra, l'existència d'un estàndard polimòrfic fa encara més necessari adoptar criteris analítics flexibles i explícits. Per aquest motiu, en aquest estudi s'han considerat acceptables totes aquelles formes que són adequades dins d'alguna varietat estàndard del català, sempre que l'ús sigui coherent amb el conjunt del text i compleixi adequadament la seva funció comunicativa. Aquest enfocament permet evitar una concepció excessivament restrictiva de la correcció lingüística i facilita una anàlisi més ajustada de la interllengua dels aprenents.

Des d'aquesta perspectiva, l'error s'entén com una transgressió involuntària de la norma d'ús que reflecteix l'estat del sistema lingüístic en construcció de l'aprenent en un moment determinat del procés d'adquisició. No es concep, per tant, com una simple mancança, sinó com un indicador de la coherència interna de la interllengua i de l'actuació de factors com la transferència lingüística, la simplificació o les estratègies comunicatives (Rodríguez García, 2020).

3. OBJECTIUS I PREGUNTES DE RECERCA

Tenint en compte tot el que s'ha exposat anteriorment, l'objectiu general d'aquest estudi és aprofundir en la descripció de la interllengua d'aprenents de català com a llengua addicional a partir de l'anàlisi de la seva expressió escrita. Es pretén, doncs, donar resposta a la pregunta següent: quins errors solen cometre els aprenents de català que tenen com a L1 una llengua eslava, per una banda, i l'anglès, per l'altra, en relació amb l'expressió escrita?

Per donar resposta a aquesta pregunta, cal resoldre les preguntes específiques següents: (1) Quins tipus d'errors són més freqüents en els textos escrits d'aprenents de català de nivell B1?; (2) hi ha diferències significatives en la distribució i la tipologia dels errors en funció de la llengua inicial dels aprenents (llengües eslaves o anglès)?, i (3) fins a quin punt els errors observats poden explicar-se com a resultat de processos de transferència lingüística o, alternativament, com a manifestacions de dificultats generals pròpies del procés d'aprenentatge d'una llengua addicional?

Els objectius específics de l'estudi, per tant, són tres: (1) descriure i classificar els errors presents en textos escrits d'aprenents de català de nivell B1; (b) comparar la distribució i la tipologia dels errors en funció de la llengua inicial dels aprenents (llengües eslaves o anglès); (c) explorar el pes relatiu de la transferència lingüística i d'altres factors intralingüístics en l'aparició dels errors detectats.

Aquest plantejament permet abordar l'anàlisi dels errors des d'una perspectiva quantitativa i interpretativa, i situar-los en el marc més ampli de la interllengua i del desenvolupament lingüístic dels aprenents.

4. METODOLOGIA

4.1. Corpus: participants

Per a l'estudi, es va recórrer a 159 produccions escrites d'estudiants universitaris d'entre 18 i 25 anys que cursaven estudis de català fora del domini lingüístic català en el moment de la recollida de dades. Tots se situaven en el nivell B1 de català d'acord amb el Marc europeu comú de referència per a les llengües (MECR).

La llengua inicial dels participants era una llengua eslava (rus, polonès, croat, txec o serbi) o l'anglès, fet que permet establir una comparació entre aprenents amb llengües tipològicament allunyades del català i aprenents amb una llengua inicial no romànica però àmpliament present en els seus repertoris lingüístics acadèmics.

Cal destacar que la majoria dels participants declaraven conèixer altres llengües, especialment castellà i francès. Aquest fet és rellevant per a la interpretació dels resultats, ja que aquestes llengües poden intervenir en el procés d'adquisició del català i influir en les produccions escrites analitzades, més enllà de la llengua inicial declarada.

4.2. Tasca escrita

Tots els textos corresponien a la mateixa tasca de producció escrita, la qual cosa garantia un cert grau d'homogeneïtat pel que fa a les condicions de producció i al nivell de competència dels aprenents. Concretament, la tasca escrita consistia en la redacció d'una carta informal en què els estudiants havien d'explicar una experiència viscuda a l'estranger. Els textos tenien una extensió aproximada d'entre 300 i 400 paraules i combinaven seqüències narratives i descriptives, fet que permet observar una varietat d'estructures gramaticals i recursos lèxics propis del nivell analitzat. Aquest tipus de tasca resulta especialment adequat per a l'estudi de l'expressió escrita, ja que afavoreix una producció relativament lliure, però alhora controlada pel gènere discursiu, cosa que facilita la comparabilitat entre textos.

4.3. Procediment d'anàlisi

Els textos del corpus van ser transcrits i revisats manualment amb l'objectiu d'identificar i etiquetar les produccions que es desviaven a la norma d'ús. L'anàlisi dels errors es va dur a terme seguint un criteri gramatical, que permet una descripció sistemàtica i ordenada dels fenòmens observats. Concretament, els errors es van classificar en quatre grans categories: (1) ortografia; (2) morfosintaxi; (3) lèxic i semàntica, i (4) pragmàtica i discurs. Aquesta classificació s'inspira en propostes utilitzades en estudis previs sobre anàlisi d'errors en llengües addicionals (Cremades, 2021, 2022) i permet tant una aproximació quantitativa (basada en la freqüència dels errors) com una anàlisi qualitativa orientada a interpretar-ne les possibles causes.

5. RESULTATS

5.1. Distribució general dels resultats

L'anàlisi quantitativa del corpus mostra que els errors identificats es distribueixen de manera desigual entre les diferents categories gramaticals. La Taula 1 presenta la distribució percentual dels errors segons la llengua inicial dels aprenents. S'hi pot comprovar que, tant en el grup d'aprenents amb llengües eslaves com a llengua inicial com en el grup amb anglès com a L1, els errors es concentren principalment en les categories de morfosintaxi i ortografia. Amb tot, en el grup amb L1 eslava, els errors morfosintàctics constitueixen la categoria més freqüent (41,87 %), mentre que en el grup amb anglès com a llengua inicial destaquen lleugerament els errors ortogràfics (41,90 %).

Taula 1. Distribució percentual dels errors segons la llengua inicial.

| Categoria d'error | L1 eslava (%) | L1 anglès (%) |
|----------------------|---------------|---------------|
| Ortografia | 37,27 | 41,90 |
| Morfosintaxi | 41,87 | 36,52 |
| Lèxic i semàntic | 18,90 | 20,03 |
| Pragmàtica i discurs | 1,97 | 1,55 |
| <i>Total</i> | <i>100</i> | <i>100</i> |

5.2. Errors ortogràfics

Els errors ortogràfics representen una proporció elevada del total d'errors detectats, amb un pes lleugerament superior en el grup amb anglès com a llengua inicial. La Taula 2 mostra la distribució percentual dels errors ortogràfics segons els principals subtipus identificats. Com podem comprovar, els errors d'accentuació predominen en tots dos grups, atès que representen més del 60 % dels errors ortogràfics. Aquest resultat indica que l'accentuació és, sens dubte, un dels principals focus de dificultat en el nivell B1, independentment de la llengua inicial. Altres subtipus rellevants són els errors relacionats amb la puntuació, l'escriptura d'algunes consonants i l'ús de l'apòstrof, mentre que la resta de categories presenten una incidència molt més reduïda. Les diferències quantitatives entre grups són, en general, moderades, tot i que el grup amb anglès com a L1 mostra un percentatge lleugerament més elevat d'errors en l'ús de majúscules i minúscules i en l'escriptura d'algunes vocals.

Taula 2. Distribució percentual dels errors ortogràfics per subcategories

| Subcategoria | L1 eslava (%) | L1 anglès (%) |
|-------------------------|---------------|---------------|
| Accentuació | 62,44 | 61,33 |
| Consonants | 9,39 | 10,50 |
| Puntuació | 11,46 | 7,92 |
| Apòstrof | 8,17 | 8,10 |
| Majúscules i minúscules | 3,90 | 6,63 |
| Vocals | 2,80 | 4,42 |
| Guionet | 0,85 | 0,74 |
| Dièresis | 0,24 | — |
| Contraccions | 0,73 | 0,37 |
| <i>Total</i> | <i>100</i> | <i>100</i> |

5.3. Errors morfosintàctics

Els errors morfosintàctics constitueixen la categoria quantitativament més rellevant en el grup amb llengües eslaves com a llengua inicial i la segona més freqüent en el grup amb anglès com a L1. La Taula 3 presenta la distribució percentual d'aquests errors segons els principals àmbits gramaticals. S'hi pot veure que els errors morfosintàctics es concentren principalment en l'ús dels articles, en les preposicions, els pronoms i el temps, el mode i l'aspecte verbals. En el grup amb L1 eslava, destaquen especialment els errors relacionats amb l'ús de l'article (18,60 %) i amb els temps verbals (16,91 %), mentre que en el grup amb anglès com a llengua inicial tenen un pes rellevant els errors de preposicions (21,01 %), pronoms (17,94 %) i concordança, tant de gènere com de nombre.

Aquestes diferències quantitatives suggereixen que certes dificultats poden estar vinculades a la tipologia de la llengua inicial, tot i que també s'observen patrons compartits que poden atribuir-se a dificultats generals del procés d'adquisició.

Taula 3. Distribució percentual dels errors morfosintàctics per subcategories

| Subcategoria | L1 eslava (%) | L1 anglès (%) |
|------------------------------|---------------|---------------|
| Article | 18,60 | 7,44 |
| Pronoms | 15,56 | 17,94 |
| Preposicions | 17,25 | 21,01 |
| Concordança de gènere | 6,31 | 14,66 |
| Temps, mode i aspecte verbal | 16,91 | 14,00 |
| <i>Ser, estar, haver-hi</i> | 11,05 | 7,66 |
| Concordança de nombre | 8,12 | 14,88 |
| Ordre de paraules | 1,80 | 0,00 |
| Relatives | 2,03 | 1,75 |
| Demostratius | 0,56 | 0,00 |
| Possessius | 0,90 | 0,66 |
| Adverbis | 0,90 | 0,00 |
| <i>Total</i> | <i>100</i> | <i>100</i> |

5.4. Errors lèxics i semàntics

Els errors lèxics i semàntics ocupen una posició intermèdia en la distribució global, amb percentatges relativament similars en tots dos grups (18,90 % en el grup eslau i 20,03 % en el grup anglès). Aquesta proximitat quantitativa suggereix que les dificultats lèxiques segurament no depenen exclusivament de la llengua inicial, sinó que poden relacionar-se amb factors compartits, com ara l'extensió del vocabulari disponible, la pressió comunicativa de la tasca o el recurs a llengües tipològicament properes presents en el repertori lingüístic dels aprenents.

5.5. Errors pragmàtics i discursius

Finalment, els errors pragmàtics i discursius són clarament minoritaris en tots dos grups, amb percentatges inferiors al 2 % del total d'errors (1,97 % en el grup eslau i 1,55 % en el grup anglès). Tot i la seva baixa freqüència quantitativa, aquests errors tenen un impacte qualitatiu rellevant, ja que afecten aspectes com l'adequació al gènere discursiu o la coherència textual. El fet que siguin poc rellevants en aquesta tasca pot deure's o bé a les característiques de la tasca o bé al fet que els aprenents del nivell B1 han adquirit una competència discursiva funcional en relació amb la tipologia estudiada.

6. DISCUSSIÓ

L'objectiu principal d'aquest estudi era aprofundir en la descripció de la interllengua d'aprenents de català com a llengua addicional a partir de l'anàlisi de l'expressió escrita, amb una atenció especial al paper de la llengua inicial i als processos de transferència lingüística. Els resultats obtinguts permeten fer diverses observacions rellevants tant des del punt de vista teòric com aplicat.

En primer lloc, la distribució general dels errors mostra un patró clarament compartit pels dos grups d'aprenents analitzats. Tant els estudiants amb llengües eslaves com a llengua inicial com els que tenen l'anglès com a L1 concentren la major part dels errors en els àmbits de la morfosintaxi i l'ortografia, mentre que els errors lèxics i, sobretot, els pragmàtics i discursius tenen un pes quantitativament menor. Aquest resultat és coherent amb estudis previs en adquisició del català com a llengua addicional (Cremades, 2021, 2022; Joan Casademont, 2020, Rodríguez García, 2020, 2023; Toda, 2021), que assenyalen que en nivells intermedis els aprenents ja són capaços de construir textos globalment adequats des del punt de vista discursiu, però continuen mostrant dificultats importants en la codificació formal de la llengua.

Tot i aquest patró general compartit, les diferències quantitatives entre grups apunten a una influència significativa de la llengua inicial i del repertori lingüístic previ. En el cas dels aprenents amb llengües eslaves com a L1, els errors morfosintàctics constitueixen la categoria més freqüent, mentre que en el grup amb anglès com a llengua inicial predominen lleugerament els errors ortogràfics. Aquesta diferència suggereix que la tipologia lingüística de la llengua inicial pot modular el tipus de dificultats que emergeixen en la interllengua, tot i que no determina de manera absoluta el patró d'errors.

L'anàlisi dels errors ortogràfics mostra que l'accentuació és, amb diferència, la principal font d'error en els dos grups. El fet que aquest tipus d'error superi el 60 % del total d'errors ortogràfics tant en aprenents amb L1 eslava com amb L1 anglesa indica que no es tracta d'un fenomen atribuïble exclusivament a la transferència de la llengua inicial, sinó que respon a una dificultat general del sistema ortogràfic del català. Al cap i a la fi, l'accentuació combina criteris fonològics, morfològics i lèxics, i requereix un grau elevat de consciència metalingüística, fet que pot explicar la seva persistència en nivells intermedis, especialment en contextos d'aprenentatge fora del domini lingüístic.

Pel que fa als errors morfosintàctics, els resultats mostren patrons més clarament diferenciats entre grups. Els aprenents amb llengües eslaves com a llengua inicial presenten un percentatge especialment elevat d'errors en l'ús de l'article, un element gramatical absent en moltes llengües eslaves. Els aprenents, doncs, no poden recórrer a categories gramaticals equivalents del seu sistema lingüístic inicial. En canvi, els aprenents amb anglès com a L1, que sí que disposen d'un sistema d'articles, mostren més dificultats en la concordança de gènere i de nombre, categories inexistents o menys marcades en aquesta llengua. Cal dir, alhora, que els errors relacionats amb les preposicions i amb els pronoms són freqüents en tots dos grups, cosa que suggereix que aquests àmbits poden ser zones de dificultat estructural del català com a llengua addicional o bé que hipòtesis com la hipòtesi aspectual. Tot i així, les diferències percentuals observades apunten a una possible influència combinada de la llengua inicial i d'altres llengües conegudes pels aprenents, com ara el castellà o el francès.

Aquesta transferència d'altres llengües que coneixen els aprenents es veu més clarament en l'àmbit lèxic i semàntic. Així, tot i que quantitativament cometen menys errors d'aquest tipus i es concentren sobretot en l'ús del vocabulari, qualitativament són rellevants, ja que afecten la naturalitat i l'adequació de les produccions. L'anàlisi permet constatar que els aprenents recorren sovint al castellà com a llengua pont (per exemple, **restaurante*, **compañero* o **comer*, per *restaurant*, *company* o *menjar*), però també al francès (per exemple, **aller* per *anar*) o a l'italià (**carissimo* per *estimat*). També cal fer notar que, en alguns casos, els errors se situen en l'àmbit de les concurrències lèxiques i de la precisió.

En síntesi, els resultats confirmen que els errors analitzats reflecteixen patrons sistemàtics propis de la interllengua dels aprenents. Aquests patrons són el resultat de la interacció entre factors tipològics, cognitius i contextuals, i reforcen la necessitat d'adoptar una concepció de l'error com a indicador del desenvolupament lingüístic. Des d'una perspectiva aplicada, tot plegat posa de manifest la importància de tenir en compte la llengua inicial i el repertori lingüístic global dels aprenents tant en la didàctica del català com a llengua addicional com en l'avaluació. Una anàlisi més detallada i amb un corpus més gran permetria extreure resultats que podrien ajudar a dissenyar intervencions pedagògiques més ajustades i a promoure una visió de l'error com a eina d'aprenentatge, més que no pas com a simple indicador de dèficit.

7. CONCLUSIONS

En aquest estudi hem analitzat l'expressió escrita d'aprenents de català com a llengua addicional de nivell B1 amb l'objectiu de descriure els patrons d'error que caracteritzen la seva interllengua i d'explorar el paper de la llengua inicial i de la transferència lingüística en el procés d'adquisició. A partir d'un corpus de 159 produccions escrites, s'ha dut a terme una anàlisi quantitativa i qualitativa que ha permès identificar regularitats, diferències entre grups i àrees especialment problemàtiques en aquest estadi del desenvolupament lingüístic.

En primer lloc, els resultats mostren que els errors no es distribueixen de manera homogènia entre els diferents nivells del sistema lingüístic. Tant els aprenents amb llengües eslaves com a llengua inicial com els qui tenen l'anglès com a L1 concentren la major part dels errors en els àmbits de la morfosintaxi i de l'ortografia, mentre que els errors lèxics ocupen una posició intermèdia i els pragmàtics i discursius presenten una incidència molt reduïda. Això suggereix que, en el nivell B1, els aprenents ja han assolit una competència discursiva suficient per produir textos globalment adequats al gènere proposat, però continuen mostrant dificultats en la codificació formal i gramatical de la llengua.

En segon lloc, l'anàlisi comparativa entre grups posa de manifest que, tot i compartir un patró general similar, els aprenents amb llengües eslaves i els qui tenen l'anglès com a L1 presenten algunes diferències quantitatives en determinats àmbits. Aquestes diferències són especialment visibles en la morfosintaxi, en què els aprenents amb L1 eslava acumulen més errors en l'ús de l'article, mentre que els aprenents amb anglès com a L1 mostren més dificultats en la concordança de gènere i de nombre i en l'ús de les preposicions. Aquestes dades donen suport a una interpretació en termes de transferència lingüística, però també indiquen que aquesta transferència no és mecànica ni unidireccional, sinó modulada per la tipologia de les llengües implicades i pel repertori lingüístic global dels aprenents.

Pel que fa als errors ortogràfics, el predomini dels errors d'accentuació en tots dos grups apunta a una dificultat del sistema ortogràfic del català per als aprenents que tenen altres L1 més que no pas a un efecte directe de la llengua inicial. Així, el fet que aquest tipus d'error sigui igualment freqüent en aprenents amb llengües tipològicament diferents reforça la idea que determinats aspectes del sistema ortogràfic requereixen un grau elevat de consciència metalingüística que sovint no està plenament consolidat en nivells intermedis, especialment en contextos d'aprenentatge fora del domini lingüístic.

Finalment, en l'àmbit lèxic i semàntic, els resultats mostren que la major part dels errors es concentren en l'ús del vocabulari, malgrat que també n'hi ha de concurrències lèxiques

i de precisió. Aquests errors, malgrat ser quantitativament molt inferiors, poden afectar la naturalitat de les produccions i poden interpretar-se com a indicadors d'una interllengua encara en expansió, en què els aprenents recorren a estratègies de compensació basades en la transferència formal o semàntica d'altres llengües conegudes.

Tenint en compte tot això, en el futur seria desitjable ampliar el corpus a altres llengües inicials i nivells de competència, així com aprofundir en l'estudi longitudinal de l'evolució de la interllengua. Aquestes aportacions permetrien avançar cap a una descripció cada cop més precisa de l'aprenentatge del català com a llengua addicional i contribuirien a millorar tant la teoria com la pràctica docent.

REFERÈNCIES

- Chronopoulou, D., & Lugo Mirón, S. (2025). Análisis contrastivo de los pronombres. En: D. Drosos, M. M. Llairó, V. Kritikou, M. Tsokou, E. Paraskeva, & E. Pandís Pavlakis (Ed.). *Estudios y homenajes hispanoamericanos VIII* (pp. 43-62). Ediciones del Orto.
- Cicres J., & Gavaldà, N. (2014). La lingüística forense: la llengua com a evidència. *Revista de Llengua i Dret*, 61, 60-71.
- Corder, S. P. (1967). The Significance of Learners' Errors, *IRAL*, 5, 161-170.
- Cremades, E. (2021). Anàlisi d'errors en l'expressió escrita del català com a llengua addicional: contrast entre l'alumnat serbi i l'anglòfon. *CLIL Journal of Innovation and Research in Plurilingual and Pluricultural Education*, 4(2), 21-34.
- Cremades, E. (2022). L'expressió escrita en aprenents de català com a llengua addicional: anàlisi d'errors en la interllengua de parlants de llengües eslaves. *Reseracle*, 3, 50-69.
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional Language acquisition*. Multilingual Matters.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2021). A short history of SLA: Where have we come from and where are we going? *Language Teaching*, 54(2), 190-205. <https://doi.org/10.1017/S0261444820000038>
- Fries, C. C. (1945). *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. University of Michigan Press.
- Ginebra, J. (2018). Planificació, codificació i estandardització de les llengües, en *La normativa de la llengua catalana* (pp. 5-67). Universitat Oberta de Catalunya.
- Joan-Casademont, A. (2020). Estudio etiológico de los errores del alumnado francófono de catalán nivel B1, *Revista Fuentes*, 22(1), 65-74.
- Larsen-Freeman D. (2018). Looking ahead: Future directions in, and future research into, second language acquisition. *Foreign Language Annals*, 51, 55-72. doi: 10.1111/flan.12314
- Lado, R. (1957). *Linguistics across cultures: applied linguistics for language teachers*. University of Michigan Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned*. Oxford University Press.
- McManus, K. (2021). *Crosslinguistic Influence and Second Language Learning*. Routledge.

- Muñoz-Basols, J., & Bailini, S. (2019). Análisis y corrección de errores. En: J. Muñoz-Basols, E. Gironzetti & M. Lacorte (Ed.). *The Routledge Handbook of Spanish Language Teaching* (pp. 94-108). Routledge.
- Niestorowicz, T. (2015). The phenomenon of interlanguage in the process of second language acquisition. *Polskie Towarzystwo Logopedyczne*, 44, 31-39.
- Rodríguez García, C. (2020). Anàlisi d'errors en català com a llengua estrangera en l'expressió oral d'estudiants universitaris txecs. *Estudis Romànics*, 42, 83-99.
- Rodríguez García, C. (2023). Anàlisi d'errors en l'ús de l'article en català com a llengua estrangera amb aprenents txecs. *Reseracle*, 4, 22-37.
- Schwartz, Bonnie D., & Sprouse, Rex A. (1996). L2 cognitive states and the full transfer/full access hypothesis. *Second Language Research*, 12, 4072.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage, *IRAL*, 10(2), 209-231.
- Selinker, L. (2014). Interlanguage 40 years on. Three themes from here, in Z. Han, & E. Tarone (Eds.), *Interlanguage: Forty years late* (pp. 221-246). John Benjamins.
- Toda, M. (2021). Els errors en el sistema verbal dels estudiants de català com a llengua estrangera. *Reseracle*, 2, 4-27.
- Tudela-Isanta, A., Arráez, J. V., Repiso-Puigdelliura, G., & Manuel-Oronich, R. (2020). Característiques de l'alumnat de català L2 fora del domini lingüístic. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 30, 39-55.
- Vainikka, A., & Young-Scholten, M. (1996). Gradual Development of L2 Phrase Structure. *Second Language Research*, 12, 7-39.