

La incidència de certs factors sociolingüístics en la
implantació de setze variants sintàctiques en català

Aina Labèrnia Romagosa

TESI DOCTORAL UPF / 2015

DIRECTOR DE LA TESI

Dr. Joan Costa Carreras

DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I CIÈNCIES DEL LLENGUATGE



Al Jordi Hug

Agraïments

Plou. Plou a bots i barrals. M'agradaria comptar les gotes de pluja. Potser ho podria fer amb un pluviòmetre casolà. Però no sé si sabria posar nom a totes les gotes de pluja que cauen, com tampoc sé si sabré anomenar la munió de persones que m'han ajudat, de moltes maneres diferents, a teixir aquesta tesi.

Gràcies, en primer lloc, al Joan Costa, el meu director, que ara ja fa anys em va fer endinsar en el món de la normativa d'una manera fresca i nova, molt més profunda del que m'hauria imaginat, i que m'ha guiat i aconsellat al llarg d'aquest procés.

Un agraïment de tot cor per a l'Elisenda Bernal: gràcies per l'ajut inestimable i gràcies, també, per esperonar-me sempre amb sentit comú i sensibilitat. I una al·lusió especial al David Paloma i la Carme Bach, pel suport valuosíssim que m'han donat al llarg d'aquest camí. Gràcies al Juanma Garrido, a l'Ignacio Lago, al Jaume Llopis i, especialment, al Joan Borràs, per l'assessorament estadístic. I també a l'Anna Torrijos i el Joan Solé, sense els quals l'enquesta hauria tingut molts més defectes. A la Montserrat Montagut, la Neus Figueras, la Laura Puigdomènech, l'Alan Moore i el Federico Sabez, per l'assessorament fonamental en avaluació i altres aspectes. A la Henriëtte Hendricks, el Nick Saville i la Fiona Barker, que em van acollir molt afablement quan vaig fer l'estada a la Universitat de Cambridge el 2013.

Gràcies al Departament de Traducció i Ciències del Llenguatge, sense el suport econòmic del qual no hauria pogut fer aquesta tesi ni l'estada a l'estranger, i a tots els professors, que, ja sigui amb xerrades a peu dret als passadissos o cedint-me l'aula i els estudiants per poder fer la recollida de dades, m'han mostrat molt de suport amb la tesi. Gràcies, també, a tots els alumnes del curs 2011-2012 de Traducció i Interpretació i de Llengües Aplicades, sense la col·laboració dels quals no hauria pogut engegar aquest treball, i als membres del Glif i de Gr@el, pel seu suport incondicional al llarg d'aquests anys.

Un agraïment molt sincer a l'Ernesto Martín, la Judit Freixa, l'Aurora Bel, el Xavier Vila i el Xavier Lamuela, membres del tribunal del treball de màster i del projecte de tesi, per l'orientació i els ànims que han fet possible que pogués donar forma a aquesta tesi, i també a la Susi Bolós, la Núria Abad i la resta del personal de Secretaria, per la seva amabilitat i disponibilitat infinites. A l'Oriol Camps, que ja em va animar a fer una tesi quan vam coincidir a la Unitat d'Assessorament Lingüístic de Catalunya Ràdio. Als membres del Servei de Recursos Lingüístics de la Direcció General de Política Lingüística, que m'han proporcionat dades molt acurades i interessants sobre l'Optimot amb una rapidesa i efectivitat extraordinàries, i a tots els filòlegs i lingüistes que m'han resolt dubtes i que mantinc en l'anonimat.

Gràcies a tots els companys del despatx (l'antic i el nou) i de la Universitat Pompeu Fabra; especialment, a l'altra Aina, la Laura, l'Alba, l'altra Alba, la Maria, l'altra Maria, la Sara i la Vanessa. Gràcies, també, a tots els meus amics, que tantes vegades m'han escoltat i animat. Aquesta tesi no hauria estat possible sense vosaltres: Júlia, Marina, Pere, Anna i l'altra Anna. I gràcies a la meva família: els avis, els tiets filòlegs, els meus pares i la meva germana. Però, sobretot, gràcies a la meva mare, per ser el meu referent i per haver-me encomanat la passió per la llengua i la normativa des de ben petita. I al Jordi Hug, per ser-hi incondicionalment, en els moments crítics i en els moments dolços. I per moltes altres coses.

Resum

Aquesta tesi té com a objectiu principal avaluar el grau d'implantació de la normativa en setze variables sintàctiques en català, en una mostra de 248 alumnes de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra, i mesurar fins a quin punt determinats factors sociolingüístics incideixen significativament en la implantació de les variants sintàctiques normatives corresponents. Per a aquest fi, s'ha establert l'estatus normatiu de les variants, s'ha calculat el grau d'implantació de les variants normatives i s'ha correlacionat el grau d'implantació amb determinats factors sociolingüístics.

El grau d'implantació en les variables *per què*, *prep. + infinitiu*, *tothom + qui/que*, *la hi* i *hauria* o *hagués* és significativament inferior a la mitjana del grau d'implantació en totes les variables analitzades, mentre que el grau d'implantació en les variables pronom *hi*, *ser* o *estar*, *com* o *com a*, pronom *en*, *prep. + que* i gerundi de posterioritat és significativament superior a la mitjana del grau d'implantació en totes les variables. D'altra banda, el grup de factors que incideix significativament en el grau d'implantació es compon dels factors *curs acadèmic*, *èxit acadèmic* (o *capacitat general d'aprenentatge*), *grau d'escolarització en català* i *grau d'ús global de català*.

Abstract

The main aim of this PhD thesis is to assess the degree of implementation of sixteen syntactic variables in Catalan – according to Catalan's normative grammar –, in a sample of 248 Translation and Interpreting undergraduates at Pompeu Fabra University (Barcelona), and to measure the impact of several sociolinguistic factors on the degree of implementation of these syntactic forms. To this end, an analysis of normative grammar norms in Catalan regarding the sixteen variables selected was performed, the degree of implementation of these variables was calculated, and correlations between the degree of implementation and several sociolinguistic factors were carried out.

The degree of implementation of the variables *per què*, preposition + infinitive clause, *tothom qui/que*, *la hi*, and *hauria* or *hagués* proved to be significantly lower than the mean degree of implementation of all variables, whereas the degree of implementation of the variables pronoun *hi*, *ser* or *estar*, *com* or *com a*, pronoun *en*, preposition + *que*, and gerund when there is an action subsequent to the one expressed by the main verb proved to be significantly higher than the mean degree of implementation of all variables.

Furthermore, the set of factors that significantly affects the degree of implementation of the normative variants studied are as follows: the *year of the course the students are in*, *success over the course of the degree* (or *general learning ability*), *language of education at school*, and *overall degree of use of Catalan*.

Índex

Agraïments	V
Resum	VII
<i>Abstract</i>	VII
Llista de gràfics	XVII
Llista de taules	XXI
1. INTRODUCCIÓ	1
1.1. Objectius i hipòtesis	2
1.2. Marc teòric i estat de la qüestió	3
1.2.1. Estudis d'avaluació de la implantació de la normativa	6
1.2.2. Estudis de sociolingüística educativa	12
2. VARIABLES I ESTATUS NORMATIU DE LES VARIANTS	13
2.1. Variables sintàctiques	13
2.2. Estatus normatiu de les variants	22
2.2.1. Variable 1. Introducció d'una completiva final declarativa i d'una interrogativa causal indirecta, mitjançant <i>per què, per a què, perquè</i> o variants similars (<i>per què</i>)	22
2.2.2. Variable 2. Absència o presència del pronom <i>hi</i> per representar un complement locatiu o de règim (pronom <i>hi</i>)	23
2.2.3. Variable 3. Expressió de la localització mitjançant <i>ser</i> o <i>estar</i> (<i>ser</i> o <i>estar</i>)	23
2.2.4. Variable 4. Expressió sinònima de <i>en cas contrari</i> i introducció d'una subordinada condicional negativa, mitjançant <i>si no</i> o <i>sinó</i> (<i>si no</i> o <i>sinó</i>)	24
2.2.5. Variable 5. Introducció d'un sintagma nominal que indica destinació o finalitat, mitjançant <i>per</i> o <i>per a</i> (<i>per</i> o <i>per a</i> + SN) ..	25
2.2.6. Variable 6. Expressió sinònima de <i>en qualitat de</i> mitjançant <i>com</i> o <i>com a</i> (<i>com</i> o <i>com a</i>)	26
2.2.7. Variable 7. Absència o presència del pronom <i>en</i> en oracions partitives (pronom <i>en</i>)	27
2.2.8. Variable 8. Expressió sinònima de <i>en comptes de</i> mitjançant <i>en lloc de</i> o <i>enlloc de</i> (<i>en lloc de</i>)	27
2.2.9. Variable 9. Presència o canvi de la preposició <i>en</i> davant d'un infinitiu quan fa de complement d'un verb (prep. + infinitiu)	28
2.2.10. Variable 10. Expressió del relatiu quan va precedit de preposició (prep. + relatiu)	29
2.2.11. Variable 11. Absència o presència de preposició per introduir una completiva amb la conjunció <i>que</i> (prep. + <i>que</i>)	31
2.2.12. Variable 12. Expressió de relatives substantives mitjançant els pronoms relatius <i>qui</i> o <i>que</i> , precedits de <i>tothom</i> (<i>tothom</i> + <i>qui/que</i>)	32
2.2.13. Variable 13. Expressió d'una acció posterior o consecutiva, mitjançant un gerundi o una coordinació amb <i>i</i> (gerundi de posterioritat)	36

2.2.14. Variable 14. Expressió de la combinació pronominal d'un complement directe en femení i singular i d'un complement indirecte de tercera persona en singular (<i>la hi</i>).....	38
2.2.15. Variable 15. Absència o presència de la preposició <i>a</i> per introduir un complement directe (<i>a + CD</i>)	39
2.2.16. Variable 16. Expressió de la proposició principal d'una oració condicional o concessiva mitjançant el condicional perfect o el pretèrit plusquamperfect de subjuntiu (<i>hauria o hagués</i>)	40
2.3. Síntesi.....	41
3. LA MOSTRA	45
3.1. Els factors	46
3.1.1. El curs acadèmic.....	47
3.1.2. L'èxit acadèmic	48
3.1.3. L'edat.....	49
3.1.4. El sexe	50
3.1.5. El grau d'escolarització en català	51
3.1.6. Els anys viscuts a Catalunya	53
3.1.7. Idioma Català	53
3.1.8. Els factors relacionats amb la procedència territorial	53
3.1.9. Els factors relacionats amb la classe social	56
3.1.10. Els factors relacionats amb la percepció del grau de coneixement de català i de castellà.....	57
3.1.11. L'ús del diccionari en escriure i llegir.....	58
3.1.12. Els factors relacionats amb els usos lingüístics (grau d'ús de català).....	58
3.2. La descripció de la mostra	61
3.3. La codificació dels factors	66
3.3.1. L'èxit acadèmic	66
3.3.2. El grau d'escolarització en català.....	67
3.3.3. Els anys viscuts a Catalunya	67
3.3.4. El lloc de naixement de l'alumne, del pare i de la mare, i la varietat geogràfica de l'alumne.....	68
3.3.5. El nivell d'estudis del pare, de la mare i dels progenitors.....	71
3.3.6. La feina del pare, de la mare i dels progenitors.....	72
3.3.7. La percepció del grau de coneixement de català i de castellà	74
3.3.8. L'ús del diccionari en escriure i llegir.....	76
3.3.9. Els usos lingüístics: grau d'ús de català	77
3.4. Síntesi.....	80
4. METODOLOGIA	81
4.1. Els instruments d'avaluació	81
4.1.1. La redacció	84
4.1.1.1. La identificació de les variants sintàctiques	85
4.1.1.2. La identificació dels errors globals.....	86
4.1.1.3. El percentatge d'errors globals	86
4.1.1.4. La metodologia d'anàlisi de les redaccions	88
4.1.2. L'exercici d'omplir buits.....	92
4.1.3. L'exercici de resposta múltiple	93

4.2. L'enquesta.....	94
4.3 Síntesi.....	97
5. EL GRAU D'IMPLANTACIÓ DE LES VARIANTS SINTÀCTIQUES	99
5.1. La redacció.....	99
5.1.1. El grau d'implantació	99
5.1.1.1. Variable 1. Introducció d'una completiva final declarativa i d'una interrogativa causal indirecta, mitjançant <i>per què, per a què, perquè</i> o variants similars (<i>per què</i>).....	100
5.1.1.2. Variable 2. Absència o presència del pronom <i>hi</i> per representar un complement locatiu o de règim (pronom <i>hi</i>) ..	101
5.1.1.3. Variable 3. Expressió de la localització mitjançant <i>ser</i> o <i>estar</i> (<i>ser</i> o <i>estar</i>)	103
5.1.1.4. Variable 4. Expressió sinònima de <i>en cas contrari</i> i introducció d'una subordinada condicional negativa, mitjançant <i>si no</i> o <i>sinó</i> (<i>si no</i> o <i>sinó</i>).....	103
5.1.1.5. Variable 5. Introducció d'un sintagma nominal que indica destinació o finalitat, mitjançant <i>per</i> o <i>per a</i> (<i>per</i> o <i>per a</i> + SN)	104
5.1.1.6. Variable 6. Expressió sinònima de <i>en qualitat de</i> mitjançant <i>com</i> o <i>com a</i> (<i>com</i> o <i>com a</i>)	104
5.1.1.7. Variable 7. Absència o presència del pronom <i>en</i> en oracions partitives (pronom <i>en</i>)	105
5.1.1.8. Variable 8. Expressió sinònima de <i>en comptes de</i> mitjançant <i>en lloc de</i> o <i>enlloc de</i> (<i>en lloc de</i>).....	107
5.1.1.9. Variable 9. Presència o canvi de la preposició <i>en</i> davant d'un infinitiu quan fa de complement d'un verb (prep. + infinitiu)	107
5.1.1.10. Variable 10. Expressió del relatiu quan va precedit de preposició (prep. + relatiu)	108
5.1.1.11. Variable 11. Absència o presència de preposició per introduir una completiva amb la conjunció <i>que</i> (prep. + <i>que</i>)	112
5.1.1.12. Variable 12. Expressió de relatives substantives mitjançant els pronoms relatius <i>qui</i> o <i>que</i> , precedits de <i>tothom</i> (<i>tothom</i> + <i>qui/que</i>)	112
5.1.1.13. Variable 13. Expressió d'una acció posterior o consecutiva, mitjançant un gerundi o una coordinació amb <i>i</i> (gerundi de posterioritat)	113
5.1.1.14. Variable 14. Expressió de la combinació pronominal d'un complement directe en femení i singular i d'un complement indirecte de tercera persona en singular (<i>la hi</i>)..	113
5.1.1.15. Variable 15. Absència o presència de la preposició <i>a</i> per introduir un complement directe (<i>a</i> + CD)	114
5.1.1.16. Variable 16. Expressió de la proposició principal d'una oració condicional o concessiva mitjançant el condicional perfet o el pretèrit plusquamperfet de subjuntiu (<i>hauria</i> o <i>hagués</i>).....	114
5.1.2. Els errors globals	115
5.1.3. La relació entre el grau d'implantació de les variants sintàctiques i els errors globals	117

5.2. L'exercici d'omplir buits	118
5.2.1. Variable 1. Introducció d'una completiva final declarativa i d'una interrogativa causal indirecta, mitjançant <i>per què</i> , <i>per a què</i> , <i>perquè</i> o variants similars (<i>per què</i>).....	122
5.2.2. Variable 2. Absència o presència del pronom <i>hi</i> per representar un complement locatiu o de règim (pronom <i>hi</i>)	123
5.2.3. Variable 3. Expressió de la localització mitjançant <i>ser</i> o <i>estar</i> (<i>ser</i> o <i>estar</i>).....	124
5.2.4. Variable 4. Expressió sinònima de <i>en cas contrari</i> i introducció d'una subordinada condicional negativa, mitjançant <i>si no</i> o <i>sinó</i> (<i>si no</i> o <i>sinó</i>).....	125
5.2.5. Variable 5. Introducció d'un sintagma nominal que indica destinació o finalitat, mitjançant <i>per</i> o <i>per a</i> (<i>per</i> o <i>per a</i> + SN) ..	126
5.2.6. Variable 6. Expressió sinònima de <i>en qualitat de</i> mitjançant <i>com</i> o <i>com a</i> (<i>com</i> o <i>com a</i>)	127
5.2.7. Variable 7. Absència o presència del pronom <i>en</i> en oracions partitives (pronom <i>en</i>)	128
5.2.8. Variable 8. Expressió sinònima de <i>en comptes de</i> mitjançant <i>en lloc de</i> o <i>enlloc de</i> (<i>en lloc de</i>).....	129
5.2.9. Variable 9. Presència o canvi de la preposició <i>en</i> davant d'un infinitiu quan fa de complement d'un verb (prep. + infinitiu)	130
5.2.10. Variable 10. Expressió del relatiu quan va precedit de preposició (prep. + relatiu)	131
5.2.11. Variable 11. Absència o presència de preposició per introduir una completiva amb la conjunció <i>que</i> (prep. + <i>que</i>)	133
5.2.12. Variable 12. Expressió de relatives substantives mitjançant els pronoms relatius <i>qui</i> o <i>que</i> , precedits de <i>tothom</i> (<i>tothom</i> + <i>qui/que</i>)	134
5.2.13. Variable 13. Expressió d'una acció posterior o consecutiva, mitjançant un gerundi o una coordinació amb <i>i</i> (gerundi de posterioritat)	134
5.2.14. Variable 14. Expressió de la combinació pronominal d'un complement directe en femení i singular i d'un complement indirecte de tercera persona en singular (<i>la hi</i>).....	136
5.2.15. Variable 15. Absència o presència de la preposició <i>a</i> per introduir un complement directe (<i>a</i> + CD)	137
5.2.16. Variable 16. Expressió de la proposició principal d'una oració condicional o concessiva mitjançant el condicional perfect o el pretèrit plusquamperfect de subjuntiu (<i>hauria</i> o <i>hagués</i>)	137
5.3. L'exercici de resposta múltiple.....	139
5.4. El grau d'implantació en els tres instruments d'avaluació	146
5.4.1. El tipus d'instrument d'avaluació.....	148
5.4.2. El tipus de variable sintàctica.....	148
5.4.3. La interacció entre el tipus de variable sintàctica i el tipus d'instrument d'avaluació	150
5.4.4. La comparabilitat del grau d'implantació dels tres instruments d'avaluació.....	152
5.5. Síntesi.....	153

6. LA INCIDÈNCIA DELS FACTORS SOCIOLINGÜÍSTICS EN EL GRAU D'IMPLANTACIÓ DE LES VARIANTS SINTÀCTIQUES	155
6.1. Anàlisi de relacions simples	156
6.1.1. El curs acadèmic.....	156
6.1.2. L'èxit acadèmic	157
6.1.3. L'edat.....	159
6.1.4. El sexe	161
6.1.5. El grau d'escolarització en català.....	162
6.1.6. Els anys viscuts a Catalunya	164
6.1.7. Idioma Català	165
6.1.8. El lloc de naixement de l'alumne	166
6.1.9. El lloc de naixement del pare	168
6.1.10. El lloc de naixement de la mare	169
6.1.11. El lloc de naixement dels progenitors	170
6.1.12. La varietat geogràfica de l'alumne.....	171
6.1.13. El nivell d'estudis del pare	172
6.1.14. El nivell d'estudis de la mare	174
6.1.15. El nivell d'estudis dels progenitors	175
6.1.16. La feina del pare	176
6.1.17. La feina de la mare	177
6.1.18. La feina dels progenitors	179
6.1.19. La percepció del grau de coneixement de català.....	180
6.1.20. La percepció del grau de coneixement de castellà	181
6.1.21. L'ús del diccionari en escriure i llegir.....	182
6.1.22. El grau d'ús de català en les relacions personals.....	183
6.1.23. El grau d'ús de català en les relacions familiars	184
6.1.24. El grau d'ús de català en les relacions no familiars	185
6.1.25. El grau d'ús de català en el consum cultural.....	187
6.1.26. El grau d'ús global de català	188
6.1.27. Resum del grau de significació dels factors	190
6.2. Anàlisi de relacions múltiples.....	191
6.2.1. La configuració del model estadístic.....	191
6.2.2. El grup de factors (o model) que incideix en el grau d'implantació	191
6.2.2.1. El curs acadèmic	192
6.2.2.2. L'èxit acadèmic	192
6.2.2.3. El grau d'escolarització en català	193
6.2.2.4. El grau d'ús global de català.....	193
6.3. Síntesi.....	193
7. CONCLUSIONS I LÍNIES FUTURES DE RECERCA.....	197
7.1. Conclusions.....	197
7.1.1. Anàlisi de la formulació de la normativa de les variants sintàctiques.....	197
7.1.2. Metodologia per mesurar el grau d'implantació de les variants sintàctiques.....	197
7.1.3. Hipòtesi sobre la relació entre certs factors sociolingüístics i el grau d'implantació de les variants sintàctiques	198
7.1.4. Hipòtesi sobre la implantació de les variants: la implantació de les variants sintàctiques normatives és heterogènia	200

7.1.5. Hipòtesis sobre els errors que cometen els alumnes en redactar.....	201
7.1.6. Hipòtesi sobre el grau d'implantació en els diversos instruments d'avaluació: la determinació del grau d'implantació pot variar en funció del tipus d'instrument d'avaluació.....	202
7.2. Línies futures de recerca	205
8. CONCLUSIONS AND FUTURE RESEARCH (ENGLISH VERSION).....	207
8.1. Conclusions.....	207
8.1.1. Analysis of the works responsible for the variants' normative or non-normative status.....	207
8.1.2. Proposal of a methodology to assess the degree of implementation of syntactic variants	208
8.1.3. Hypothesis on the relationship between certain sociolinguistic factors and the degree of implementation of syntactic variants.....	208
8.1.4. Hypothesis on the variants' implementation: the implementation of normative variants is heterogeneous	211
8.1.5. Hypotheses on the errors the students make in the essays	213
8.1.6. Hypothesis on the assessment instruments' implementation: the implementation of normative variants can vary according to the type of assessment instrument administered.....	214
8.2. Future research.....	217
BIBLIOGRAFIA	219
ANNEXOS	233
Annex I. L'exercici d'omplir buits.....	233
Annex II. L'exercici de resposta múltiple	235
Annex III. La redacció	237
Annex IV. L'enquesta.....	239
Annex V. Referències de les variables sintàctiques en les obres de consulta	251
Annex VI. Exemples de les variants de les setze variables sintàctiques analitzades en les redaccions	273
a) Variable 1. Introducció d'una completiva final declarativa i d'una interrogativa causal indirecta, mitjançant <i>per què</i> , <i>per a què</i> , <i>perquè</i> o variants similars (<i>per què</i>).....	273
b) Variable 2. Absència o presència del pronom <i>hi</i> per representar un complement locatiu o de règim (pronom <i>hi</i>).....	273
c) Variable 3. Expressió de la localització mitjançant <i>ser</i> o <i>estar</i> (<i>ser</i> o <i>estar</i>).....	274
d) Variable 4. Expressió sinònima de <i>en cas contrari</i> i introducció d'una subordinada condicional negativa, mitjançant <i>si no</i> o <i>sinó</i> (<i>si no</i> o <i>sinó</i>)	274
e) Variable 5. Introducció d'un sintagma nominal que indica destinació o finalitat, mitjançant <i>per</i> o <i>per a</i> (<i>per</i> o <i>per a</i> + SN)	275
f) Variable 6. Expressió sinònima de <i>en qualitat de</i> mitjançant <i>com</i> o <i>com a</i> (<i>com</i> o <i>com a</i>)	275
g) Variable 7. Absència o presència del pronom <i>en</i> en oracions partitives (pronom <i>en</i>)	275
h) Variable 8. Expressió sinònima de <i>en comptes de</i> mitjançant <i>en lloc de</i> o <i>enlloc de</i> (<i>en lloc de</i>).....	276

i) Variable 9. Presència o canvi de la preposició <i>en</i> davant d'un infinitiu quan fa de complement d'un verb (prep. + infinitiu)	276
j) Variable 10. Expressió del relatiu quan va precedit de preposició (prep. + relatiu).....	277
k) Variable 11. Absència o presència de preposició per introduir una completiva amb la conjunció <i>que</i> (prep. + <i>que</i>)	279
l) Variable 12. Expressió de relatives substantives mitjançant els pronoms relatius <i>qui</i> o <i>que</i> , precedits de <i>tothom</i> (<i>tothom</i> + <i>qui/que</i>)	279
m) Variable 13. Expressió d'una acció posterior o consecutiva, mitjançant un gerundi o una coordinació amb <i>i</i> (gerundi de posterioritat)	279
n) Variable 14. Expressió de la combinació pronominal d'un complement directe en femení i singular i d'un complement indirecte de tercera persona en singular (<i>la hi</i>)	279
o) Variable 15. Absència o presència de la preposició <i>a</i> per introduir un complement directe (<i>a</i> + CD).....	279
p) Variable 16. Expressió de la proposició principal d'una oració condicional o concessiva mitjançant el condicional perfect o el pretèrit plusquamperfect de subjuntiu (<i>hauria</i> o <i>hagués</i>).....	280
Annex VII. Anàlisi psicomètrica dels exercicis d'omplir buits i de resposta múltiple	281
Annex VIII. Graus de significació de la interacció entre el tipus de variable sintàctica i el tipus d'exercici.....	285
Annex IX. Redaccions amb les variants i els errors globals (en CD-ROM)	289

Llista de gràfics

Gràfic 4.1. Càlcul del grau d'implantació	83
Gràfic 4.2. Barem d'implantació	84
Gràfic 4.3. Distribució de les redaccions segons el nombre de paraules.....	87
Gràfic 5.1. Grau d'implantació relatiu a les variables sintàctiques en les redaccions	99
Gràfic 5.2. Grau d'implantació en la variable 1 (redaccions)	101
Gràfic 5.3. Grau d'implantació en la variable 2 (redaccions)	101
Gràfic 5.4. Grau d'implantació de les variants normatives (dividides segons cada funció sintàctica de la variable 2), segons la freqüència d'aparició (redaccions).....	102
Gràfic 5.5. Grau d'implantació en la variable 3 (redaccions)	103
Gràfic 5.6. Grau d'implantació en la variable 4 (redaccions)	104
Gràfic 5.7. Grau d'implantació en la variable 5 (redaccions)	104
Gràfic 5.8. Grau d'implantació en la variable 6 (redaccions)	105
Gràfic 5.9. Grau d'implantació en la variable 7 (redaccions)	105
Gràfic 5.10. Grau d'implantació de les variants normatives (dividides segons cada funció sintàctica de la variable 7), segons la freqüència d'aparició (redaccions).....	106
Gràfic 5.11. Grau d'implantació en la variable 8 (redaccions)	107
Gràfic 5.12. Grau d'implantació en la variable 9 (redaccions)	107
Gràfic 5.13. Grau d'implantació en la variable 10 (redaccions)	108
Gràfic 5.14. Grau d'implantació de les variants (dividides segons cada funció sintàctica de la variable 10, quan l'antecedent és un sintagma nominal), segons la freqüència d'aparició (redaccions).....	110
Gràfic 5.15. Grau d'implantació en la variable 10, incloent-hi altres mecanismes alternatius de cohesió (redaccions)	111
Gràfic 5.16. Grau d'implantació en la variable 11 (redaccions)	112
Gràfic 5.17. Grau d'implantació en la variable 12 (redaccions)	112
Gràfic 5.18. Grau d'implantació en la variable 13 (redaccions)	113
Gràfic 5.19. Grau d'implantació en la variable 14 (redaccions)	114
Gràfic 5.20. Grau d'implantació en la variable 15 (redaccions)	114
Gràfic 5.21. Grau d'implantació en la variable 16 (redaccions)	115
Gràfic 5.22. Grau d'implantació en les setze variables sintàctiques (exercici d'omplir buits).....	119
Gràfic 5.23. Freqüència de respostes nul·les (exercici d'omplir buits).....	120
Gràfic 5.24. Freqüència de respostes en blanc (exercici d'omplir buits)	121
Gràfic 5.25. Freqüència de respostes de l'opció «no ho sé» (exercici d'omplir buits)	122
Gràfic 5.26. Grau d'implantació en la variable 1 (exercici d'omplir buits)	123
Gràfic 5.27. Grau d'implantació en la variable 2 (exercici d'omplir buits)	124
Gràfic 5.28. Grau d'implantació en la variable 3 (exercici d'omplir buits)	125
Gràfic 5.29. Grau d'implantació en la variable 4 (exercici d'omplir buits)	126
Gràfic 5.30. Grau d'implantació en la variable 5 (exercici d'omplir buits)	127
Gràfic 5.31. Grau d'implantació en la variable 6 (exercici d'omplir buits)	128
Gràfic 5.32. Grau d'implantació en la variable 7 (exercici d'omplir buits)	129

Gràfic 5.33. Grau d'implantació en la variable 8 (exercici d'omplir buits)	130
Gràfic 5.34. Grau d'implantació en la variable 9 (exercici d'omplir buits)	131
Gràfic 5.35. Grau d'implantació en la variable 10 (exercici d'omplir buits)	132
Gràfic 5.36. Grau d'implantació en la variable 11 (exercici d'omplir buits)	133
Gràfic 5.37. Grau d'implantació en la variable 12 (exercici d'omplir buits)	134
Gràfic 5.38. Grau d'implantació en la variable 13 (exercici d'omplir buits)	135
Gràfic 5.39. Grau d'implantació en la variable 14 (exercici d'omplir buits)	136
Gràfic 5.40. Grau d'implantació en la variable 15 (exercici d'omplir buits)	137
Gràfic 5.41. Grau d'implantació en la variable 16 (exercici d'omplir buits)	138
Gràfic 5.42. Grau d'implantació en les setze variables sintàctiques (exercici de resposta múltiple)	139
Gràfic 5.43. Freqüència de respostes de les opcions corresponents a les variants incorrectes (l'opció <i>a</i> o la <i>b</i> , segons el cas; exercici de resposta múltiple)	140
Gràfic 5.44. Freqüència de respostes de l'opció «totes dues són correctes» (exercici de resposta múltiple)	141
Gràfic 5.45. Grau d'implantació de les variants segons la freqüència de respostes de l'opció «totes dues són correctes» (exercici de resposta múltiple)	142
Gràfic 5.46. Freqüència de respostes nul·les (exercici de resposta múltiple)	143
Gràfic 5.47. Freqüència de respostes en blanc (exercici de resposta múltiple).....	143
Gràfic 5.48. Freqüència de respostes de l'opció «no ho sé» (exercici de resposta múltiple)	144
Gràfic 5.49. Grau d'implantació de les variants segons la freqüència de respostes de l'opció «no ho sé» (exercici de resposta múltiple)	145
Gràfic 5.50. Contrastos de desviació respecte del tipus de variable sintàctica	149
Gràfic 6.1. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el curs acadèmic..	157
Gràfic 6.2. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons l'èxit acadèmic...	158
Gràfic 6.3. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons l'edat	160
Gràfic 6.4. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el sexe	162
Gràfic 6.5. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons l'escolarització en català	163
Gràfic 6.6. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons els anys a Catalunya	164
Gràfic 6.7. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons si els alumnes segueixen l'itinerari lingüístic d'Idioma Català o no el segueixen.....	166
Gràfic 6.8. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el lloc de naixement de l'alumne.....	167
Gràfic 6.9. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el lloc de naixement del pare	168
Gràfic 6.10. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el lloc de naixement de la mare	169
Gràfic 6.11. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el lloc de naixement dels progenitors	171
Gràfic 6.12. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons la varietat geogràfica dels alumnes.....	172
Gràfic 6.13. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el nivell d'estudis del pare	173
Gràfic 6.14. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el nivell d'estudis de la mare	174

Gràfic 6.15. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el nivell d'estudis dels progenitors	175
Gràfic 6.16. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons la feina del pare.	177
Gràfic 6.17. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons la feina de la mare	178
Gràfic 6.18. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons la feina dels progenitors	179
Gràfic 6.19. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons la percepció del grau de coneixement de català	180
Gràfic 6.20. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons la percepció del grau de coneixement de castellà	181
Gràfic 6.21. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons l'ús del diccionari en escriure i llegir	182
Gràfic 6.22. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el grau d'ús de català en les relacions personals.....	183
Gràfic 6.23. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el grau d'ús de català en les relacions familiars	185
Gràfic 6.24. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el grau d'ús de català en les relacions no familiars	186
Gràfic 6.25. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el grau d'ús de català en el consum cultural	187
Gràfic 6.26. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el grau d'ús global de català	189

Llista de taules

Taula 2.1. Freqüència d'aparició de les variables sintàctiques en les dinou obres de consulta	16
Taula 2.2. Cercador de l'Optimot: fitxes de l'Optimot més consultades l'any 2012 (SRL de la DGPL 2013).....	18
Taula 2.3. Cercador de l'Optimot: categories lingüístiques de les fitxes de l'Optimot més consultades l'any 2012 (SRL de la DGPL 2013)	19
Taula 2.4. Cercador de l'Optimot: categories lingüístiques de les fitxes de l'Optimot més consultades l'any 2014 (SRL de la DGPL 2015)	19
Taula 2.5. Servei d'atenció personalitzada de l'Optimot: nombre de consultes ateses el 2012 (SRL de la DGPL 2013)	20
Taula 2.6. Nombre de visites de les mil fitxes més consultades de l'Optimot l'any 2012 (SRL de la DGPL 2014), agrupant les fitxes actualitzades ...	21
Taula 2.7. Recompte d'exemples del DIEC2 en què <i>qui</i> i <i>que</i> apareixen combinats amb <i>el</i> (i flexió), <i>aquell</i> (i flexió) i <i>tothom</i>	33
Taula 3.1. Recompte d'alumnes inclosos en l'estudi o descartats.....	45
Taula 3.2. Nota mitjana de l'expedient acadèmic i assignatures pendents.....	66
Taula 3.3. Èxit acadèmic	67
Taula 3.4. Grau d'escolarització en català.....	67
Taula 3.5. Anys viscuts a Catalunya.....	68
Taula 3.6. Anys viscuts a Catalunya.....	68
Taula 3.7. Lloc de naixement de l'alumne, del pare i de la mare.....	68
Taula 3.8. Lloc de naixement de l'alumne, del pare i de la mare.....	69
Taula 3.9. Taula de contingència dels factors <i>lloc de naixement del pare</i> i <i>lloc de naixement de la mare</i>	69
Taula 3.10. Lloc de naixement dels progenitors.....	70
Taula 3.11. Varietat geogràfica (de l'alumne, del pare i de la mare)	70
Taula 3.12. Varietat geogràfica (de l'alumne, del pare i de la mare)	70
Taula 3.13. Nivell d'estudis del pare i nivell d'estudis de la mare.....	71
Taula 3.14. Factors <i>nivell d'estudis del pare</i> i <i>nivell d'estudis de la mare</i>	71
Taula 3.15. Taula de contingència dels factors <i>nivell d'estudis del pare</i> i <i>nivell d'estudis de la mare</i>	71
Taula 3.16. Nivell d'estudis dels progenitors	71
Taula 3.17. Feina del pare i feina de la mare.....	72
Taula 3.18. Taula de contingència dels factors <i>feina del pare</i> i <i>feina de la mare</i> ...	72
Taula 3.19. Feina dels progenitors.....	73
Taula 3.20. Branca laboral tècnica del pare i branca laboral tècnica de la mare.....	73
Taula 3.21. Branca laboral pedagògica del pare i branca laboral pedagògica de la mare	74
Taula 3.22. Branca laboral de tècnic i professional científic, intel·lectual i de suport del pare i branca laboral de tècnica i professional científica, intel·lectual i de suport de la mare	74
Taula 3.23. Percepció del grau coneixement de català i de castellà.....	74
Taula 3.24. Percepció del grau de coneixement de català i de castellà	75
Taula 3.25. Percepció del grau de coneixement de català i percepció del grau de coneixement de castellà	75

Taula 3.26. Ús del diccionari en escriure i ús del diccionari en llegir.....	76
Taula 3.27. Correlació de Spearman	76
Taula 3.28. Ús del diccionari en escriure i llegir	76
Taula 3.29. Usos lingüístics.....	77
Taula 3.30. Grau d'ús de català	78
Taula 3.31. Factors de ponderació del factor <i>grau d'ús de català</i>	79
Taula 3.32. Grau d'ús de català en les relacions personals, en les relacions familiars, en les relacions no familiars i en el consum cultural.....	80
Taula 3.33. Grau d'ús global de català	80
Taula 4.1. Mostra del full de càlcul de les redaccions.....	91
Taula 5.1. Freqüència d'aparició (nombre d'ocurrències i percentatge sobre el total) i grau d'implantació relatiu a les variables sintàctiques en les redaccions	100
Taula 5.2. Nombre d'errors globals segons el tipus	116
Taula 5.3. Relacions entre els diversos tipus d'errors globals	117
Taula 5.4. Relacions entre el grau d'implantació de les setze variables sintàctiques, els errors globals sintàctics i el total d'errors globals	118
Taula 5.5. Grau d'implantació de les variants en els tres instruments d'avaluació	147
Taula 5.6. Correlacions bivariades de Pearson entre el grau d'implantació de la redacció, l'exercici d'omplir buits i l'exercici de resposta múltiple	152
Taula 6.1. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el curs acadèmic	157
Taula 6.2. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons l'èxit acadèmic .	158
Taula 6.3. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons l'edat	160
Taula 6.4. Taula de contingència: distribució dels alumnes segons el curs i l'edat	160
Taula 6.5. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el sexe	161
Taula 6.6. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons l'escolarització en català.....	162
Taula 6.7. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons els anys viscuts a Catalunya	164
Taula 6.8. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons si els alumnes segueixen l'itinerari lingüístic d'Idioma Català o no el segueixen.....	165
Taula 6.9. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el lloc de naixement dels alumnes	167
Taula 6.10. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el lloc de naixement del pare.....	168
Taula 6.11. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el lloc de naixement de la mare	169
Taula 6.12. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el lloc de naixement dels progenitors	170
Taula 6.13. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons la varietat geogràfica dels alumnes.....	172
Taula 6.14. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el nivell d'estudis del pare	173
Taula 6.15. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el nivell d'estudis de la mare	174
Taula 6.16. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el nivell d'estudis dels progenitors	175
Taula 6.17. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons la feina del pare	177

Taula 6.18. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons la feina de la mare.....	178
Taula 6.19. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons la feina dels progenitors.....	179
Taula 6.20. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons la percepció del grau de coneixement de català	180
Taula 6.21. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons la percepció del grau de coneixement de castellà.....	181
Taula 6.22. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons l'ús del diccionari en escriure i llegir	182
Taula 6.23. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el grau d'ús de català en les relacions personals.....	183
Taula 6.24. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el grau d'ús de català en les relacions familiars	184
Taula 6.25. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el grau d'ús de català en les relacions no familiars	186
Taula 6.26. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el grau d'ús de català en el consum cultural	187
Taula 6.27. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el grau d'ús global de català	188
Taula 6.28. Grau de significació dels factors (anàlisi de relacions simples).....	190
Taula 6.29. Grau de significació dels factors del model (anàlisi de relacions múltiples)	191
Taula V.I. <i>Gramàtica de la llengua catalana. Descriptiva, normativa, diatòpica, diastràtica</i> (Badia 1994).....	251
Taula V.II. <i>Català complet/2</i> (Ruaix 2000).....	252
Taula V.III. <i>Curs de llengua catalana: Nivell C</i> (Badia, Brugarolas, Grifoll 1994)	254
Taula V.IV. <i>Curs de llengua catalana: Nivell D</i> (Brugarolas et al. 2002)	255
Taula V.V. <i>Cursos de llengua catalana: Material didàctic per a cursos de nivell D</i> (Ferragut, Herrero i Sarsanedas 1997).....	256
Taula V.VI. <i>Diccionari de dubtes i barbarismes</i> (Paloma i Rico 2008).....	257
Taula V.VII. <i>Diccionari pràctic de qüestions gramaticals</i> (Abril 1997)	258
Taula V.VIII. <i>El llibre de la llengua catalana: Per a escriure correctament el català</i> (Badia et al. 2004).....	259
Taula V.IX. <i>El 9 Now: Manual de redacció i estil</i> (Coromina 1991).....	260
Taula V.X. <i>Ésadir</i> (Agulló i Camps)	261
Taula V.XI. Fitxes de sintaxi de l'Optimot.....	261
Taula V.XII. <i>Gramàtica del català contemporani</i> (Solà et al. 2002)	263
Taula V.XIII. <i>Llengua catalana: Material didàctic per a cursos de nivell C</i> (Herrero i Valle 2001).....	264
Taula V.XIV. <i>Llibre d'estil de l'Ajuntament de Barcelona</i> (Solà 1995).....	265
Taula V.XV. <i>Manual d'estil: La redacció i l'edició de textos</i> (Mestres et al. 2009).....	266
Taula V.XVI. <i>Quadern: Normativa bàsica de la llengua catalana (amb exercicis autocorrectius)</i> (Castellanos 1998).....	266
Taula V.XVII. <i>10 exàmens de nivell D de català</i> (sense autor 1999).....	268
Taula V.XVIII. <i>10 exàmens de nivell C de català</i> (sense autor 1998).....	270
Taula V.XIX. <i>10 exàmens de català: El nou nivell C de català</i> (Mas et al. 2001).....	272
Taula VII.I. Nivell de competència dels alumnes en funció del curs i l'itinerari lingüístic	282
Taula VII.II. Anàlisi psicomètrica dels exercicis d'omplir buits i de resposta múltiple.....	283

1. INTRODUCCIÓ

The beginning of knowledge is the discovery of something we do not understand.

Frank Herbert

El grau de coneixement de la normativa lingüística és, i ha estat des de fa temps, objecte d'un debat profund (Haugen 1972: 142). Sovint se senten opinions que reclamen el canvi d'una norma concreta perquè no s'ha implantat prou (Pla 2010), o bé es manifesta la preocupació envers els dèficits de l'expressió escrita (Alturo 2008: 122, i Bach i Bernal en premsa).

En aquest sentit, Pujolar (2008: 4) indica que el debat sobre la qualitat de la llengua no pertany només al context català o a contextos similars, com el del Quebec (Cajolet-Laganière *et al.* 2002), sinó que també es produeix a Anglaterra i als Estats Units, en relació amb la qualitat de l'educació, i darrerament a països com Alemanya, França i Dinamarca, en relació amb la immigració (Aguilar 2005, Budach 2006, Johnson 2005; dins Pujolar 2008: 4). Pujolar (2008: 4) afegeix que, en termes generals, es tracta de debats mediàtics, de base poc consistent, sense recerca sistemàtica i ben finançada, que «obeeixen [...] a “impressions”, “intuïcions,” interessos polítics conjunturals i pors identitàries de sectors diversos (esp. mestres, lingüistes, periodistes, editors i polítics)».

En la mateixa línia, la comissió Coneixement i Ús de la Llengua, del Consell Assessor de la Llengua a l'Escola, reclama la necessitat d'estudis sobre el coneixement i l'ús de la llengua: «d'estudis sobre els coneixements, els usos i les representacions lingüístics de l'alumnat de Catalunya se n'han realitzat, però massa pocs»; «la recerca disponible és insuficient, fragmentària, i sovint poc difosa en els mateixos cercles d'investigadors» (Vila 2006: 124).

En aquest context, es fa evident la necessitat d'abordar l'estudi sobre el coneixement de la normativa lingüística d'una manera sistemàtica i precisa, a fi d'aportar llum a un debat que, sovint, resulta poc fonamentat i massa subjectiu. Amb aquesta intenció, en aquesta tesi es desenvolupa una metodologia que permet mesurar el grau d'implantació de la norma i correlacionar-lo amb factors sociolingüístics.

Aquesta metodologia s'aplica a casos de sintaxi, atès que és una àrea en què els gramàtics i els professionals de la llengua solen apuntar que hi ha normes que no s'han implantat prou (Pla 2010). Així mateix, Arnau (2004: 3) assenyala que la sintaxi és una de les competències en què els alumnes obtenen puntuacions més baixes.

Així, per a aquest treball, s'han seleccionat setze de les variables sintàctiques que, tant des del punt de vista de l'experiència docent com des del punt de vista dels llibres d'estil i manuals de resolució de dubtes lingüístics, pot semblar que tenen problemes d'implantació. Aquestes variables s'estudien amb tres instruments d'avaluació (un exercici d'omplir buits, un exercici de resposta múltiple i una redacció),¹ a partir dels quals s'analitza el grau d'implantació de les variants corresponents.

¹ V. els annexos I, II i III.

Paral·lelament, s'ha confeccionat una enquesta d'usos lingüístics que permet obtenir dades relatives als factors sociolingüístics que s'analitzen.² Tant els instruments d'avaluació com l'enquesta s'han administrat als estudiants del grau en Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra (d'ara endavant, UPF) del curs acadèmic 2011-2012, que es van seleccionar perquè, *a priori*, tenen una sensibilitat més gran envers la llengua i perquè, com que per a ells la llengua serà la seva eina de treball, és especialment important que en tinguin un bon domini, tal com ja fan notar Bach i Bernal (en premsa). Aquests estudiants constituïran les noves generacions de traductors i professionals de la llengua, que, amb la seva feina, contribuiran a la difusió de la normativa i podran incidir en processos de canvi lingüístic.

Aquesta tesi parteix d'una mostra de 248 alumnes del grau en Traducció i Interpretació de la UPF, que representa el 41,5% del total d'alumnes d'aquest grau el curs acadèmic 2011-2012. Atenent a aquest percentatge, doncs, la mostra és representativa. També cal dir que es tracta d'una mostra ocasional o de conveniència, atès que no s'ha obtingut a partir d'un mostratge probabilístic, sinó que s'han agafat els alumnes que estaven més a mà (Meltzoff 2000: 71). Per tant, aquest estudi no pretén fer projeccions socials ni generalitzacions extensibles al conjunt d'estudiants universitaris. D'altra banda, aquesta tesi és un estudi pseudolongitudinal: seguint Altman (1999: 76), s'ha fet una anàlisi de la llengua en un mateix moment amb subjectes diferents en cadascun dels estadis objecte d'observació.

1.1. Objectius i hipòtesis

En aquest context, l'objectiu principal d'aquesta tesi és avaluar el grau d'implantació de diverses variants sintàctiques i determinar si hi ha una relació entre certs factors sociolingüístics i el grau d'implantació d'aquestes variants. Per a la consecució d'aquest objectiu, s'han definit quatre objectius específics, que es presenten tot seguit:

- 1) Identificar, a partir d'un buidatge de diverses obres de consulta de prestigi i gran difusió (llibres d'estil, manuals, etc., que ajuden a resoldre dubtes lingüístics), les variants sintàctiques la implantació de les quals pot resultar baixa o difícil i descriure i analitzar la formulació de la normativa respecte d'aquestes variants (v. el capítol 2).
- 2) Establir una metodologia que permeti mesurar d'una manera sistemàtica i precisa el grau d'implantació d'aquestes variants sintàctiques (v. el capítol 4), prenent com a base els estudis de Labèrnia (2010) i Montané (2012).
- 3) Avaluar el grau d'implantació de les variants sintàctiques seleccionades, aplicant aquesta metodologia (v. el capítol 5).
- 4) Identificar diversos factors sociolingüístics que poden contribuir a explicar l'èxit o el fracàs de la implantació de les variants sintàctiques, descriure les característiques de la mostra d'acord amb aquests factors (v. el capítol 3) i mesurar fins a quin punt aquests factors incideixen significativament en la implantació de les variants sintàctiques (v. el capítol 6).

² V. l'annex IV.

Per això, la hipòtesi de partida principal d'aquesta tesi és que hi ha una relació entre certs factors sociolingüístics i el grau d'implantació de les variants sintàctiques, relació que es pot establir a través d'uns instruments d'avaluació i d'unes tècniques d'anàlisi estadístiques determinades, que s'exploren en el capítol 6.

Per comprovar aquesta hipòtesi, però, abans cal corroborar la hipòtesi que la implantació de les variants normatives és heterogènia, és a dir, que les variants normatives no s'implanten amb el mateix grau, encara que les setze variables s'hagin seleccionat pel fet que estan molt tractades en llibres d'estil i manuals enfocats a resoldre dubtes lingüístics. Aquesta hipòtesi va en la línia d'estudis d'implantació en terminologia com els de Montané (2006, 2007 i 2012), en els quals l'autora ha comprovat que la implantació de determinats termes en camps específics no és homogènia.

D'altra banda, es plantegen dues hipòtesis que fan referència als errors que cometten els alumnes en redactar:

- a) Els alumnes fan més errors de sintaxi, d'ortografia i de puntuació que errors de lèxic, de morfologia i de convencions, hipòtesi que està en la mateixa línia que l'estudi de Bach i Bernal (en premsa).
- b) Com més errors cometten els alumnes en redactar, més disminueix el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques.

Finalment, es planteja la hipòtesi que el grau d'implantació de les variants sintàctiques normatives pot variar en funció del tipus d'instrument d'avaluació. Precisament per aquesta raó s'han fet servir diferents instruments d'avaluació, la qual cosa també té l'avantatge que les possibles desviacions en un instrument (un alt percentatge de respostes nul·les, un ítem mal dissenyat, etc.) poden quedar compensades pels altres.

1.2. Marc teòric i estat de la qüestió

Aquesta tesi s'emmarca en la lingüística aplicada, atès que pretén solucionar tasques o problemes pràctics relacionats amb la llengua, mitjançant diversos mètodes i teories (Brown 2006: 9). Hi ha força autors i obres que recullen aquest caràcter interdisciplinari de la lingüística aplicada. En són un exemple els següents:

[...] la lingüística aplicada pot ser concebuda [...] com una orientació o dimensió de la recerca lingüística, pròpia de tots els camps d'estudi inclosos en les ciències del llenguatge, que, partint de marcs (*teòrics*) interdisciplinaris, persegueix com a objectiu la resolució de problemes (*pràctics*) derivats de la praxi lingüística, de l'ús lingüístic en què es concreta la capacitat humana del llenguatge.

Payrató (1997: 22)

Applied linguistics often defines itself broadly in order to include additional fields of language-related studies (e.g., language pathology, natural language processing, first language literacy research, and first language composition studies). The large majority of these fields do not see themselves as applied linguistics, but the broad definition gives license for applied linguists to work with and borrow from these disciplines for their own goals.

Grabe (2002: 11)

Although language teaching and learning remain primary concerns in many non-Western settings, elsewhere applied linguistic activity focuses on a range of language-related issues and often draws upon other disciplines in studying language problems. Engaging expertise from other professions (e.g., medicine and law) or fields of study (e.g., psychology, communication studies, or sociology) presupposes precise identification of the problem to determine its scope. Related disciplines are tapped for available facts, techniques, and theories that can aid in addressing the problem. In some cases, there may be close collaboration with practitioners from these disciplines.

Brown (2006: 395-396)

El «problema» pràctic que es pretén resoldre en aquesta tesi és l'avaluació del grau d'implantació d'una norma determinada susceptible de tenir problemes d'implantació i l'estudi de la incidència de diversos factors que poden contribuir a l'èxit o el fracàs de la implantació d'aquesta norma. Des de la interdisciplinarietat de la lingüística aplicada, la llengua normativa, l'avaluació de la implantació de la norma i la sociolingüística variacionista configuren el marc teòric d'aquesta tesi. Les dues primeres hi aporten les eines necessàries per identificar i analitzar les variables sintàctiques que són objecte d'aquest estudi, i la tercera permet relacionar variables dependents (el grau d'implantació de les variants sintàctiques) amb variables independents o factors (com ara els usos lingüístics dels alumnes, el nivell d'estudis dels pares dels alumnes, la capacitat general d'aprenentatge, etc.), per mesurar la incidència dels factors que afecten el grau d'implantació de les variants sintàctiques. Així, convé abordar el marc teòric d'aquesta tesi des de tres plans.

En el primer pla, s'entén per *llengua normativa* la llengua que segueix la norma prescriptiva o explícita.³ En el context anglòfon, Brown (2006: 88) considera com a regla normativa una regla o un seguit de regles que pertanyen a una visió prescriptiva de la llengua i que pretenen establir un estàndard de «correcció».⁴ Segueixen la mateixa tònica la definició de Brown (2006: 102) de *gramàtica prescriptiva* (una gramàtica que estableix regles per a l'ús correcte; una visió de la gramàtica que considera aquesta funció central o rellevant) o la definició de *gramàtica normativa* del diccionari de lingüística de Pérez Saldanya (1998):

[...] una gramàtica que estableix un seguit de regles per delimitar els usos correctes d'una llengua, seguint, sobretot, els models escrits i les varietats dels grups socioculturalment dominants.

En la mateixa línia, el *Diccionari de sociolingüística* defineix la codificació⁵ com el procés que té com a primer objectiu establir quines formes de la llengua han de ser considerades normatives (Ruiz *et al.* 2001: 67). Haugen (1972: 161) considera que la normativa o la lingüística prescriptiva (o, segons Vila en premsa, el procés d'implantació d'una proposta normativa) s'encabeix en la planificació lingüística,⁶ la qual, al seu torn, pot ser completament informal i *ad hoc*, però també organitzada i deliberada.

³ Hi ha dues menes de normes: les prescriptives o explícites —les normes que dicten les obres oficials, en el cas del català— i les normes objectives o socials —les normes que segueix tàcitament la població o «el conjunt de tries respecte al sistema efectivament realitzades» (Costa 2009: 195)—. Per a més detall sobre aquesta distinció, v. Costa (2000).

⁴ Traducció de l'autora d'aquest treball de la definició de *normative rule* de Brown 2006: 88.

⁵ Cal dir que l'entrada de *normativa* (Ruiz *et al.* 2001: 206) remet a *codificació*.

⁶ Aquesta visió se segueix en molts altres treballs, com ara els de Boix i Vila (1998), Castellanos (2000), Spolsky (2004 i 2009) o Vila (en premsa).

En el context català, l'organisme encarregat de fixar la llengua normativa és l'Institut d'Estudis Catalans (d'ara endavant, IEC; Costa 2008b: 88-89 i Ruiz *et al.* 2001: 206).⁷ Pel que fa a les obres oficials, actualment, el diccionari normatiu és la segona edició del *Diccionari de la llengua catalana* (d'ara endavant, DIEC2), i la gramàtica normativa, la *Gramàtica catalana* (Fabra 1933).⁸ Cal dir que s'espera que ben aviat l'IEC publiqui una nova gramàtica de la llengua catalana;⁹ mentrestant, però, el català té com a referent normatiu una gramàtica elaborada en un context sociolingüístic molt diferent de l'actual (Galindo 2006: 65) i adreçada a uns destinataris molt diferents dels del 1918, tal com apunten Costa (2008b)¹⁰ i Labèrnia (2011: 5-6). D'altra banda, Fabra (1933) fa servir estratègies que no contribueixen a clarificar la norma. Aquest és el cas de les formulacions del tipus *és aconsellable*, *és preferible*, *és admissible* o *és tolerable*, que fan que el destinatari dubti si es tracta de descripcions, constatacions, consells o orientacions, o, al contrari, d'instruccions (Costa 2008b: 90-91). Alhora, també cal tenir en compte que en el context sociolingüístic català les interrupcions de la democràcia al llarg del segle XX han obstaculitzat la difusió de les obres oficials i la implantació de la norma.

En el segon pla, l'avaluació de la implantació de la norma, cal definir què s'entén per *implantació*. Vila, Nogué i Vila (2007: 34) addueixen que el resultat reeixit de la difusió de les formes codificades és la implantació de les solucions preferides en els usos dels destinataris. Montané (2012: 56) i Cabré (2010: 3) tracten la polisèmia del terme *implantació*, que es pot entendre com a procés o com el resultat d'aquest procés i, per tant, es pot manifestar en termes d'èxit o fracàs. Aquest doble vessant del terme *implantació* també es recull a Vila, Nogué i Vila (2007: 34), a l'hora de distingir entre *difusió* i *implantació*:

Seguint en bona mesura la proposta [de planificació terminològica] d'Auger (1986) [que distingeix la fase de difusió, durant la qual es donen a conèixer les formes seleccionades per les vies més adients, i la fase d'implantació, etapa en què es passa del coneixement passiu de les formes entre els destinataris a la seva utilització] i els usos predominants en terminologia, estem servint-nos d'una especialització de funcions entre els termes *difusió* i *implantació*. En la llengua general, totes dues denominacions poden fer referència tant a l'«operació de difondre/implantar» com al «resultat de difondre/implantar». Entenem que serà productiu de reservar el terme *difusió* per a les operacions de disseminar, difondre, promoure, fomentar, etc., i especialitzar el terme *implantació* per a fer referència al resultat d'aquestes operacions.

En l'àmbit de la implantació de la sintaxi, convé precisar l'aclariment entre els conceptes *implantació* i *assimilació* que fa Ginebra (en premsa), i cal puntualitzar que en aquesta tesi s'entén la implantació com el resultat de l'assimilació:

[...] el fet que no hi hagi estudis sistemàtics que avaluïn la implantació de la normativa sintàctica ens hauria de sorprendre. Si, d'acord amb la teoria de la planificació lingüística (Haugen 1966, 1983), l'*acceptació* i l'*avaluació* de la llengua codificada són elements inherents a la fase de *difusió* del codi, un procés politicosocial de planificació del corpus (com és el del cas català) no hauria de desatendre aquests elements. [...] potser una de les claus que expliquen l'absència d'estudis sobre implantació del codi sintàctic formal és l'evidència que, d'acord amb un cert sentit

⁷ Per a una reflexió sobre l'autoritat moral de l'Acadèmica Valenciana de la llengua, v. Costa (2008b: 88-90).

⁸ Tot i que és ben sabut que la primera edició d'aquesta gramàtica es va publicar el 1918, en aquesta tesi sempre se'n cita la setena edició, publicada el 1933.

⁹ N'hi ha una versió provisional i incompleta (hi falta l'apartat de sintaxi) en línia (Institut d'Estudis Catalans): <http://www.iecat.net/institucio/seccions/filologica/gramatica/>.

¹⁰ Costa (2008b: 91), a més, afegeix que, de fet, el 1933 Fabra «feia propostes [...] a uns destinataris escollits (els escriptors)». Els destinataris d'aquesta gramàtica, doncs, han canviat força, com també ho han fet la situació sociolingüística i l'índex d'analfabetisme.

polític general del terme *implantació*, la normativa sintàctica —com, en general, tota la normativa establerta per Pompeu Fabra— és una normativa que *està implantada*: no hi ha avui voluntat social de no seguir el codi lingüístic fabrià. (És innegable que quan parlem aquí d'*implantació* no ens referim a això —a acceptació social—, sinó a implantació com a resultat de l'assimilació.)

D'altra banda, Ruiz *et al.* (2001: 47-48) entenen l'avaluació com «la fase d'aplicació periòdica en els processos d'extensió de l'estàndard» per comprovar l'acceptació o el rebuig de la varietat planificada, amb l'objectiu de comprovar els efectes de les actuacions dutes a terme i revisar-les o confirmar-les.

En el tercer pla, la sociolingüística variacionista estudia les relacions entre factors com ara l'origen territorial, l'edat i l'estatus social, i determinades maneres d'utilitzar la llengua, que es recullen a la teoria de la variació, desenvolupada per Labov (1966). En els estudis variacionistes es fan servir tècniques correlacionals per relacionar variables lingüístiques (p. ex.: un so vocàlic que té variants diferents que resulten en accents diferents) amb variables socials com poden ser l'edat, el sexe o la classe (Brown 2006: 478).

Així, en aquesta tesi, aquests tres plans s'articulen de la manera següent: l'establiment de l'estatus normatiu (que es correspon amb l'anàlisi de la formulació de la normativa de les variants), el càlcul del grau d'implantació i la correlació entre el grau d'implantació de les variants sintàctiques i determinats factors sociolingüístics.

En aquest marc, les obres relacionades amb aquesta tesi que reflecteixen l'estat de la qüestió es poden agrupar en les dues grans categories que es detallen en els apartats següents: estudis d'avaluació de la implantació de la normativa i estudis de sociolingüística educativa.

1.2.1. Estudis d'avaluació de la implantació de la normativa

L'avaluació del grau d'implantació de la normativa sintàctica té poca tradició establerta, però hi ha alguns treballs recents de sintaxi i d'altres camps que es poden relacionar d'una manera indirecta amb la implantació de la norma. En aquest sentit, l'estat de la qüestió sobre l'avaluació de la implantació de la normativa sintàctica, molt complet i detallat, que signa Ginebra (en premsa),¹¹ constata que «no hi ha hagut recerca en avaluació de la implantació de la normativa sintàctica, almenys si ens referim al concepte de recerca en el sentit estricte d'estudi explícit, sistemàtic i ordenat».

Els pocs estudis específics d'avaluació d'implantació de la normativa que s'han fet fins ara s'han centrat especialment en la terminologia. En aquest camp, en el context internacional hi ha alguns treballs del Quebec (Heller *et al.* 1984 o Daoust 1995) i de França (Depecker i Mamavi 1997),¹² però, pel que fa a aquesta tesi, cal destacar especialment l'obra de Quirion (2003), que introdueix el concepte *factors d'implantació*. En el context català, Vila, Nogué i Vila (2007) plantegen un model de planificació en política lingüística en què s'agrupen els processos de política i planificació lingüística en les fases o els conjunts d'activitats següents: la definició del problema, la formulació de les línies d'actuació, la posada en pràctica de les mesures previstes, l'avaluació de les

¹¹ La informació d'aquest apartat de la tesi deu molt a l'esforç de síntesi d'aquest treball de Ginebra (en premsa).

¹² Per a més informació sobre l'estat de la qüestió en l'avaluació de la implantació de la norma terminològica, v. Vila i Nogué (2008) i Montané (2012).

actuacions i l'acabament o el replantejament de la política adoptada. Tot i que els autors apliquen aquestes fases a les activitats de planificació terminològica (Vila, Nogué i Vila 2007: 30), són extrapolables a la sintaxi, camp en què se centra aquesta tesi.

També en el context català, cal destacar l'aportació cabdal de Montané i Cabré (2010), que presenten el càlcul d'un coeficient d'implantació que permet determinar si la implantació d'un terme és alta, mitjana o baixa. Aquest coeficient, que posteriorment s'ha aplicat a Montané (2012), ha servit per elaborar un barem adaptat a aquesta tesi.¹³ En aquesta línia, també cal mencionar els treballs de Montané i Cabré (2007), Montané (2008), Montané (2010), Montané i Cabré (2012), Montané (2012) i Montané i Cabré (2013). Montané (2012: 9) constata, a partir de diversos treballs sobre la implantació terminològica en l'àmbit de la informàtica i les TIC (per exemple, Montané 2007 i 2010 o Vila *et al.* 2007), que el grau d'implantació no és el mateix per a tots els termes normalitzats. De la mateixa manera, en aquesta tesi s'analitza si en l'àmbit de la implantació de la sintaxi les variants sintàctiques estudiades també tenen una implantació heterogènia.

L'interès creixent per l'avaluació de la implantació de la normativa lingüística en català es fa palès al monogràfic *L'avaluació de la implantació de la normativa lingüística* (en premsa), que recull les ponències de la I Jornada d'Estudi de la Implantació de la Normativa.¹⁴ En aquest recull, Ginebra assenyala que hi ha dades i informacions indirectes interessants pel que fa al grau d'implantació de la sintaxi normativa. Aquestes informacions es poden classificar en els tres grans blocs que es detallen a continuació: estudis de l'àmbit de la docència, treballs sobre la llengua dels mitjans de comunicació i aportacions de les tradicions descriptiva i prescriptiva.

En relació amb el primer bloc, els estudis de l'àmbit de la docència, Bassols i Paloma (2004) analitzen els coneixements de llengua, la identitat, els usos lingüístics i altres factors sociolingüístics d'una mostra d'alumnes de primer curs de les llicenciatures de Comunicació Audiovisual, Periodisme, i Publicitat i Relacions Públiques, de la Facultat de Ciències de la Comunicació de la Universitat Autònoma de Barcelona. Els autors observen que la majoria d'errors dels textos dels alumnes són sintàctics i lèxics, i per això inclouen més preguntes d'aquestes dues branques en la prova. L'estudi conclou que els factors més significatius en la tria de l'assignatura de català o la de castellà són l'origen lingüístic dels pares dels alumnes, en primer lloc, i la llengua d'escolarització durant la secundària, en segon lloc. Pel que fa als resultats sobre el coneixement de català, els autors consideren que els errors són deguts a llacunes en el coneixement estricte del codi, excepte en l'ortografia, àmbit en què les faltes es poden atribuir més a una projecció de solucions de l'oral col·loquial sobre el registre escrit que a un desconeixement de la normativa.

En aquest punt, però, els resultats del treball de Bach i Bernal (en premsa) sobre les proves d'anivellament lingüístic (PAL) dels estudiants de Traducció i Interpretació i Llengües Aplicades de la UPF discrepen dels de Bassols i Paloma (2004):

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 [...].

¹³ V. el capítol 4.

¹⁴ Jornada celebrada el 6 de juny de 2013, organitzada per l'equip de recerca Avalnorm, format per David Paloma, Elisenda Bernal, Carme Bach i Aina Labèrnia, i coordinat per Joan Costa.

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.

L'estudi de Bach i Bernal (en premsa) té com a objectius *a*) fer una fotografia del grau de coneixement de la normativa catalana dels alumnes de primer curs dels graus en Traducció i Interpretació (TI) i en Llengües Aplicades (LA) de la UPF; *b*) posar en relleu la diferència entre la percepció dels alumnes sobre el coneixement de la normativa i la realitat que es manifesta en la seva primera producció textual (una redacció), just abans de començar les classes a la Facultat, i *c*) intentar explicar a què pot ser deguda aquesta diferència, si s'escau. Les autores determinen que, a l'hora de redactar, el taló d'Aquil·les dels alumnes en el moment d'accedir als estudis superiors són, en aquest ordre, els problemes de sintaxi (que cometen el 83,93% dels estudiants de LA i el 91,93% dels de TI), els de puntuació (amb un 69,64% d'errors en els estudiants LA i un 45,16% en els de TI) i els d'ortografia (amb un 42,85% d'errors en els estudiants de LA i un 59,67% en els de TI), seguits, a certa distància, pels de morfologia, lèxic, convencions o expressió. En relació amb la percepció dels alumnes sobre el coneixement de la normativa i la realitat que es manifesta en la redacció, l'estudi conclou que els alumnes són bastant conscients que cometen un percentatge elevat d'errors de sintaxi, però no destaquen qüestions controvertides, com ara *per* i *per a* davant d'infinitiu, sinó que apunten dificultats que responen, majoritàriament, a calcs del castellà en pronoms relatius, preposicions, conjuncions i locucions preposicionals i conjuntives.

Indirectament relacionats amb l'avaluació de la implantació de la norma, en l'àmbit docent també cal recollir els estudis de Ponsoda (1996), Ponsoda i Segura (1997), Segura (2003), Baldaquí (2006, 2009 i 2011), Brunat *et al.* (2006 i 2009) i Baldaquí *et al.* (2010), que també esmenta Ginebra. Així, per exemple, Ponsoda (1996) ja posa de manifest la necessitat imperativa d'avaluar la norma lingüística (1996: 230) i apunta diversos aspectes de fonètica, lèxic i morfologia (àrea en què l'autor recull l'ús de diversos pronoms febles) que s'adeqüen a l'estàndard valencià o se'n desvien. També, per exemple, a Brunat *et al.* (2006 i 2009) s'observa que els alumnes de primer i tercer de Magisteri de la Universitat Autònoma de Barcelona són crítics amb la formació lingüística que han rebut a l'ensenyament secundari (troben que els temaris es repeteixen i que l'enfocament és més descriptiu que comunicatiu), consideren que tenen un notable en expressió oral i escrita i opinen que els professors universitaris són poc exigents pel que fa a la llengua. A Baldaquí (2006: 91) s'estudia la relació entre variables sociolingüístiques i la inseguretat formal, que l'autor defineix com la «consciència de la distància entre la norma lingüística i els usos lingüístics habituals». Tal com s'indica a Casas i Comajoan (en premsa), Baldaquí (2006 i 2009) mostra que la inseguretat formal es relaciona de manera significativa amb el grau de formació lingüística, el grau de contacte amb el català i altres factors com ara la primera llengua i el tipus d'escola, i destaca el fet que hi ha menys inseguretat com més formació, més contacte, més valencià com a llengua primera i més presència de programa en valencià a l'escola.

També cal mencionar el treball d'Argenter *et al.* (1998) i l'anàlisi que en fan Woolard *et al.* (2013), dos estudis que tenen relació amb l'avaluació del grau d'implantació de la normativa relativa als pronoms febles en català, tot i que aquest no és el focus d'atenció dels autors. A Argenter *et al.* (1998) es fa una anàlisi sobre l'ús dels pronoms febles en el català oral dels joves que permet que Woolard *et al.* (2013: 127-141) observin que els

parlants urbans, independentment de si tenen el català com a llengua primera o segona, no controlen els pronoms febles tan bé com els parlants rurals. Ara bé, els parlants urbans, en lloc de tenir una freqüència més alta de formes de pronoms febles incorrectes, eviten els pronoms i utilitzen circumlocucions alternatives que són iguals en castellà; en aquest sentit, l'evitació d'errors suggereix una consciència metalingüística molt alta sobre les formes correctes a Catalunya (Woolard *et al.* 2013: 137).

La tesi doctoral de Hawkey (2012), sobre política lingüística educativa i contacte de llengües a Barcelona, analitza la llengua normativa de cinquanta subjectes barcelonins bilingües, que es caracteritzen per pertànyer a dos grups d'edat diferents: un grup d'edat s'ha educat en castellà i l'altre, en català, a causa del canvi de política lingüística. Aquesta tesi no se centra exclusivament en la sintaxi, tot i que indirectament aporta informació sobre la implantació de diversos fenòmens sintàctics, com ara problemes de substitució o elisió pronominal i calcs sintàctics, com poden ser l'ús d'*estar* per expressar mera localització (*On estàs?*), a través de l'anàlisi de la percepció normativa que tenen parlants bilingües (català i castellà) de diversos fenòmens.

També des de l'àmbit de la docència, a Labèrnia (2010) i a Costa i Labèrnia (2014) s'avalua el grau d'implantació de la normativa dels pronoms relatius, a partir de diversos exercicis de vint-i-sis alumnes catalanoparlants de primer curs del grau en Traducció i Interpretació de la UPF. Els resultats mostren un grau d'implantació molt baix (del 15,4%) de les relatives explicatives amb relatiu adjectiu especificador (Costa i Labèrnia 2014: 111 i 123), un grau d'implantació baix (del 38,5%) de la relativa lliure amb relatiu subjecte (Costa i Labèrnia 2014: 108) i un grau d'implantació intermedi (69,2%) del sintagma de relatiu amb antecedent oracional (Costa i Labèrnia 2014: 112).

La tesi de Galindo (2006) estudia les pràctiques lingüístiques d'alumnes de sisè de primària de cinquanta-dues escoles de Catalunya durant l'estona d'esbarjo. Se centra en tres fenòmens de contacte de llengües (interferències, alternances de codi i tries lingüístiques) i analitza aspectes com ara les condicions sociolingüístiques en què es produeixen interferències o alternances i quines característiques tenen els parlants que en fan més. Els resultats de la tesi permeten concloure que en català hi ha moltes més interferències que en castellà: en el discurs en castellà les interferències constitueixen un 0,3% de les paraules comptabilitzades, mentre que en el discurs en català representen un 3,5%. Indirectament, doncs, l'anàlisi de la interferència constitueix una anàlisi del grau d'implantació de la normativa, en tant que la interferència es pot considerar una desviació de la norma lingüística, tal com es defineix en el DIEC2.

Finalment, a Casas i Comajoan (en premsa) s'estudia la capacitat de detecció, de correcció i de justificació d'errors de normativa en catorze frases que va fer un grup de 162 alumnes de primer curs de Magisteri de la Universitat de Vic. Aquest estudi també analitza quins factors sociolingüístics es relacionen amb la capacitat dels alumnes de detectar els errors. Els resultats mostren que només es van detectar la meitat dels errors; que els alumnes que havien fet batxillerat eren capaços de detectar més errors que els alumnes procedents d'altres vies d'accés a la universitat, independentment de la seva llengua primera, que és un factor que no va resultar significatiu, i que el fet d'haver detectat un error no n'assegurava ni la correcció satisfactòria ni la justificació.

Pel que fa al segon bloc, els estudis d'avaluació de la implantació de la normativa en els mitjans de comunicació, tal com observa Ginebra (en premsa), principalment els treballs s'han centrat en l'estàndard i els diversos registres periodístics, especialment en el debat sobre com ha de ser la llengua periodística amb referència a la variació territorial i al registre col·loquial. Tot i això, s'han fet estudis amb dades empíriques sobre l'adequació a la normativa sintàctica. En són exemples els següents: Tubau (1990), que avalua la llengua de vint-i-sis personatges públics entrevistats en un programa de televisió; Bassols, Rico i Torrent (1997), i Faura, Paloma i Torrent (1998), que comparen la llengua emprada a la televisió en dos períodes diferents (1985-1987 i 1993-1994) i presenten dades sobre com s'adequa la sintaxi a la normativa; Paloma (1999), que estudia aspectes fonètics, morfològics, sintàctics i lèxics del model de llengua oral per mitjà de diverses sèries de televisió, de producció pròpia i aliena, i arriba a la conclusió que la llengua de les produccions alienes i de les sèries de producció pròpia és molt respectuosa amb la normativa i l'estàndard, tot i que el grau d'espontaneïtat i de formalitat no sempre és l'adequat; Paloma i Segarra (2000 i 2007), que presenten dades sobre incorreccions en la llengua oral i escrita en sèries de televisió; Julià-Munné (2000), que, a partir d'un corpus d'emissions de ràdio produïdes entre el 1997 i el 1999, caracteritza el model lingüístic de les principals emissores de ràdio de Lleida; Nogué (2000), que analitza la ultracorrecció als mitjans de comunicació; Torrent (2002), que estudia la interferència en la llengua de la televisió catalana; Julià-Munné (2004), que tracta incorreccions en sintaxi d'emissions de ràdio dels anys 1994-2004; Cubells i Navarro (2003), que se centren en l'estàndard en els mitjans de comunicació locals escrits de la Ribera d'Ebre; Estrada (2004), que elabora un informe sobre la qualitat de la llengua en català dels programes de TVC, BTV i Televisió Espanyola a Catalunya que generen més queixes dels teleespectadors; Matamala (2008), que fa una anàlisi morfològica, sintàctica i semàntica de la llengua de quatre sèries de producció pròpia i doblada, i Costa (2008a), que fa una avaluació de la implantació de normes sobre textos periodístics escrits.

Estrada (2004), com molts dels estudis que s'acaben d'esmentar, fa una anàlisi d'interferències lingüístiques (bàsicament del castellà) que, indirectament, es pot considerar una anàlisi del grau d'implantació de la normativa lingüística, atès que, tal com diu Ginebra (en premsa), la interferència «és una conseqüència de la poca competència o seguretat i, per tant, una mostra de no assimilació de la normativa». Si bé l'informe d'Estrada (2004) no se centra exclusivament en sintaxi, tracta fenòmens d'interferència com ara l'omissió dels pronoms *en*, *hi* i *ho* (**Ens hem d'anar*¹⁵ i **Has d'oblidar [això]*, per exemple), construccions no normatives o inadequades (**des de que*, **les coses de les que et volia parlar*, **consistia en fer*, **s'atribueix a que*, etc.), l'ús del *lo* intensiu o generalitzador (**lo bo del cas*), etc.

Per tancar aquest bloc de la llengua dels mitjans de comunicació, també cal esmentar els llibres d'estil d'aquestes entitats, enfocats a guiar els professionals a fer un ús normatiu del català en els mitjans de comunicació. Com que aquestes obres poden proporcionar llistes d'errors freqüents que cal evitar, indirectament, constitueixen una font d'errors o formes poc implantades. N'és un exemple el *Llibre d'estil de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals* (Generalitat de Catalunya).

¹⁵ Els asteriscs indiquen que les construccions no són normatives.

Pel que fa al tercer bloc, les aportacions de les tradicions descriptiva i prescriptiva, cal dir que els nombrosos estudis descriptius i prescriptius de sintaxi catalana són una font indirecta d'informació per a l'estudi de la implantació de la normativa sintàctica. Així, per exemple, quan la gran munió de treballs de la tradició prescriptiva indiquen la dificultat d'aplicar alguna de les normes o en condemnen determinats usos habituals, indirectament aporten indicis sobre la dificultat d'implantació d'aquesta norma i, per tant, implícitament, avaluen l'èxit o el fracàs de la implantació. En aquest sentit, Ginebra (en premsa) indica que cal saber diferenciar les dades empíriques de les valoracions, tot i que les valoracions «poden oferir informació qualitativa rellevant». Un exemple d'aquest fet es troba a Solà (1994: 38): «aquest punt de sintaxi [l'article neutre] és, juntament amb el del canvi i caiguda de preposicions [...], dels que menys han assimilat els usuaris».

Atès que els treballs de gramàtica descriptiva i de la tradició prescriptiva que indirectament aporten informacions per a l'avaluació de la implantació de la normativa sintàctica en català configurarien una llista molt llarga (composta pels nombrosos estudis gramaticals, manuals, diccionaris de dubtes, llibres d'estil i treballs d'anàlisi sintàctica), en aquesta tesi s'ha considerat més interessant presentar les aportacions principals d'aquest bloc amb criteris més restrictius que exhaustius, en la línia que planteja Ginebra (en premsa). Així, cal destacar les aportacions de les obres completes de Fabra (Solà i Mir 2005-2013), de Solà (entre altres, 1987, 1990, 1994, 1999, 2003 i 2009), de Solà *et al.* (2002), de Badia (1994), de les tres edicions de les Jornades d'Estudi de la Llengua Normativa (1983, 1985 i 1987) i de les obres que es recullen en el darrer capítol de Ginebra i Solà (2007), en què es descriu el panorama general de l'activitat dels darrers anys relacionada amb la prescripció gramatical. També són remarcables les aportacions dels llibres d'estil (Mestres *et al.* 2009, per exemple), que orienten sobre els errors més freqüents, que justament són indicatius de problemes d'implantació, així com els estudis sobre proves de català, com poden ser l'examen d'accés a la universitat, que està relacionat amb un procés d'instrucció formal previ, o els exàmens lliures per a l'obtenció de certificats de nivell de llengua, com ara el nivell de suficiència de català o el nou C2, per exemple, que són proves desvinculades d'aquesta mena de processos (Labèrnia 2010: 4-5). D'aquesta gran diversitat d'obres, en el capítol 2 se n'han seleccionat dinou —algunes de les quals coincideixen amb les quaranta-dues que ha buidat Ginebra—, que constitueixen el que en aquesta tesi s'anomena *obres de consulta*; això és, les obres que han estat objecte d'un buidatge exhaustiu per a la tria de les variables sintàctiques que s'analitzen en aquest estudi,¹⁶ variables que Ginebra (en premsa) inclou en la llista dels 261 fenòmens sintàctics que indica que es poden considerar poc assimilats o d'implantació difícil.

Per acabar, cal precisar que els estudis de sociolingüística educativa que s'esmenten en l'apartat que hi ha a continuació també proporcionen dades indirectes sobre el grau d'implantació de la normativa.

¹⁶ V. el capítol 2 i l'annex I.

1.2.2. Estudis de sociolingüística educativa

Els estudis de sociolingüística educativa són un precedent d'aquesta tesi, en la mesura que relacionen el grau de coneixement de català d'escolars amb factors sociolingüístics com poden ser el grau d'aprenentatge de cada individu, el sexe, l'origen territorial, la llengua familiar o el capital instructiu familiar.

Cronològicament, el primer d'aquests treballs és *Quatre anys de català a l'escola* (Alsina *et al.* 1983), obra que avalua el coneixement de català i de castellà —i determina els factors que hi influeixen— dels alumnes que el curs 1981-1982 feien quart d'EGB, que es corresponen amb la primera promoció escolar que va començar primer d'EGB amb el decret pel qual es va implementar el català com a llengua d'ensenyament a l'escola. En aquest estudi s'analitzen factors ambientals (la zona lingüística, el model d'escola, la tipologia lingüística de l'escola i la titularitat jurídica de l'escola) i factors individuals (la llengua que utilitza l'alumne a casa, la condició lingüística ambiental, l'origen dels pares i l'alumne, la condició socioprofessional, l'actitud dels alumnes envers les llengües, la capacitat general d'aprenentatge i el sexe).

Posteriorment, s'han fet altres estudis, com ara *El coneixement de les llengües a Catalunya* (Consell Superior d'Avaluació 2006), en què es compara el coneixement de català en diverses etapes educatives: en acabar l'educació primària, en acabar l'ESO i en acabar el batxillerat. Similarment, a *Desigualtats en les trajectòries formatives en l'educació* (Consell Superior d'Avaluació 2009) s'estudia l'impacte de diversos factors (el sexe, l'origen territorial, etc.) en el rendiment a l'ESO, al batxillerat i als cicles formatius de grau mitjà i de grau superior.

La Generalitat de Catalunya també ha publicat estudis que avaluen la competència lingüística dels alumnes de sisè d'educació primària i de quart d'ESO (Consell Superior d'Avaluació 2012, 2013a, 2013b i 2014c) i la relacionen amb factors sociolingüístics com la repetició de curs, el sexe o la titularitat del centre.¹⁷ En aquesta línia, l'estudi més complet és *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya* (Consell Superior d'Avaluació 2014a), que analitza el perfil sociodemogràfic i lingüístic dels alumnes de quart d'ESO i aprofundeix en la interpretació dels resultats de la prova de competències d'aquest curs. Tot i que aquest treball no relaciona els factors sociolingüístics amb els resultats de la prova, n'inclou molts: la llengua inicial, la llengua d'identificació dels alumnes, la llengua a la llar actual, la llengua d'ús entre els pares, la llengua d'ús dels professors amb els alumnes, la llengua d'ús dels professors a l'aula, la llengua d'ús a l'hora de treballar en grup a classe, la llengua d'ús dels alumnes amb els professors fora de classe, la llengua d'ús dels alumnes amb els companys fora de classe, la llengua de lectura, la llengua de consum televisiu i a les xarxes socials, la llengua d'ús en diferents activitats fora de l'horari lectiu, la llengua d'ús amb les amistats fora del centre i l'ús global del català i del castellà. Tot i els treballs esmentats, no hi ha gens (o gairebé gens) de tradició d'estudis de sociolingüística educativa en l'àmbit universitari català.

¹⁷ Els informes relacionats amb les proves PISA no s'han inclòs entre aquests treballs, perquè l'única competència lingüística de català que avaluen és la comprensió lectora (Consell Superior d'Avaluació 2014b: 5).

2. VARIABLES I ESTATUS NORMATIU DE LES VARIANTS

Linguists tend to look askance on normative linguistics, because it brings in an element which is not purely scientific. Some of them even have emotional reactions to it [...].

Einar Haugen

En la línia del variacionisme sintàctic, en aquesta tesi es denominen *variables sintàctiques*¹⁸ els diversos fenòmens sintàctics que s'hi estudien, i *variants*, les maneres diferents i alternatives en què es realitzen aquestes variables. Així, per exemple, *absència o presència de preposició per introduir una completiva amb la conjunció* que és una variable que té com a variants la presència de la preposició (variant no normativa; p. ex.: **Tinc ganes de que vinguis*) i l'absència de la preposició (variant normativa; p. ex.: *Tinc ganes que vinguis*).

Aquest capítol consta de dos apartats: el primer presenta les setze variables sintàctiques en què se centra la tesi i explica els criteris amb què s'han seleccionat, i el segon n'exposa l'estatus normatiu.

2.1. Variables sintàctiques

Les variables sintàctiques que s'han seleccionat per a aquest treball són les següents:¹⁹

1. Introducció d'una completiva final declarativa i d'una interrogativa causal indirecta, mitjançant *per què*, *per a què*, *perquè* o variants similars (*per què*).
2. Absència o presència del pronom *hi* per representar un complement locatiu o de règim (pronom *hi*).
3. Expressió de la localització mitjançant *ser* o *estar* (*ser* o *estar*).
4. Expressió sinònima de *en cas contrari* i introducció d'una subordinada condicional negativa, mitjançant *si no* o *sinó* (*si no* o *sinó*).
5. Introducció d'un sintagma nominal que indica destinació o finalitat, mitjançant *per* o *per a* (*per* o *per a* + SN).
6. Expressió sinònima de *en qualitat de* mitjançant *com* o *com a* (*com* o *com a*).
7. Absència o presència del pronom *en* en oracions partitives (pronom *en*).
8. Expressió sinònima de *en comptes de* mitjançant *en lloc de* o *enlloc de* (*en lloc de*).
9. Presència o canvi de la preposició *en* davant d'un infinitiu quan fa de complement d'un verb (prep. + infinitiu).
10. Expressió del relatiu quan va precedit de preposició (prep. + relatiu).

¹⁸ S'entén com a *variable* el tret lingüístic que es pot realitzar de maneres diferents i alternatives, anomenades *variants* (Labov, 1970). Segons la sociolingüística, les variables poden ser condicionades per variables lingüístiques —context fonològic, categoria gramatical de la paraula, etc.— i variables extralingüístiques —sexe del parlant, edat, estudis, ocupació, context familiar, etc.— (Ruiz *et al.* 2001). En aquesta tesi s'ha preferit la denominació de *variable sintàctica* i se n'han descartat altres, com ara *fenòmens sintàctics*, perquè la denominació *variable sintàctica* s'emmarca en el variacionisme sintàctic, del qual beu aquesta tesi.

¹⁹ D'ara endavant, es farà referència a les variables sintàctiques amb les denominacions incompletes que es presenten entre parèntesis, tal com se sol fer en gramàtiques, manuals de resolució de dubtes i altres obres de referència.

11. Absència o presència de preposició per introduir una completiva amb la conjunció *que* (prep. + *que*).
12. Expressió de relatives substantives mitjançant els pronoms relatius *qui* o *que*, precedits de *tothom* (*tothom* + *qui/que*).
13. Expressió d'una acció posterior o consecutiva, mitjançant un gerundi o una coordinació amb *i* (gerundi de posterioritat).
14. Expressió de la combinació pronominal d'un complement directe en femení i singular i d'un complement indirecte de tercera persona en singular (*la hi*).
15. Absència o presència de la preposició *a* per introduir un complement directe (*a* + CD).
16. Expressió de la proposició principal d'una oració condicional o concessiva, mitjançant el condicional perfect o el pretèrit plusquamperfect de subjuntiu (*hauria* o *hagués*).

D'acord amb la definició de *sintaxi* del DIEC2, aquestes setze variables es poden considerar sintàctiques, perquè es poden explicar per les relacions que mantenen els mots en les oracions i les funcions que hi aconsegueixen. Tanmateix, aquesta consideració no sempre és clara. Podria suscitar debat, per exemple, considerar sintàctiques la variable que se centra en la distinció entre *ser* i *estar* o les que tenen a veure amb les conjuncions i les locucions conjuntives i prepositives (les variables *si no* o *sinó* i *en lloc de*). La tradició espanyola majoritàriament concep el primer cas com un fenomen lèxic (Penadés 2003: 13), mentre que la tradició catalana el sol considerar sintàctic (p. ex.: Solà *et al.* 2002: 1995-1999). Pel que fa a les variables relacionades amb les conjuncions i les locucions conjuntives i prepositives, Ginebra (en premsa) ja apunta que són difícils de classificar:

[...] tinc la sospita que les contingències relacionades amb les conjuncions, les preposicions i els altres connectors —fins i tot les més morfològiques— tenen gairebé sempre connexions sintàctiques (Ginebra en premsa).

A Bach i Bernal (en premsa) també es consideren sintàctiques les variables que tenen a veure amb preposicions, conjuncions i altres connectors, tal com es desprèn de la taula següent, que agrupa els errors de sintaxi (Bach i Bernal en premsa):

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 en la taula 5.²⁰

Error	Llengües Aplicades	Traducció i Interpretació
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</i> / <i>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

²⁰ Els fenòmens de sintaxi que coincideixen amb les variables que s'estudien en aquesta tesi es destaquen amb un fons de color blau.

Errors	Llengües Aplicades	Traducció i Interpretació
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 <i>en lloc de</i> loc. conjuntiva	-	3
res / gens	-	2
altres	-	14

A l'Optimot també es classifiquen a sintaxi les fitxes corresponents a les variables següents:

<i>Per què.</i>	Prep. + relatiu.
Pronom <i>hi</i> .	Prep. + <i>que</i> .
<i>Ser o estar.</i>	<i>Tothom + qui/que.</i>
<i>Si no o sinó.</i>	Gerundi de posterioritat.
<i>Per o per a + SN.</i>	<i>La hi.</i>
<i>Com o com a.</i>	A + CD.
Prep. + infinitiu.	<i>Hauria o hagués.</i>

Aquestes setze variables sintàctiques s'han seleccionat perquè, d'una banda, es tracten amb molta freqüència en manuals i els llibres d'estil que ajuden a resoldre dubtes lingüístics i, de l'altra, l'experiència docent de qui escriu aquest treball²¹ i la participació (durant els anys 2008 i 2009) en el projecte d'innovació docent «Classificació dels errors de l'alumnat de Llengua Normativa i Gramàtica i Anàlisi del Discurs A2 I català»²² posen de manifest que aquestes variables generen dubtes als estudiants de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra.

Les obres de consulta que s'han buidat per a la tria de les variables són les següents:²³

- *Català complet/2* (Ruaix 2000).
- *Curs de llengua catalana nivell C* (Badia, Brugarolas, Grifoll 1994).
- *Curs de llengua catalana nivell D* (Brugarolas et al. 2002).
- *Cursos de llengua catalana: Material didàctic per a cursos de nivell D* (Ferragut, Herrero i Sarsanedas 1997).

²¹ Des de 2009, classes de seminari de les assignatures de la UPF Ús Comparat Català-Espanyol i Traducció entre les Llengües Catalana i Espanyola, totes dues de segon curs del grau en Traducció i Interpretació; Traducció Avançada Català-Espanyol, de quart curs del grau en Traducció i Interpretació, i Edició i Revisió de Textos, de quart curs del grau en Traducció i Interpretació i de tercer curs del grau en Llengües Aplicades.

²² En aquest projecte s'han classificat 2.159 errors de 187 treballs escrits en llengua catalana, que han produït 68 estudiants de primer curs de Traducció i Interpretació de la UPF. Es tracta d'un projecte finançat per la Facultat de Traducció i Interpretació de la UPF (2008), dirigit pel doctor Joan Costa. Aquest projecte va continuar del 2008 al 2009 amb el nom «Projecte d'innovació docent de les assignatures Llengua Catalana (20173) i Llengua Espanyola (20174)» (CQUID: 35 PM.2008-2009 1), va ser finançat pel Rectorat de la UPF i va tenir el mateix investigador principal.

²³ Per a la concreció de la localització de les referències de les setze variables sintàctiques que hi ha en cadascuna de les dinou obres de consulta, vegeu l'annex V.

- *Diccionari de dubtes i barbarismes* (Paloma i Rico 2008).
- *Diccionari pràctic de qüestions gramaticals* (Abril 1997).
- *El llibre de la llengua catalana: Per a escriure correctament el català* (Badia et al. 2004).
- *El 9 Now: Manual de redacció i estil* (Coromina 1991).
- *Ésadir* (Agulló i Camps).
- Fitxes de sintaxi de l'Optimot.
- *Gramàtica de la llengua catalana: Descriptiva, normativa, diatòpica, diastràtica* (Badia 1994).
- *Gramàtica del català contemporani* (Solà et al. 2002).
- *Llengua catalana: Material didàctic per a cursos de nivell C* (Herrero i Valle 2001).
- *Llibre d'estil de l'Ajuntament de Barcelona* (Solà 1995).
- *Manual d'estil: La redacció i l'edició de textos* (Mestres et al. 2009).
- *Quadern: Normativa bàsica de la llengua catalana* (Castellanos 1998).
- *10 exàmens de nivell C de català* (sense autor 1998).
- *10 exàmens de nivell D de català* (sense autor 1999).
- *10 exàmens de català: El nou nivell C de català* (Mas et al. 2001).

En la taula 2.1 es mostra la freqüència amb què les variables sintàctiques consten en les dinou obres de consulta. Les variables es presenten ordenades segons la freqüència (de més a menys) amb què apareixen en les obres. Cal notar que el recompte de les obres que tracten un mateix fenomen inclou els fenòmens sintàctics que es tracten indirectament; és a dir, en el recompte s'han inclòs les obres que contenen una referència indirecta o parcial de la variable sintàctica; per exemple, obres que no tracten la distinció entre *perquè* i *per què*, però que esmenten quan cal usar aquestes variants.

Tal com s'observa en la taula 2.1, totes les variables apareixen en més del 50% de les dinou obres. Les que consten en totes les obres són la variable 11 (prep. + *que*) i la 15 (*a* + CD), i la que és menys present en les obres de consulta és la 12 (*tothom* + *qui/que*), que té una freqüència d'un 66,7%.

TAULA 2.1. Freqüència d'aparició de les variables en les dinou obres de consulta

Variable	Freqüència	Obres en què no es tracta la variable sintàctica
Prep. + <i>que</i>	19 (100%)	-
A + CD	19 (100%)	-
<i>Per què</i>	18 (94,7%)	<i>10 exàmens de nivell D de català</i> (sense autor 1999)
<i>Com o com a</i>	18 (94,7%)	<i>10 exàmens de nivell D de català</i> (sense autor 1999)
Pronom <i>en</i>	18 (94,7%)	<i>Manual d'estil</i> (Mestres et al. 2009)
Prep. + relatiu	18 (94,7%)	<i>Manual d'estil</i> (Mestres et al. 2009)
Pronom <i>hi</i>	17 (89,5%)	• <i>Llibre d'estil de l'Ajuntament de Barcelona</i> (Solà 1995) • <i>Manual d'estil</i> (Mestres et al. 2009)
<i>Per o per a</i> + SN	17 (89,5%)	• <i>10 exàmens de nivell C de català</i> (sense autor 1998) • <i>10 exàmens de nivell D de català</i> (sense autor 1999)
Prep. + infinitiu	17 (89,5%)	<i>Diccionari de dubtes i barbarismes</i> (Paloma i Rico 2008) <i>Manual d'estil</i> (Mestres et al. 2009)
<i>Ser o estar</i>	16 (84,2%)	• <i>Cursos de llengua catalana: Material didàctic per a cursos de nivell D</i> (Ferragut, Herrero i Sarsanedas 1997) • <i>10 exàmens de nivell C de català</i> (sense autor 1998) • <i>10 exàmens de nivell D de català</i> (sense autor 1999)

TAULA 2.1 (continuació). Freqüència d'aparició de les variables en les dinou obres de consulta

Variable	Freqüència	Obres en què no es tracta la variable sintàctica
<i>Ser o estar</i>	16 (84,2%)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cursos de llengua catalana: Material didàctic per a cursos de nivell D</i> (Ferragut, Herrero i Sarsanedas 1997) • <i>10 exàmens de nivell C de català</i> (sense autor 1998) • <i>10 exàmens de nivell D de català</i> (sense autor 1999)
Gerundi de posterioritat	16 (84,2%)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cursos de llengua catalana: Material didàctic per a cursos de nivell D</i> (Ferragut, Herrero i Sarsanedas 1997) • <i>10 exàmens de nivell C de català</i> (sense autor 1998) • <i>10 exàmens de nivell D de català</i> (sense autor 1999)
<i>Hauria o hagués</i>	15 (78,95%)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cursos de llengua catalana: Material didàctic per a cursos de nivell D</i> (Ferragut, Herrero i Sarsanedas 1997) • <i>El 9 Nou: Manual de redacció i estil</i> (Coromina 1991) • <i>Llibre d'estil de l'Ajuntament de Barcelona</i> (Solà 1995) • <i>Manual d'estil</i> (Mestres et al. 2009)
<i>La hi</i>	14 (73,68%)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diccionari de dubtes i barbarismes</i> (Paloma i Rico 2008) • <i>Llibre d'estil de l'Ajuntament de Barcelona</i> (Solà 1995) • <i>Manual d'estil</i> (Mestres et al. 2009) • <i>10 exàmens de català: El nou nivell C de català</i> (Mas et al. 2001)
<i>Si no o sinó</i>	13 (68,42%)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>El 9 Nou: Manual de redacció i estil</i> (Coromina 1991) • <i>Ésadir</i> (Agulló i Camps) • <i>Llibre d'estil de l'Ajuntament de Barcelona</i> (Solà 1995) • <i>Manual d'estil</i> (Mestres et al. 2009) • <i>10 exàmens de nivell C de català</i> (sense autor 1998) • <i>10 exàmens de nivell D de català</i> (sense autor 1999)
<i>En lloc de</i>	13 (68,42%)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Cursos de llengua catalana: Material didàctic per a cursos de nivell D</i> (Ferragut, Herrero i Sarsanedas 1997) • <i>El 9 Nou: Manual de redacció i estil</i> (Coromina 1991) • <i>Manual d'estil</i> (Mestres et al. 2009) • <i>10 exàmens de català: El nou nivell C de català</i> (Mas et al. 2001) • <i>10 exàmens de nivell C de català</i> (sense autor 1998) • <i>10 exàmens de nivell D de català</i> (sense autor 1999)
<i>Tothom + qui/que</i>	12 (63,16%)	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Diccionari de dubtes i barbarismes</i> (Paloma i Rico 2008) • <i>El 9 Nou: Manual de redacció i estil</i> (Coromina 1991) • <i>Ésadir</i> (Agulló i Camps) • <i>Llibre d'estil de l'Ajuntament de Barcelona</i> (Solà 1995) • <i>Manual d'estil</i> (Mestres et al. 2009) • <i>10 exàmens de nivell C de català</i> (sense autor 1998) • <i>10 exàmens de nivell D de català</i> (sense autor 1999)

D'altra banda, convé puntualitzar que, en resposta a una petició personal, els anys 2013 i 2015 el Servei de Recursos Lingüístics de la Direcció General de Política Lingüística (d'ara endavant, SRL i DGPL, respectivament) ha elaborat uns informes sobre les cerques que ha rebut l'Optimot al cercador durant els anys 2012 i 2014, a partir de l'anàlisi del nombre de visites de les fitxes que conté el seu cercador i del nombre de consultes ateses pel seu servei d'atenció personalitzada. Malauradament, en el moment de la selecció de les variables sintàctiques d'aquest treball no es disposava d'aquesta informació; ara bé, en

la taula 2.2 es pot veure que set de les setze variables sintàctiques seleccionades (destacades amb un fons blau en la taula) estan incloses entre les trenta-dues fitxes més consultades a l'Optimot l'any 2012 (SRL de la DGPL 2013) i representen el 25,47% del total de consultes d'aquestes trenta-vuit fitxes. Cal tenir en compte, a més, que la classificació de les fitxes més consultades considera tant les fitxes de sintaxi com les fitxes d'ortografia, de morfologia, de lèxic, etc.

TAULA 2.2. Cercador de l'Optimot: fitxes de l'Optimot més consultades l'any 2012 (SRL de la DGPL 2013)

Posició segons freqüència	Títol de la fitxa de l'Optimot	Codi	Nre. de consultes
1	<i>perquè, per què o per a què?</i>	Fitxa 181/4	4.696
2	<i>fins o fins a?</i>	Fitxa 175/4	2.451
3	És correcte <i>degut a</i> en català?	Fitxa 38/3	2.235
4	<i>tan o tant?</i>	Fitxa 267/2	1.546
5	<i>per o per a</i> davant de nom	Fitxa 180/3	1.528
6	<i>sinó o si no?</i>	Fitxa 6341/1	1.518
7	felicitarions: <i>Nadal, Cap d'Any, aniversaris</i>	Fitxa 121/4	1.444
8	És correcte <i>donat que</i> en català?	Fitxa 1844/2	1.323
9	<i>en base a</i>	Fitxa 6340/1	1.308
10	apostrofació davant de sigles i acrònims	Fitxa 343/5	1.297
11	<i>com o com a?</i>	Fitxa 57/3	1.241
12	<i>a o en</i> (preposició en noms de lloc)	Fitxa 48/5	1.222
13	<i>composar o compondre?</i>	Fitxa 6354/2	1.181
14	<i>si escau o si s'escau?</i>	Fitxa 5392/2	1.173
15	abreviatures dels ordinals: <i>1r, 2n, etc.</i>	Fitxa 107/2	1.120
16	És correcte <i>en quant a</i> en català?	Fitxa 6311/3	1.090
17	gerundi	Fitxa 4195/1	1.079
18	<i>recolzar o donar suport?</i>	Fitxa 1133/2	1.051
19	<i>sisplau o si us plau?</i>	Fitxa 2494/2	1.048
20	<i>poguem o puguem?, pogueu o pugueu?</i>	Fitxa 6634/1	1.040
21	guionet en mots prefixats, compostos cultes i compostos catalans	Fitxa 6265/3	1.021
22	<i>vist i plau o vistiplau</i>	Fitxa 145/1	1.014
23	contraccions (preposició i article)	Fitxa 6146/2	944
24	<i>disfrutar o gaudir?</i>	Fitxa 6926/1	917
25	<i>alçària, alçada o altura?</i>	Fitxa 6728/1	914
26	<i>a, de, en i amb</i> davant de conjunció <i>que</i>	Fitxa 6729/2	904
27	<i>diga 'm o digue 'm?</i>	Fitxa 6819/1	901
28	<i>a mitjan o a mitjans de?</i>	Fitxa 2004/2	898
29	És correcta l'expressió <i>al respecte</i> en català?	Fitxa 6614/1	861
30	<i>desde o des de?</i>	Fitxa 6712/1	859
31	<i>altres o d'altres?</i>	Fitxa 6732/1	854
32	pronoms febles (apostrofació)	Fitxa 6275/1	853

Tal com s'observa en la taula 2.3, l'any 2012 la categoria de sintaxi és la segona més consultada al cercador de l'Optimot i té un nombre de visites similar al de la categoria més consultada, el lèxic (4.730 cerques de sintaxi i 4.887 de lèxic). L'any 2014, a més, la categoria de sintaxi passa a ser la que rep més visites (3.666), tal com es desprèn de la taula 2.4.

TAULA 2.3. Cercador de l'Optimot: categories lingüístiques de les fitxes de l'Optimot més consultades l'any 2012 (SRL de la DGPL 2013)

Posició segons freqüència	Categoria lingüística de les fitxes de l'Optimot	Nre. de vegades que s'ha utilitzat algun filtre per categoria	Percentatge de vegades que s'ha utilitzat algun filtre per categoria
1	Lèxic	4.887	19,52%
2	Sintaxi	4.730	18,89%
3	Ortografia	3.694	14,75%
4	Convencions	3.420	13,66%
5	Morfologia	2.817	11,25%
6	Fraseologia i refranys	2.408	9,62%
7	Fonètica i prosòdia	1.297	5,18%
8	Toponímia	927	3,70%
9	Antroponímia	857	3,42%
	Total	25.037	100%

TAULA 2.4. Cercador de l'Optimot: categories lingüístiques de les fitxes de l'Optimot més consultades l'any 2014 (SRL de la DGPL 2015)

Posició segons freqüència	Categoria lingüística de les fitxes de l'Optimot	Nre. de vegades que s'ha utilitzat algun filtre per categoria	Percentatge de vegades que s'ha utilitzat algun filtre per categoria
1	Sintaxi	3.666	24,54%
2	Lèxic	3.293	22,04%
3	Convencions	2.504	16,76%
4	Ortografia	2.147	14,37%
5	Morfologia	1.464	9,80%
6	Fraseologia i refranys	950	6,26%
7	Toponímia	366	2,45%
8	Fonètica i prosòdia	311	2,08%
9	Antroponímia	240	1,61%
	Total	14.941	100%

Paral·lelament, l'informe de la DGPL (SRL de la DGPL 2013) també concreta que el servei d'atenció personalitzada de l'Optimot va atendre un total de 6.202 consultes durant el 2012 i que 1.866 d'aquestes consultes van ser de sintaxi. Cal tenir en compte, però, que hi ha consultes classificades en una, dues o més categories i subcategories. En fixar-se en el nombre i la tipologia de consultes ateses pel servei d'atenció personalitzada (v. la taula 2.5), es comprova que els patrons de consulta són similars als

de les fitxes del cercador de l'Optimot més visitades. De fet, si es comparen les setze variables sintàctiques seleccionades amb la informació de la taula 2.5, els elements de coincidència (destacats amb un fons de color blau) fins i tot s'incrementen. Així, per exemple, les cerques més freqüents de les fitxes de sintaxi de l'Optimot tenen a veure amb preposicions, i cinc dels setze fenòmens seleccionats en aquest treball (un 31,25% del total) estan relacionats amb les preposicions. De tota manera, cal tenir en compte que la freqüència de les consultes personalitzades pot estar condicionada pel grau en què les fitxes resolen els dubtes dels usuaris, atès que generalment es recorre a la consulta personalitzada quan no hi ha cap fitxa que resol el dubte.

TAULA 2.5. Servei d'atenció personalitzada de l'Optimot: nombre de consultes ateses el 2012 (SRL de la DGPL 2013)

Categoria de sintaxi	1.866
Preposicions	523
General	229
<i>per / per a</i>	167
<i>en / a</i>	52
Canvi i caiguda	44
<i>fins / fins a</i>	16
<i>com / com a</i>	15
Verbs	429
Règim	230
General	60
<i>ser / estar</i>	56
Infinitiu	41
Gerundi	30
Perífrasis	7
Pronoms	423
Febles	297
Relatius	98
General	20
Interrogatius	8
Adverbis	160
Concordança	70
Conjuncions	63
Construccions	58
Determinants	52
Adjectius	25
Quantificadors	25
Ordre dels elements de la frase	18
Noms	16

La DGPL també ha facilitat informació sobre el nombre de cerques de les mil fitxes de l'Optimot més consultades l'any 2012 (SRL de la DGPL 2014), la qual cosa ha permès veure fins a quin punt les variables que s'analitzen en aquesta tesi són dubtes consultats a l'Optimot (v. la taula 2.6, en què les diverses fitxes que resulten del procés d'actualització de l'Optimot s'han agrupat tenint en compte les variables a què fan referència).

Per tant, les variables que no són entre les mil fitxes més cercades²⁴ són la variable sobre el pronom *hi* (v. 2), la variable sobre el pronom *en* (v. 7) i la variable *hauria* o *hagués* (v. 16). La resta de variables, doncs, susciten moltes consultes dels usuaris de l'Optimot. Cal tenir en compte, però, que, entre les mil fitxes més visitades de l'Optimot l'any 2014, sí que hi ha la fitxa corresponent a la variable *hauria* o *hagués*: fitxa 2191/4, «*hauria vingut* o *hagués vingut?* / condicional perfet o pretèrit plusquamperfet de subjuntiu? / oracions condicionals», amb 431 consultes. De fet, aquesta fitxa ocupa la posició 226, de les mil totals.

TAULA 2.6. Nombre de visites de les mil fitxes més consultades de l'Optimot l'any 2012 (SRL de la DGPL 2014), agrupant les fitxes actualitzades

Posició de la fitxa segons freqüència de cerca	Variable a què correspon la fitxa	Títol de la fitxa	Codi de la fitxa	Nombre de cerques de la fitxa
2	V. 1	<i>perquè, per què</i> o <i>per a què?</i>	181/4	4.696
24 i 763	V. 5	<i>per</i> o <i>per a</i> davant de nom	180/3 i 180/4	1.796 (1.528 + 268)
53, 353 i 836	V. 13	gerundi	4195/1, 4438/3 i 2180/2	1.752 (1.079 + 418 + 255)
25	V. 4	<i>sinó</i> o <i>si no?</i>	6341/1	1.518
74 i 368	V. 11	<i>a, de, en</i> i <i>amb</i> davant de conjunció <i>que</i>	6729/2 i 6729/2 ²⁵	1.309 (904 + 405)
35	V. 6	<i>com</i> o <i>com a?</i>	57/3	1.241
328, 946 i 959	V. 3	<i>ser</i> o <i>estar?</i>	1877/2, 6858/1 i 6854/2	905 (435 + 236 + 234)
259 i 932	V. 12	<i>el que</i> o <i>el qui?</i> ; <i>aquell que</i> o <i>aquell qui?</i>	2125/2 i 2125/2	735 (497 + 238)
166	V. 9	canvi de les preposicions <i>en</i> i <i>amb</i> davant d'infinitiu	183/3	641
188	V. 15	preposició <i>a</i> davant de complement directe	2/3	601
200	V. 8	<i>enlloc</i> o <i>en lloc?</i>	6254/1	578
237	V. 14	combinació de pronoms en singular: <i>l'hi, la hi, els hi, les hi</i>	6605/1	527
821 i 820	V. 10	<i>que</i> o <i>què</i> darrere la preposició <i>en</i>	6555/2 i 149/2	516 (258 + 258)

²⁴ Cal tenir en compte que les fitxes no són exclusivament de sintaxi, sinó que també poden ser de morfologia, ortografia, lèxic, etc.

²⁵ Com que la fitxa té dos títols, en el buidatge automàtic s'ha considerat que es tracta de dues fitxes diferents; per això el codi identificador de la fitxa és el mateix. Això també passa en el cas de la variable 12, per exemple.

2.2. Estatus normatiu de les variants

En aquest apartat s'analitza la informació sobre les variants que aporten les obres normatives oficials (Fabra 1933 i el DIEC2). Quan aquesta informació és insuficient (tal com passa, p. ex., amb el gerundi de posterioritat) o quan convé contrastar alguna prescripció (com ara en el cas de la variable *tothom + qui/que*), es recorre a les obres de referència no oficials següents: les fitxes de l'Optimot, el *Manual d'estil: La redacció i l'edició de textos* (Mestres et al. 2009), la *Gramàtica del català contemporani* (Solà et al. 2002) i la *Gramàtica de la llengua catalana: Descriptiva, normativa, diatòpica, diastràtica* (Badia 1994). A més, en el cas concret de la variable *la hi*, s'ha considerat convenient consultar la *Gramàtica valenciana* (Acadèmia Valenciana de la Llengua 2006) i la versió provisional de la nova gramàtica de la llengua catalana de l'IEC.

2.2.1. Variable 1. Introducció d'una completiva final declarativa i d'una interrogativa causal indirecta, mitjançant *per què*, *per a què*, *perquè* o variants similars (*per què*)

La variable pretén avaluar si es distingeix la conjunció final *perquè* de la combinació «preposició *per* + pronom *què*», en oracions declaratives finals i interrogatives indirectes finals.

Fabra (1933: 135) recorda que cal no confondre *per què* i *perquè*:

Convé de no confondre *perquè* (en un sol mot), conjunció causal o final, i *per què* (en dos mots), combinació de la preposició *per* amb el pronom relatiu o interrogatiu *què*: *Les raons PER QUÈ ells han fet això (què relatiu, equivalent a les quals).* | «*A vós, Rey prudentíssim... s'esguarda de haver pietat e compassió de les persones afligides; PER QUÈ yo, adolorida compta, vinch a la vostra excel·lència a suplicar...*», Martorell (*què relatiu, equivalent a la qual cosa*). | *PER QUÈ no hi aneu? (què interrogatiu).* | *Encara no sé per què han vingut (què interrogatiu).*

El DIEC2 prescriu, en l'entrada 2 de *perquè*, que *perquè* és una conjunció que s'empra per indicar el motiu (accepció 1) o la finalitat (accepció 2):

perquè 1 conj. [LC] Introdueix la clàusula subordinada en què es diu el motiu de l'acció expressada en la principal. *No ho pot fer, perquè no té temps. No han sortit perquè plovia.*

perquè 2 conj. [LC] Introdueix la clàusula subordinada en què es diu el fi o l'objecte de l'acció expressada en la principal. *T'ho dic perquè li ho facis saber. Vaig cridar ben alt, perquè ells em sentissin.*

En canvi, també segons el DIEC2, *per què* és la successió de la preposició *per* —que denota la causa, el motiu— i del pronom *què*, equivalent a 'quina cosa':

per [...] e) Allò que serveix per a produir un efecte, com l'agent, la causa, el motiu, l'instrument, el mitjà o la manera. *Ha estat mort pels seus mateixos partidaris. [...]* | *Obrar per interès. [...]* *No sé per què ho vas demanar. Per què li vols fer mal, a ella, que t'estima tant?*

què 1 pron. [LC] Quina cosa. *Què dius? De què parlàveu? Per què plores? Amb què comptes? No sé què vol. Digueu-me de què heu tractat.*

2.2.2. Variable 2. Absència o presència del pronom *hi* per representar un complement locatiu o de règim (pronom *hi*)

La variable pretén avaluar si es fa servir el pronom *hi* per representar un argument regit (que fa de complement locatiu o de règim) —variant normativa—, o bé s’opta per l’omissió d’aquest pronom —variant no normativa.

Fabra (1933: 42) cita els usos del pronom *hi* a través d’exemples:

V. exemples dels principals usos del pronom *hi*:

Aquest clima és molt dolent; no m’hi puc acostumar. | Penseu en els vostres amics. —Ja hi pensem.

Venim del teatre. Hi havem vist tres germanes. | Aquesta taula és trencada; no s’hi recolzi. | Ahir van anar a Premià; hi van anar a la tarda.

Ell s’ha tornat vermell. No s’hi ha tornat ella. | Va caure malalt dijous. —No: hi va caure divendres.

No hi veu: és cega. | No hi sent: és sord. | No hi palpa de cap mà.

Com es pot veure, exemples com *no m’hi puc acostumar* o *Ja hi pensem* representen l’argument regit per verbs que necessiten un complement de règim, com *acostumar-se* o *pensar*. El cas *Hi havem vist tres germanes* [al teatre] representa un argument locatiu.

La informació que proporciona el DIEC2 en la primera entrada del pronom *hi* serveix per veure la idoneïtat de la presència d’aquest pronom:

hi [...] **a)** *pron.* [LC] Denotant el lloc on és o s’esdevé, cap a on va, per on passa, algú o alguna cosa. *Els he dit que anessin a casa de la mare, i ara hi són. Quan jo tornava de la plaça, ella hi anava. Aquesta palanca està consentida: no hi passem. T’he manat que les possessis damunt de la taula, i no les hi has posades [...].*

hi [...] **c)** Fent relació a un complement introduït amb la preposició *en* o amb la preposició *a*, llevat que sigui un complement indirecte. *Veig que penses sempre en ella; jo no hi penso mai. És un mal clima: no m’hi puc acostumar.*

2.2.3. Variable 3. Expressió de la localització mitjançant *ser* o *estar* (*ser* o *estar*)

La variable pretén avaluar si es fa servir *ser* per expressar mera localització, o bé s’utilitza el verb *estar*, variant no normativa en aquest cas.

Fabra (1933: 40) proporciona exemples, com el de més avall, en què utilitza el verb *ser* per indicar mera localització (marcat amb un fons gris), però no tracta explícitament aquesta qüestió:

Les formes fortes [del pronom personal] són: **jo, mi, nosaltres; tu, vosaltres; ell, ells, ella, elles; si; — vós.**

Exemples: JO **era** a casa [...].

Segons el DIEC2, *ser* —o *ésser*, atès que remet a *ésser*— indica mera localització, mentre que *estar* pot indicar localització, però sempre que hi hagi un matís temporal:

[**ésser**] [...] **4** *1* intr. [LC] Trobar-se en un lloc. *Jo era a casa. No heu estat mai a Itàlia? Ells ara són dalt. On són les eines? La roba, ja és a l'armari desada. La universitat és al barri nou.*

estar 1 *1* v. intr. [LC] No moure's, no allunyar-se, d'un lloc, romandre-hi, durant un espai de temps més o menys llarg. *Vam trobar-los sota el pont: estaven allí, armats. Quantes hores hi van haver d'estar? Demà serem a Vic a les vuit: hi estarem quatre hores. Vaig estar un any fora del meu país.*

2.2.4. Variable 4. Expressió sinònima de *en cas contrari* i introducció d'una subordinada condicional negativa, mitjançant *si no* o *sinó* (*si no* o *sinó*)

La variable pretén avaluar si s'introdueix una subordinada condicional negativa o es fa servir una expressió sinònima de *en cas contrari* mitjançant la conjunció *si* seguida de l'adverbi *no* (p. ex.: *Si no véns, m'enfadaré*) o el connector contrastiu opositiu *si no*²⁶ (p. ex.: *Has de fer el que t'han dit; si no, rebràs*) —solucions normatives—, o bé s'empra la conjunció adversativa *sinó* —solució no normativa en aquest cas.

Fabra (1933: 105) inclou un exemple de *si no* en l'apartat que fa referència a l'adverbi:

El caràcter negatiu d'una proposició és indicat mitjançant l'adverbi **no**, el qual s'anteposa immediatament al verb de la proposició, i, quan aquest va precedit d'un o més complements nominals febles, immediatament a aquests. Ex.: *Encara NO han arribat. | Si no els reps avui NO me'ls podràs enviar fins demà.*

En tractar l'ús de la locució *no pas* en les proposicions negatives, Fabra (1933: 111) esmenta la conjunció adversativa *sinó*:

L'ús de la locució *no pas* en lloc del simple *no* és sobretot freqüent:

I. Quan ve al darrera la conjunció *sinó*. Ex.: *Vindrà NO PAS avui, sinó demà, al costat de Vindrà NO avui, sinó demà.*

On Fabra (1933) deixa més clar l'ús de la conjunció *sinó*, però, és en el capítol sobre conjuncions, en el qual menciona les principals conjuncions adversatives, entre les quals hi ha *sinó* (Fabra 1933: 126-128):

sinó.

α. No vam anar-hi SINÓ ell i jo. | No té SINÓ un fill. | No vivint SINÓ d'herbes. | No volia SINÓ dir-li una cosa. | No podien SINÓ accedir-hi. | «Jo estesi (= estenguí) los braços per prendre-la, e no tocaren SINÓ lo vent que per lo seu cahiment s'engendrà en l'ayre», B. Metge. — Jo no hi veig altre camí SINÓ aquest. | No hi havia ningú SINÓ ell (i àdhuc darrera una proposició afirmativa: Tots s'ofegaren SINÓ ell).

β. No és culpa d'ell, SINÓ del seu amic. | Jo no dic això de tots, SINÓ tan solament dels retardataris. | No ha vingut pas per veure'ns, SINÓ per fer-nos a mans els encàrrecs que li férem. — No volia pegar-li, SINÓ QUE anava a renyar-lo. | «...no curà de defendre ni créixer l'imperi, SINÓ QUE donà a voluptats», Document del 1392.

²⁶ El DIEC2 considera que *si no* és una locució conjuntiva (consulta: 12 de gener de 2015), però Cuenca (Solà et al. 2002: 3196) el classifica com a connector contrastiu opositiu, igual que *en cas contrari*.

Mitjançant l'entrada de *sinó* i l'accepció 2 de l'entrada 4 de *si*, el DIEC2 deixa clara la distinció entre aquestes dues variants:

sinó 1 conj. [LC] Davant d'un membre de la proposició, designa que allò que neguem tocant a un membre precedent, ho afirmem del membre precedit de *sinó*. *No ho ha fet ell sinó el seu amic. No ho dic d'ell sinó del seu germà. Jo no dic això de tots sinó dels retardataris. Ell no vol pas que callis sinó que no parlis tan alt.*

si [...] 2 3 [LC] si no loc. conj. En cas que no s'esdevingui o sigui fet així. *Claveu-ho; si no, caurà. Has d'ésser bon minyó; si no, et castigaran.*

2.2.5. Variable 5. Introducció d'un sintagma nominal que indica destinació o finalitat, mitjançant *per* o *per a* (*per* o *per a* + SN)

La variable pretén avaluar si es fa servir la preposició *per a* per indicar destinació o finalitat davant d'un sintagma nominal, o bé s'opta per la preposició *per*, variant no normativa en el context de destinació o finalitat.

Fabra (1933: 119-121) exposa els principals usos de la preposició *per* i de la preposició composta *per a*. Al §128.III assenyala que *per a* indica l'objecte, la destinació, i *per*, el motiu, la causa, el mitjà o l'autor:

127. [PER] Aquesta preposició es contrau amb els articles *el* i *els*: les contraccions són *pel* i *pels*. Ex.: *Passava pel carrer. / Corria pels caminals. Però: Passa per l'altre carrer. V. § 27 [...].*

La preposició *a* es pot adjuntar a la preposició *per* formant la preposició composta *per a*. Ex.: *Lleis i doctrines aquí posades PER A vosaltres.* Aquesta preposició dóna amb els articles *el* i *les* les combinacions *per al* i *per als*. Ex: *Hi ha una carta per al teu germà. / Han fet una tribuna per als convidats.* Però: *Hi ha una ploma per a l'alumne* (Fabra 1933: 119).

128. Per al recte ús de *per* i *per a* en les determinacions circumstancials de lloc, temps i causa (en què són possibles ambdues preposicions), convé tenir en compte les regles següents:

I. Circumstancials de lloc. No s'hi usa sinó rarament *per a*, com a equivalent de *cap a*, en frases com: *A les vuit surt un tren PER A Madrid. / Cada divendres hi ha vapor PER A Gènova.* En general, però, cal evitar la substitució de *cap a* per *per a* com a traducció del *para* locatiu dels castellans. Ex.: *Ahir va arribar a París i demà sortirà CAP A Londres* (no *PER A Londres*).

Exemples de *per* locatiu: *Sortiren PEL portal nou. / Anirem a Santa Coloma PER Sant Adrià [...].*

II. Circumstancials de temps. Únicament s'hi usa *per a* amb el sentit que mostren els exemples següents: *Estic invitat PER A demà. / M'ho han encarregat PER A diumenge [...].*

III. Circumstancials de causa. La preposició *per a* serveix per a indicar l'objecte, la destinació; la preposició *per*, el motiu, la causa, el mitjà, l'autor. Exemples:

per a: Hi ha una carta PER Al teu germà. / Han mort dues gallines PER Als malalts. / Han fet una tribuna PER Als convidats. / No tindrem prou vianda PER A tothom. / Cal comprar palla PER Al bestiar. / No té força PER A pujar-lo. / Ens falta una corda PER A lligar-lo. / Allò que no vulguis PER A tu, no ho vulguis PER Als altres. / Esperit de vi PER A cremar. / Lleis i doctrines aquí posades PER A vosaltres. / Un consell que podeu prendre molt bé PER A vosaltres. / No és bo PER A res. / No serveix PER Al que dieu. / És massa PER A tu. / Aquesta fruita no és bona PER A menjar. En lloc de *anar, venir, & a cercar*, es pot dir *anar, venir, & per* (no *per a*). Ex.: *Havia anat PER vi a la taverna.*

per (indicant la causa, el motiu, el mitjà): *Ho ha fet PER ambició. / Han cedit PER por a nosaltres. / Ho coneix PER la pràctica. / Ho sap PER haver-ho estudiat. / El castigaran PER haver-s'hi trobat. / La festa es fa PER tu. / Li ho vaig fer dir PER criat. / M'ho han tramès PER l'ordinari* (Fabra 1933: 120).

En l'entrada de *per* del DIEC2 es ratifiquen els usos de *per* quan s'expressa causa, motiu o mitjà (accepció 1e) i de *per a* quan s'expressa destinació (accepcions 3a-c):

per 1 prep. [LC] Expressa relacions que denoten:

[...] e) Allò que serveix per a produir un efecte, com l'agent, la causa, el motiu, l'instrument, el mitjà o la manera. *Ha estat mort pels seus mateixos partidaris. Pompeu fou vençut per Cèsar. La ciutat ha estat presa pels enemics. La bandera portada per un cavaller. La ciutat fou destruïda per un terratrèmol. L'arbre fou abatut pel vent. / Obrar per interès. Fer una cosa per ambició. Pecar per ignorància. Es van trobar per casualitat. No sé per què ho vas demanar. Per què li vols fer mal, a ella, que t'estima tant? / A causa de. Em castiguen: no sé per quines faltes. El castigaren per haver-s'hi trobat. Fer alguna cosa per l'amor de Déu. Fem la festa per tu. / Ha estat valent per necessitat. Fer una cosa per força. Han cedit per por de nosaltres. Ell ha fet això per amistat, per consideració, envers nosaltres. Això és empipador per moltes raons. Fa de president per absència del senyor Costa. / Amb la intenció de. Havíem anat a Girona per veure el nostre pare. Hi enviaré un noi per saber noves de la malalta. S'ha ajagut al sofà per dormir. M'hi vaig acostar per sentir-lo millor. M'esperaven per dir-m'ho. Havia vingut per saludar-la. La nostra anada a Girona per veure el pare. / Agafaré el paraigua per si plou. / Mirant a, en pro de, a favor de. Fem-ho tot per Déu. Morir per la pàtria. Sacrificar-se per algú. Pregar per algú. Treballar per la pau. Jo m'interesso per ella. Estem per ell i no per tu. El poble va votar per la república. / Mitjançant, a través de. Hem parlat per telèfon. Me n'he assabentat pels diaris. / Agafar algú per les mans, pels cabells. El vaig cridar pel seu nom, i no em va respondre. Li ho vaig fer saber pel criat. M'ho han tramès per l'ordinari. / Ho va jurar per la salut del seu pare. / Reproducció per la fotografia. Tracció per l'electricitat. Cal presentar les al·legacions per escrit. Saber-ho per intuïció [...].*

per [...] 3 prep. [LC] Seguida de la preposició *a*, expressa relacions que denoten:

a) L'efecte o ús que no són imputables a voluntat o intenció. *No ésser bo per a res. Aquest llapis no serveix per a escriure. Aquesta fruita no és bona per a menjar. És prou boig per a intentar-ho. No tindrem prou vianda per a tothom. Això no és per a agradar-li a ella. Recurs emprat per a fer riure. N'hi ha per a llogar-hi cadires.*

b) La destinació que no és de règim verbal. *Esperit de vi per a cremar. Un remei per a la febre. Un metge per a les senyores. Un llibre per a infants.*

c) La destinació final, la direcció. *Hi ha una carta per al teu germà. Allò que no vulguis per a tu, no ho vulguis per als altres. Per a la meva amiga, això que dius ha estat una desgràcia. Han enviat menjar a Alemanya per a Croàcia. Han deixat ací una carta per a tu. Aquests productes són fabricats per una empresa petita per a la gran indústria. Agafarem l'avió per a Madrid. Reserva aquest diàleg per al capítol III. Per a què ho vols, perquè hi hagi més raons?*

2.2.6. Variable 6. Expressió sinònima de *en qualitat de mitjançant com o com a* (*com o com a*)

La variable pretén avaluar si es fa servir la preposició composta *com a*, o bé s'utilitza l'adverbi *com* amb valor preposicional, com a sinònim de *en qualitat de*.

Fabra (1933) no exposa explícitament la distinció entre *com* i *com a*, però esmenta el mot *com* amb la categoria d'adverbi en el capítol de pronoms (1933: 58) i en el capítol d'adverbis (1933: 103). A més, en la gramàtica de Fabra (1933) s'empra sovint la preposició composta *com a*, tal com es pot veure a continuació:

60. [...] els adverbis pronominals **on**, **quan** i **com**, serveixen per a introduir proposicions interrogatives, sia principals (cas I), sia subordinades (cas II): Ex.:

I. [...] *Com ho faràs per a passar?* [---]

II. [...] *Pregunta-li COM ho hem de fer.* (Fabra 1933: 58)

101. Els principals adverbis de manera són: [...] **com**, interrogatiu. Ex.: **COM** *te dius?* / *No sé COM ho fan.* (Fabra 1933: 102-103)

62. En les oracions de relatiu adjectives, el pronom relatiu pot revestir les tres formes *que*, *qui* i *què*. *Que* s'usa.

I. Com a subjecte: *Doneu-ho a l'home QUE vindrà ara mateix.* (Fabra 1933: 59)

En l'entrada de *com* del DIEC2 es diferencia entre la preposició composta *com a* (equivalent a 'en qualitat de', tal com indica l'accepció 4 de *com*) i l'adverbi *com* (descriu a la resta d'accepcions):

com 1 *adv.* [LC] De quina manera. *No sé com fer-ho. Com te trobes? Jo ja sé com pensa ell. En sortirem Déu sap com.*

com [...] **2** *1 adv.* [LC] De la mateixa manera que. *Blanc com la neu. El meu cosí i jo ens estimàvem com germans. Jo el respecto com un pare. S'ha captingut com un heroi. Estava com mort. Ell és tan pobre com tu. És gairebé tan ample com llarg.* [...]

com [...] **3** *adv.* [LC] De la manera que. *Fes com vulguis. Captenir-se com cal.*

com [...] **4** [LC] **com a** *loc. prep.* En qualitat de. *Ell hi fou invitat com a president de la nostra associació. Com a general mereix totes les nostres lloances. Fou bandejat com a indesitjable.*

com [...] **5** *adv.* [LC] A mesura que. *Com més estudia més aprèn.*

2.2.7. Variable 7. Absència o presència del pronom *en* en oracions partitives (pronom *en*)

La variable pretén avaluar si es fa servir el pronom *en* quan s'elideix el nucli d'un sintagma nominal indefinit que fa de complement directe o de subjecte gramatical, o bé s'opta per l'elisió del pronom, variant no normativa.

En el capítol sobre el pronom i l'adjectiu determinatiu Fabra (1933: 42) exposa exemples dels principals usos del pronom *en*, entre els quals hi ha els referents a les construccions partitives:

Tens paper? — No EN tinc. | Menjaríem prunes si ens EN donaven. | No tinc cap llapis; EN tenia dos i els he perduts. | Ahir havien d'arribar cinc caixes. Les vas rebre? — Només EN vaig rebre quatre. | Teniu prou paper? — No EN tenim prou: doneu-nos-EN més. | Té cap llibre? — No EN tinc cap. | Si t'agraden aquests préssecs, per què no EN menges un altre?

En l'entrada de *en* del DIEC2 es fa evident l'obligatorietat del pronom *en* en contextos com el que es descriu en aquesta variable:

en [...] **c**) Un substantiu pres en sentit partitiu en el complement directe o en el subjecte gramatical. *Em demanen llibres i no en tinc. En tinc un. En tinc pocs. No en tinc cap. En tinc una dotzena. Volen que els vengui sucre, i no en tinc. De vi, n'he begut molt, n'he begut un got, no n'he begut gaire. N'han arribat dos. N'hi ha quatre.*

2.2.8. Variable 8. Expressió sinònima de *en comptes de* mitjançant *en lloc de* o *enlloc de* (*en lloc de*)

La variable pretén avaluar si es fa servir la variant normativa *en lloc de* com a sinònim de *en comptes de*, o bé s'opta per l'adverbi *enlloc* seguit de la preposició *de*, variant no normativa en aquest context.

Fabra (1933) no explicita la distinció entre aquestes dues variants, tot i que sí que esmenta *enlloc* com a principal adverbi de lloc (1933: 101) i *en lloc de* com a locució prepositiva (1933: 125):

Enlloc. Ex.: *No els hem vistos ENLLOC.* | *L'has trobat ENLLOC?* (Fabra 1933: 101)

Entre les locucions prepositives són notables (ultra les esmentades en el § 125):

a causa de	al peu de	en esguard de
a despit de	a sabuda de	enfront de
a excepció de	a través de	en lloc de
a favor de	de por de	en virtut de
a fi de	dret a	gràcies a
a força de	en contra de	per amor de
al costat de	en dret de	per tal de
al llarg de	enmig de	quant a

(Fabra 1933: 125)

En aquest cas, es pot establir la diferència entre l'adverbi *enlloc* i la locució prepositiva *en lloc de* a partir del DIEC2, atès que conté una entrada de *enlloc* i defineix la locució prepositiva *en lloc de* en l'accepció 6 de l'entrada de *lloc*:

enlloc *1 adv.* [LC] En cap banda. *No el trobem enlloc. Enlloc no l'han vist. L'has vist mai enlloc?*

lloc *m.* [...] [lloc] **6 2** [LC] **en lloc de** *loc. prep.* En substitució de.

2.2.9. Variable 9. Presència o canvi de la preposició *en* davant d'un infinitiu quan fa de complement d'un verb (prep. + infinitiu)

La variable pretén avaluar si se substitueix la preposició *en* per *a* o *de* (variants normatives) davant d'un infinitiu que complementa un verb, o bé es manté la preposició *en* (variant no normativa).

Fabra (1933: 119 i 1933: 113-114) tracta el canvi de preposició davant d'infinitiu en dos apartats, el 114 i el 126:

114. Certs verbs, com *accedir*, *contribuir*, *excitar*, *procedir*, *acostumar-se*, *arriscar-se*, *exposar-se*, *dedicar-se*, admeten un complement introduït mitjançant la preposició *a* [...]; d'altres, com *pensar*, *tardar*, *vacil·lar*, *delitar-se*, *exercitar-se*, *entossudir-se* admeten un complement introduït mitjançant la preposició *en* [...]. Però:

I. Quan el complement és un infinitiu cal usar la preposició *a* tant amb els uns verbs com amb els altres. Ex.: *Accedir A rebre'l.* | *Contribuir A pagar un deute.* | *Excitar A parlar.* | *Procedir A fer-ho.* | *Acostumar-se A estudiar una estona cada dia.* [...] *Tardar A venir.* | *Vacil·lar A respondre.* | *Delitar-se A cantar.* | *Exercitar-se A muntar a cavall.* | *Entossudir-se A negar-ho.* Així mateix: *Et complaus A fer mal.* | *No et fiquis A descompartir-los.* | *M'entretinc A desfer-ho.* | *Han invertit vint mil pessetes A edificar aquella casa.* | *No us molesteu A venir.* | *S'obstinen A negar-ho.* | *Afanya't A fer-ho.* | *Consentiu A deixar-la.* | *S'han refusat A fer-ho,* &. Cp. § 126 (Fabra 1933: 113-114).

126. Davant d'un infinitiu que fa de complement d'un verb, és d'aconsellar, com ja havem vist (§114-1), de no usar mai la preposició *en*, sinó la preposició *a*. Així, *No tardaran molt A venir*, i no pas *No tardaran molt EN venir.* | [...] *No he pensat A fer-ho*, i no pas *No he pensat EN fer-ho* [...] (Fabra 1933: 119).

Segons l'entrada de la preposició *a* del DIEC2, cal substituir la preposició *en* per *a* davant d'infinitiu:

a [...] **7** prep. [LC] Amb certs verbs i davant infinitiu, s'usa en substitució de la preposició *en* amb què aquells es construeixen si el seu complement és nominal. *S'entossudeix a negar-ho. Pensa a fer les maletes.*

Tot i que ni Fabra (1933) ni el DIEC2 no proporcionen informació referent a la substitució de la preposició *en* per la preposició *de* en aquests casos, la fitxa 183/4 de l'Optimot sí que ho fa:

La preposició *en* es canvia per *a* (o *de*, segons el context) davant d'infinitiu quan no té sentit temporal (si expressa temps, és correcta: *En arribar les pluges, tothom se n'anava*). Aquest fenomen acostuma a passar en verbs que regeixen la preposició *en*. Per exemple:
Pensa en la renovació del seu contracte; però *Pensa a renovar-li el contracte* (o *de renovar-li el contracte*) [...].

La GCC (Solà *et al.* 2002: 1718) també planteja que el canvi de preposició *en* es pot fer per *a* o *de*:

[...] la normativa catalana obliga a canviar les preposicions *en* i *amb* per *a/de* davant de l'infinitiu que funciona com a nucli d'una subordinada exigida pel verb (és a dir que és complement de règim verbal), mentre que *a* i *de* s'hi mantenen [...].

(47) a Confia {*en* el seu germà / *a* aconseguir un nou treball / *d'*aconseguir un nou treball / (**en*) que reeixirà en l'oposició}

També cal notar que ni Fabra (1933) ni el DIEC2 no tracten el canvi de preposició en casos com ara «Tinc interès a fer el qüestionari», en què *tenir interès* regeix la preposició *en*, tal com passa amb el verb *interessar-se*. Tampoc no ho fan el *Manual d'estil: La redacció i l'edició de textos* (Mestres *et al.* 2009), les fitxes de l'Optimot ni la GCC. Badia (1994: 213), però, en l'exemple 37c de «Les preposicions *a* i *en* en els altres complements verbals i en certes oracions temporals» (§113.1.V), sí que planteja un cas com aquest:

La prep. en introdueix la persona o cosa respecte a les quals té lloc una acció que expressen certs verbs construïts en un ús pronominal o intransitiu (sol.a [sic] dels exs. [37] i [38]). En aquest cas el complement preposicional pot ésser representat pel pronom *hi* (cf 221.2.VI) (sol.b [sic] dels mateixos exs.). La prep. *en* es canvia en *a* quan el complement és un infinitiu, com ho hem vist als exs. [28] a [31] (i ací amb els [37]c i [38]c).

[37]a *no es posen d'acord en la redacció del projecte*
[37]b *no s'hi posen d'acord*
[37]c *no es posen d'acord a redactar el projecte*
[38]a *vacil·len molt en la selecció dels candidats*
[38]b *hi vacil·len molt*
[38]c *vacil·len molt a seleccionar els candidats*

2.2.10. Variable 10. Expressió del relatiu quan va precedit de preposició (prep. + relatiu)

La variable pretén avaluar si es fa servir *el qual* (i flexió), *què* o *qui*, quan el relatiu va precedit de preposició i l'antecedent és un sintagma nominal o una oració.

Fabra (1933: 60) és molt específic, pel que fa als usos del relatiu:

El relatiu compost (*el qual*) es pot usar:

[...] III. Darrera d'una preposició, amb referència a cosa o persona (equivalent respectivament a *què* i a *qui*). Ex.: *És una casa a LA QUAL caldria fer moltes reparacions* [...]. Darrera de la major part de les preposicions hom emprà *el qual* de preferència als relatius *què* i *qui*.

Un cas en què convé especialment de recórrer a *el qual* és quan l'ús del relatiu simple ocasionaria un equívoc que és evitat amb l'ús del relatiu compost. Una frase com *La filla del meu amic, amb QUI havem parlat aquest matí* és equívoca [...]. Amb l'ús del relatiu compost desapareix l'equívoc [...].

Fabra (1933: 129-130), a més, explica que cal fer servir *la qual cosa* si l'antecedent és una oració:

VI. — La coordinació entre dues proposicions (o membres de proposició) es fa sovint incloent en la segona un mot demostratiu (l'adverbi *així*, el neutre *això*) o relatiu (el neutre *la qual cosa*) representatiu de la primera. Ex.: *Aquí dalt pots caure: PER AIXÒ t'he dit que no t'hi enfilessis. | Ell ho deixà tot als seus nebots; LA QUAL COSA ningú no hauria esperat mai.*

Fabra (1933: 130) també especifica que la construcció «preposició + *què*» és perfectament lícita quan l'antecedent és oracional:

Cal evitar les locucions conjuntives del llenguatge actual formades amb *lo qual* o *lo que*, en lloc de *la qual cosa*. Locucions com *per lo qual* (o *per lo que*), *amb lo qual*, *sense lo qual*, *&*., són incorrectes; cal reemplaçar-les per les locucions *per la qual cosa*, *amb la qual cosa*, *sense la qual cosa*, *&*. (En lloc, però, de *la qual cosa*, no precedit de preposició, es pot dir *ço que* o *cosa que*, i, darrera de certes preposicions, *què*: «*Entès havem l'accident de febre que heu hagut; de què hem hagut gran despler*».).

En l'entrada de *qual* del DIEC2 s'exposa que la combinació *el qual* equival a *que*, *qui* o *què*.

qual *adj.* [LC] Adjectiu relatiu que va sempre precedit de l'article definit, la combinació *el qual* usant-se ordinàriament com a pronom equivalent a *que*, *qui* o *què*. *De la coneixença dels seus defalliments neix en l'home humilitat, la qual humilitat... Despengueren 400 euros, la qual suma ha estat pagada... La filla del meu amic, amb la qual hem parlat aquest matí... Els cinc sentits corporals, els quals són: veure, oir... Però no és així dels homes, el parlar dels quals és abominable...*

En la primera entrada de *que* del DIEC2 queda clar que *que* com a pronom relatiu no s'utilitza quan va precedit de preposició:

que [...] **1** *1* *pron.* [LC] Forma que revesteix el pronom relatiu quan no va regit per una preposició. *L'home que ha vingut. El seu pare, que era mestre de Sabadell... L'aigua que passa per aquest rec. L'home que hem trobat aquest matí. El llibre que llegies. L'any que es va casar el teu germà. La darrera vegada que et vaig veure.*

D'altra banda, en l'entrada de *què* del DIEC2 s'especifica que *què* és la forma de relatiu que cal utilitzar darrere de preposició (és convenient observar que els exemples tenen com a antecedent un sintagma nominal):

què [...] **2** *pron.* [LC] Forma que revesteix el pronom relatiu quan, designant una cosa, va precedit d'una preposició. *L'assumpte de què m'han parlat. El martell amb què hem clavat els claus.*

Pel que fa als antecedents oracionals, en l'entrada de *què* del DIEC2 s'explica que *què* precedit de preposició també equival a 'la qual cosa':

què [...] 3 *pron.* [LC] Darrere una preposició, la qual cosa. *Han estat rebuts amb un gran entusiasme; de què estan molt contents.*

2.2.11. Variable 11. Absència o presència de preposició per introduir una completiva amb la conjunció *que* (prep. + *que*)

La variable pretén avaluar si s'ometen les preposicions *a*, *de* i *en*, en introduir una completiva amb la conjunció *que*, si es prefereix mantenir la preposició i afegir-hi un nom genèric com ara *fet* i la conjunció *que* (opcions, totes dues, normatives), o bé si s'opta per mantenir la preposició davant *que* (opció no normativa).

Fabra (1933) explicita aquesta norma en diversos moments (p. ex.: 1933: 144, 117, 130), tot i que no fa referència al fet de recórrer a una estructura amb un mot abstracte (com ara *el fet*, *la manera*, *la qüestió*, etc.), per evitar construccions forçades que es produeixen en eliminar la preposició àtona davant de *que*:

§114. II. Quan el complement és, no un verb en infinitiu, sinó tota una proposició introduïda amb la conjunció *que*, llavors la sola construcció correcta és d'introduir el dit complement sense preposició. Exemples: [...] *Vam accedir QUE ho fessin ells.* [...] *Ens exposàvem QUE ens fessin mal.* [...] *Acostumeu-lo QUE cada dia vingui a la mateixa hora.* (Fabra 1933: 114)

121. Quan una proposició introduïda amb la conjunció *que* fa de complement d'un verb, d'un adjectiu o d'un substantiu, els quals, en el cas d'ésser llur complement un substantiu, un pronom o un infinitiu, el volen precedit de la preposició *de*, no per això ha d'anar precedida d'aquesta preposició, ans la sola construcció correcta és la seva introducció mitjançant la simple conjunció *que*. Ex.: [...] *Estic molt content QUE hagi vingut.* [...] *Estaven segur QUE no ho fariem.* [...] *Tenien l'esperança QUE vindrieu un dia o altre.* [...] *Ho fa amb la condició QUE no ho desfacin fins la setmana entrant.* [...] *Té por QUE no vindran [...].* (Fabra 1933: 117)

131. **que.** Aquesta conjunció serveix per a introduir tota classe de proposicions subordinades, llevat les atributives (les quals són introduïdes mitjançant els pronoms i adverbis dits relatius). Ex.: [...]

β. *Que* en les proposicions completives: *Veig QUE no vénen.* | *No volien QUE hi anéssim.* No és correcte d'anteposar cap de les preposicions *a*, *de* i *en* a la conjunció *que*, encara que la proposició completiva introduïda amb aquesta conjunció correspongui a un complement introduït amb alguna d'aquelles preposicions (V. §§ 114-II i 121):

<i>S'ha acostuma a venir cada dia.</i>	<i>Acostumeu-lo que cada dia vingui a la mateixa hora.</i>
<i>Estic molt content del resultat.</i>	<i>Estic molt content que hagi vingut.</i>
<i>Entossudir-se en una petició. Entossudir-se a negar-ho.</i>	<i>Entossudir-se que li ho digués.</i>

(Fabra 1933: 130)

El DIEC2 no prescriu explícitament aquesta norma, però la palesa a través d'exemples, tal com es pot veure a continuació, en la tercera entrada de la conjunció *que*, amb els exemples de *exposar-se*, *acostumar-se*, *entossudir-se*, *estar content* i *recordar-se* (els tres primers regeixen la preposició *a* i els dos últims, la preposició *de*), o amb la primera entrada de *so*, en què es recorre al mot *fet* per evitar una construcció forçada.

que 1 conj. [LC] Conjunció de subordinació que és emprada:

a) Introduint proposicions subjectives, predicatives i completives. *No m'agrada que surtis tan tard. És fàcil que arribin avui. La meva convicció és que això no pot durar gaire. Veig que no vénen. No vull que hi vagis. Ens exposàvem que ens fessin mal. Acostumeu-lo que cada dia vingui a la mateixa hora. Es va entossudir que jo li ho digués. Estic molt content que hagi vingut. Et recordes que ells t'ho van dir?*

so [...] 4 9 [CO] [TC] **so en viu** So captat en el mateix moment en què es produeix, independentment del fet que sigui emès en directe o en diferit.

2.2.12. Variable 12. Expressió de relatives substantives mitjançant els pronoms relatius *qui* o *que*, precedits de *tothom* (*tothom* + *qui/que*)

La variable pretén avaluar l'ús dels pronoms relatius *qui* o *que*, precedits de *tothom*, en oracions relatives substantives.²⁷

Segons Fabra (1933: 62-63), en aquests casos la variant normativa és el pronom relatiu *qui* i la variant no normativa, l'ús del pronom relatiu *que*, atès que *qui* fa referència a persones i *que* designa coses. A més, el pronom indefinit *tothom* es pot adjuntar al relatiu *qui*.

66. Les oracions de relatiu substantives [V. § 61, nota] són introduïdes amb el pronom *qui* o amb les combinacions pronominals *el qui* i *el que*.

I. *Qui*. Ex. *QUI guanya primer, s'escanya darrer. Això, que ho faci QUI vulgui.*

Notem que les oracions introduïdes amb el pronom *qui* designen sempre una persona. [...]

II. *El que*. Quan l'oració de relatiu substantiva no designa una persona, llavors és introduïda amb la combinació pronominal *el que* (quant a la forma, doncs, l'oració substantiva apareix com una oració adjectiva adjuntada a un antecedent *el*). Ex.: *Escolta EL QUE et dic. EL QUE has de fer és anar-te'n.*

III. *El qui*. Les oracions substantives poden prendre una forma anàloga a la del cas II, àdhuc quan es refereixen a persona: la combinació pronominal no és llavors *el que*, sinó *el qui*. Ex.: *EL QUI ha dit això, ment. No us fieu DEL QUI no us aguanta la mirada. Sí: sóc EL QUI et penses. Ell després es burla DEL QUI ha enganyat.* Com pot veure's per aquests exemples, *el qui* pot emprar-se en funció de subjecte i de complement directe. El mateix ocorre amb la combinació pronominal *el que*. [...]

A vegades és usada amb la mateixa força que *el qui* la combinació *aquell qui*. Ex.: *Com AQUELL QUI no diu res.* A aquest *qui* relatiu no precedit de preposició pot així mateix adjuntar-se com a antecedent el pronom *tothom*.

En l'entrada de *qui*, el DIEC2 també prescriu que quan el pronom relatiu *qui* designa persones o coses personificades pot anar precedit de pronoms indefinits (com és el cas de *tothom*) o demostratius:

qui [...] 2 *pron.* [...] **d** Darrere de pronoms demostratius o indefinits, usats facultativament, forma una combinació equivalent a la combinació *el qui*.

D'altra banda, el relatiu *que*, tal com es pot veure en la primera entrada de *que* del DIEC2, no designa persones sinó coses:

que [...] 2 *pron.* [LC] **el que** Combinació que serveix per a introduir oracions de relatiu substantives amb referència a cosa, en les quals fa de subjecte o de complement directe. *Això és el que em sap més greu. Fes el que et plagui. El que has de fer és anar-te'n. Estava atent al que deien.*

²⁷ Per a una ampliació sobre l'anàlisi de la implantació d'aquesta variable, v. Labèrnia i Borràs (en premsa).

El DIEC2, doncs, subscriu la prescripció de Fabra (1933: 62-63). Tanmateix, cal notar que, a les funcions de subjecte i de complement directe, el DIEC2 hi afegeix la de complement de règim, funció que es correspon amb l'exemple *No us fieu del qui no us aguanta la mirada* (subaccepció *c*, de l'accepció 2, de *qui*).

Ara bé, el DIEC2 conté dos exemples de *tothom qui* (a les entrades de *latitudinarisme* i *taula*) i tres de *tothom que* (a les entrades de *contagiar*, *comunicar* i *altre*).

latitudinarisme *m.* [RE] Moviment anglicà sorgit al segle XVII que admet la salvació per a tothom qui cregui en Crist i cerqui la veritat en la Bíblia.

taula [...] 2 5 [LC] **tenir taula parada a**) Estar disposat a convidar a taula tothom qui es presenta.

contagiar [...] 2 *intr. pron.* [LC] [MD] Esdevenir malalt per contagi. *S'ha contagiat tothom que el va tocar.*

comunicar 1 *v. tr.* [LC] [AD] Fer que un altre participi (d'allò que posseïm), fer que sigui comú a ell i a nosaltres, transmetre. *Us comunicaré les notes que tinc sobre aquest tema. Comunicar un secret, una notícia, els pensaments, els seus projectes, a algú. Comunica la seva alegria a tothom que té a prop. L'arbre comunica el moviment a tota la màquina. El foc es comunicà a les cases del costat.*

altre² -a [...] 2 2 [LC] **els altres** Tothom que no és un mateix, l'altra gent. *Cal saber escoltar els altres.*

A més a més, el DIEC2 inclou exemples de les combinacions *el qui* (i flexió) i *aquell qui* (i flexió), tal com es recull en la taula 2.7, extreta de Labèrnia i Borràs (en premsa):

TAULA 2.7. Recompte d'exemples del DIEC2 en què *qui* i *que* apareixen combinats amb *el* (i flexió), *aquell* (i flexió) i *tothom*

	~ <i>qui</i>	~ <i>que</i>
<i>tothom</i>	2 (40,0%)	3 (60,0%)
<i>aquell</i> (i flexió)	11 (61,1%)	7 (38,9%)
<i>el</i> (i flexió)	101 (89,4%)	12 (10,6%)
Total:	114 (100%)	22 (100%)

Si es remunta al *Diccionari general de la llengua catalana* (Fabra 1932, d'ara endavant DGLC), del qual el DIEC2 va adoptar diversos exemples i definicions, es pot veure que, de fet, tot i que tant en la gramàtica (Fabra 1933: 62-63) com en el DGLC (Fabra 1932: 1415-1416) Fabra ja prescrivia que *qui* designava persones i *que* designava coses, en certs exemples del DGLC hi ha ambivalència entre aquests dos relatius:

qui *pron.* Quina persona o quines persones. *Qui és? Qui són?*[...] || Com a pronom relatiu, designant persones o coses personificades, és emprat: 1. En les oracions de relatiu adjectives, com a complement preposicional. *L'home de qui parlàveu.* [...] 2. En les oracions de relatiu substantives (generalment com a subjecte). *Qui guanya primer s'escanya darrer. Qui dia passa any empeny. Això, que ho faci qui vulgui. És ell qui ha dit això. És en Pere amb qui volem anar.* 3. Combinat amb l'article (*el qui*) introduint una oració substantiva en la qual el relatiu fa de subjecte o de complement directe. *El qui ha dit això, ment. No us fieu del qui no us aguanta la mirada. Sí: sóc el qui et penses, la qui et penses. Ell després es burla del qui ha enganyat. El dimoni es complau a turmentar els qui, mentre eren vius, enganyava amb grans afalagaments.* 4. Facultativament. Darrera certs pronoms (*tothom, algú, etc.*) principalment *aquell*, amb el qual forma una combinació equivalent a la combinació *el qui* [...]. (Fabra 1932: 1415-1416)

contagiar v. tr. Transmetre per contagi. *Li va contagiar la tinya.* | Pron. Transmetre's per contagi; esdevenir malalt per contagi. *És un mal que es contagia amb molta facilitat. Contagiar-se tothom que el va tocar.* | Fig. *Contagiar-se un vici, l'entusiasme.* (Fabra 1932: 464)

comunicar v. tr. Fer que un altre participi (d'allò que posseïm), fer que sigui comú a ell i a nosaltres, transmetre. *Us comunicaré les notes que tinc sobre aquest tema. Comunicar un secret, una notícia, els pensaments, els seus projectes, a algu'.* *Comunica la seva alegria a tothom que té a prop. L'arbre comunica el moviment a tota màquina. El foc es comunicà a les cases del costat [...].* (Fabra 1932: 432)

taula f. Moble que consisteix en una peça llisa i plana sostinguda horitzontalment per tres o més peus o petges, que serveix per a menjar, escriure, treballar, jugar. [...] *Tenir taula parada*, es diu del qui convida a taula tothom qui es presenta, del qui habitualment té convidats a taula [...]. (Fabra 1932: 1614)

Cal notar, doncs, que l'entrada de *altre -a* del DIEC2 inclou un exemple nou de *tothom que*, que no apareixia en el DGLC. Però també és nova l'entrada *latitudinarisme* del DIEC2, que conté un dels exemples de *tothom qui*.

En resum, Fabra (1933) i el DIEC2 prescriuen que cal utilitzar *qui* darrere de *tothom* quan es fa referència a persones, però aquestes dues obres no segueixen absolutament aquesta prescripció en els exemples i en les definicions que proporcionen.

D'altra banda, altres obres que tracten aquesta qüestió accepten tant *qui* com *que* —amb matisos. Aquest és el cas de la GCC, la *Gramàtica de la llengua catalana: Descriptiva, normativa, diatòpica, diastràtica* (Badia 1994) i l'Optimot (fitxa 2125/3: «Pronoms relatius de persona en relatives substantives»):

A Solà *et al.* (2002: 2494-2497) s'accepta tant *que* com *qui* darrere de *tothom*, tot i que s'esmenta que la solució amb *que* està més estesa:

21.3. RELATIVES AMB ANTECEDENT IMPLÍCIT. FUNCIONS DEL RELATIU

L'antecedent d'una relativa pot no ser explícit, i això es pot provocar de dues maneres: elidint un antecedent que es pot recuperar textualment (35a) [Les noies_i de tercer i (totes) les Ø_i que esquien ja han sortit [...]] o pragmàticament (35b, c) [35c: [Dit davant un públic femení] La que vulgui entrades les ha de pagar / (Totes) les que vulguin entrades les han de pagar / (Totes) aquelles que vulguin entrades les han de pagar [...]] o bé utilitzant formes relatives que, per manca de les condicions anteriors explícites, es poden o s'han d'interpretar de manera genèrica ((36a-d) i (36e-h), respectivament) [...] [(36a) El que/qui hagi de venir ha de fer-se el passaport [...]] (36e) Apunta a tothom que/qui no tingui passaport] [...].

En el quadre B dono les formes del relatiu per als casos de §21.3.1, els més simples.

QUADRE B. *Formes i estructures del relatiu amb antecedent implícit*

B1. (P) + <i>qui</i> (humà)	(36g) [Qui la fa la paga]
B2. (P) + (tots) + art./dem. + <i>que/qui</i> (humà)	(36a-d) [(36) a El que/qui hagi de venir ha de fer-se el passaport Els que/qui hagin de venir han de fer-se el passaport b Hem saludat els que/qui hem vist c Tots els que/qui no tinguin passaport han de portar el DNI d (^{??} Tot) aquell que/qui hagi de venir ha de tenir invitació

	(Tots) aquells que/qui hagin de venir han de tenir invitació]
B3. (P) + <i>tothom / qualsevol que / qui</i> (humà)	(36e) [Apunta a tothom que/qui no tingui passaport]
B4. (P) + <i>ningú que</i>	(36f) [No apuntis a ningú {que / * qui} no hagi pagat] [...]
art. = <i>el, la, els, les</i> dem. = <i>aquest / -a / -s / -es</i>	

[...]

La veritat és que la llengua ha acabat decantant-se decididament per la forma *que* en les estructures de B2 i B3, en qualsevol nivell de llengua (vg. Calveras 1930: §82-98; Solà 1972: 124; Jané 1978).³³

[Nota 33: No és clar si les formes castellanes (*el/los que = quien(es)*) poden haver influït en l'opció del català a favor de *que*. Ruaix (1995:71-73) fa veure que la barreja de formes ja és antiga. Hi pot haver d'altres causes. En primer lloc, l'ambigüitat només es produeix amb l'article *el*, no amb cap altre element de B2-3 (inclòs el plural *els*). En segon lloc, l'opció *qui* només és possible quan hi ha contigüitat absoluta entre article/demostratiu i *qui*, com també observa Ruaix (1995: 36-38, d'on són els dos primers exemples): «Els qui treballen o que juguen...», «Ordeno que tot aquell, de qualsevol poble, nació o llengua, que parli...»; «Com *el qui* veu alguna cosa en somnis, / i *que* després li'n queda la impressió» (Dante, *Comèdia: Par.*, xxxiii.58). En algun cas *qui* es troba potser poc o molt estereotipat i es pot sentir més: concretament amb algun ús de *tothom qui* i en *com aquell qui* (*Ell ho escoltava tot com aquell qui sent ploure*; amb reducció de *aquell* ja no hi ha opció: «—Com és això? / —Mira. Com qui diu “La vida”», Martín, *Flanagan*: 49).

Badia (1994: 43 i 361-362) accepta tant *que* com *qui* quan es designen persones, tot i que fa una diferència de formalitat respecte a l'ús de l'un o l'altre: considera que *que* és propi del nivell N2 (llenguatge corrent, llengua habitual) i *qui*, del nivell N1 (nivell elevat):

3. *Funcions*. Hi distingirem dues situacions, segons que el subjecte sigui una persona o una cosa.

a) *Referència a persones*. Com ho acabem de veure respecte als seus recursos formals, l'oració substantivada de relatiu pot ésser introduïda pel pronom *qui* o pels grups de formes *el qui* o *el que* (i flexions), *aquell qui* o *aquell que* (i flexions) i *tothom qui* o *tothom que*. La primera possibilitat (*qui*) encapçala moltes dites populars, que són una veritable mina d'aquest tipus sintàctic (ultra el ja citat ex. [5], vegeu-ne ací els [6] i [7]. Ara bé, es tracta d'una expressió d'ús ben general (com es veu als altres exs. [8] i [9], i tants d'altres que el lector pot imaginar).

[11] *qui dia passa any empeny*

[...] Això, com dic, quan l'oració substantivada és iniciada per *qui*. En canvi, en els restants grups de formes (és a dir: els que són introduïts per *el* i flexió, *aquell* i flexió i per *tothom*) el pronom *qui* (que es manté força bé en el N1) hi alterna amb *que* (més propi de les modalitats corrents): *el que* (i flexió), *aquell que* (i flexió) i *tothom que* (ex. [15] a [17]).

[15]a N1 *el qui truca es deu haver equivocat*

[15]b N2 *el que truca es deu haver equivocat*

[16]a N1 *tothom qui arribava hi era acollit*

[16]b N2 *tothom que arribava hi era acollit*

Cal dir que, si abans no he marcat els exs. [7]a i [8]a amb el signe N1 (com ho acabo de fer amb els [15]a, [16]a i [17]a, ha estat per raó que aquells no se senten lluny de les dites populars i no sorprenen en el llenguatge més corrent. [[7]a *s'ho prenia com aquell qui sent ploure* / [7]b *s'ho prenia com aquell que sent ploure*]

No hem adduït mostres dels grups *aquells qui* (i flexió) perquè en realitat aquests grups es consideren més aviat feixucs i no es troben en la llengua corrent, i ben poc en la llengua escrita.

Malauradament, el *Manual d'estil: La redacció i l'edició de textos* (Mestres et al. 2009) no planteja l'ús del relatiu *qui* o *que* darrere de *tothom*. L'Optimot, però, sí que hi dedica una fitxa (fitxa 2125/3: «*el que* o *el qui*?; *aquell que* o *aquell qui*? / pronoms relatius de persona en relatives substantives»), en la qual exposa que tant *qui* com *que* són admissibles, tot i que en registres formals és preferible l'ús de *qui*:

Resposta

› *qui*, *el qui*, *aquell qui* (registre formal)

› *el que*, *aquell que* (registre informal)

Quan es construeixen oracions amb un subjecte o un complement verbal introduïts per relatius que es refereixen a persones, es pot utilitzar tant el relatiu *qui* (que sovint va precedit dels mots *el*, *la*..., *aquell*, *aquella*..., *tothom*) com el relatiu *el que* (o *la que*, *els que*, *les que*). Cal tenir en compte, però, que la construcció amb *qui* pertany a un nivell de llengua més formal que no pas el *que*.

Per tant, dels dos relatius possibles, és preferible usar *qui* en registres més formals:

Qui digués això mentiria (o bé *El qui* / *Aquell qui digués això mentiria*)

És ella qui no vol venir (o bé *És ella la qui* / *aquella qui no vol venir*).

En conclusió, tot i que el DIEC2 inclou exemples de *tothom que* (alguns dels quals els adopta directament de Fabra 1932) i que obres de referència més recents, com ara la gramàtica de Badia (1994), la GCC i l'Optimot, admeten tant *tothom qui* com *tothom que* (amb el matis que Badia i l'Optimot fan distincions respecte del nivell de formalitat), en l'anàlisi que es duu a terme en aquesta tesi s'ha considerat com a variant normativa *tothom qui* i com a variant no normativa, *tothom que*, d'acord amb la prescripció explícita de Fabra (1933) i del DIEC2.

2.2.13. Variable 13. Expressió d'una acció posterior o consecutiva, mitjançant un gerundi o una coordinació amb *i* (gerundi de posterioritat)

La variable pretén avaluar si, per expressar una acció posterior a la del verb principal o una conseqüència d'aquest verb, es fan servir mecanismes com ara una oració coordinada (variant normativa), en comptes d'un gerundi (variant no normativa).

Ni Fabra (1933) ni el DIEC2 no es pronuncien explícitament sobre aquesta qüestió, tot i que en aquestes obres no hi ha gerundis de posterioritat, cosa que apunta que no són normatius. De fet, com que aclarir la sintaxi normativa no és la funció pròpia d'un diccionari de la llengua general, no és estrany que el gerundi de posterioritat no es comenti en el DIEC2. Fabra (1933), en canvi, sí que ho podria haver fet, atès que el gerundi de posterioritat ja és present en textos medievals en català i en espanyol. Sigui com sigui, actualment el gerundi de posterioritat està tan estès que la major part de les obres que s'han consultat per a aquest treball hi fan referència. Per això, s'ha cregut convenient incloure aquesta variable sintàctica en l'anàlisi que es fa en aquesta tesi.

L'Optimot és una de les obres de consulta que prevenen l'ús del gerundi de posterioritat; concretament, inclou la fitxa 4438/3, «usos incorrectes del gerundi»:

Resposta

› Gerundi de posterioritat o conseqüència

El gerundi no pot expressar una acció posterior a la del verb principal o una conseqüència d'aquest verb. Per exemple, no és correcte:

Aquesta mesura impulsa l'ús de les energies renovables, promovent un model energètic més sostenible.

Es va posar dret donant les gràcies als assistents.

El conductor es va adormir al volant, provocant un greu accident.

En canvi, caldria dir:

Aquesta mesura impulsa l'ús de les energies renovables i promou un model energètic més sostenible.

Es va posar dret i tot seguit va donar les gràcies als assistents.

El conductor es va adormir al volant, cosa que va provocar un greu accident.

El *Manual d'estil: La redacció i l'edició de textos* (Mestres *et al.* 2009: 689-690) també explica el gerundi de posterioritat o conseqüència:

2.1.2. *El gerundi de posterioritat o de conseqüència

2.1.2.1. Si enunciem un fet que és conseqüència d'un altre, o que s'esdevé a continuació d'un altre, no el podem expressar mitjançant una oració de gerundi. És l'anomenat «gerundi de posterioritat» o «gerundi de conseqüència», considerat com a incorrecte per la normativa. Segurament ens ha vingut per influència de l'espanyol per bé que en aquella llengua és considerat també com a incorrecte pels gramàtics.⁴ [Nota 4. No podem oblidar, però, que en la literatura medieval hi ha força exemples d'aquest ús condemnat com a espuri.]

[12a] * Va sentir una estrebada, CAIENT A TERRA IMMEDIATAMENT.

[13a] * L'avió caigué en picat, MORINT A L'ACTE TOTS ELS TRIPULANTS.

[14a] * Pujà a l'estrada, IMPOSANT-LI LA MEDALLA TOT SEGUIT.

Suñer (Solà *et al.* 2002: 3039-3040) comenta àmpliament els gerundis de posterioritat en l'apartat 29.1.1.4 («L'expressió del temps i de l'aspecte en els gerundis: norma i ús. Els gerundis de posterioritat»), en el qual exposa els diferents tipus de gerundi, descriu els gerundis que cal bandejar i també assenyala que el fet que els gramàtics i els manuals escolars o d'estil hagin condemnat els gerundis ha provocat una ultracorrecció en els gerundis i, alhora, un excés de gerundis no normatius:

Cal, doncs, establir quins graus de posterioritat són assumibles per un gerundi i quins són els usos que hem de bandejar.

Els gerundis de posterioritat són inadequats en oracions com *Va tenir un gran èxit, estenent-se així la seva fama pertot arreu; Va fugir de pressa, detenint-lo la policia poc després; Va tornar de l'exili establint-se a Barcelona; Va caure del terrat al carrer, trencant-se una cama; Va estudiar medicina, obtenint el títol l'any passat o Va rentar el jersei de llana amb aigua calenta, fent-lo malbé.* En tots aquests casos, el segment temporal en què discorre l'esdeveniment denotat pel gerundi és posterior al de la principal i no hi ha cap moment en què s'encavalquin. Alguns autors els anomenen *gerundis copulatius* o *coordinants* (vg. Badia *et al.* 1997: § 13.8.2.3), perquè es poden substituir per una oració coordinada que fa evident que són fets successius i que no hi ha coincidència temporal (*Va tenir un gran èxit i, així/després, es va estendre la seva fama pertot arreu; Va fugir de pressa i/però la policia el va detenir poc després; Va tornar de l'exili i es va*

establir a Barcelona; Va caure del terrat al carrer i es va trencar una cama; Va estudiar medicina i va obtenir el títol l'any passat o Va rentar el jersei de llana amb aigua calenta i el va fer malbé. Noteu que la presència d'adverbis amb valor consecutiu com *així* o temporal com *després* reforcen la idea de posterioritat.

En canvi, si el gerundi fa referència a un fet que en part es desplega temporalment sobre l'últim tram de l'esdeveniment expressat per la principal, els gerundis de quasi-simultaneïtat o de posterioritat immediata, tal com els anomena Ruaix (1995: 125-127), les oracions resultants, que molts correctors esmenen, podrien considerar-se correctes des d'un punt de vista gramatical. Aquest és el cas de *Vaig botre enrere, donant involuntàriament una empenta al meu amic* (Victor Català, exemple de Ruaix 1995: 126); *Va donar per acabat el seu exili establint-se a Barcelona o Va estudiar medicina, fent realitat el somni del seu pare*.

Badia (1994: 675-676) condemna el gerundi de posterioritat quan descriu els gerundis simples al § 247.2:

2. El gerundi simple. No expressa per ell mateix el temps, però sí l'aspecte imperfectiu de l'acció, cosa que explica les perífrasis examinades al 244.2.V. Té dos significats bàsics (que indiquem als núms. a) i b), als quals afegirem una tercera construcció, ara impròpia (núm. c). En les dues primeres, el gerundi és precedit sovint per l'adv. Tot (233.1 i 2), amb el qual resta reforçada la idea de simultaneïtat típica del gerundi; als exs. [1] a [4], aquest adverbi és transcrit entre parèntesis.

a) El gerundi denota una acció que es realitza al mateix temps que la del verb conjugat de l'oració a la qual pertany. Exs. [1] i [2].

b) Més sovint encara, el gerundi també denota una acció immediatament anterior a la del verb conjugat, com es fa patent quan totes dues accions es distingeixen en el temps o s'exclouen pel significat, és a dir: que d'una manera o altra la segona pressuposa l'acompliment de la primera, en qualsevol dels matisos d'aquest mot: realització, culminació, acabament, etc., de l'acció. Exs. [3] i [4].

c) Podem afegir-hi una tercera construcció de gerundi, inexistent en el llenguatge corrent i poc usada en la llengua escrita, però que no per això deixaré de consignar (i de reprovar). Em refereixo a l'anomenat gerundi de posterioritat, pel qual aquesta forma verbal indica una acció que es realitza després de la del verb conjugat, la qual és la causa d'aquella o simplement n'és una frase anterior. Incorrecte, aquest ús ha d'ésser substituït per una oració coordinada, copulativa (142.1), adversativa (142.3), etc., com es veu als exs. [5] i [6].

- [1] *el van sorprendre (tot) espiant-nos*
- [2] *els teus fills pugen les escales (tot) saltant*
- [3] *(tot) rient s'ha distret de les cabòries*
- [4] *(tot) reflexionant se n'adonà*
- [5]a **va tenir un gran èxit, estenent-se així la seva fama pertot arreu*
- [5]b *va tenir un gran èxit i així la seva fama es va estendre pertot arreu*
- [6]a **va fugir de pressa, detenint-lo la policia poc després*
- [6]b *va fugir de p., però la p. el va detenir poc després*

2.2.14. Variable 14. Expressió de la combinació pronominal d'un complement directe en femení i singular i d'un complement indirecte de tercera persona en singular (*la hi*)

La variable pretén avaluar si es fan servir les variants normatives *la hi*, *-la-hi*, *li la*, *li l'* i *-li-la*, per substituir un complement directe en femení i singular i un complement indirecte de tercera persona en singular alhora, o bé s'opta per variants no normatives com, per exemple, *l'hi*, *li* o *se la*.

Fabra (1933: 48-49) afirma que, a Catalunya, *li* se substitueix per *hi* en aquestes combinacions de pronoms febles. Tanmateix, deixa oberta la possibilitat que en altres territoris, com ara el País Valencià, *li* no es canviï per *hi*:

48. Combinacions del datiu singular del pronom *ell* amb els acusatius d'aquest pronom i amb altres pronoms de tercera persona:

El datiu singular del pronom *ell* és *li*, però *li* apareix sovint reemplaçat per *hi* quan el dit datiu concorre amb un altre pronom de tercera persona. El canvi de *li* en *hi* té lloc principalment quan el segon pronom és un acusatiu del pronom *ell*, en el qual cas la llengua literària usa avui exclusivament *hi* (almenys a Catalunya).

[...] **-la-hi** (per *-li-la*) darrera del verb; **la hi** (per *li la* o *li l'*) davant del verb. Ex.: *tenia una capsa, i la hi han presa; torneu-la-hi*.

Pel que fa al DIEC2, la segona entrada de *la* proporciona informació sobre la substitució pronominal d'un complement directe en femení i singular, i la segona entrada de *hi* prescriu que el pronom *li* pren la forma *hi* en les combinacions amb *el*, *la*, *els* i *les*:

la² [pot revestir la forma *l'*]

pron. [LC] Acusatiu femení del pronom de tercera persona *ella*. *La veig cada dia. Dóna-me-la*.

hi² *pron.* [LC] Forma que pren el pronom *li* quan concorre amb *el*, *la*, *els* o *les* i, en el llenguatge col·loquial, amb *en*. *Li donaràs els llibres o no els hi donaràs? Si em demana que li deixi el meu, l'hi deixaré*.

A més a més, en el DIEC2 hi ha diversos exemples de les combinacions *la hi*²⁸ i *-la-hi*.²⁹ Cal dir, però, que aquest diccionari no inclou cap referència a les combinacions *li la*, *li l'* i *-li-la*, que cal considerar variants normatives en la varietat valenciana, tal com es posa de manifest en la *Gramàtica normativa valenciana* (Acadèmia Valenciana de la Llengua 2006: 173-177) i en la versió provisional de la nova *Gramàtica de la llengua catalana* de l'Institut d'Estudis Catalans (IEC: 135-137).³⁰

2.2.15. Variable 15. Absència o presència de la preposició *a* per introduir un complement directe (*a* + CD)

La variable pretén avaluar si el complement directe s'introdueix sense la preposició *a* (variant normativa, excepte en determinats casos, que no s'analitzen en aquesta tesi) o si s'empra aquesta preposició (variant no normativa en els casos estudiats).

²⁸ En l'accepció 1 de l'entrada de *encasquetar*, en l'accepció 5 de l'entrada de *guia* i en la subaccepció 1 de l'accepció 2 de l'entrada de *tenir*.

²⁹ En la subaccepció 5 de l'entrada de *actiu*, en la subaccepció 3 de l'accepció 1 de l'entrada 1 de *besar*, en les subaccepcions 14 i 15 de l'accepció 2 de l'entrada de *cara*, en la subaccepció 8 de l'accepció 1 de l'entrada 1 de *dit*, en la subaccepció 1 de l'accepció 2 de l'entrada de *entenent*, en la subaccepció 2 de l'accepció 2 de l'entrada de *estrènyer*, en la subaccepció 6 de l'accepció 1 de l'entrada 1 de *fotre*, en l'accepció 2 de l'entrada de *higroscòpic*, en la subaccepció 4 de l'accepció 1 de l'entrada de *llicó*, en la subaccepció 3 de l'accepció 1 de l'entrada de *mà*, en la subaccepció 4 de l'accepció 3 de l'entrada de *memòria*, en la subaccepció 5 de l'accepció 1 de l'entrada 2 de *present* i en la subaccepció 3 de l'accepció 4 de l'entrada de *servir*.

³⁰ El servei d'atenció personalitzada de l'Optimot i l'Oficina d'Assessorament Lingüístic de la Secció Filològica de l'IEC van validar aquesta informació en ser consultats sobre aquesta qüestió.

Fabra (1933: 112-113) tracta àmpliament la introducció del complement directe mitjançant la preposició *a*, tal com es pot veure a continuació:

112. El complement directe d'un verb expressat o sobreentès deu, en determinats casos, ésser introduït mitjançant la preposició *a*. Ex.: *Ens miràvem l'un A l'altre.* | *M'han dit que us havien vist al teatre.* — *No pas A mi.*

I. Els pronoms personals forts usats com a complements directes exigeixen davant d'ells la preposició *a*. Ex.: *Tu em miraves A mi, i jo et mirava A tu.* | *No us hem vist ni A tu ni A ella.*

II. Escau anteposar la preposició *a* al complement directe quan aquest designa una persona (o en general un ésser susceptible d'ésser l'autor de l'acció expressada pel verb) i va immediatament al darrera del subjecte de la proposició, ambdós no trobant-se separats per una pausa representativa d'un verb sobreentès. Ex.: *El perseguia com el gat A la rata.* | *Ens miràvem l'un A l'altre.* Però: *Jo rentaré la Maria, i tu, la Joana.* (Millor que ...*i tu, A la Joana*).

III. Fora d'aquests dos casos l'emprament de la preposició *a* en el complement directe és solament tolerable davant de certs pronoms, principalment *tothom*, *tots* i *el qual*.

En la definició de *complement directe* el DIEC2 exposa que generalment aquest complement no s'introdueix mitjançant cap preposició, i en la segona entrada de *a*, que aquesta preposició només introdueix el complement directe excepcionalment, per desfer ambigüitats o per raons d'estructura:

complement [...] 6 7 [FL] **complement directe** Complement verbal introduït generalment sense preposició, que expressa el tema o el pacient de la situació designada pel verb.

a [...] 5 *prep.* [LC] Excepcionalment, introdueix l'objecte directe, per raons d'estructura, per desfer possibles equívocs. *El critiquen a ell. A tots, ens interrogaran. Es controlaran els uns als altres.*

2.2.16. Variable 16. Expressió de la proposició principal d'una oració condicional o concessiva mitjançant el condicional perfet o el pretèrit plusquamperfet de subjuntiu (*hauria* o *hagués*)

La variable pretén avaluar si es fa servir el condicional perfet en la proposició principal de les oracions condicionals o concessives³¹ (variant normativa), o bé si s'utilitza el pretèrit plusquamperfet de subjuntiu (variant no normativa).

Fabra (1933: 97), en el capítol sobre el verb, planteja l'ús del condicional perfet en oracions condicionals:

96. En les proposicions condicionals que expressen un fet no existent en realitat, es poden usar amb el mateix valor l'imperfet de subjuntiu i el d'indicatiu. Ex.: *Si TINGUÉS diners compraria aquesta casa,* o *Si TENIA diners compraria aquesta casa* [...].

³¹ Aquest fenomen es produeix tant en les oracions condicionals com en les concessives, tal com es desprèn de la fitxa 2191/4 de l'Optimot, en què es planteja com a dubte freqüent l'ús del condicional compost o el pretèrit plusquamperfet de subjuntiu tant en les oracions condicionals com en les oracions concessives (per exemple: «*Encara que haguessis vingut, no hauríem (o haguérem) pogut estar per tu / Ni que l'haguessin obligat, mai no ho hauria (o haguera) fet*»).

Quan la proposició condicional conté un plusquamperfet de subjuntiu (*hagués vingut*), l'auxiliar del verb de la proposició principal pot *revestir* la forma *hauria* o *haguera*. Ex.: *Si haguessis vingut t'Hauríem o t'Haguérem donat això (t'Haguéssim donat això és menys bo).*

El DIEC2, en canvi, no conté cap informació directa referent a aquest fenomen. L'única qüestió relacionada amb aquest cas que s'hi ha trobat són les formes verbals del verb *haver*:

haver¹

[p. p. *hagut*; ind. pr. *he, has, ha, hem o havem, heu o haveu, han*; ind. fut. *hauré*, etc.; condic. *hauria* o *haguera*, etc.; subj. pr. *hagi/haja, hagi/hages, hagi/haja, hàgim/hàgem, hàgiu/hàgeu, hagin/hagen*; subj. imperf. *hagués/haguera; haguessis/haguesses, haguereu; hagués/haguera; haguéssim/haguéssim, haguérem; haguéssiu/haguéssiu, haguéreu; haguessin/haguessin, haguereu*; imper. *hages*, etc.]

Ara bé, indirectament, el DIEC2 proporciona diversos exemples de l'ús del condicional perfet en oracions condicionals i concessives. A continuació, se n'exposen sis (els marcats amb un fons gris) per il·lustrar l'ús del condicional perfet en aquests contextos:

sense [...] 2 *1 conj.* [LC] Davant d'un infinitiu, introdueix una oració que denota l'exclusió d'una circumstància. *Sense tu dir-ho, ningú no ho **hauria sabut**.*

dia 1 *1 m.* [LC] [FIA] [FIM] Temps que dura la claror del sol o interval entre una nit i la següent. *A l'hivern els dies són més curts que les nits. Pel juny els dies són molt llargs. Passat Sant Joan el dia s'escurça, els dies s'escurcen. A la primavera els dies s'allarguen. Ara, a les quatre ja hi ha claror de dia. A les vuit encara hi ha claror de dia. A punta de dia. Apuntar el dia. Rompre el dia. A la caiguda del dia. Quan ens llevàrem era ja dia clar, era gran dia. Si **hagués estat de dia, els hauríem vistos**. De nits i de dies.*

peresa [...] 2 *f.* [LC] Lentitud a obrar. *Si no fos per la teva peresa ja **hauríem acabat**.*

gens 1 *adv.* [LC] Quantitat o intensitat mínima, no existint realment, sinó imaginada per a fer-la objecte d'una negació, exclusió, interrogació, suposició. *No té gens de paciència. Aquests papers, si fa gens de vent, se'ls emportarà. No és gens eixerit. Si fos gens intel·ligent, ja ho **hauria comprès**.*

emparar [...] 2 *1 tr.* [LC] Aguantar (una cosa que amenaça de caure). *L'armari es va decantar i **hauria caigut** si jo no l'hagués emparat amb les mans.*

retirar [...] 3 *1 tr.* [LC] Enretirar 1. *Va **retirar** la mà que ja li havia allargat. Si no haguessis retirat de pressa el peu, te **l'hauria esclafat**.*

2.3. Síntesi

En aquest capítol, d'una banda, s'han presentat les setze variables sintàctiques i els criteris que s'han aplicat per seleccionar-les: el grau de dificultat que tenen per als alumnes de Traducció de la UPF³² i la freqüència amb què es tracten en manuals de resolució de dubtes lingüístics i llibres d'estil. A més, a través d'una anàlisi de les fitxes de l'Optimot més cercades l'any 2012 (Servei de Recursos Lingüístics de la DGPL 2013) —que inclouen fitxes de sintaxi, morfologia, ortografia, etc.—, s'ha vist que set de les setze variables sintàctiques seleccionades estan incloses entre les trenta-vuit fitxes més consultades a l'Optimot.

³² Cal tenir en compte que en els estudis d'avaluació de la implantació de la norma de Ginebra (en premsa) i Bach i Bernal (en premsa) també es tracten totes o gairebé totes les variables que s'analitzen en aquesta tesi.

D'altra banda, s'han analitzat les prescripcions de les obres normatives oficials (el DIEC2 i Fabra 1933) respecte de les setze variables sintàctiques i, en el cas que hagi calgut aprofundir més sobre alguna prescripció o contrastar alguna informació, s'han consultat les fitxes de l'Optimot, el *Manual d'estil* (Mestres *et al.* 2009), la GCC (Solà *et al.* 2002), la *Gramàtica de la llengua catalana* (Badia 1994) i, puntualment, la *Gramàtica normativa valenciana* (Acadèmia Valenciana de la Llengua 2006) i la versió provisional de la nova *Gramàtica de la llengua catalana* de l'IEC. Així, s'ha hagut de recórrer a les obres de referència no oficials en les variables següents 9, 12, 13, i 14:

1. Variable 9 (prep. + infinitiu). Fabra (1933: 119 i 1933: 113-114) i el DIEC2 afirmen que cal canviar *en* per *a* davant d'un infinitiu que complementa un verb, però no plantegen la preposició *de* com a opció alternativa a la preposició *a*. La GCC (Solà *et al.* 2002: 1718) i l'Optimot (fitxa 183/4), en canvi, sí que proposen que aquest canvi de preposició es pugui fer amb *a* o *de*. D'altra banda, Fabra (1933) i el DIEC2 no tracten explícitament casos com ara *tenir interès en* o *estar d'acord amb*, que sí que es recullen a Badia (1994: 213).
2. Variable 12 (*tothom* + *qui/que*). Fabra (1933: 62-63) i el DIEC2 exposen que la variant normativa en aquest context és *qui*, però hi ha exemples del DIEC2 que contradiuen aquesta prescripció, alguns dels quals s'han adoptat directament del DGLC (Fabra 1932: 432, 464 i 1614). Paral·lelament, Badia (1994: 361-362), la GCC (Solà *et al.* 2002: 2493-2497) i l'Optimot (fitxa 2125/3) admeten tant *qui* com *que* en aquest cas, tot i que Badia (1994) i l'Optimot consideren que *tothom qui* és més formal que *tothom que*. De totes maneres, en aquesta tesi s'adopta el criteri que la variant normativa en aquest cas és *qui* (Fabra 1933: 62-63 i DIEC2), perquè és més productiu a l'hora d'analitzar fins a quin punt aquesta norma està implantada.
3. Variable 13 (gerundi de posterioritat). Ni Fabra (1933) ni el DIEC2 no es pronuncien explícitament sobre aquest fenomen, però en la redacció d'aquestes obres no hi ha cap gerundi de posterioritat, cosa que apunta que no és normatiu. L'Optimot (fitxa 4438/3), el *Manual d'estil* (Mestres *et al.* 2009: 689-690), Suñer (Solà *et al.* 2002: 3039-3040) i Badia (1994: 675-676), però, condemnen el gerundi de posterioritat.
4. Variable 14 (*la hi*). En aquest cas, Fabra (1933: 48-49) i el DIEC2 exposen que la substitució pronominal d'un complement directe en femení i en singular i d'un complement indirecte de tercera persona en singular s'ha de fer amb *la hi* / *-la-hi*, però no tracten la combinació *li la* / *li l'* / *-li-la*. De totes maneres, Fabra (1933: 48) indica que el canvi de *li* per *hi* en aquestes combinacions binàries de pronoms febles es produeix a Catalunya, cosa que no exclou que a altres territoris, com ara el País Valencià, la combinació *li la* / *li l'* / *-li-la* es pugui considerar normativa. De fet, aquesta combinació es prescriu tant en la *Gramàtica normativa valenciana* (Acadèmia Valenciana de la Llengua 2006: 173) com en la versió provisional de la nova gramàtica de l'IEC (IEC: 135-137). A més, una consulta a l'Oficina d'Assessorament Lingüístic de la Secció Filològica de l'IEC i una consulta a l'Optimot (validada per la Secció Filològica de l'IEC) han ratificat que s'han de considerar combinacions normatives tant *la hi* / *-la-hi* com *li la* / *li l'* / *-li-la*, d'acord amb la varietat dialectal.

Aquestes anàlisis i precisions sobre l'estatus normatiu de les variants permeten classificar les diverses solucions dels instruments d'avaluació com a normatives o no normatives i, per tant, són un pas previ essencial en qualsevol treball que se centri en la implantació de la normativa. Així i tot, convé fer la reflexió que es podrien haver adoptat decisions diferents sobre l'estatus normatiu de les variants. Així, per exemple, en el cas de *tothom + qui/que*, per coherència, s'ha seguit la prescripció de Fabra (1933: 62-63) i el DIEC2, tot i que es podria haver adoptat la solució de l'Optimot (fitxa 2125/3), la GCC (Solà *et al.* 2002: 2493-2497) i Badia (1994: 361-362), sobretot, tenint en compte que en diversos exemples i definicions del DIEC2 s'inclou tant la variant que es considera normativa com la que es considera no normativa. Ara bé, la decisió d'atenir-se a la prescripció de Fabra (1933) i el DIEC2 rau en el caràcter oficial d'aquestes obres i en els interessos concrets d'aquesta recerca: per veure fins a quin punt estan implantades les variants *tothom qui* i *tothom que* és més profitós considerar la primera com a variant normativa i la segona, com a variant no normativa. D'aquesta manera, un grau d'implantació baix de la variant *qui* podria indicar la conveniència de canviar-ne la norma. De fet, no hauria de resultar estrany que la nova gramàtica de l'IEC incorporés com a normatius tant *qui* com *que* en aquest context.

3. LA MOSTRA

Not everything that can be counted counts, and not everything that counts can be counted.

Albert Einstein

La mostra és ocasional i representativa, ja que comprèn 248 alumnes del grau en Traducció i Interpretació de la UPF del curs acadèmic 2011-2012, que representen el 41,5% de la població total d'alumnes. La taula 3.1 exposa la quantitat d'alumnes que s'han inclòs o descartat en aquesta tesi³³ i permet observar que el percentatge d'individus de la mostra és similar al de la població total d'alumnes.

TAULA 3.1. Recompte d'alumnes inclosos en l'estudi o descartats

Curs	Població total d'alumnes	Total de participants en l'estudi	Alumnes descartats de l'estudi	Mostra final de participants en l'estudi
1r	209 (35%)	134 (32,4%)	55 (33,1%)	79 (31,8%)
2n	157 (26,3%)	105 (25,4%)	51 (30,7%)	54 (21,8%)
3r	128 (21,4%)	83 (20%)	34 (20,5%)	49 (19,8%)
4t	103 (17,3%)	92 (22,2%)	26 (15,7%)	66 (26,6%)
Total	597 (100%)	414 (100%)	166 (100%)	248 (100%)

Cal tenir en compte que els motius principals pels quals s'ha descartat una part dels alumnes són la falta d'assistència a classe almenys un dels dos dies en què es va fer la prova i el fet de ser estudiant d'Erasmus.³⁴ Ara bé, com que s'han acabat descartant 166 persones que van participar en l'estudi, s'ha tingut en compte el que Meltzoff anomena «biaix de la mostra per abandonament selectiu» (2000: 79), molt freqüent en estudis longitudinals o estudis que requereixen diverses sessions. Segons Meltzoff (2000: 79), aquest biaix es produeix si hi ha diferències en la taxa d'abandonament dels grups, si hi ha alguna explicació que diferenciï els participants que abandonen dels que no ho fan o si l'investigador s'adona dels motius d'abandonament (trasllat, pèrdua d'interès, etc.). Ara bé, com es pot observar en la taula 3.1, el percentatge dels alumnes descartats en aquest estudi és força similar en cada curs. A més, la participació en l'estudi no ha depès de l'interès dels alumnes, sinó més aviat de l'assistència a classe, que és una qüestió subjecta a molts factors que no s'han pogut controlar: una malaltia, una incompatibilitat horària amb una feina o amb una visita mèdica, etc. Per tant, el biaix que indica Meltzoff (2000: 79) no s'ha produït en aquesta tesi.

³³ Per a més informació respecte de les condicions d'administració dels instruments d'avaluació i l'enquesta, v. el capítol 4.

³⁴ Aquests alumnes s'han hagut de descartar, perquè no han rebut la mateixa educació que la mostra seleccionada.

3.1. Els factors

En aquest apartat es presenten els factors³⁵ que s'estudien en aquesta tesi, s'exposen els motius pels quals s'han triat i es recull quina incidència han tingut en altres estudis de caire similar a aquest, quan resulta rellevant.

Cal dir que el ventall de factors que poden afectar la implantació de les variables sintàctiques pot ser molt ampli. En l'àmbit de la terminologia, Montané (2012: 10-11) apunta que hi pot haver diversos factors d'implantació,³⁶ que poden tenir una influència més gran o més petita en la implantació i que responen a causes intrínseques del terme i causes extrínseques, com ara el context sociolingüístic, l'àmbit temàtic en què s'empra el terme i altres condicions socials i culturals.

En aquest sentit, Quirion (2004) distingeix tres menes de factors: terminològics (inclouen les precisions formals que afecten els termes), socioterminològics (tracten els termes des de la vessant social i estan relacionats amb les actituds, els comportaments i els valors de la societat) i procedimentals (tenen a veure amb la manera d'actuar per afavorir l'establiment i la propagació de la terminologia). Per la seva banda, el Consell Superior del Termcat també empra un conjunt de criteris en la normalització terminològica en català, que Montané (2012: 10) considera factors d'implantació, en un sentit ampli. Aquests criteris es classifiquen en lingüístics (tenen a veure amb el sistema de la llengua), terminològics (es relacionen amb el sistema conceptual de l'àrea d'especialització en què s'empra el terme) i sociolingüístics (tenen a veure amb l'ús real que en fan els especialistes).

Així, doncs, la gamma de factors és tan àmplia que aquesta tesi no ha pretès fer-ne un recull exhaustiu, sinó que s'ha centrat en alguns factors sociolingüístics concrets que ja tenen una llarga tradició. En aquesta tesi també s'assumeix, d'acord amb Montané (2012: 11), que, en general, la implantació d'una variant no la determina un únic factor, sinó que sovint depèn de la influència d'un conjunt de diversos factors.

³⁵ En aquesta tesi s'ha optat per la denominació de *factor* i no de *causa*, per tres motius. En primer lloc, sembla que la tria de *factor* o *causa* va lligada al camp d'investigació en el qual s'emmarca cada estudi. La majoria d'estudis d'anàlisi d'errors (p. ex., James 1998, Graciela Vázquez 1991 i Santos Gargallo 2004) tendeixen a preferir la denominació *causa*, mentre que la majoria d'estudis sociolingüístics (p. ex., Galindo 2006 o Bright 1997) opten pel concepte de *factor*. Hi ha, però, autors de tots dos àmbits que utilitzen els termes *causa* i *factor* com a sinònims (p. ex., Pujol 1999, Sánchez Iglesias 2004, Pradilla 1993, Romaine 1995). En segon lloc, en la concepció de *factor* i *causa*, el filòsof Berthelot (1998) considera que la causa ha de ser única i necessària (si A produeix l'aparició del fenomen B, no hi ha A sense B i tota variació de la causa implica una variació del fenomen), mentre que el concepte de *factor* és menys restrictiu: permet parlar d'afavoriment (A és un factor que afavoreix B) i un factor es pot agrupar amb altres. En tercer lloc, pel que fa a les definicions de diccionaris de *causa* i *factor*, segons la segona edició del *Diccionari de la llengua catalana* (DIEC2), la causa és necessària, però no ho és segons el *Diccionario de la lengua española* (Real Academia Española) ni *The Oxford English Dictionary* (Oxford University Press; d'ara endavant, OED); el factor, segons l'OED i l'*Enciclopèdia catalana*, es presenta d'una manera més flexible: pot afavorir o tendeix a afavorir l'aparició d'un fenomen. A més, hi ha una possible confusió respecte del concepte de *causa*, ja que es pot entendre de manera restrictiva —la causa és única i necessària— com ho fan Berthelot (1998) i el DIEC2, o d'una manera més flexible —sense la condició que sigui única i necessària—, com a sinònim de *factor*, tal com la conceben Graciela Vázquez (1991), Sánchez Iglesias (2004), Pujol (1999) i Santos Gargallo (2004), autors que consideren que un error no es deu mai a una única causa. Per a més informació sobre aquest aspecte, v. Labèrnia (2012).

³⁶ Cal entendre *factors d'implantació* com el conjunt de factors que influencien, positivament o negativament, la implantació de la terminologia normalitzada (Montané 2012: 10).

Llista de factors

- A. Factors relacionats amb les característiques personals
 - 1. Curs acadèmic
 - 2. Èxit acadèmic
 - 3. Edat
 - 4. Sexe
 - 5. Grau d'escolarització en català
 - 6. Anys viscuts a Catalunya (alumnes que no han nascut a Catalunya ni en cap indret catalanòfon)
 - 7. Idioma Català
- B. Factors relacionats amb la procedència territorial
 - 1. Lloc de naixement de l'alumne
 - 2. Lloc de naixement del pare
 - 3. Lloc de naixement de la mare
 - 4. Lloc de naixement dels progenitors
 - 5. Varietat geogràfica (o geolecte)
- C. Factors relacionats amb la classe social
 - 1. Nivell d'estudis del pare
 - 2. Nivell d'estudis de la mare
 - 3. Nivell d'estudis dels progenitors
 - 4. Feina del pare
 - 5. Feina de la mare
 - 6. Feina dels progenitors
- D. Factors relacionats amb la percepció del grau de coneixement de català i de castellà
 - 1. Percepció del grau de coneixement de català
 - 2. Percepció del grau de coneixement de castellà
- E. Factors relacionats amb l'ús del diccionari
 - 1. Ús del diccionari en escriure i llegir
- F. Factors relacionats amb els usos lingüístics (o el grau d'ús de català)
 - 1. Usos lingüístics en les relacions personals
 - 2. Usos lingüístics en les relacions familiars
 - 3. Usos lingüístics en les relacions no familiars
 - 4. Consum lingüístic cultural
 - 5. Usos lingüístics globals

3.1.1. El curs acadèmic

El factor *curs acadèmic* s'ha escollit per poder observar si hi ha una millora en el grau d'implantació que assoleixen els alumnes en funció del curs que fan. En certa manera, els resultats permeten determinar l'èxit de la formació del grau en Traducció i Interpretació pel que fa a les variants normatives que s'analitzen. Així, si els alumnes dels cursos més avançats (tercer i quart) obtenen més bons resultats que els dels cursos inferiors (primer i segon), es podrà concloure que el grau en TI contribueix a millorar el coneixement d'aquestes variables sintàctiques.

En aquest sentit, hi ha estudis, com ara el del Consell Superior d'Avaluació (2006), en què es compara el coneixement de llengua catalana en diferents etapes. Concretament, en aquest treball el Consell Superior d'Avaluació (d'ara endavant, CSA) compara el coneixement de català que tenen els alumnes en acabar l'educació primària amb el que tenen en acabar l'ESO i observa que el percentatge global d'encerts en llengua catalana al final de l'educació primària i al final de l'ESO és similar (CSA 2006: 51). D'altra banda, si es comparen els resultats del rendiment en llengua catalana de sisè de primària amb els de quart d'ESO, s'observa que la nota mitjana augmenta lleugerament segons el curs: la puntuació mitjana en llengua catalana és de 76,6 a quart d'ESO (CSA 2013a: 14) i de 71,1 a sisè de primària (CSA 2013b: 2).

El factor *curs acadèmic* també mesura la progressió dels alumnes en temps aparent, cosa que obres com ara Tagliamonte (2012) i Bailey *et al.* (1991) posen de manifest que és útil per a l'anàlisi de la variació: «[the construct of apparent time is] an important and useful analytical tool for the analysis of variation» (Tagliamonte 2012: 43). A més, Tagliamonte (2012: 43-44) apunta que el temps aparent funciona com un substitut del temps real.

Tenint en compte que el grau en Traducció i Interpretació de la UPF forma alumnes que poden acabar sent professionals de la llengua (traductors, intèrprets, correctors, etc.) i, per tant, se centra específicament en el coneixement de llengües, s'espera que els alumnes dels cursos més avançats obtinguin més bons resultats que els alumnes dels primers cursos.

3.1.2. L'èxit acadèmic

El factor *èxit acadèmic* discrimina els alumnes que tenen assignatures pendents dels que no en tenen, i els agrupa segons la nota mitjana de l'expedient acadèmic.³⁷ Es tracta d'un factor que mesura la capacitat general d'aprenentatge.

Cal dir que aquest factor s'ha utilitzat com a alternativa a un test de capacitat intel·lectual, que és la manera més habitual i objectiva de mesurar la capacitat general d'aprenentatge (Alsina *et al.* 1983: 107), a causa de les limitacions de temps d'administració de les proves (mitja hora, en dos dies diferents), valorant la possibilitat de perdre més alumnes si les proves es feien en tres dies diferents i tenint en compte que altres estudis, com ara Alsina *et al.* (1983), també utilitzen tècniques alternatives, com pot ser la valoració que fa el professor de cada alumne (Alsina *et al.* 1983: 12).

En l'estudi d'Alsina *et al.* (1983: 117), la capacitat d'aprenentatge constitueix el factor principal que explica els resultats dels alumnes tant en català com en castellà, atès que els alumnes amb una capacitat d'aprenentatge més bona obtenen uns resultats més bons en català i castellà. La capacitat general d'aprenentatge influeix altament en els resultats en totes dues llengües i molt poc en la polaritat, que mesura si hi ha diferències respecte del nivell de coneixements de català i castellà (Alsina *et al.* 1983: 12). Per tant, tot fa pensar que l'èxit acadèmic (o la capacitat general d'aprenentatge) pot esdevenir un factor rellevant en el grau d'implantació de les variants sintàctiques.

³⁷ Per a més informació sobre com s'ha combinat la nota mitjana de l'expedient acadèmic amb el fet de tenir assignatures pendents, v. l'apartat 3.3.

Pel que fa al fet de tenir assignatures pendents (suspeses) o de no tenir-ne, cal dir que és un criteri paral·lel al de la repetició de curs, factor que s'ha emprat en obres com CSA (2012, 2013a i 2013b). Així, per exemple, en l'avaluació de sisè d'educació primària «el fet d'haver repetit algun curs condiona negativament els resultats en totes les competències avaluades [català, castellà i matemàtiques]» (CSA 2012: 42), qüestió que es repeteix en estudis més recents, com el de l'avaluació de sisè d'educació de primària del 2013 (CSA 2013b: 47) i el de l'avaluació del rendiment escolar de quart d'ESO del 2013 (CSA 2013a: 49). De fet, en aquest darrer estudi, les variables dels alumnes que condicionen més els resultats són la repetició de curs i l'origen territorial (CSA 2013a: 48-49).

Per acabar, s'ha de dir que, com que els alumnes de la UPF solen consultar una aplicació informàtica que els facilita la universitat perquè puguin calcular la nota mitjana de l'expedient (ja que la necessiten per sol·licitar beques, etc.), molts estudiants van poder respondre quina nota mitjana tenien; els que no van poder facilitar aquesta informació en el moment de la prova, ho van fer *a posteriori*, per mitjà del correu electrònic.

3.1.3. L'edat

L'edat s'ha triat com a factor perquè estudis sociolingüístics com Tagliamonte (2013: 43) i Coulmas (1997: 151-152) constaten que és un factor rellevant. Tot i que generalment s'utilitza per comparar la llengua de generacions diferents (joves i adults, per exemple), en la mostra d'aquesta tesi, majoritàriament jove, pot servir per comprovar si les diferències d'edat tenen alguna incidència en el grau d'implantació de les variants.

Des de la sociolingüística catalana, Boix i Vila (1998: 77) posen de manifest la importància de l'edat en l'anàlisi del coneixement de la llengua i el contacte de llengües:

L'edat és una de les variables més rellevants en l'anàlisi del contacte de llengües als Països Catalans. Hi ha determinats territoris —com la Franja, Martínez *et al.* (1995)— on el coneixement de català parlat no demostra canvis substancials segons l'edat. En canvi, als territoris de llengua catalana que han conegut o coneixen encara —ni que sigui parcialment— un procés de substitució lingüística, l'edat dels informants resulta molt sovint el millor indicador per predir el seu grau de coneixement de català. A la Catalunya Nord, per exemple, el coneixement de català va estretament lligat a les generacions més grans i minva espectacularment fins arribar a ser minoritari entre les generacions més joves [...].

D'altra banda, cal tenir en compte que hi ha determinades particularitats que caracteritzen els joves, atès que aquest col·lectiu és clarament predominant en la mostra d'aquest estudi. La joventut desenvolupa unes pautes culturals pròpies, en les quals s'encabeix la llengua. Així, per exemple, la llengua dels joves inclou més manlleus de l'anglès que la d'altres grups d'edat, en part a causa de la influència de la música (Boix i Vila 1998: 78). A més, cal tenir present que l'entrada a la universitat és un moment de muda lingüística (Pujolar *et al.* 2010: 67, 70-71), és a dir, un moment de canvi en matèria d'usos lingüístics: els catalanoparlants d'origen es troben amb una presència del castellà àmplia en la docència i en els altres estudiants, que sovint difereix del seu lloc d'origen, mentre que els castellanoparlants es troben amb una gran presència de catalanoparlants, presència que veuen com una oportunitat d'entrar en contacte amb persones que parlen el català diàriament i fora del context de la docència (Pujolar *et al.* 2010: 70). Més concretament, el 55% dels joves titulats o amb estudis universitaris són parlants habituals de català, mentre que el 30% ho són de castellà i només el 9% parlen

poc o gens català (*Enquesta als joves de Catalunya 2002*; d'ara endavant, EJC02; dins Pujolar *et al.* 2010: 70). Per tant, a la universitat els castellanoparlants adopten el català amb les persones que s'identifiquen com a catalanoparlants, mentre que molts catalanoparlants fan una muda cap al manteniment del català, és a dir, «reorganitzen les seves pautes d'ús lingüístic com a reacció d'un canvi en el seu entorn»: es queixen que la docència es faci en castellà, que s'espera que facin els treballs en castellà, etc. (Pujolar *et al.* 2010: 70-71).

Malgrat tot, malauradament no s'han sabut trobar estudis que relacionin el grau de coneixement de sintaxi amb l'edat. No obstant això, Galindo (2006: 76) relaciona el nombre d'interferències en els textos escrits amb l'edat: com més augmenten l'edat i el nivell de formació lingüística escolar de l'individu, més tendeix a reduir-se el nombre d'interferències. Ara bé, cal tenir en compte que aquestes tendències s'observen en l'etapa escolar i que en la mostra d'aquesta tesi hi ha alumnes que tenen més de 26 anys i pot ser que no s'hagin pogut escolaritzar en català.

3.1.4. El sexe

Pel que fa a la relació entre el sexe (o gènere)³⁸ i el coneixement de català, els estudis anteriors a aquest posen de manifest que els resultats són força divergents: Reixach (1990: 133, dins Boix i Vila 1998: 67) afirma que la relació entre tots dos és tan poc significativa que «en realitat ens la podríem estalviar», perquè en el conjunt de la població catalana la diferència entre homes i dones és tan petita que no tindria cap interès si no fos perquè sempre és a favor dels homes. Ara bé, amb referència a les generacions més joves, Sánchez (1997: 208, dins Boix i Vila 1998: 67) detecta que les dones comencen a passar al davant dels homes pel que fa a aprenentatge de català (Boix i Vila 1998: 67).

Els resultats d'Alsina *et al.* (1983: 101) tampoc no mostren cap correlació entre el coneixement de català i el sexe, però sí, en canvi, en el cas del coneixement de castellà:

No hi ha relació entre aquesta variable [el sexe] i la puntuació en català. En canvi, la puntuació en castellà dels nens i de les nenes presenta una diferència significativa, però molt petita: és major el coneixement del castellà per part de les nenes de la mostra. Tots dos grups estan polaritzats a favor del castellà.

A diferència de Reixach (dins Boix i Vila 1998) i Alsina *et al.* (1983), els resultats de l'avaluació del rendiment de quart d'ESO se situen en la línia de la majoria d'estudis d'avaluació dels àmbits internacional, estatal i de la resta de comunitats autònomes, atès que les noies obtenen una puntuació mitjana en competència comunicativa més elevada que els nois i, en canvi, els nois l'obtenen més alta en competència matemàtica (CSA 2013a: 48, 2014a: 187). Tanmateix, en comparar els resultats segons el sexe amb els de l'any 2012, aquestes diferències tendeixen a reduir-se (CSA 2013a: 48).

³⁸ El factor *sexe* és molt controvertit, no només per la polèmica sobre com cal anomenar-lo, sinó per les divergències sobre l'efecte que té en els estudis sociolingüístics. Pel que fa a la denominació de *sexe* o *gènere*, en aquest treball s'ha optat per *sexe*, tenint en compte que els estudis solen utilitzar tant *sexe* com *gènere* i opten per una denominació o una altra, d'acord amb les definicions que els semblen més adequades a cada concepte (Coulmas 1997: 128-130), o directament n'empren un preferentment; per exemple, Tagliamonte (2012: 32) parla de *sexe* i entre parèntesis escriu *gènere* al costat, per indicar que els considera sinònims. D'altra banda, la sociolingüística macrosocial sol referir-se a *sexe*, mentre que la sociolingüística microsocial sol preferir *gènere* (Boix i Vila 1998: 65). En aquesta tesi s'ha optat per l'opció de Tagliamonte (2012: 32): es considera que *sexe* i *gènere* són sinònims, però s'empra *sexe* preferentment.

Les noies també obtenen més bons resultats que els nois en els estudis d'avaluació del rendiment en els cicles formatius (CSA 2009: 24-25). De totes maneres, en els cicles formatius de grau mitjà, el sexe és l'única variable que resulta significativa i que té pes explicatiu, mentre que en els cicles formatius de grau superior, a més del sexe, resulten significatius factors com la procedència i la llengua d'ús familiar (CSA 2009: 24-25).

Estudis més recents sobre el rendiment escolar a sisè de primària també preconitzen que les nenes obtenen més bons resultats en català (i castellà), tot i que la diferència és lleugera (CSA 2012: 33, 2013b: 28 i 47). En matemàtiques, les diferències en la puntuació mitjana són a favor dels nens (CSA 2013b: 47). En un pla més general, Coulmas (1997: 127) també apunta que els estudis sobre la variació i el sexe sovint són contradictoris i depenen de factor diversos, com ara les pressuposicions dels autors respecte del sexe, les mostres que s'empren o la metodologia.

En conclusió, sembla que el fet que les dones s'acostin més a l'estàndard, varietat que va lligada a la prescripció normativa, juga a favor de l'argument que les dones fan uns usos més propers a la llengua normativa que els homes, els quals «resten —comparativament— més acostats a les varietats locals» (Boix i Vila 1998: 67), argument pel qual també advoquen Romaine (2003: 115) i Tagliamonte (2012: 32), entre altres. En aquest sentit, com que els resultats dels estudis anteriors no són coincidents, aquesta tesi pot contribuir a avançar en aquest àmbit, tot i que cal tenir en compte que, habitualment, en el grau en Traducció i Interpretació hi ha moltes més dones que homes, de manera que caldrà prendre els resultats amb cautela.

3.1.5. El grau d'escolarització en català

El factor *grau d'escolarització en català* divideix els alumnes segons si han fet tota l'escolarització en català, no s'han escolaritzat gens en català o només han fet una part de l'escolarització en aquesta llengua.

Els estudis anteriors han centrat l'anàlisi del grau d'escolarització en català en el tipus d'escola, segons la tria de llengües en les quals s'imparteix la docència. En aquest sentit, Galindo i Vila (2009: 11) observen que les pràctiques informals en català de les escoles que imparteixen l'ensenyament en català són superiors a les dels centres que combinen el català i el castellà.

Similarment, Alsina *et al.* (1983: 9-10) identifiquen els factors ambientals *model d'escola*, *tipologia lingüística de l'escola* i *titularitat jurídica de l'escola* com uns dels més determinants del coneixement de les llengües. La primera variable, el model d'escola, diferencia les escoles segons si segueixen el model de catalanització màxima (s'ha fet l'ensenyament en català en la major part de les àrees), mitjana (s'ha fet ús del català i del castellà com a llengües d'aprenentatge en proporció més o menys equilibrada) o mínima (només s'ha emprat el català com a assignatura). La tipologia lingüística de l'escola té en compte el percentatge de catalanoparlants i castellanoparlants tant entre els alumnes com entre els professors. Finalment, la titularitat jurídica de l'escola divideix les escoles segons si són privades o estatals.

Els resultats d'Alsina *et al.* (1983: 106) mostren que el model d'escola influeix considerablement en el coneixement de català i castellà, però és més important en el coneixement del català que del castellà. En les escoles de catalanització mínima hi ha un desequilibri notori a favor del castellà. En les de catalanització màxima i mitjana els resultats de català i castellà són més equilibrats, tot i que en les escoles de catalanització mitjana, que en principi donen una importància semblant a totes dues llengües, a la pràctica hi ha un coneixement més gran de castellà (Alsina *et al.* 1983: 106). El factor *model d'escola* equival al factor que en aquesta tesi s'anomena *grau d'escolarització en català*. El model de catalanització màxima equival a haver fet tota l'escolarització en català, i el de catalanització mitjana i mínima, a una escolarització parcialment en català. Per les característiques de la mostra, ha calgut afegir la categoria *no gens escolaritzat en català*, perquè hi ha alumnes estrangers o de l'Estat espanyol que no s'han escolaritzat gens en aquesta llengua.

En relació amb la tipologia lingüística de l'escola, Alsina *et al.* (1983: 106) observen que té molta influència en els resultats en català i en la polaritat, però en canvi té molt poc impacte en els resultats en castellà. Només en les escoles amb més d'un 75% de catalanoparlants la polaritat és a favor del català. En aquesta tesi, la variable *tipologia lingüística de l'escola* s'ha recollit en els usos lingüístics dels alumnes amb els amics (de l'escola primària, la secundària, el batxillerat i la universitat).

Pel que fa a la titularitat jurídica de l'escola, l'escola privada obté més bons resultats en totes dues llengües que la pública, però cal matisar que la diferència encara és més gran en el cas del català (Alsina *et al.* 1983: 106). La possible explicació que es proporciona té a veure amb factors socials i amb la llengua familiar, en tant que a l'escola privada hi pot haver més presència dels grups socioprofessionals alt i mitjà (que influeixen força en els resultats), mentre que a l'escola pública hi ha més presència de castellanoparlants i, potser, menys catalanització (Alsina *et al.* 1983: 106). La titularitat jurídica de l'escola no s'ha inclòs en aquest estudi, en tant que aquesta tesi no se centra en l'aprenentatge del català a l'escola, sinó a la universitat.

Els resultats que s'observen en l'estudi sobre l'avaluació dels coneixements de sisè de primària (CSA 2013b: 47) són similars als que s'observen en els dos estudis que s'acaben de comentar: els centres públics obtenen puntuacions mitjanes inferiors a les dels centres privats o concertats, en totes les competències (incloent-hi llengua catalana).

Els resultats de l'avaluació dels alumnes de sisè de primària del 2012 (CSA 2012: 27) segueixen la mateixa línia que els d'Alsina *et al.* (1983: 106): l'escola pública registra un percentatge més elevat d'alumnes que se situen en el nivell baix, mentre que l'escola privada té el percentatge més baix d'alumnes en el nivell baix i el més alt en el nivell alt. Ara bé, en relacionar el nivell socioeconòmic amb la titularitat del centre i la competència lingüística en català, s'observa que dins d'un mateix nivell socioeconòmic les diferències entre els resultats de les escoles públiques, privades i concertades són més petites (CSA 2012: 30-31).

3.1.6. Els anys viscuts a Catalunya

El factor *anys viscuts a Catalunya* pretén saber els anys que fa que viuen a Catalunya (o en un altre indret catalanòfon) els alumnes nascuts a l'estranger o en un indret de parla no catalana. En diversos estudis, com ara els de Vila *et al.* (2009: 102-108), Oller (2010: 37-38) i Bretxa (2014: 55) el temps d'estada a Catalunya és un factor significatiu respecte del coneixement de català. Aquests estudis observen que el coneixement de català avança a mesura que augmenta el temps d'estada. En el capítol 6 s'explora si aquest factor també té incidència en el grau d'implantació de les variants sintàctiques.

3.1.7. Idioma Català

El factor *Idioma Català* serveix per discriminar els alumnes segons l'itinerari lingüístic que segueixen durant el grau en Traducció i Interpretació. Els estudiants poden seguir un itinerari lingüístic habitual o un itinerari lingüístic «especial» (sobretot durant els dos primers anys del grau); en aquest darrer itinerari els alumnes no fan les assignatures de Llengua Catalana, sinó que cursen l'assignatura Idioma Català, normalment perquè no s'han escolaritzat gens o gairebé gens en català. Per tant, aquest factor divideix els alumnes segons si han fet l'assignatura d'Idioma Català o no l'han feta. Cal tenir present que els alumnes d'Idioma Català reben un tractament especial en altres assignatures (com ara quan cal traduir cap al català); per tant, s'espera que els resultats que obtinguin en l'avaluació de les variants sintàctiques siguin inferiors als dels alumnes de Llengua Catalana.

3.1.8. Els factors relacionats amb la procedència territorial

Els factors que s'han triat per determinar la procedència territorial de la mostra són el *lloc de naixement* (dels alumnes i dels progenitors) i el *geolecte* (la varietat geogràfica) dels alumnes. Aquests factors permetran veure si la varietat dialectal o el fet d'haver nascut a Catalunya, en un indret catalanòfon diferent de Catalunya o a la resta del món tenen incidència en el grau d'implantació de les variants sintàctiques.

A Alsina *et al.* (1983: 102) s'observa que els alumnes nadius obtenen més bons resultats en català i els immigrants, més bons resultats en castellà. Però l'origen dels alumnes té més incidència en els resultats de català que en els de castellà. La polaritat és favorable al castellà en el cas dels nadius i els immigrants, però és més gran per als immigrants. D'altra banda, el factor *lloc de naixement dels progenitors* marca diferències agudes en el cas dels resultats de català, mentre que en els de castellà les diferències són moderades. Però la diferència entre el grup de nadius i el de mixtos (nadius i immigrants) no és significativa en els resultats de català. L'únic grup polaritzat a favor del català és el del nadius, tot i que només lleugerament.

Segons el CSA (2009: 23), amb referència al rendiment escolar de l'ESO (calculat a partir de la nota mitjana de les avaluacions dels alumnes en acabar el darrer curs de l'ESO), la procedència (el lloc de naixement) és una de les tres variables dels alumnes que demostren més capacitat predictora: els alumnes autòctons obtenen un avantatge de 0,58 punts respecte dels estrangers. En el rendiment del batxillerat també és significativa la procedència, juntament amb el capital instructiu familiar: els alumnes autòctons

tendeixen a obtenir més bons resultats que els estrangers (CSA 2009: 24). En canvi, en els cicles formatius de grau mitjà el lloc de naixement deixa de ser significatiu; el sexe és l'única variable significativa. En el cas dels cicles formatius de grau superior, el sexe continua sent significatiu, però també ho són el lloc de naixement i la llengua d'ús familiar. El lloc de naixement, però, perd força explicativa i significativitat quan s'incorpora el factor de la llengua d'ús familiar; per si mateix, però, és rellevant: els alumnes autòctons tenen més bon rendiment que els estrangers.

En general, en l'avaluació del rendiment escolar a l'ESO es tendeix a apuntar que les variables dels alumnes que condicionen més els resultats són la repetició de curs i l'origen territorial (CSA 2013a: 49). En totes les competències avaluades (llengua catalana, llengua castellana, matemàtiques, etc.) els alumnes nadius obtenen més bons resultats que els estrangers, tant a l'ESO com a primària (CSA 2013a: 48-49, 2012: 36), cosa que ja s'apuntava el 2009 (CSA 2009: 23). Al seu torn, els alumnes estrangers obtenen els millors resultats en competència castellana i els pitjors resultats en competència matemàtica, tal com passava en l'avaluació de quart d'ESO del 2012 (CSA 2013a: 48-49). S'observen resultats molt similars en llengua catalana i llengua castellana per tot el territori, atès que «el nombre d'alumnes que no supera la competència està per sota del 15% en totes les comarques». Els resultats en les competències avaluades són equilibrats per territoris; per tant, «el sistema educatiu català contribueix a la cohesió social de tot el territori de Catalunya» (CSA 2013a: 49).

En diferenciar els alumnes estrangers segons si procedeixen d'un país de la Unió Europea (d'ara endavant, UE) o de la resta d'Europa, s'observa que, com en l'any 2011, el 2012 els resultats dels alumnes de sisè de primària procedents d'un país de la UE o de la resta d'Europa són superiors als de la resta d'alumnes estrangers i molt propers a la mitjana de Catalunya; en canvi, els alumnes del Magrib i la resta d'Àfrica són els que obtenen pitjors resultats, però els procedents d'Àsia assoleixen bons resultats en matemàtiques i llengua anglesa (CSA 2012: 36). Ara bé, cal dir que en aquesta tesi no s'han fet aquestes distincions relatives a la procedència, a causa de la naturalesa de la mostra i de la durada de l'enquesta.

L'estudi sociodemogràfic i lingüístic dels alumnes de quart d'ESO de Catalunya (CSA 2014a: 189-191) obté uns resultats lleugerament diferents, que poden estar condicionats pel fet que el factor *lloc de naixement* està poc equilibrat (més del 80% dels alumnes de la mostra d'aquest estudi han nascut a Catalunya; aproximadament un 2%, en un altre lloc de l'Estat espanyol, i un 17,6%, a l'estranger). Per tant, l'estudi recomana prendre «amb cautela» els resultats dels alumnes de la resta d'Espanya. Aquests resultats mostren que els alumnes nascuts a Catalunya són els que assoleixen una mitjana més elevada en llengua catalana, matemàtiques i llengua anglesa (en llengua castellana no hi ha diferències significatives entre els alumnes de Catalunya i els de la resta d'Espanya). Si es compara el rendiment dels alumnes nascuts a Catalunya amb el dels nascuts fora de l'Estat, les diferències són molt accentuades en matemàtiques i llengua anglesa, i són més petites en català i en castellà. Pel que fa als alumnes estrangers, l'estudi indica que «es tracta d'un col·lectiu divers, amb pautes acadèmiques diferenciades» (CSA 2014a: 191).

Galindo i Vila (CSA 2006: 109) exploren amb profunditat la diversitat d'usos lingüístics dels alumnes estrangers i arriben a dues conclusions interessants. La primera és que el castellà s'ha convertit en la llengua franca de la gran majoria de catalanoparlants amb els estrangers; consegüentment, s'ha creat el que Aracil (1983) anomena una situació d'*interposició* (Galindo i Vila dins CSA 2006: 109). Així, s'han acollit en castellà els nous nadius, independentment de si aquesta és la seva llengua. La segona conclusió és que hi ha una diferència entre els alumnes hispanoamericans i els alumnes que tenen una llengua inicial diferent del català o el castellà; aquests darrers aprenen tant el castellà com el català i en alguns casos adopten el català com a llengua de comunicació habitual. Per tant, els alumnes de la resta del món poden tenir usos lingüístics molt diversos. De tota manera, Galindo i Vila (CSA 2006: 109) matisen que, en les àrees amb més predomini d'alumnes que tenen una llengua diferent del català, la majoria dels al·loglots acaben adoptant el castellà per relacionar-se, fins i tot amb catalanoparlants.

Paral·lelament, també cal tenir en compte que en l'*Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008* (Idescat i Secretaria de Política Lingüística 2009; d'ara endavant, EULP08) s'analitza la variable *àmbit territorial*, que inclou les categories *àmbit metropolità, comarques gironines, Camp de Tarragona, Terres de l'Ebre, àmbit de Ponent, comarques centrals, Alt Pirineu i Aran* (EULP08 2009: 139); ara bé, com que la mostra que s'estudia en aquesta tesi no està constituïda per persones de tots aquests territoris —per exemple, no hi ha ningú de l'Aran—, només s'ha tingut en compte la variable *lloc de naixement* i, en tot cas, el factor *varietat geogràfica* (o geolecte) dels alumnes.

Un altre motiu per no haver inclòs la variable *àmbit territorial* és que els estudis sobre l'avaluació de sisè d'educació primària mostren que les diferències respecte del coneixement de català segons el territori no són remarcables, sinó que el sistema educatiu català contribueix a cohesionar socialment el territori (CSA 2013b: 36 i 47; 2012: 48). És destacable, però, que les àrees territorials que obtenen una puntuació global més alta en llengua catalana el 2013 són les dels Serveis Territorials de Lleida i les dels Serveis Territorials de les Terres de l'Ebre (CSA 2013b: 36 i 47); en canvi, en l'edició del 2012, les àrees territorials que obtenen els resultats més alts són les del Consorci d'Educació de Barcelona i les de les Terres de l'Ebre (CSA 2012: 48). A les Terres de l'Ebre, doncs, els resultats són lleugerament més elevats, independentment de l'any. En el capítol 6 es comprova si aquesta tendència es manté en aquesta tesi en explorar el factor *varietat geogràfica dels alumnes*.

Un altre estudi en què se separen els alumnes d'acord amb el grau de presència de castellanoparlants de cada territori és *Quatre anys de català a l'escola: Factors i resultats; Resum de l'Estudi sobre el coneixement del català i del castellà dels alumnes de 4rt curs d'EGB a Catalunya, curs 1981-1982* (Generalitat de Catalunya 1982). En la mateixa línia que els estudis que s'acaben de comentar, aquest estudi mostra que «la zona lingüística, que semblava que havia de ser un dels factors importants, no s'ha mostrat, a la pràctica, gaire significativa» (Generalitat de Catalunya 1982: 14).

3.1.9. Els factors relacionats amb la classe social

Com a indicadors de la classe social a la qual pertanyen els individus de la mostra, s'han escollit el nivell d'estudis del pare, de la mare i de tots dos progenitors, d'una banda, i la feina del pare, de la mare i de tots dos progenitors, de l'altra.

Per mostrar que la professió és el referent de pertinença a una classe social, Chambers (1995: 39-54, 116-126) recorre a la creació d'índexs socioeconòmics que combinen l'estatus professional amb els ingressos i la formació, però indica que la feina pot ser un indicador suficient. De fet, Macaulay (1976: 175-177) defensa que la classe social es pot determinar exclusivament a través de la feina. Per això, en aquesta tesi s'ha descartat la inclusió d'un indicador dels ingressos i la creació d'un índex socioeconòmic d'aquesta mena, i només s'han recollit dades referents a la feina i al nivell d'estudis dels progenitors.

Pel que fa al nivell d'estudis (o nivell instructiu) dels progenitors, diversos estudis, com ara el del CSA (2014a: 193), distingeixen entre el nivell d'estudis del pare i la mare, per separat, i incorporen la professió dels progenitors, com en aquesta tesi. En concret, en aquest estudi del CSA (2014a: 193), sobre els resultats de quart d'ESO, s'observa que, com més alt és el nivell instructiu del pare o de la mare, més favorables són els resultats, «sense que hi hagi diferències destacades segons si es considera la formació del pare o la mare» (CSA 2014a: 193). Els alumnes amb progenitors amb estudis secundaris postobligatoris o universitaris assoleixen més bons resultats que la mitjana de la mostra en totes les competències analitzades, mentre que els alumnes amb progenitors amb estudis primaris o obligatoris obtenen menys bons resultats que la mitjana de la mostra. Ara bé, els resultats en llengua catalana i llengua castellana no s'associen tan fortament a la variable *nivell d'estudis*, a diferència dels resultats en llengua anglesa, que són els que més varien segons el nivell d'estudis dels progenitors (CSA 2014a: 193).

En el cas de la professió dels progenitors, no es pot afirmar que com més alt és el nivell professional de la feina del pare i la mare, més alt és el rendiment dels alumnes. De fet, els alumnes amb més bons resultats són els fills de professionals científics i intel·lectuals (no els fills de directius, per exemple). En les altres categories les diferències són baixes. Els resultats de català i castellà són molt semblants, independentment de la feina dels progenitors. En canvi, en matemàtiques i anglès les diferències s'accentuen, especialment en els alumnes amb progenitors que fan feines de qualificació baixa (CSA 2014a: 195).

En el CSA (2014a: 198-199) s'ha calculat el nivell socioeconòmic a partir de diversos paràmetres: famílies monoparentals, lloc de naixement, llengua inicial, treballadors del sector primari, repetidors de curs, feina i nivell d'estudis. Ara bé, com en el cas de la feina i el nivell d'estudis, el nivell socioeconòmic no resulta rellevant per explicar les diferències en el rendiment en llengua catalana i castellana. Per això, també s'ha descartat incorporar-lo en aquesta tesi.

En l'estudi sobre el rendiment escolar en llengua catalana dels alumnes de sisè de primària, el CSA (2012: 24) no té en compte el nivell d'estudis dels progenitors ni la seva feina; es limita a l'anàlisi del nivell socioeconòmic del centre i arriba a la conclusió que, com més baix és, pitjors són els resultats dels alumnes (CSA 2012: 24).

L'anàlisi del CSA sobre el rendiment dels alumnes en acabar l'ESO, el batxillerat i els cicles formatius de grau mitjà i de grau superior (CSA 2009) relaciona el rendiment amb el capital instructiu familiar, que discrimina els alumnes segons si els progenitors tenen estudis obligatoris o inferiors, estudis postobligatoris o estudis universitaris. En general, com més estudis tenen els progenitors, més rendiment s'obté, tot i que això no es compleix en els cicles formatius. Així, els resultats en acabar l'ESO indiquen que els alumnes amb pares universitaris assoleixen més bons resultats que els alumnes amb pares amb estudis postobligatoris o inferiors (CSA 2009: 23). En acabar el batxillerat, s'observa que els alumnes amb pares amb estudis postobligatoris obtenen més bons resultats que els alumnes amb pares amb estudis obligatoris, de la mateixa manera que els alumnes amb pares amb estudis universitaris assoleixen més bons resultats que els alumnes amb pares amb estudis postobligatoris (CSA 2009: 24). Amb referència als cicles formatius de grau superior i de grau mitjà, el capital instructiu familiar perd la seva significativitat quan es controla per l'efecte de la resta de variables personals i familiars (CSA 2009: 24-25).

Quan s'analitza el procés de filtratge o selecció en l'accés als cicles formatius de grau mitjà, el nivell educatiu dels progenitors perd pes, la qual cosa sembla indicar que l'efecte de filtratge afecta l'anivellament de resultats i les opcions dels alumnes amb diferents perfils de capital instructiu familiar, ja sigui perquè els cicles formatius resulten més atractius que l'ESO als alumnes amb menys capital instructiu familiar, ja sigui perquè els estudiants amb capital instructiu familiar alt aposten poc pels cicles formatius de grau mitjà. És més, quan es valora el nivell d'acreditació dels cicles formatius de grau mitjà (si s'acaba aconseguint el diploma o l'acreditació del cicle), els alumnes amb progenitors universitaris apareixen «significativament “perjudicats”» en comparació amb els alumnes amb progenitors amb estudis postobligatoris i encara més en comparació amb els fills de progenitors amb estudis obligatoris (CSA 2009: 38).

Els resultats d'Alsina *et al.* (1983: 102) posen de manifest que la situació professional dels progenitors és un factor que presenta diferències en els resultats en català i castellà, per bé que té més pes en els resultats en català. El grup polaritzat a favor del català és l'alt, tot i que només ho està mínimament. També cal esmentar que les categories *alta* i *mitjana* s'agrupen pel que fa a la polaritat (les diferències quant al nivell de coneixements de català i castellà).

3.1.10. Els factors relacionats amb la percepció del grau de coneixement de català i de castellà

Els factors *percepció del grau de coneixement de català* i *percepció del grau de coneixement de castellà*, representats a les edicions del 2003, del 2008 i del 2013 de l'enquesta d'usos lingüístics (GC 2004, 2009 i 2014, respectivament), s'han inclòs en aquest estudi perquè es vol mesurar si tenen incidència en el grau d'implantació de les variants sintàctiques.

Altres estudis també han emprat la percepció del grau de coneixement de català per comparar-la amb els usos lingüístics dels informants, encara que s'ha avaluat de manera lleugerament diferent. Per exemple, a González *et al.* (2014: 36-38), aquest factor s'ha denominat *competència lingüística en català* (sovint es precisa que és autodeclarada).

En l'enquesta d'usos lingüístics a Catalunya del 2003 (d'ara endavant, EULC03, GC 2004) l'informant avalua el seu nivell d'expressió oral de català amb una puntuació de 0 a 10; en canvi, a l'EJC02 (González *et al.* 2014: 38) l'entrevistat ha de dir quina opció reflecteix millor «el seu nivell de perícia en català» marcant una de les quatre categories següents: *no el parlo gens*; *el parlo amb dificultats*; *el parlo amb fluïdesa, però amb incorreccions*, i *el parlo fluidament i correcta*. Segons aquest estudi, aquestes quatre categories són més precises que l'autoavaluació numèrica, perquè el significat de la nota numèrica és subjectiu, mentre que, *a priori*, els criteris de l'EJ02 són més fàcils de prendre com a indicadors objectius del nivell real de competència lingüística.

Alsina *et al.* (1983: 107) també estudien la incidència del coneixement (subjectiu) de català i de castellà. En aquest sentit, observen una relació entre els resultats de català i castellà dels alumnes i l'estimació corresponent dels professors (la seva percepció sobre el grau de coneixement de cada llengua que tenen els alumnes). En el cas del coneixement de català, totes les categories (*molt bo*, *bo*, *normal*, *deficient* i *molt deficient*) estan polaritzades a favor del castellà, fins i tot les que corresponen als alumnes amb un coneixement de català molt bo. L'ordre relatiu que s'estableix en les cinc categories es reflecteix de manera significativa en els resultats que obtenen els alumnes tant en català com en castellà.

3.1.11. L'ús del diccionari en escriure i llegir

El factor *ús del diccionari en escriure i llegir* ha de permetre comprovar si el fet d'emprar el diccionari quan s'escriu o es llegeix en català incideix en el grau d'implantació de les variants sintàctiques. Aquest factor està relacionat amb el consum cultural: si llegir llibres assíduament incideix positivament en els resultats de llengua catalana (CSA 2014a: 221), podria ser que consultar el diccionari també hi incidís positivament, atès que aquesta actitud pot denotar interès per la qualitat de la llengua. De totes maneres, no s'ha sabut trobar cap estudi anterior que indiqui si l'ús del diccionari té cap incidència en el coneixement de català.

3.1.12. Els factors relacionats amb els usos lingüístics (grau d'ús de català)

Com a factors relacionats amb els usos lingüístics, en aquesta tesi s'han tingut en compte els factors *usos lingüístics en les relacions personals* (que mesura el grau d'ús de català en la llengua d'identificació, la llengua inicial, la llengua habitual i la llengua per escriure notes personals), *usos lingüístics en les relacions familiars* (que mesura la llengua de relació amb els progenitors, els avis i els germans), *usos lingüístics en les relacions no familiars* (que mesura la llengua de relació amb els amics de les diferents etapes: la universitat, la primària, etc.) i *usos lingüístics en el consum cultural* (que mesura el grau d'ús de català quan es llegeixen llibres, s'escolta música i es mira la televisió). Aquests factors estan representats en l'enquesta d'usos lingüístics 2003, 2008 i 2013 (Idescat i Direcció General de Política Lingüística 2004, 2009 i 2014).

Quant al grau d'ús de català en el consum cultural, cal dir que la comissió Coneixement i Ús de la Llengua (Vila 2006: 121) exposa que una part significativa del consum cultural de les etapes prèvies a l'adolescència es fa en català, gràcies a la importància de

les indústries culturals. Ara bé, en el pas a la joventut, l'oferta cultural i mediàtica en català (exceptuant-ne el llibre) «s'encongeix espectacularment i esdevé molt minoritària en el món de la premsa, en la música, en l'oferta televisiva i cinematogràfica, en el món del lleure tecnològic». L'EULC03 mostra que el grup de 15 a 29 anys és el que consumeix menys hores de televisió en català. Els joves i els adolescents, doncs, s'impregnen d'un món cultural més hispanòfon que els infants.

En aquest sentit, l'estudi sociodemogràfic i lingüístic dels alumnes de quart d'ESO de Catalunya (CSA 2014a: 221) indica que molts estudis han plantejat la hipòtesi que l'hàbit de llegir per plaer incideix positivament en l'aprenentatge dels alumnes i, més concretament, en els resultats de les proves de competència lingüística. Els resultats mostren que la lectura assídua de llibres contribueix a obtenir significativament més bons resultats en les proves de llengua catalana i de llengua castellana. Ara bé, llegir revistes, còmics o diaris d'informació general sovint no té cap incidència en les puntuacions. Per aquest motiu, en aquesta tesi s'ha inclòs el factor *consum cultural*, que mesura, a més de la llengua de lectura més habitual, la llengua de la música que s'escolta més habitualment i la llengua dels programes de televisió vistos més habitualment.

Les enquestes d'usos lingüístics dels anys 2003, 2008 i 2013 (Idescat i Direcció General de Política Lingüística 2004, 2009 i 2014, respectivament) descriuen els usos lingüístics que es recullen en aquesta tesi (amb petits canvis segons l'edició), però no relacionen els usos lingüístics amb el grau de coneixement de català, sinó amb altres factors, com ara el sexe o l'origen territorial. Paral·lelament, els estudis d'avaluació del rendiment a la primària i a l'ESO no tendeixen a relacionar el rendiment en llengua catalana amb els usos lingüístics dels alumnes (CSA 2012, 2013a, 2013b, 2014c). Hi ha, però, tres estudis d'aquest caire que en constitueixen excepcions molt interessants.

En el primer estudi, sobre les desigualtats en les trajectòries formatives en l'educació (CSA 2009), s'observa que el sexe, la llengua d'ús familiar i el lloc de naixement tenen incidència en el rendiment dels alumnes del cicle formatiu de grau superior. En aquest sentit, tot i que la llengua d'ús familiar té menys «capacitat explicativa» que les altres dues variables, igualment resulta significativa: els alumnes que tenen el català com a llengua materna obtenen més bons resultats que els alumnes que tenen el castellà o altres llengües com a llengua d'ús familiar (CSA 2009: 25).

En el segon estudi (Alsina *et al.* 1983: 103-105) s'estudia la incidència dels usos lingüístics en els resultats de català a través de tres factors: *condició lingüística familiar* (amb les categories *catalanoparlant*, *bilingüe més catalanoparlant*, *bilingüe més castellanoparlant* i *castellanoparlant*), *condició lingüística ambiental* (amb les categories *molt català*, *bastant català*, *bastant castellà* i *molt castellà*) i *condició lingüística global* (que té les mateixes categories que *condició lingüística ambiental*).

Els resultats segons la condició lingüística familiar indiquen que aquest és un factor que influeix molt més en els resultats de català que en els de castellà (Alsina *et al.* 1983: 103). No hi ha diferències significatives, però, entre els catalanoparlants i els bilingües més catalanoparlants quant als resultats de català i la polaritat. Ara bé, els catalanoparlants i els bilingües més catalanoparlants obtenen una nota mitjana més alta que els bilingües més castellanoparlants i que els castellanoparlants, respectivament. Alhora, hi ha una relació estreta entre la condició lingüística familiar i els resultats de castellà: a mesura que augmenta l'ús del català a la família baixen els resultats en castellà.

Els resultats segons la condició lingüística ambiental mostren una relació estreta amb els resultats tant de català com de castellà, però és més notable en el cas dels resultats de català i la polaritat (Alsina *et al.* 1983: 103). Hi ha una relació alta amb el català i amb la polaritat i hi ha una relació moderada amb el castellà. Les categories *molt català* i *bastant català* queden agrupades en els resultats de català, i en el cas del castellà s'agrupen les categories *molt castellà* i *bastant castellà*. Resulta sorprenent que els resultats de català del grup *bastant català* siguin superiors als del grup *molt català*: la possible explicació que donen els autors és que es degui a la interferència d'altres factors, com ara la zona lingüística o la situació socioprofessional (Alsina *et al.* 1983: 103). Ara bé, tant els alumnes del grup *molt català* com els del grup *bastant català* assoleixen més bons resultats en català que els alumnes de les categories *bastant castellà* i *molt castellà*, respectivament.

La condició lingüística global (variable semblant al factor d'aquesta tesi anomenat *ús global de català*) és un factor molt correlacionat amb els resultats de català i la polaritat, però poc relacionat amb els resultats de castellà (igual que en el cas de la condició lingüística familiar i ambiental), cosa que es deu al fet que la condició lingüística global s'ha calculat a partir de la mitjana ponderada d'aquests dos factors. Així, en els resultats de català el grup *molt català* obté els millors resultats i la resta de grups obtenen resultats progressivament pitjors, en aquest ordre: *bastant català*, *bastant castellà* i *molt castellà* (Alsina *et al.* 1983: 103-105). En el capítol 6 es comprova si aquests patrons també es reproduïxen en les variables sobre els usos lingüístics que s'estudien en aquesta tesi.

El tercer treball en què s'estudia la incidència dels usos lingüístics és el del CSA (2014a). Concretament, el CSA analitza la llengua inicial, la llengua d'identificació, la llengua a la llar actual, la llengua entre els progenitors, la llengua dels professors amb els alumnes, la llengua dels professors a l'aula, la llengua a l'hora de treballar en grup a classe, la llengua dels alumnes amb els professors fora de classe, la llengua dels alumnes amb els companys fora de classe, la llengua de lectura, la llengua de consum televisiu i a les xarxes socials, la llengua d'ús en diferents activitats fora de l'horari lectiu, la llengua d'ús amb les amistats fora del centre i l'ús global de català i de castellà. A diferència d'aquesta tesi, però, l'ús global de català i de castellà demana directament sobre el grau d'ús d'aquestes llengües en termes globals (si l'alumne no fa servir mai o gairebé mai el català o el castellà en termes globals, o l'empra poques vegades, sovint, sempre o gairebé sempre). Aquestes dades es relacionen amb altres factors, com ara el lloc de naixement, però no amb les puntuacions de les proves de quart d'ESO, atès que l'estudi té com a objectiu principal descriure el perfil sociodemogràfic i lingüístic dels alumnes de quart d'ESO (CSA 2014a: 123).

En aquest sentit, els resultats principals respecte de l'ús global de català i castellà (CSA 2014a: 123) mostren que més de la meitat dels alumnes utilitzen el català habitualment en la seva vida diària. La majoria dels alumnes tenen contacte tant amb el català com amb el castellà. El lloc de naixement condiciona força els hàbits lingüístics dels alumnes, atès que els nascuts a Catalunya tendeixen a emprar més el català i parlen en castellà amb menys freqüència que el conjunt dels alumnes. La majoria dels nascuts fora de Catalunya (aproximadament, el 80%) parlen en castellà en el seu dia a dia. La llengua inicial dels alumnes també té molta influència en l'ús del català i el castellà en termes globals. Un percentatge molt alt dels alumnes que tenen com a llengua inicial el català l'utilitzen habitualment, mentre que aquesta influència decau entre els alumnes

que tenen com a llengua inicial el català i el castellà o sobretot el castellà, i encara s'accentuen més les diferències en l'ús del castellà. A mesura que augmenta el nivell formatiu dels progenitors, la freqüència d'ús del català s'incrementa de manera lineal. En l'ús del castellà hi ha la tendència oposada. El nivell d'estudis de la mare sembla que estigui més directament associat a l'ús global tant de català com de castellà que la formació del pare. Alhora, com més alt és el nivell socioeconòmic i cultural familiar, més s'utilitza el català, mentre que el castellà guanya pes entre els alumnes d'entorns menys benestants (CSA 20014a: 123).³⁹

3.2. La descripció de la mostra

Una vegada s'ha justificat la tria dels factors i s'han presentat els resultats dels estudis que relacionen el coneixement de català amb factors que coincideixen amb els d'aquesta tesi, en aquest subapartat es descriu la mostra, a partir dels percentatges⁴⁰ d'individus que hi ha en cadascuna de les categories dels factors.

Per facilitar el seguiment dels resultats de la descripció de la mostra, els factors s'han classificat en cinc tipus diferents: *a)* característiques personals (curs, edat, sexe, etc.); *b)* procedència territorial (lloc de naixement); *c)* classe social (feina i nivell d'estudis dels progenitors); *d)* competències lingüístiques (percepció del coneixement de català i castellà) i ús del diccionari (freqüència amb què s'empra el diccionari en llegir i escriure), i *e)* usos lingüístics o grau d'ús de català (grau d'ús de català en les relacions personals, etc.).

a) Característiques personals

1. Curs acadèmic [pregunta 1 de l'enquesta]
 - 1r (31,8%)
 - 2n (21,8%)
 - 3r (19,8%)
 - 4t (26,6%)
2. Èxit acadèmic [preguntes 2 i 4 de l'enquesta]
 - assignatures pendents (12,9%)
 - sense assignatures pendents - nota mitjana entre 5 i 6,9 (21,4%)
 - sense assignatures pendents - nota mitjana entre 7 i 8,9 (60,5%)
 - sense assignatures pendents - nota mitjana entre 9 i 10 (5,2%)
3. Edat [pregunta 6 de l'enquesta]
 - entre 18 i 19 anys (38,3%)
 - entre 20 i 21 anys (29,5%)
 - entre 22 i 23 anys (10,1%)
 - entre 24 i 25 anys (3,2%)
 - 26 anys o més (8,9%)

³⁹ Cal dir que en aquesta tesi no s'hi han inclòs factors relacionats amb les actituds lingüístiques o les xarxes socials, a diferència d'altres estudis, com ara l'enquesta d'usos lingüístics 2013 (Secretaria de Política Lingüística i Idescat 2014), per limitacions de la durada de l'enquesta.

⁴⁰ Cal tenir en compte que pot ser que en alguns factors la suma dels percentatges no sigui 100, perquè els casos en què algú no ha contestat a alguna pregunta de l'enquesta són valors perduts. Aquesta situació també es repeteix en alguns casos de l'apartat 3.3.

4. Sexe [pregunta 7 de l'enquesta]
 - home (17,7%)
 - dona (82,3%)
5. Escolarització en català [pregunta 12 de l'enquesta]
 - tota (78,2%)
 - gens o una part (21,8%)
6. Anys viscuts a Catalunya (alumnes que no han nascut a Catalunya ni en cap indret catalanòfon) [preguntes 10 i 11 de l'enquesta]
 - 2 anys o menys (26,5%)
 - entre 4 i 6 anys (32,7%)
 - 7 anys o més (40,8%)
7. Idioma Català
 - no (89,9%)
 - sí (10,1%)

b) Procedència territorial

1. Lloc de naixement de l'alumne [pregunta 8 de l'enquesta]
 - Catalunya (73,4%)
 - resta del domini catalanòfon (10,5%)
 - resta del món (16,1%)
2. Lloc de naixement del pare [pregunta 14 de l'enquesta]
 - Catalunya (53,6%)
 - resta del domini catalanòfon (9,7%)
 - resta del món (35,9%)
3. Lloc de naixement de la mare [pregunta 22 de l'enquesta]
 - Catalunya (57,3%)
 - resta del domini catalanòfon (8,9%)
 - resta del món (33,5%)
4. Lloc de naixement dels progenitors⁴¹
 - tots dos nascuts a Catalunya (45,2%)
 - un nascut a Catalunya i l'altre a la resta del domini catalanòfon (1,6%)
 - tots dos nascuts a la resta del domini catalanòfon (7,3%)
 - un nascut a Catalunya o a la resta del domini catalanòfon i l'altre a la resta del món (21,8%)
 - tots dos nascuts a la resta del món (24,2%)
5. Varietat geogràfica (o geoelecte) de l'alumne [pregunta 9 de l'enquesta]
 - central (76,0%)
 - nord-occidental (11,5%)
 - valencià (5,3%)
 - balear (7,2%)

c) Classe social

1. Nivell d'estudis del pare [pregunta 16 de l'enquesta]
 - estudis primaris o sense estudis (24,6%)
 - estudis secundaris (39,9%)
 - estudis universitaris (31,9%)

⁴¹ Tal com s'exposa en l'apartat 3.3, s'han agrupat els factors *lloc de naixement de la mare* i *lloc de naixement del pare*, per crear una variable més equilibrada, que s'anomena *lloc de naixement dels progenitors*. Aquest procediment també s'ha aplicat en el cas de les variables del nivell d'estudis i la feina dels progenitors.

2. Nivell d'estudis de la mare [pregunta 24 de l'enquesta]
 - estudis primaris o sense estudis (20,6%)
 - estudis secundaris (40,3%)
 - estudis universitaris (36,7%)
3. Nivell d'estudis dels progenitors
 - tots dos estudis amb primaris o sense estudis (12,1%)
 - l'un amb estudis primaris o sense estudis; l'altre amb estudis secundaris (16,5%)
 - tots dos amb estudis secundaris (21,0%)
 - l'un amb estudis secundaris; l'altre amb estudis universitaris (23,8%)
 - tots dos amb estudis universitaris (19,8%)
 - l'un amb estudis primaris o sense estudis; l'altre amb estudis universitaris (5,6%)
4. Feina del pare⁴² [preguntes 17-20 de l'enquesta]
 - operador d'instal·lacions o treballador no qualificat (17,9%)
 - treballador dels serveis de restauració, personal de protecció o venedor dels comerços (15,4%)
 - tècnic i professional, tasques administratives o qualificades (48,8%)
 - directiu de les empreses o de les administracions públiques (17,8%)
5. Feina de la mare [preguntes 25-28 de l'enquesta]
 - operadora d'instal·lacions o treballadora no qualificada (18,1%)
 - treballadora dels serveis de restauració, personal de protecció o venedora dels comerços (21,0%)
 - tècnica i professional, tasques administratives o qualificades (55,2%)
 - directiva de les empreses o de les administracions públiques (5,6%)
6. Feina dels progenitors
 - tots dos són treballadors dels serveis de restauració, personal de protecció o venedors dels comerços, operadors d'instal·lacions o treballadors no qualificats (20,6%)
 - el pare és treballador qualificat —tècnic i professional, tasques administratives o qualificades—; la mare és treballadora no qualificada —operadora d'instal·lacions o treballadora no qualificada— o personal de serveis —treballadora dels serveis de restauració, personal de protecció o venedora dels comerços— (18,5%)
 - la mare és treballadora qualificada —tècnica i professional, tasques administratives o qualificades—; el pare és treballador no qualificat —operador d'instal·lacions o treballador no qualificat— o personal de serveis —treballador dels serveis de restauració, personal de protecció o venedor dels comerços— (13,3%)
 - tots dos són tècnics o treballadors qualificats —tècnics i professionals, tasques administratives o qualificades— (33,9%)
 - almenys un és directiu de les empreses i de les administracions públiques i l'altre, tècnic qualificat —tècnic i professional, tasques administratives o qualificades— (13,7%)

⁴² Totes les preguntes relacionades amb la feina dels progenitors s'han basat en la *Classificació catalana d'ocupacions* (2011), que es pot consultar al web de l'Idescat (<http://www.idescat.cat/Classif/?TC=4&V0=2&V1=111>). Per a més informació, v. el capítol 4 (apartat 4.2).

d) Competències lingüístiques i ús del diccionari

1. Percepció del grau de coneixement de català [preguntes 31-34 de l'enquesta]
 - baix (10,5%)
 - mitjà (22,2%)
 - alt (67,3%)
2. Percepció del grau de coneixement de castellà [preguntes 35-38 de l'enquesta]
 - baix (5,6%)
 - mitjà (27,4%)
 - alt (66,9%)
3. Ús del diccionari en escriure i llegir en català [preguntes 75-76 de l'enquesta]
 - baix (22,8%)
 - mitjà (58,6%)
 - alt (18,6%)

e) Usos lingüístics (grau d'ús de català) [preguntes 5, 29-30 i 39-74 de l'enquesta]

1. Usos lingüístics en les relacions personals
 - baixos (20,6%)
 - mitjans (33,0%)
 - alts (46,4%)
2. Usos lingüístics en les relacions familiars
 - baixos (39,1%)
 - mitjans (12,9%)
 - alts (48,0%)
3. Usos lingüístics en les relacions no familiars
 - baixos (36,3%)
 - mitjans (26,6%)
 - alts (37,1%)
4. Usos lingüístics en el consum lingüístic cultural
 - baixos (57,7%)
 - mitjans (31,0%)
 - alts (11,3%)
5. Usos lingüístics globals
 - baixos (31,0%)
 - mitjans (25,4%)
 - alts (43,5%)

En relació amb les característiques personals, els alumnes es distribueixen força uniformement segons el curs. En canvi, la majoria d'alumnes no tenen assignatures pendents i tenen una nota mitjana de l'expedient acadèmic que se situa entre un 7 i un 8,9 (un 60,5% del total de la mostra), són joves de 18 a 21 anys (un 67,8%), que han fet tota l'escolarització en català (un 78,2%) i, per tant, no cursen l'assignatura Idioma Català (un 89,9%). Com sol passar en les carreres de lletres, hi ha una proporció molt més gran de dones (un 82,3%) que d'homes (un 17,7%).⁴³ Els alumnes que no han nascut a Catalunya es distribueixen força uniformement pel que fa als anys que fa que hi viuen.

⁴³ Encara que els models mixtos lineals generalitzats permeten treballar amb mostres petites o amb dades que no estan equilibrades o tenen tipus de covariança complicats (sense estructurar, per exemple), caldrà prendre els resultats referents a aquesta variable amb cautela.

La major part d'alumnes han nascut a Catalunya (un 73,4%) i tenen un progenitor nascut a Catalunya (un 53,6% dels pares i un 57,3% de les mares); el percentatge d'alumnes amb un pare o una mare nascuts a la resta del món és inferior, però rellevant (un 35,9% dels pares i un 33,5% de les mares). Si s'ajunta la procedència de tots dos progenitors, la majoria d'alumnes (un 45,2%) té pares que han nascut, tots dos, a Catalunya. La varietat geogràfica predominant en els alumnes catalanoparlants és la varietat central (un 76%).

En relació amb els factors que determinen el nivell socioeconòmic de la mostra, cal dir que els alumnes estan distribuïts força uniformement pel que fa al nivell d'estudis dels pares, de les mares i de tots dos progenitors alhora. Amb referència a la feina, la majoria de la mostra té mares i pares que exerceixen de tècnics i professionals, desenvolupen tasques administratives o qualificades (un 48,8% en el cas del pare i un 55,2% en el cas de la mare). També destaca el fet que només un 5,6% de la mostra té una mare que és directiva en una empresa o en una administració pública, percentatge molt més petit que en el cas del pare (17,8%).

Atenent a la percepció del grau de coneixement de català i de castellà, la majoria de la mostra (un 67,3% en el cas del català i un 66,9% en el cas del castellà) declara que té un coneixement alt de català i de castellà. També cal remarcar que la proporció d'alumnes que declaren que tenen un coneixement de català baix és més gran (d'un 10,5%) que la proporció d'alumnes que declaren un coneixement de castellà baix (un 5,6%). Amb referència a l'ús del diccionari en escriure i llegir en català, la majoria de la mostra (un 58,6%) en fa un ús mitjà.

Pel que fa als usos lingüístics en les relacions personals (factor que aglutina la llengua d'identificació, la llengua inicial, la llengua habitual i la llengua amb què s'escriuen notes personals), un 46,4% d'alumnes declara que fa un ús alt del català; un 33%, que en fa un ús mitjà, i un 20,6%, que en fa un ús baix. En les relacions familiars (que inclouen la llengua de relació amb els progenitors, la llengua en què parlen els progenitors entre si i la llengua de relació amb els avis i els germans), la majoria d'alumnes (un 48%) fa un ús alt de català, però una proporció semblant (un 39,1%) en fa un ús baix. En les relacions no familiars (amb els amics), en canvi, el percentatge d'alumnes que fan un ús alt de català és molt similar al dels que en fan un ús baix (un 37,1% i un 36,3%, respectivament).

Atenent al consum cultural (la llengua de lectura habitual i la llengua en què es mira la televisió o s'escolta música més sovint), la majoria d'alumnes (un 57,7%) fa un ús baix del català; en una proporció més petita, un 31% d'alumnes en fa un ús mitjà. Aquestes dades de consum de cultura en català segueixen la línia que s'apuntava a Vila (2006: 121), que consisteix en el fet que els joves i els adolescents s'impregnen d'un món cultural més hispanòfon. De totes maneres, probablement els alumnes també s'impregnen d'un món cultural anglòfon, en tant que, com a estudiants de Traducció i Interpretació, tenen bona comprensió de l'anglès, llengua de moltes sèries, pel·lícules i *best-sellers*. Amb referència al grau d'ús global de català, que prové de posar en relació tots els factors sobre els usos lingüístics, cal dir que majoritàriament és alt (un 43,5%), tot i que la proporció d'alumnes que en fan un ús global baix és lleugerament inferior però similar (un 31%); l'ús global mitjà de català queda representat per un 25,4% d'alumnes, percentatge similar al de l'ús global baix de català. Convé recordar, finalment, que aquesta mostra és representativa dels estudiants de tots els cursos del grau de Traducció i Interpretació de la UPF, però no de tots els universitaris de Catalunya.

3.3. La codificació dels factors

Entre tots els factors que s'han definit per a l'estudi, que es relacionaran amb el grau d'implantació de les variants sintàctiques, n'hi ha alguns que ha calgut reconfigurar o codificar i altres en què no ha estat necessària cap altra intervenció que la d'agrupar les freqüències de les preguntes de l'enquesta. La reconfiguració o codificació dels factors implica modificar l'agrupació de les categories internes d'alguns factors o agrupar un factor a partir de dos, per adequar-los a la naturalesa de la mostra i equilibrar-ne les categories internes. A continuació, es detallen els factors que ha calgut reconfigurar i els que han quedat intactes i, dels primers, se n'expliquen els processos mitjançant els quals s'han reconfigurat.

Els factors *curs acadèmic*, *edat*, *sexe* i *Idioma Català* no s'han reconfigurat, perquè no tenen desequilibris importants en les categories internes o perquè la naturalesa del factor no permet fer més agrupacions de les categories.

Els factors que sí que s'han hagut de codificar són els següents: *èxit acadèmic*, *grau d'escolarització en català*, *anys viscuts a Catalunya*, *lloc de naixement* (de l'alumne, del pare, de la mare i tots dos progenitors), *varietat geogràfica*, *nivell d'estudis del pare i de la mare*, *feina del pare i de la mare*, *percepció del grau de coneixement de català i de castellà*, *ús del diccionari en escriure i llegir*, i tots els factors sobre usos lingüístics (o grau d'ús de català) —usos lingüístics en les relacions personals, familiars i no familiars, usos lingüístics en el consum cultural i usos lingüístics globals.

3.3.1. L'èxit acadèmic

El factor *èxit acadèmic* s'ha configurat a partir de dos factors previs: *assignatures pendents* (consisteix a saber si els alumnes tenen alguna assignatura pendent o no en tenen) i *nota mitjana de l'expedient acadèmic* (factor que classifica els alumnes segons la nota mitjana de l'expedient acadèmic). La taula 3.2 agrupa els alumnes segons els factors *nota mitjana de l'expedient acadèmic*⁴⁴ i *assignatures pendents*.

TAULA 3.2. Nota mitjana de l'expedient acadèmic i assignatures pendents

		Nota mitjana de l'expedient acadèmic		
		Entre 5 i 6,9	Entre 7 i 8,9	Entre 9 i 10
Assignatures pendents	No en tenen	53 (21,4%)	150 (60,5%)	13 (5,2%)
	Sí que en tenen	26 (10,5%)	6 (2,4%)	0 (0%)

Tenint en compte les freqüències de la taula 3.2, obtingudes a través de l'enquesta, no es pot afirmar que les categories d'aquestes variables ofereixin unes freqüències comparables: hi ha molts menys alumnes amb assignatures pendents que sense; és més, si es té en compte el percentatge d'alumnes amb assignatures pendents segons la nota mitjana de l'expedient, es pot veure que no hi ha cap alumne que tingui assignatures pendents i una nota mitjana de l'expedient acadèmic que se situï entre un 9 i un 10, només hi ha un 2,4% d'alumnes amb assignatures pendents i una nota entre un 7 i un 8,9 i hi ha un 10,5% d'alumnes amb assignatures pendents i una nota mitjana entre un 5 i un 6,9. En canvi, les freqüències

⁴⁴ La nota mitjana és sobre 10.

dels alumnes que no tenen assignatures pendents són més comparables (si més no, hi ha individus en cada categoria del factor *nota mitjana de l'expedient acadèmic*). Per aquesta raó, s'han agrupat els alumnes que tenen assignatures pendents per diferenciar-los de la resta. Els alumnes que no tenen assignatures pendents, en canvi, s'han classificat segons la mitjana de l'expedient acadèmic. Així, s'ha creat un nou factor aglutinat, anomenat *èxit acadèmic*, que divideix els alumnes d'acord amb les categories següents:

- a) alumnes amb assignatures pendents;
- b) alumnes sense assignatures pendents, amb una nota mitjana que se situa entre un 5 i un 6,9;
- c) alumnes sense assignatures pendents, amb una nota mitjana entre un 7 i un 8,9, i
- d) alumnes sense assignatures pendents, amb una nota mitjana entre un 9 i un 10.

La taula 3.3 mostra les categories del nou factor *èxit acadèmic*, amb el nombre d'individus que hi ha en cadascuna de les categories i, entre parèntesis, el percentatge que representa respecte del total de la mostra.

TAULA 3.3. Èxit acadèmic

Èxit acadèmic	Freqüència
Alumnes amb assignatures pendents	32 (12,9%)
Alumnes sense assignatures pendents, amb nota mitjana entre 5 i 7	53 (21,4%)
Alumnes sense assignatures pendents, amb nota mitjana entre 7 i 9	150 (60,5%)
Alumnes sense assignatures pendents, amb nota mitjana entre 9 i 10	13 (5,2%)

3.3.2. El grau d'escolarització en català

El factor *grau d'escolarització en català*, inicialment, dividia els alumnes en tres categories: els alumnes que s'han escolaritzat íntegrament en català (78,2%), els que només han fet una part de l'escolarització en català (11,3%) i els que no s'han escolaritzat gens en aquesta llengua (10,5%). Ara bé, com que la proporció d'alumnes que han fet tota l'escolarització en català és molt més gran, s'han agrupat les categories *una part de l'escolarització en català* o *gens d'escolarització en aquesta llengua*, per equilibrar aquest factor. La taula 3.4 agrupa els alumnes segons el nou factor *grau d'escolarització en català*.

TAULA 3.4. Grau d'escolarització en català

Grau d'escolarització en català	Freqüència
Tota l'escolarització en català	194 (78,2%)
Gens d'escolarització en català o una part d'escolarització en català	54 (21,8%)

3.3.3. Els anys viscuts a Catalunya

El factor *anys viscuts a Catalunya* (o en un altre indret catalanòfon) comprèn els alumnes que no han nascut a Catalunya ni en cap altre indret catalanòfon, que és el cas de quaranta-nou subjectes (que representen el 19,8% de la mostra). La taula 3.5 presenta les categories del factor *anys viscuts a Catalunya*.

TAULA 3.5. Anys viscuts a Catalunya

Anys viscuts a Catalunya	Freqüència		
Menys d'1	6 (2,4%)	Entre 7 i 8	3 (1,2%)
Entre 1 i 2	7 (2,8%)	Entre 9 i 10	4 (1,6%)
Entre 3 i 4	8 (3,2%)	Entre 11 i 12	4 (1,6%)
Entre 5 i 6	8 (3,2%)	Entre 13 i 14	1 (0,4%)
		Entre 15 i 16	2 (0,8%)
		17 o més	6 (2,4%)

Per analitzar aquest factor, s'ha considerat convenient redefinir-lo, amb l'objectiu d'obtenir grups més nombrosos en cada categoria. Per a aquest fi, s'ha emprat el procés automàtic de classificació dels individus per agrupaments bietàpics, que proporcionen diversos programes com ara l'SPSS (versió 20).⁴⁵ Aquesta tècnica consisteix a classificar els individus en un nombre determinat de grups (per exemple, tres), les mitjanes dels quals són equidistants; així, si es fan tres grups diferents que tinguin unes mitjanes equidistants respecte de l'ús de català en les relacions familiars, hipotèticament un grup podria tenir una mitjana de zero ús de català; un altre, una mitjana de cinc, i l'altre, una mitjana de deu. A partir d'aquesta tècnica, doncs, s'ha reconfigurat el factor *anys viscuts a Catalunya*, de manera que les deu categories en què es dividia s'han reduït a tres.

La taula 3.6 presenta les noves categories del factor *anys viscuts a Catalunya (o en un altre indret catalanòfon)*.

TAULA 3.6. Anys viscuts a Catalunya

Anys viscuts a Catalunya	Freqüència
2 o menys	13 (26,5%)
Entre 3 i 6	16 (32,7%)
7 o més	20 (40,8%)

3.3.4. El lloc de naixement de l'alumne, del pare i de la mare, i la varietat geogràfica de l'alumne

La taula 3.7 mostra les categories dels factors *lloc de naixement de l'alumne*, *lloc de naixement del pare* i *lloc de naixement de la mare*.⁴⁶

TAULA 3.7. Lloc de naixement de l'alumne, del pare i de la mare

Lloc de naixement	Freqüència		
	Alumne	Pare	Mare
Catalunya	179 (72,2%)	132 (53,2%)	139 (56,3%)
Resta d'Espanya catalanòfona	26 (10,5%)	25 (10,1%)	25 (10,1%)
Resta d'Espanya no catalanòfona	16 (6,5%)	56 (22,6%)	49 (19,8%)
Resta del món hispanòfon	3 (1,2%)	4 (1,6%)	4 (1,6%)
Resta del món no hispanòfon	24 (9,7%)	26 (10,5%)	30 (12,1%)

⁴⁵ Cal dir que, per exemple, Alsina *et al.* (1983) utilitzen procediments similars de recodificació dels factors.

⁴⁶ Convé especificar que no hi ha cap individu d'Andorra, la Catalunya del Nord ni l'Alguer.

Atès el desequilibri poblacional entre les diverses categories d'aquests factors, s'han agrupat les tres categories que eren menys nombroses, això és, la categoria dels alumnes nascuts a la resta d'Espanya no catalanòfona, la dels nascuts a la resta del món hispanòfon i la dels nascuts a la resta del món no hispanòfon. Aquesta categoria nova s'ha anomenat *resta del món*.

Així, el grup dels nascuts a Catalunya es correspon amb l'etiqueta *Catalunya*. L'etiqueta *resta del domini catalanòfon* es correspon amb la categoria de la taula 3.7 *resta d'Espanya catalanòfona* (que inclou les zones en què es parla català). L'etiqueta *resta del món* ajunta els individus de les categories *resta del món hispanòfon*, *resta del món no hispanòfon* i *resta d'Espanya no catalanòfona* de la taula 3.7.

D'altra banda, no s'ha de confondre la varietat geogràfica amb el lloc de procedència; les agrupacions que s'han fet en les diverses categories del factor *lloc de naixement* són independents de la varietat geogràfica.

La taula 3.8 mostra les categories dels factors *lloc de naixement del pare*, *lloc de naixement de la mare* i *lloc de naixement de l'alumne*, reconfigurats amb els paràmetres que s'acaben d'esmentar.

TAULA 3.8. Lloc de naixement de l'alumne, del pare i de la mare

Lloc de naixement	Alumne	Pare	Mare
Catalunya	182 (73,4%)	133 (53,6%)	142 (57,3%)
Resta del domini catalanòfon	26 (10,5%)	24 (9,7%)	22 (8,9%)
Resta del món	40 (16,1%)	89 (35,9%)	83 (33,5%)

A més a més, s'ha unificat el lloc de naixement de tots dos progenitors, per simplificar els factors. Per a aquest fi, s'han fet les agrupacions següents: tots dos progenitors de Catalunya; un progenitor de Catalunya, i l'altre, de la resta del domini catalanòfon; tots dos progenitors de la resta del domini catalanòfon; un progenitor de Catalunya o de la resta del domini catalanòfon, i l'altre, de la resta del món, i tots dos progenitors de la resta del món. Aquestes categories s'han obtingut a partir de la taula de contingència de les categories dels factors *lloc de naixement del pare* i *lloc de naixement de la mare* (v. les taules 3.8 i 3.9).⁴⁷

TAULA 3.9. Taula de contingència dels factors *lloc de naixement del pare* i *lloc de naixement de la mare*

Lloc de naixement	Mare		
	Catalunya	Resta del domini catalanòfon	Resta del món
Catalunya	111	1	21
Pare Resta del domini catalanòfon	3	18	3
Resta del món	27	3	58

⁴⁷ Les taules de contingència són freqüències de casos que coincideixen en determinades categories o grups de dos factors. Així, en la mostra hi ha cent onze alumnes que tenen el pare i la mare nascuts a Catalunya, un alumne que té la mare nascuda a la resta del domini català i el pare nascut a Catalunya, vint-i-un alumnes que tenen la mare nascuda a la resta del món i el pare a Catalunya, i així successivament. Si se sumen les freqüències de cada fila, el resultat és de 245 alumnes (els tres alumnes restants són valors perduts, casos en què, per exemple, un alumne no ha respost d'on és el seu pare).

A partir d'aquesta classificació, s'ha creat el nou factor *lloc de naixement dels progenitors*. Aquestes agrupacions són com les de l'estudi d'Alsina *et al.* (1983: 48). A continuació, la taula 3.10 mostra les cinc categories del factor *lloc de naixement dels progenitors*.

TAULA 3.10. Lloc de naixement dels progenitors

Lloc de naixement dels progenitors	Freqüència
Tots dos de Catalunya	112 (45,2%)
Un de Catalunya i l'altre de la resta del domini catalanòfon	4 (1,6%)
Tots dos de la resta del domini catalanòfon	18 (7,3%)
Un de Catalunya o de la resta del domini catalanòfon i l'altre de la resta del món	54 (21,8%)
Tots dos de la resta del món	60 (24,2%)

Pel que fa al factor *varietat geogràfica*, tal com s'observa en la taula 3.11, la majoria de la mostra és de la varietat geogràfica central i, en canvi, hi ha molt pocs individus d'altres varietats geogràfiques, tant en el cas dels alumnes com en els del pare i de la mare. Les categories dels tres factors (*varietat geogràfica dels alumnes*, *varietat geogràfica del pare* i *varietat geogràfica de la mare*) tenen percentatges molt similars. Com que en les anàlisis exploratòries no s'han mostrat significatius els factors *varietat geogràfica del pare* i *varietat geogràfica de la mare*, en aquesta tesi només es relaciona la varietat geogràfica dels alumnes amb el grau d'implantació de les variants sintàctiques, per comprovar si s'hi ha alguna tendència i per reduir al màxim el nombre de factors que es relacionen amb les variants.

TAULA 3.11. Varietat geogràfica (de l'alumne, del pare i de la mare)

Varietat geogràfica	Alumne	Pare	Mare
Central	158 (76,0%)	106 (67,5%)	116 (70,7%)
Nord-occidental	15 (7,2%)	19 (12,1%)	15 (9,1%)
Ebrenc	9 (4,3%)	8 (5,1%)	11 (6,7%)
Valencià	11 (5,3%)	13 (8,3%)	13 (7,9%)
Balear	15 (7,2%)	11 (7,0%)	9 (5,5%)

D'altra banda, com que la proporció d'ebrenca és petita, s'ha considerat convenient incloure'ls dins la categoria de nord-occidentals, a fi d'equilibrar la variable. Així, en la taula 3.12 es mostra la nova variable *varietat geogràfica* reconfigurada.

TAULA 3.12. Varietat geogràfica (de l'alumne, del pare i de la mare)

Varietat geogràfica	Alumne	Pare	Mare
Central	158 (76,0%)	106 (67,5%)	116 (70,7%)
Nord-occidental	24 (11,5%)	27 (17,2%)	26 (15,8%)
Valencià	11 (5,3%)	13 (8,3%)	13 (7,9%)
Balear	15 (7,2%)	11 (7,0%)	9 (5,5%)

3.3.5. El nivell d'estudis del pare, de la mare i dels progenitors

La taula 3.13 mostra les categories dels factors *nivell d'estudis del pare* i *nivell d'estudis de la mare*.

TAULA 3.13. Nivell d'estudis del pare i nivell d'estudis de la mare

Nivell d'estudis	Pare	Mare
Sense estudis	9 (3,8%)	5 (2,1%)
Estudis primaris	52 (21,8%)	46 (19,0%)
Estudis secundaris	99 (41,4%)	100 (41,3%)
Estudis universitaris	79 (33,1%)	91 (37,6%)

Atès que la categoria *sense estudis* inclou molt pocs individus, s'ha agrupat amb la categoria *estudis primaris*. La taula 3.14 mostra els factors reconfigurats *nivell d'estudis del pare* i *nivell d'estudis de la mare*, i la taula 3.15 mostra la taula de contingència entre els factors reconfigurats *nivell d'estudis del pare* i *nivell d'estudis de la mare*.

TAULA 3.14. Factors *nivell d'estudis del pare* i *nivell d'estudis de la mare*

Nivell d'estudis	Pare	Mare
Estudis primaris o sense estudis	61 (24,6%)	51 (20,6%)
Estudis secundaris	99 (39,9%)	100 (40,3%)
Estudis universitaris	79 (31,9%)	91 (36,7%)

TAULA 3.15. Taula de contingència dels factors *nivell d'estudis del pare* i *nivell d'estudis de la mare*

Nivell d'estudis	Mare		
	Primaris o sense	Secundaris	Universitaris
Pare Estudis primaris o sense	27	24	9
Estudis secundaris	17	48	33
Estudis universitaris	5	25	48

A partir d'aquestes freqüències, s'ha creat el factor *nivell d'estudis dels progenitors*, que consta de sis categories diferents, tal com s'observa en la taula 3.16.

TAULA 3.16. Nivell d'estudis dels progenitors

Nivell d'estudis dels progenitors	Freqüència
Tots dos amb estudis primaris o sense estudis	30 (12,1%)
L'un amb estudis primaris o sense estudis i l'altre amb estudis secundaris	41 (16,5%)
Tots dos amb estudis secundaris	52 (21,0%)
L'un amb estudis secundaris i l'altre amb estudis universitaris	59 (23,8%)
Tots dos amb estudis universitaris	49 (19,8%)
L'un amb estudis primaris o sense estudis i l'altre amb estudis universitaris	14 (5,6%)

3.3.6. La feina del pare, de la mare i dels progenitors

La taula 3.17 mostra les freqüències originals de les categories dels factors *feina del pare* i *feina de la mare*.

TAULA 3.17. Feina del pare i feina de la mare

Feina	Pare	Mare
Operador d'instal·lacions o treballador no qualificat	44 (17,9%)	45 (18,1%)
Treballador de serveis de restauració, personal de protecció o venedor de comerços	38 (15,4%)	52 (21,0%)
Tècnic i professional, tasques administratives o qualificades	120 (48,8%)	137 (55,2%)
Directiu d'empresa o de l'administració pública	44 (17,8%)	14 (5,6%)

La taula 3.18 mostra els resultats de la taula de contingència d'aquests dos factors. S'hi presenten les categories dels factors *feina del pare* i *feina de la mare*.

TAULA 3.18. Taula de contingència dels factors *feina del pare* i *feina de la mare*

Feina	Mare			
	Operadora d'instal·lacions o treballadora no qualificada	Treballadora de serveis de restauració, personal de protecció o venedora de comerços	Tècnica i professional, tasques administratives o qualificades	Directiva d'empresa o de l'administració pública
Operador d'instal·lacions o treballador no qualificat	16	13	15	0
Treballador de serveis de restauració, personal de protecció o venedor de comerços	4	17	13	4
Tècnic i professional, tasques administratives o qualificades	15	18	84	3
Directiu d'empresa o de l'administració pública	10	3	24	7

A partir d'aquestes freqüències, s'ha creat el factor *feina dels progenitors*, que inclou les cinc categories que es detallen a continuació, en la taula 3.19.

TAULA 3.19. Feina dels progenitors

Feina dels progenitors	Freqüència
Tots dos són treballadors de serveis de restauració, personal de protecció o venedors de comerços, operadors d'instal·lacions o treballadors no qualificats	51 (20,6%)
El pare és treballador qualificat (tècnic i professional, tasques administratives o qualificades) i la mare és treballadora no qualificada (operadora d'instal·lacions o treballadora no qualificada) o personal de serveis (treballadora de serveis de restauració, personal de protecció o venedora de comerços)	46 (18,5%)
La mare és treballadora qualificada (tècnica i professional, tasques administratives o qualificades) i el pare és treballador no qualificat (operador d'instal·lacions o treballador no qualificat) o personal de serveis (treballador de serveis de restauració, personal de protecció o venedor de comerços)	33 (13,3%)
Tots dos són tècnics o treballadors qualificats (tècnics i professionals, tasques administratives o qualificades)	84 (33,9%)
Almenys un és directiu d'empresa o de l'administració pública i l'altre, tècnic qualificat (tècnic i professional, tasques administratives o qualificades)	34 (13,7%)

A banda d'aquesta classificació general sobre la feina dels pares, en l'enquesta també es demana que els alumnes que han respost que el pare o la mare és tècnic i professional científic, fa tasques administratives o qualificades responguin a una altra pregunta més específica sobre la feina dels pares, que es correspon amb els factors *branca laboral tècnica del pare* i *branca laboral tècnica de la mare*, que es mostren en la taula 3.20.

TAULA 3.20. Branca laboral tècnica del pare i branca laboral tècnica de la mare

Feina específica (branca laboral tècnica)	Pare	Mare
Professor	23 (19,5%)	1 (4,5%)
Tècnic i professional científic, intel·lectual i de suport	48 (40,7%)	6 (27,3%)
Treballador administratiu	26 (22%)	2 (9,1%)
Artesà i treballador qualificat	20 (16,9%)	7 (31,8%)
Altres	1 (0,8%)	6 (27,3%)

En cas que algun pare o mare sigui professor, s'ha hagut de respondre a una altra pregunta específica sobre el tipus de professor. Aquesta pregunta es correspon amb els factors *branca laboral pedagògica del pare* i *branca laboral pedagògica de la mare*, les categories dels quals es mostren en la taula 3.21.

TAULA 3.21. Branca laboral pedagògica del pare i branca laboral pedagògica de la mare

Feina (branca laboral pedagògica)	Pare	Mare
Professor de català	1 (4,5%)	5 (10,2%)
Professor d'altres llengües	6 (27,3%)	13 (26,5%)
Professor de primària d'altres matèries	2 (9,1%)	17 (34,7%)
Professor de secundària d'altres matèries	7 (31,8%)	11 (22,4%)
Professor d'universitat d'altres matèries	6 (27,3%)	3 (6,1%)

Si els alumnes han respost que la mare o el pare és tècnic o professional científic, intel·lectual o de suport, se'ls remet a una pregunta enfocada a veure si és professional de la llengua (traductor, corrector, etc.). La taula 3.22, del factor *branca laboral de professional de llengua*, mostra les categories *professional de català*, que inclou les feines de traductor, assessor lingüístic, corrector, escriptor, periodista, etc.; *professional d'altres llengües*, que inclou les mateixes categories que *professional de català*, i *altres professions*.

TAULA 3.22. Branca laboral de tècnic i professional científic, intel·lectual i de suport del pare i branca laboral de tècnica i professional científica, intel·lectual i de suport de la mare

Feina (branca laboral de professional de llengua)	Pare	Mare
Professional de català	2 (3,8%)	3 (10,7%)
Professional d'altres llengües	0 (0%)	0 (0%)
Altres professions	50 (96,2%)	25 (89,3%)

Com que les categories poblacionals dels factors *branca laboral tècnica*, *branca laboral pedagògica* i *branca laboral de professional de llengua* no tenen freqüències comparables (v. les taules 3.20, 3.21 i 3.22), és a dir, hi ha molt pocs individus en cada categoria —per exemple, no hi ha cap pare ni cap mare que sigui professional d'altres llengües i només hi ha un 0,8% de pares (progenitors masculins) que facin altres feines—, no s'han relacionat aquests factors amb el grau d'implantació de les variants sintàctiques.⁴⁸

3.3.7. La percepció del grau de coneixement de català i de castellà

A continuació, es presenten els factors simples (extrets directament de l'enquesta) sobre la percepció del coneixement de català i de castellà.

TAULA 3.23. Percepció del coneixement de català i de castellà

	Català				Castellà			
	L'entén	El llegeix	El parla	L'escriu	L'entén	El llegeix	El parla	L'escriu
No gens (1)	0	0	2	0	0	0	0	0
Una mica (2)	0	0	2	5	0	0	0	0
Regular (3)	1	1	18	25	0	0	5	5
Bé (4)	12	33	62	77	7	13	57	53
Molt bé (5)	235	214	164	141	241	235	186	190

⁴⁸ En les anàlisis exploratòries aquests factors no s'han mostrat significatius.

Per distribuir els individus en grups més homogenis, cadascuna de les quatre competències de coneixement de la llengua (comprensió oral, comprensió lectora, expressió oral i expressió escrita) s'ha ponderat, segons el grau de percepció dels individus, de l'1 al 5 (del grau més baix al grau més alt). La taula 3.24 mostra la distribució de la mitjana del grau de percepció de coneixement de la llengua que tenen els individus de la mostra. Així, la primera columna conté els diferents nivells de la mitjana de la percepció del grau de coneixement de la llengua, i la segona i la tercera, el nombre d'individus de la mostra corresponents a cada categoria en llengua catalana i castellana, respectivament.

Per exemple, en la segona fila de la primera columna de la taula 3.24 s'observa que la mitjana de la percepció del grau de coneixement de català i de castellà és de 3,25. L'1,2% (segona fila de la segona columna de la taula 3.24) indica que tres de les 248 persones de la mostra tenen un 3,25 de mitjana de coneixement de català. Aquest 3,25 és la mitjana sobre cinc (xifra arbitrària) de les quatre competències en català, que s'obté si, per exemple, una persona comprèn «bé» (quatre punts sobre cinc) i llegeix, parla i escriu mitjanament bé (tria l'opció «regular», tres punts sobre cinc en cada cas) el català. En fer la mitjana, el resultat és 3,25, la qual cosa indica la percepció del grau de coneixement de català que té aquella persona.

TAULA 3.24. Percepció del grau de coneixement de català i de castellà

Percepció del grau de coneixement	Català	Castellà
2,75	2 (0,8%)	0 (0,0%)
3,25	3 (1,2%)	0 (0,0%)
3,5	5 (2,0%)	1 (0,4%)
3,75	7 (2,8%)	2 (0,8%)
4	9 (3,6%)	5 (2,0%)
4,25	18 (7,3%)	6 (2,4%)
4,5	37 (14,9%)	28 (11,3%)
4,75	35 (14,1%)	40 (16,1%)
5	132 (53,2%)	166 (66,9%)

A partir d'aquestes freqüències, s'ha utilitzat el procés de classificació per agrupaments bietàpics, per equilibrar el nombre d'individus en cada categoria, i s'han obtingut tres categories diferents dels factors *percepció del grau de coneixement de català* i *percepció del grau de coneixement de castellà*. La taula 3.25 presenta les categories d'aquests nous factors.

TAULA 3.25. Percepció del grau de coneixement de català i percepció del grau de coneixement de castellà

Percepció del grau de coneixement	Català	Castellà
Baix	26 (10,5%)	14 (5,6%)
Mitjà	55 (22,2%)	68 (27,4%)
Alt	167 (67,3%)	166 (66,9%)

3.3.8. L'ús del diccionari en escriure i llegir

La taula 3.26 mostra les categories dels factors *ús del diccionari en escriure* i *ús del diccionari en llegir*.

TAULA 3.26. Ús del diccionari en escriure i ús del diccionari en llegir

Ús del diccionari	En escriure	En llegir
Mai	12 (4,9%)	83 (35,0%)
Poques vegades	95 (38,6%)	125 (52,7%)
Sovint	105 (42,7%)	24 (10,1%)
Sempre	34 (13,8%)	5 (2,1%)

Com que les categories d'aquests dos factors estan poc equilibrades, s'ha emprat la mateixa metodologia que en el cas anterior —el procés de classificació per agrupaments bietàpics— i s'han obtingut tres categories diferents (v. la taula 3.28). Paral·lelament, s'han agrupat tots dos factors en un de sol: *ús del diccionari en escriure i llegir*. Ara bé, prèviament, per poder veure si les dades sobre l'ús del diccionari en escriure i llegir estan correlacionades positivament i, per tant, es poden agrupar aquests factors en un de sol, s'ha fet una correlació de Spearman entre aquests dos factors, tècnica que s'empra en variables ordinals. Com que aquesta correlació ha resultat positiva ($\rho = 0,393$, $p < 0,001$, v. la taula 3.27), s'han pogut unificar aquests dos factors en el factor *ús del diccionari en escriure i llegir* (v. la taula 3.28).

TAULA 3.27. Correlació de Spearman

			Empra el diccionari en escriure en català	Empra el diccionari en llegir en català
Rho de Spearman	Empra el diccionari en escriure en català	Coefficient de correlació	1,000	0,393*
		Significació (bilateral)	-	0,000
		N	246	237
		Coefficient de correlació	0,393*	1,000
	Empra el diccionari en llegir en català	N	237	237
		Significació (bilateral)	0,000	-
		N	237	37

* La correlació és significativa quan $p < 0,001$.

TAULA 3.28. Ús del diccionari en escriure i llegir

Ús del diccionari	Freqüència
Baix o nul	54 (22,8%)
Mitjà	139 (58,6%)
Alt	44 (18,6%)

3.3.9. Els usos lingüístics: grau d'ús de català

La taula 3.29 mostra les freqüències dels factors relatius als usos lingüístics, dividits segons si fan referència a les relacions personals, les relacions familiars, les relacions no familiars o el consum cultural.

TAULA 3.29. Usos lingüístics

Usos lingüístics		Cat.	Cat./cast.	Cast.	Una altra	Una altra
					llengua	combi- nació de llengües
Relacions personals	Ll. d'identificació	90	96	31	8	23
	Ll. inicial	124	27	64	18	15
	Ll. habitual	104	67	58	1	18
	Ll. de les notes personals	108	46	70	1	23
Relacions familiars	Ll. per adreçar-se al pare	133	9	77	20	7
	Ll. per adreçar-se a la mare	129	16	76	13	14
	Ll. que parlen els pares entre si	103	16	100	15	11
	Ll. per adreçar-se als germans	107	12	67	11	11
	Ll. per adreçar-se a l'avi patern	90	0	78	18	1
	Ll. per adreçar-se a l'àvia paterna	111	1	86	23	3
	Ll. per adreçar-se a l'avi matern	96	2	82	18	4
	Ll. per adreçar-se a l'àvia materna	115	5	86	21	4
Relacions no familiars	Ll. per adreçar-se a la majoria d'amics	112	59	62	2	13
	Ll. per adreçar-se als amics de primària	124	27	78	16	1
	Ll. per adreçar-se als amics de l'ESO	114	39	84	8	3
	Ll. per adreçar-se als amics del batxillerat	119	39	79	9	2
	Ll. per adreçar-se als amics de la universitat	136	69	39	0	4
	Ll. per adreçar-se a la parella	88	9	77	28	8
Consum cultural	Ll. de lectura més habitual	35	63	77	20	37
	Ll. de la música que s'escolta més habitualment	9	12	15	124	82
	Ll. dels programes de televisió vistos més habitualment	41	78	70	8	23

Nota: s'han abreujat els termes *català (cat.)*, *castellà (cast.)*, *tant català com castellà (cat./cast.)* i *llengua (ll.)*.

Per simplificar i equilibrar les categories dels factors sobre usos lingüístics, s'han recodificat els factors atenent al grau d'ús de català. Així, el nou factor *grau d'ús de català* té tres categories, segons si el grau d'ús de català és alt, mitjà o baix, a les quals s'han assignat els valors arbitraris 1, 0,5 i 0, respectivament, per equilibrar el nombre d'individus de cada categoria:

- *ús alt de català* (totes les combinacions de llengües són majoritàriament en català);
- *ús mitjà de català* (les combinacions de llengües són bilingües en català i una altra llengua, bé sigui el castellà o una llengua estrangera), i
- *ús baix o nul de català*⁴⁹ (ja sigui una combinació de llengües en què només s'empra el castellà, el castellà i una llengua estrangera, o una o més llengües que no siguin ni català ni castellà).

També s'han agrupat els factors *llengua per adreçar-se als amics de primària*, *llengua per adreçar-se als amics de secundària* i *llengua per adreçar-se als amics del batxillerat*.

La taula 3.30 mostra les categories del factor *grau d'ús de català*.

TAULA 3.30. Grau d'ús de català

Grau d'ús de català		Ús alt	Ús mitjà	Ús baix
Relacions personals	Ll. d'identificació	90	103	55
	Ll. inicial	124	33	91
	Ll. habitual	104	71	73
	Ll. de les notes personals	108	55	85
Relacions familiars	Ll. per adreçar-se al pare	133	9	104
	Ll. per adreçar-se a la mare	129	17	102
	Ll. que parlen els pares entre si	103	17	125
	Ll. per adreçar-se als germans	107	14	87
	Ll. per adreçar-se a l'avi patern	90	1	97
	Ll. per adreçar-se a l'àvia paterna	111	1	112
	Ll. per adreçar-se a l'avi matern	96	2	104
	Ll. per adreçar-se a l'àvia materna	115	5	111
Relacions no familiars	Ll. per adreçar-se a la majoria d'amics	112	62	74
	Ll. per adreçar-se als amics de primària, secundària i batxillerat	99	72	77
	Ll. per adreçar-se als companys de la universitat	136	70	42
Consum cultural	Ll. per adreçar-se a la parella	88	10	112
	Ll. de lectura més habitual	35	66	131
	Ll. de la música que s'escolta més habitualment	9	18	215
	Ll. dels programes de televisió vistos més habitualment	41	84	96

Nota: s'ha abreviat el terme *llengua* (*ll.*).

⁴⁹ D'ara endavant, quan es fa referència a la categoria *ús baix o nul de català*, es fa servir la denominació incompleta *ús baix de català*.

A cada factor (com ara la llengua d'identificació) se li ha donat un pes determinat —és a dir, cada factor s'ha ponderat arbitràriament amb factors de ponderació—, a fi de poder classificar els participants d'acord amb quatre grans factors sobre els usos lingüístics: el factor *grau d'ús de català en les relacions personals*, el factor *grau d'ús de català en les relacions familiars*, el factor *grau d'ús de català en les relacions no familiars* i el factor *grau d'ús de català en el consum cultural*. Alsina *et al.* (1983) també han fet servir aquest procediment.

Els factors de ponderació dels consums culturals (llegir, mirar la televisió, escoltar la ràdio i descarregar música; els dos darrers s'han inclòs en la categoria que fa referència a la música), s'han extret de l'*Enquesta a la joventut de Catalunya 2012* (Generalitat de Catalunya 2013: 250, 268, 325, 334). Així, per exemple, com que hi ha més gent que mira la televisió que gent que llegeix, el factor de ponderació del grau d'ús de la llengua referent al consum de televisió és més elevat que el factor de ponderació del grau d'ús de la llengua referit a la lectura. La resta de factors de ponderació s'han establert arbitràriament, tal com fan estudis com, per exemple, Alsina *et al.* (1983: 20-21).

Els factors de ponderació es presenten en la taula 3.31, en la qual s'indica el grau d'ús de català en les relacions personals, les relacions familiars, les relacions no familiars i el consum cultural, amb els factors de ponderació corresponents.

TAULA 3.31. Factors de ponderació del factor *grau d'ús de català*

Grau d'ús de català		Factor de ponderació
Relacions personals	Ll. d'identificació	40%
	Ll. inicial	20%
	Ll. habitual	20%
	Ll. per a les notes personals	20%
Relacions familiars	Ll. per adreçar-se al pare	30%
	Ll. per adreçar-se a la mare	30%
	Ll. que parlen els pares entre si	15%
	Ll. per adreçar-se als germans	20%
	Ll. per adreçar-se a l'avi patern	1,25%
	Ll. per adreçar-se a l'àvia paterna	1,25%
	Ll. per adreçar-se a l'avi matern	1,25%
	Ll. per adreçar-se a l'àvia materna	1,25%
Relacions no familiars	Ll. per adreçar-se a la majoria d'amics	35%
	Ll. per adreçar-se als amics de primària, secundària i batxillerat	30%
	Ll. per adreçar-se als companys de la universitat	20%
	Ll. per adreçar-se a la parella	15%
Consum cultural	Ll. de lectura més habitual	31,06%
	Ll. de la música que s'escolta més habitualment	27,30%
	Ll. dels programes de televisió vistos més habitualment	41,64%

Nota: s'ha abreviat el terme *llengua (ll.)*.

Amb aquests factors de ponderació, s'han classificat els alumnes en tres grups, per mitjà del procés de classificació per agrupaments bietàpics. La classificació s'ha fet segons el grau d'ús de català en les relacions personals, en les relacions familiars, en les relacions no familiars i en el consum cultural. La taula 3.32 presenta les categories dels factors ponderats *grau d'ús de català en les relacions personals*, *grau d'ús de català en les relacions familiars*, *grau d'ús de català en les relacions no familiars* i *grau d'ús de català en el consum cultural*, amb el nombre d'individus que hi ha en cada categoria i, entre parèntesis, el percentatge que representa aquest nombre respecte del total de la mostra.

TAULA 3.32. Grau d'ús de català en les relacions personals, en les relacions familiars, en les relacions no familiars i en el consum cultural

	Grau d'ús de català		
	Ús alt	Ús mitjà	Ús baix
En les relacions personals	51 (20,6%)	82 (33%)	115 (46,4%)
En les relacions familiars	97 (39,1%)	32 (12,9%)	119 (48%)
En les relacions no familiars	90 (36,3%)	66 (26,6%)	92 (37,1%)
En el consum cultural	143 (57,7%)	77 (31%)	28 (11,3%)

Sobre la base dels factors *grau d'ús de català en les relacions personals*, *grau d'ús de català en les relacions familiars*, *grau d'ús de català en les relacions no familiars* i *grau d'ús de català en el consum cultural*, partint dels valors originals de les ponderacions i emprant el procés de classificació per agrupaments bietàpics, s'ha creat un nou factor, *grau d'ús global de català*, que els aglutina. La taula 3.33 mostra les categories d'aquest factor.

TAULA 3.33. Grau d'ús global de català

Grau d'ús global de català	Freqüència
Baix	77 (31,0%)
Mitjà	63 (25,4%)
Alt	108 (43,5%)

3.4. Síntesi

En aquest capítol s'han presentat els factors que s'analitzen en aquesta tesi, s'han explicat els motius pels quals s'han triat, així com la incidència que han tingut en estudis similars a aquest, i s'ha descrit la mostra.

Així mateix, hi ha alguns factors que s'han codificat a partir de l'agrupació de les freqüències de les preguntes de l'enquesta i n'hi ha d'altres que, en canvi, s'han hagut de reconfigurar o codificar; és a dir, en certs casos s'ha hagut de modificar l'agrupació de les categories internes d'algun factor o ha calgut crear un factor nou a partir de dos, per adequar-los a la naturalesa de la mostra i equilibrar-ne les categories internes. Els factors que no s'han codificat són *curs acadèmic*, *edat*, *sexe* i *Idioma Català*.

Finalment, en aquest capítol s'ha obtingut una descripció de la mostra —que aporta els percentatges d'alumnes en les categories internes dels factors—, amb l'objectiu de poder relacionar els factors amb el grau d'implantació de les variants sintàctiques, que es presenta en el capítol 6.

4. METODOLOGIA

I do not fear computers. I fear the lack of them.

Isaac Asimov

En aquest capítol s'exposen els aspectes metodològics relacionats amb els tres instruments d'avaluació (la redacció, l'exercici d'omplir buits i l'exercici de resposta múltiple) i l'enquesta, amb l'objectiu d'explicar per què s'han triat, com s'han dissenyat i administrat i quin tipus de dades aporten a aquesta tesi.

4.1. Els instruments d'avaluació

En aquesta tesi s'han administrat dos exercicis, una redacció i una enquesta. La quantitat i l'extensió dels instruments d'avaluació i l'enquesta estan condicionades per les limitacions de temps. Per avaluar el grau d'implantació de les variants sintàctiques s'han triat tres instruments d'avaluació diferents, perquè cadascun està enfocat a una habilitat determinada: l'exercici de resposta múltiple és un exercici de reconeixement, l'exercici d'omplir buits és un exercici de memòria i la redacció és un exercici de producció lliure, menys controlat. D'aquesta manera, els resultats són més fiables (si es comprova que els instruments són comparables) que si només s'obtenen a partir d'un sol tipus d'exercici.

• Les condicions d'administració

Els exercicis i l'enquesta es van distribuir durant els mesos de febrer i març del 2012 a tots els alumnes del grau en Traducció i Interpretació de la UPF, després d'haver fet dues proves pilot: la primera es va administrar a diverses persones seleccionades a l'atzar —amics, familiars i coneguts— i la segona, als alumnes de primer curs i tercer curs del grau en Llengües Aplicades de la UPF. En cada prova pilot es van detectar ítems que calia millorar, per exemple, a causa de respostes que no s'havien previst, i preguntes de l'enquesta que calia reformular. Després de fer els ajustos pertinents, es van administrar els instruments d'avaluació als alumnes de tots els cursos de Traducció i Interpretació.

Un dels objectius de la recollida de dades era que la mostra de l'estudi fos tan gran com fos possible, tenint en compte que les condicions d'administració dels instruments d'avaluació han de ser les mateixes. Per això, es van seleccionar les assignatures obligatòries de cada curs, a partir del pla d'estudis del grau en Traducció i Interpretació, es va demanar la col·laboració dels professors que impartien les assignatures obligatòries seleccionades i es va obtenir permís per poder fer la recollida de dades.

Els professors de les assignatures obligatòries seleccionades (una assignatura per a cada curs) prèviament van explicar als alumnes que calia la seva col·laboració per fer l'enquesta, els exercicis i la redacció. El dia de la recollida de dades van cedir aproximadament deu minuts de classe i es va aprofitar que l'aula queda lliure durant mitja hora, entre classe i classe.

Tenint en compte que en 5 minuts el professor de l'assignatura explicava que es faria la recollida de dades i la investigadora es presentava i exposava les característiques dels instruments d'avaluació, els alumnes disposaven de trenta-cinc minuts per fer les activitats. Per això, els instruments d'avaluació es van administrar en dos dies diferents (amb almenys una setmana de diferència entre totes dues sessions): el primer dia, l'enquesta (quinze minuts), l'exercici d'omplir buits (deu minuts) i l'exercici de resposta múltiple (deu minuts), i el segon dia, la redacció (trenta-cinc minuts; cinc minuts per explicar l'activitat i mitja hora per escriure la redacció). Del fet que la recollida de dades es fes en dos dies diferents, se'n va derivar el següent:

- a) Va evitar que les respostes dels exercicis influïssin en les redaccions —o almenys en va minimitzar molt l'efecte—, perquè els instruments d'avaluació es van administrar amb una setmana o dues de diferència (d'acord amb la disponibilitat dels professors de l'assignatura obligatòria que cedien diversos minuts de la seva classe).
- b) Va comportar que els alumnes que no van assistir a alguna de les dues sessions en què es van administrar els instruments d'avaluació s'haguessin de descartar de l'estudi.⁵⁰

Els alumnes van ser informats que se'ls garantia l'anonimat i, abans de marxar de l'aula, tots dos dies, van signar un full d'autorització d'enregistrament i difusió de les seves intervencions.

Els alumnes sabien que s'analitzaria el seu domini de la llengua normativa, perquè se'ls va explicar en què consistia la tesi. Per tant, van mirar d'ajustar-se al màxim als criteris normatius. Això, evidentment, pot haver afectat les respostes, i cal tenir-ho en compte en l'anàlisi dels resultats.

Aquestes condicions d'administració, doncs, reuneixen les característiques que Meltzoff assenyala com a requisits per a la realització d'un bon estudi experimental (2000: 100):

Cuando se dieron las instrucciones y se recogieron los datos, ¿se hizo del mismo modo y con las mismas personas, en el mismo lugar, en momentos comparables, bajo condiciones idénticas o hubo alguna variación sistemática que puede haber desvirtuado los resultados? ¿Se mantuvieron constantes en todas las condiciones características como el lugar, espacio, temperatura, nivel de confort, ambiente, ruido y otras interferencias propias del marco de la investigación, a no ser que estas mismas variables fueran las variables independientes?

La naturaleza, intensidad, frecuencia, cantidad y duración del tratamiento experimental se tiene que mantener constantes haciendo lo mismo en la misma medida y de la misma forma con todas las personas asignadas a la misma condición.

[...]

La descripción de los detalles de la investigación debiera persuadir al lector de que los procedimientos que se pretendían invariantes se mantuvieron realmente constantes.

⁵⁰ Per a especificacions sobre el recompte d'alumnes descartats, v. el capítol 3.

• El barem per a l'avaluació del grau d'implantació

En aquest apartat s'exposa com s'ha elaborat el barem que s'ha aplicat per determinar el grau d'implantació de les variants sintàctiques i com s'han avaluat aquestes variants. En aquest sentit, en estudis anteriors d'avaluació de la implantació de la norma s'han desenvolupat diversos barems, com ara el de Costa i Labèrnia (2014: 106-107), el de Montané (2012: 145 i 156-157) o el de Labèrnia (2010: 21-35). En aquestes dues darreres obres primer es desenvolupa un coeficient d'implantació (el precursor del qual és Quirion 2003: 122), que és un índex que, segons Montané (2012: 156),

[...] estableix per a cada cas una relació entre el nombre d'ocurrències d'un terme del cas i el nombre total d'ocurrències de tots els termes del cas. [...] esquemàticament, es calcula de la manera següent:

$$\frac{\text{nre. d'ocurrències d'un terme X del cas Y}}{\text{nre. d'ocurrències de tots els termes del cas Y}} = \text{coeficient d'implantació del terme X}$$

Montané (2012: 156) explica que, d'acord amb aquest índex, un terme que s'empra sistemàticament per fer referència a un cas té un coeficient d'implantació d'1. Paral·lelament, un terme amb un coeficient de 0 és un terme que no s'empra mai per referir-se al cas en si.

En aquesta línia, per a aquesta tesi, s'ha elaborat un coeficient d'implantació que es calcula dividint el nombre d'ocurrències de les variants normatives d'una variable pel nombre d'ocurrències de totes les variants d'aquesta variable. Ara bé, per obtenir com a resultat un percentatge, aquest coeficient no s'ha calculat sobre 1, sinó sobre 100. Així, el grau d'implantació d'una variant s'expressa com un percentatge que resulta de multiplicar per cent el coeficient d'implantació d'una variant (v. el gràfic 4.1).

GRÀFIC 4.1. Càlcul del grau d'implantació

$$\frac{\text{nre. d'ocurrències de les variants normatives de la variable X}}{\text{nre. d'ocurrències de totes les variants de la variable X}} = \text{coeficient d'implantació de la variant X}$$

multiplicat per 100

Grau d'implantació de la variant X

Però, tal com reclama Montané (2012: 156), s'ha d'establir un barem d'implantació, perquè, com afirma Martin (1998: 67; dins Montané 2012: 156), és indispensable fixar un punt de referència, que s'ha de tenir en compte si el que es vol és mesurar i no simplement descriure. En aquest cas, Montané (2012: 156) considera que tenen un grau d'implantació alt els termes que se situen entre 0,75 i 1 i un grau d'implantació baix els que tenen un coeficient entre 0 i 0,25. El grau d'implantació mitjà se situa en els valors intermedis. En aquesta tesi s'han adaptat els valors de Labèrnia (2010: 21) i Montané (2012: 156), tenint en compte que la mostra la componen alumnes de Traducció i

Interpretació, que empen la llengua com a eina de treball i fan moltes assignatures dedicades exclusivament a la llengua. Per això, a l'hora d'avaluar si entre aquests alumnes una variable determinada està implantada, cal emprar un barem més «exigent» que en altres poblacions. Així, el grau d'implantació es considera alt si se situa entre el 90% i el 100%; intermedi, si està entre el 75% i el 89,9%; baix, si se situa entre el 50% i el 74,9%, i molt baix, si es troba entre el 0% i el 49,9%. El gràfic 4.2 sintetitza aquesta classificació.

GRÀFIC 4.2. Barem d'implantació

+	↑	90-100%: grau alt d'implantació
		75-89,9%: grau intermedi d'implantació
		50-74,9%: grau baix d'implantació
-	↓	0-49,9%: grau molt baix d'implantació

4.1.1. La redacció

La redacció ha consistit a demanar als alumnes que facin un escrit, d'unes quaranta línies aproximadament, explicant una historieta il·lustrada (sense text) del dibuixant argentí Joaquín Salvador Lavado Tejón (1991: 38), més conegut amb el nom de Quino, el creador de *Mafalda*.

Explicar la historieta faria que la redacció esdevingués una descripció, però, com que l'enunciat suggereix als alumnes que no hi ha una única manera d'explicar la història i que poden afegir elements inventats que no apareguin a les vinyetes, la redacció és una narració. Adam (1985) descriu els principals trets morfològics i sintàctics segons les diverses tipologies textuals. En el cas de la narració, exposa que hi abunden verbs perfectius (en un passat llunyà i recent), una relació de temps verbals, adverbis de temps i connectors temporals (conjuncions temporals i locucions). En aquest sentit, cal destacar el fet que els connectors coincideixen amb diverses variables que s'estudien en aquesta tesi.

A l'hora de fixar el tema de la narració, es va descartar incloure la possibilitat de narrar l'últim viatge que s'ha fet o el darrer llibre que s'havia llegit i, en canvi, es va escollir un còmic, perquè el fet que tots els alumnes haguessin d'explicar la mateixa història propiciava l'aparició d'elements similars: «El lladre coneixia al policia que l'anava a detenir» és una variant incorrecta de la variable $a + CD$ que s'ha detectat en força redaccions.

A banda del que s'ha comentat sobre l'enunciat de la redacció, també convé precisar els dos punts següents:

- a) La llargada de tres-cents cinquanta paraules (quaranta ratlles, aproximadament) té a veure amb el temps de què els alumnes disposaven per fer la redacció (uns trenta minuts). Alhora, indica que es vol una redacció llarga, perquè així augmenta la possibilitat que apareguin més variants sintàctiques.
- b) El fet de demanar als alumnes que descriguin el que s'imaginin a partir de les vinyetes i de dir que hi poden afegir elements inventats que no apareguin a les imatges també és una manera de facilitar que s'allargui la narració (si només s'expliquen les vinyetes succintament, la redacció pot ser massa curta, tal com es va constatar en les proves pilot).

4.1.1.1. La identificació de les variants sintàctiques

L'estatus normatiu que s'exposa en el capítol 2 ha permès identificar en les redaccions les diverses variants no normatives (com ara la presència de la preposició *a* per introduir un complement directe) i normatives (l'absència de la preposició, seguint l'exemple) de cada variable. Aquest enfocament ja s'ha aplicat en altres casos, com ara en el corpus *The Cambridge Learner Corpus* (Nicholls 2003: 572-581), que conté la transcripció de redaccions d'estudiants d'anglès (setze milions de paraules, sis milions de les quals configuren la codificació d'errors que han elaborat manualment un revisor i un supervisor) i inclou dades dels alumnes que les han fet (la primera llengua, l'edat, el sexe, el nivell educatiu, els anys que fa que estudien anglès i les notes que han tret). Nicholls (2003: 572-573) explica que en aquest corpus la identificació de les variants normatives i les variants no normatives —que ella anomena *correct uses* i *incorrect uses*— té els avantatges següents:

We do not have to look at everything and scan through both correct and incorrect uses. Correct uses (which are automatically tagged NE (no error)) can be deselected and the remaining cites sorted according to error type for easy look-up and analysis. This also allows the possibility of comparing what learners get right (an often neglected area in ELT) with what they get wrong.

Using the statistical tools built into our corpus software, we can simply establish the frequency, level of student or mother tongue for a given error (or correct use).

Així, per exemple, quan se cerca la paraula *hardly* en el corpus a què fa referència Nicholls (2003), es pot veure que la freqüència d'ús correcte (*no error* o *correct use*) és del 68,9% (quatre-cents setze casos) i que l'ús incorrecte (*incorrect use*) més freqüent té a veure amb un problema d'ordre de mots, que representa un 8,6% del total d'usos (els correctes i els incorrectes) de *hardly* al corpus (Nicholls 2003: 577).

D'altra banda, cal tenir en compte que, des del punt de vista de la identificació de variants, el fet que la redacció sigui un exercici de producció lliure el fa substancialment diferent dels exercicis d'omplir buits i de resposta múltiple, atès que aquests exercicis es formulen amb ítems que provoquen l'aparició de les setze variables en què se centra aquesta tesi. En canvi, les setze variables no necessàriament apareixen en totes les redaccions; de fet, hi ha variables que tenen una freqüència molt baixa o pràcticament inexistente en les redaccions, com és el cas de la variable 7, que tracta el pronom *en* en construccions partitives. Però aquest inconvenient de la redacció es pot compensar amb escreix amb la immensa quantitat de material lingüístic que proporciona, la qual cosa ha permès que les variables s'hagin pogut considerar des d'un punt de vista més general.⁵¹ Així, per exemple, en el cas de la variable pronom *en*, no tan sols s'han identificat les variants corresponents a les construccions partitives, sinó també variants del pronom *en* amb altres funcions sintàctiques, com ara la de complement de règim. Així, doncs, la inclusió de més variants en les redaccions ha enriquit l'anàlisi i ha afavorit la correlació posterior entre el grau d'implantació de les variants sintàctiques i els factors sociolingüístics.

⁵¹ Per a la concreció i exemplificació dels casos en què s'han pogut aplicar aquestes consideracions, v. l'annex VI, que conté exemples de variants no normatives de les setze variables. Per a informació sobre la freqüència d'aparició de les variables i el càlcul del grau d'implantació de les variants quan les variables s'han considerat des d'un punt de vista més general, v. el capítol 5.

4.1.1.2. La identificació dels errors globals

Tal com s'ha apuntat, la redacció conté molt material lingüístic, de manera que se n'ha tret el màxim de profit i se n'han identificat tots els errors, independentment de si són variants no normatives de les variables sintàctiques. Aquests errors (que s'anomenen *errors globals*) s'han classificat en sis tipus: morfologia, sintaxi, lèxic, ortografia, puntuació i convencions (que inclou, a més dels errors sobre convencions, problemes de coherència i problemes relacionats amb l'organització del text). La identificació d'aquests errors s'ha fet d'acord amb el mateix criteri amb què en el capítol 2 s'ha fixat l'estatus normatiu de les variables sintàctiques. Conseqüentment, el punt de referència normatiu oficial que constitueixen el DIEC2 i Fabra (1933) s'ha complementat amb la informació que contenen les fitxes de l'Optimot, Mestres *et al.* (2004), Solà *et al.* (2002) i Badia (1994).

La classificació dels errors globals en sis categories (sintaxi, morfologia, lèxic, ortografia, puntuació i convencions) és el resultat d'adaptar la classificació per categories de les proves d'adscripció lingüística (Bach i Bernal en premsa), d'acord amb les necessitats d'aquesta tesi. En el capítol 5 es mostren les freqüències d'errors de cada categoria.

A diferència de les setze variables sintàctiques —de les quals interessa veure els encerts i els errors; és a dir, les variants normatives i les no normatives—, en els errors globals només interessa l'error en si, perquè la identificació dels errors globals només té com a objectiu calcular el percentatge d'error de la redacció, que serveix per veure, per exemple, si els alumnes que fan més errors ortogràfics també cometten més errors en les setze variables sintàctiques.

4.1.1.3. El percentatge d'errors globals

El percentatge d'errors globals (ortogràfics, lèxics, etc.) de la redacció permet normalitzar les redaccions, independentment del nombre de paraules que tinguin. Aquest pas és necessari, perquè no totes les redaccions tenen la mateixa llargada ni el mateix nombre d'errors. Aquest procediment s'ha fet servir en aplicar metodologia de corpus a textos acadèmics escrits, com descriuen Römer i Wulff (2010: 99-127):

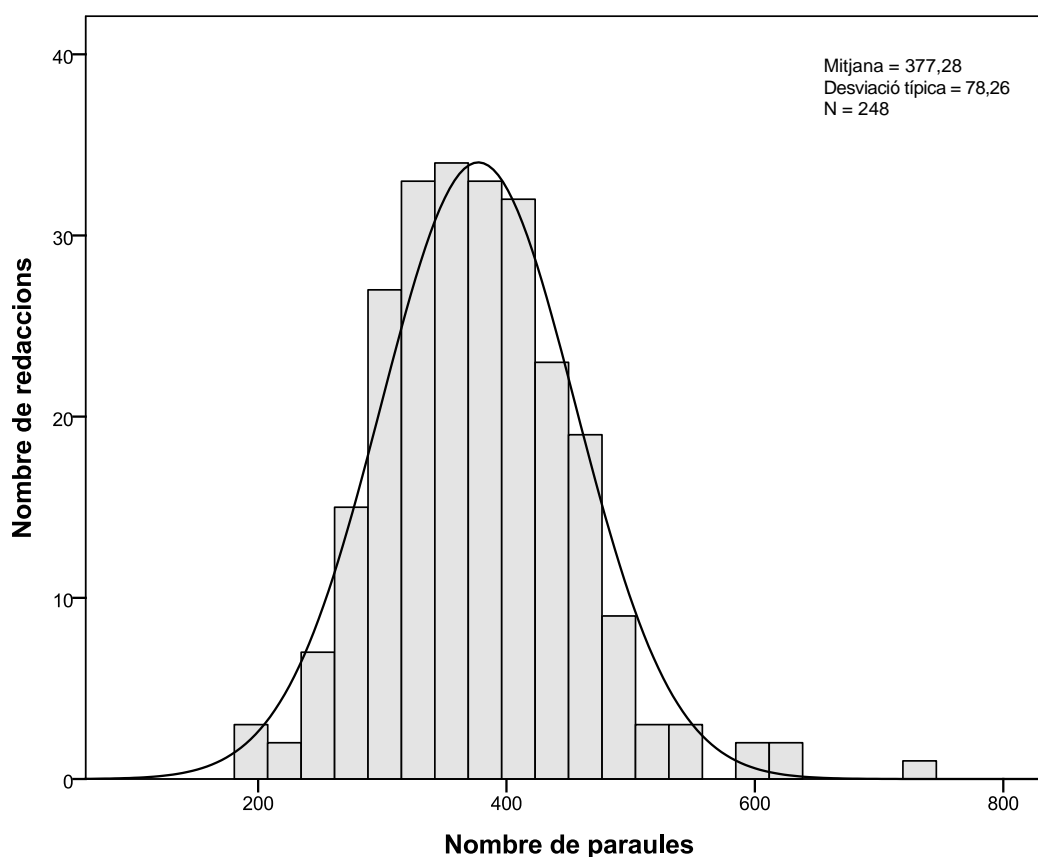
In order to facilitate comparing the observed distributions across subsections of a corpus that are of different size, corpus linguists often report relative and/or normalized frequencies rather than just absolute frequencies as given in Table 4. The relative frequency of, say, attended *this* in the Biology section can be obtained by dividing the number of occurrences of attended *this* (631) by the total number of words in the Biology section (121,190). Since the resulting number ($631/121,190=0.005$) is small and hard to interpret (let alone compare with the number for other disciplines), we can additionally norm that number by an arbitrary value. Depending on the frequency of the phenomenon in question and the overall corpus (section) size, relative frequencies are typically normalized to ten thousand, a hundred thousand, or a million words. Sticking to our example, we can multiply the relative frequency of attended *this* in the Biology subsection by 10,000 to obtain a relative normalized frequency of 52. In other words, attended *this* occurs on average 52 times in every 10,000 words in the Biology subsection of MICUSP_Jan09.

En aquesta tesi, a fi de facilitar la comparació de les redaccions (que tenen mides diferents), s'han obtingut freqüències normalitzades, dividint el nombre d'ocurrències —en aquest cas, el nombre d'errors globals (sintàctics, morfològics, etc.)— entre el nombre total de paraules de cada redacció. Per facilitar la interpretació d'aquest índex, s'utilitza el valor arbitrari de normalització 100 i el valor resultant s'anomena *percentatge d'error*.

El percentatge d'errors globals s'ha pogut calcular després d'observar que el nombre mitjà de paraules de les redaccions s'ajusta força al que es demanava (377 paraules; se'n demanaven 350), i que la distribució del nombre de paraules de les redaccions s'assembla força a la normal, tal com es desprèn de l'histograma del gràfic 4.1.

En el gràfic 4.3 l'eix de les ordenades indica el nombre de redaccions i l'eix de les abscisses, el nombre de paraules. La distribució del total de les 248 redaccions segons el nombre de paraules pràcticament dibuixa una campana de Gauss. El nombre mitjà de paraules és de 377 (desviació estàndard o típica⁵² = 78,26).

GRÀFIC 4.3. Distribució de les redaccions segons el nombre de paraules



⁵² Aquest índex estadístic, que mesura el grau de dispersió a l'entorn de la mitjana, entra dins dels paràmetres esperables.

4.1.1.4. La metodologia d'anàlisi de les redaccions

L'anàlisi de les redaccions es compon de diversos passos, que inclouen la transcripció, la identificació de les variants sintàctiques i dels errors globals, i la confecció d'un full de càlcul.

El primer que ha calgut fer és transcriure les redaccions, perquè s'han escrit a mà per evitar les autocorreccions dels verificadors ortogràfics. Així, abans de transcriure la redacció exactament com s'ha escrit a mà, s'ha creat d'un fitxer de text per a cada redacció, a l'encapçalament del qual s'han apuntat les dades referents al codi identificador de l'alumne, el curs i el nombre de paraules de la redacció.

Just sota les informacions referents a l'alumne i la llargada de la redacció, s'han consignat els errors globals, classificats de la manera següent: errors globals totals,⁵³ errors globals sintàctics, errors globals lèxics, errors globals morfològics, errors globals ortogràfics, errors globals de puntuació i errors globals de convencions. A partir d'aquests errors globals, posteriorment, s'ha calculat el percentatge d'error de la redacció i els consegüents percentatges d'errors sintàctics, lèxics, morfològics, ortogràfics, de puntuació, de convencions i totals.

A continuació, s'exposen les abreviacions de cada tipus d'error global, tal com s'han col·locat en cada redacció, i també es mostra com queda una redacció que té un total de deu errors globals i tres-cents cinquanta paraules:⁵⁴

Nom: C2E15
Curs: 1
Nombre de paraules: 350
Nombre d'errors globals totals: 10
Nombre d'errors globals:
SINT = 4
LÈX = 2
MORF = 0
ORT = 3
PUNT = 1
CONV = 0

Sota aquests recomptes, s'han consignat les ocurrencies de les variants normatives (els encerts) i les variants no normatives (els errors) corresponents a les setze variables sintàctiques que s'analitzen.

⁵³ Els errors globals totals són la suma de tots els errors globals: de sintaxi, de lèxic, de morfologia, d'ortografia, de puntuació i de convencions.

⁵⁴ Per veure les redaccions etiquetades amb els errors globals i les variants sintàctiques (normatives i no normatives), v. l'annex IX, en CD-ROM.

Tot seguit, es mostren casos reals, detectats en alguna de les 248 redaccions, dels diferents tipus d'error que s'han consignat. (Encara que en una mateixa frase hi hagi més errors globals, només es posa un exemple d'un tipus d'error.)⁵⁵

Error sintàctic: «La dona no havia viscut mai aquella situació ni cap semblant [SINT] i es va espantar moltíssim». [C1E21]

Error ortogràfic: «De cop va començar a cridar com en les tipiques [ORT] pel·lícules d'acció». [C2E38]

Error morfològic: «era difícil distingir els crits d'una tele i de l'altre [MORF]». [C2E38]

Error lèxic: «Tot seguit, va recuperar el bolso [LÈX] i se'n va anar molt molesta per l'actitud del policia». [C1E40]

Error de puntuació: «Com era d'esperar, la senyora Maria Antònia [PUNT] que sempre havia estat una dona molt pudorosa i asustadissa, es va emportar un gran ensurt». [C2E36]

Error de convencions: «Va pensar que això seria el temps que necessitaven els 3 [CONV] per posar-se al dia». [C1E32]

Per a la correcció de les redaccions, les variants normatives i les variants no normatives relatives a les setze variables sintàctiques s'han marcat amb un fons groc; en canvi, els errors globals s'han marcat amb un fons blau i s'han codificat amb l'abreviació corresponent. Així doncs, les marques de color de fons s'han emprat per diferenciar els errors globals de les variants sintàctiques. Cada redacció s'ha revisat quatre vegades, en fases successives, que s'expliquen tot seguit.

En la primera fase, s'han fet dues revisions de cada redacció, marcant els fragments amb blau o amb groc i etiquetant els errors globals o les variants sintàctiques que s'han detectat. En aquesta fase també s'ha confegit un full de càlcul que inclou informació sobre les variants (normatives i no normatives) relatives a les setze variables i sobre el recompte d'errors globals de cada redacció. Les files d'aquest full contenen totes les variants sintàctiques que s'han detectat i les columnes, la informació següent:

- 1) El codi identificador de l'alumne.⁵⁶
- 2) L'ocurrència de la variant sintàctica (és a dir, el context breu en què apareix).
- 3) El codi identificador de la variant sintàctica,⁵⁷ que inclou, si és pertinent, especificacions de la variant, com ara la funció sintàctica i la denominació abreujada amb què es designa la variant.

⁵⁵ Les redaccions s'han reproduït amb fidelitat, sense esmenar-les en cap aspecte, tot i que els errors d'interès es destaquen amb el subratllat. El codi que apareix entre claudàtors indica el curs i la identificació de l'alumne: C2E15, per exemple, és l'estudiant 15 (E15 identifica l'alumne) de segon curs (C2).

⁵⁶ Les dades dels alumnes són confidencials.

⁵⁷ Per a més informació, v. l'annex IX, en CD-ROM.

- 4) El nombre de paraules totals de la redacció, el nombre d'errors globals totals i el nombre d'errors globals de sintaxi,⁵⁸ de lèxic, de morfologia, d'ortografia, de puntuació i de convencions.
- 5) El grau de correcció de la variant sintàctica, a la qual, per poder indicar a l'SPSS 20 (el programa informàtic on s'ha importat el full de càlcul per fer la correlació entre els factors i el grau d'implantació de les variants) si la variant és normativa o no ho és, s'atorga un dels valors arbitraris següents:
 - 0, si la variant no és normativa;
 - 1, si la variant és normativa;
 - -1,25, en el cas de la variable 10 (prep. + relatiu), si s'evita l'ús del relatiu amb un mecanisme de cohesió alternatiu però hi ha un problema de puntuació, i
 - 1,25, en el cas de la variable 10 (prep. + relatiu), si evita el relatiu amb una solució adequada.
- 6) El context llarg⁵⁹ en què s'ha produït la variable sintàctica en qüestió.

En la segona fase, s'han tornat a revisar tant les redaccions com el full de càlcul, parant especial atenció a l'homogeneïtzació dels criteris d'identificació i classificació de les variants i dels errors globals. En la tercera fase s'han revisat exclusivament els errors globals i les variants sintàctiques identificats prèviament en les redaccions i la informació continguda en el full de càlcul. També s'ha revisat el recompte del nombre d'errors globals i de variants sintàctiques que s'han detectat.

Finalment, s'ha fet una darrera revisió del full de càlcul, per detectar-hi qualsevol error humà de classificació, transcripció, etc. Tota la informació d'aquest full de càlcul s'ha traslladat, *a posteriori*, a un fitxer del programa SPSS 20, per crear una base de dades que permetés relacionar-la amb els resultats dels exercicis d'omplir buits i de resposta múltiple, i amb les dades de l'enquesta.

En la taula 4.1 es presenten les dades extretes de la redacció d'un alumne, com a mostra de la informació que conté el full de càlcul. Les ocurrències de les variants es ressalten amb un fons de color groc. Es tracta d'un alumne que té onze errors globals, majoritàriament de sintaxi i de puntuació. Només s'han detectat cinc variants sintàctiques en aquesta redacció, però totes són normatives.

⁵⁸ En el nombre d'errors globals sintàctics també s'inclouen els errors relatius a les setze variables sintàctiques que s'analitzen amb més detall.

⁵⁹ Amb *context llarg* es fa referència a un fragment més llarg que l'ocurrència de la variant sintàctica. Pot abastar més d'una frase.

TAULA 4.1. Mostra del full de càlcul de les redaccions

Occurrència	ID	Variant	Mots totals	Error global total	E. g. sint.	E. g. lèx.	E. g. morf.	E. g. ort.	E. g. punt.	E. g. conv.	Grau de correcció	Funció sint.	Context
No feia gaire que s'havia introduït en la nova professió, raó per la qual encara no hi tenia massa pràctica.	C2E15	2B Pron. hi	326	11	5	0	0	1	4	1	1	CRèg.	Una dona anava passejant tranquil·lament pel carrer, pensant en les seves coses, mentre un home que s'havia convertit en atracador a causa de la crisi econòmica, ja que havia perdut la seva anterior feina, l'esperava amagat a la cantonada. No feia gaire que s'havia introduït en la nova professió, raó per la qual encara no hi tenia massa pràctica.
No feia gaire que s'havia introduït en la nova professió, raó per la qual encara no hi tenia massa pràctica.	C2E15	10BI Prep + relatiu	326	11	5	0	0	1	4	1	1	CCC	Una dona anava passejant tranquil·lament pel carrer, pensant en les seves coses, mentre un home que s'havia convertit en atracador a causa de la crisi econòmica, ja que havia perdut la seva anterior feina, l'esperava amagat a la cantonada. No feia gaire que s'havia introduït en la nova professió, raó per la qual encara no hi tenia massa pràctica.
va donar-se la casualitat que el jutge havia sigut un altre company de mili	C2E15	11 Prep + que	326	11	5	0	0	1	4	1	1	-	Cinc anys més tard es va celebrar el judici. I va donar-se la casualitat que el jutge havia sigut un altre company de mili de l'atracador i del primer policia.
la vida pot donar moltes voltes, i convertir-se en l'apuntat per l'arma o aquell qui apunta. Però això tan li feia, en aquell moment.	C2E15	12 Relatiu subj.	326	11	5	0	0	1	4	1	1	-	Quan es va tombar, davant seu va topar amb un rostre conegut. Era el seu company de mili! Feia uns quants anys que no es veien, i tenien moltes coses per explicar-se. En poc temps, la vida pot donar moltes voltes, i convertir-se en l'apuntat per l'arma o aquell qui apunta. Però això tan li feia, en aquell moment.
Feia uns quants anys que no es veien, i tenien moltes coses per explicar-se.	C2E15	13 Gerundi	326	11	5	0	0	1	4	1	1	-	Quan es va tombar, davant seu va topar amb un rostre conegut. Era el seu company de mili! Feia uns quants anys que no es veien, i tenien moltes coses per explicar-se. En poc temps, la vida pot donar moltes voltes, i convertir-se en l'apuntat per l'arma o aquell qui apunta. Però això tan li feia, en aquell moment.

4.1.2. L'exercici d'omplir buits

L'exercici d'omplir buits és un exercici de memòria activa, en el qual l'aprenent demostra que pot proporcionar la forma o el significat d'una paraula o d'una construcció, amb pistes contextuais o sense (adaptació de Laufer *et al.* 2004).⁶⁰ Aquest tipus d'exercici s'ha triat perquè és controlat, però més lliure que l'exercici de resposta múltiple. Els avantatges d'aquesta mena d'exercicis són que són fàcils de resoldre per als alumnes, permeten obtenir una mostra més extensa de continguts, minimitzen l'efecte de l'atzar, permeten creativitat en l'ús de la llengua, mesuren habilitats tant de nivells alts com de nivells baixos i aporten una objectivitat similar a la d'ítems de selecció. Els desavantatges que comporten són que hi ha el risc que hi apareguin respostes no previstes —cosa que es pot observar en el capítol 5— i són difícils d'elaborar i de corregir, atès que cal fer un tractament específic de l'ortografia i dels ítems parcialment correctes.

Tenint presents aquests desavantatges, en l'elaboració d'aquest exercici s'ha mirat de reduir el nombre de respostes possibles al mínim i d'assegurar que totes s'inclouen en el model de correcció, però això no ha estat sempre possible, perquè hi ha variables sintàctiques que no encaixen tan bé en aquest tipus d'exercici. Aquest és el cas, per exemple, de la variable 10 (prep. + relatiu),⁶¹ en què la major part dels casos nuls són respostes que no segueixen la instrucció que precisa que cal utilitzar un relatiu. Això pot ser degut a la baixa freqüència de casos de relatiu amb antecedent oracional i al fet que és probable que els alumnes coneguin poc aquesta estructura. Per això, en determinats ítems en què s'ha considerat necessari, s'han utilitzat guies o instruccions suplementàries, a fi d'impedir que els alumnes evitin l'ús de les variants sintàctiques objecte d'estudi. Així, per exemple, en la variable 10 de l'exercici d'omplir buits, «Utilitza un relatiu» és una guia que té com a objectiu forçar l'aparició del relatiu.

Pel que fa a altres característiques d'aquest exercici, l'enunciat demana que la resposta resultant sigui una frase correcta, amb sentit i adequada a un context formal; per tant, els alumnes han de prestar atenció a la correcció morfològica, ortogràfica, sintàctica i lèxica, a la cohesió i la coherència, a l'adequació semàntica i al registre formal. Els ítems són independents (no hi ha la possibilitat que només es pugui respondre bé a un ítem si també s'ha respost correctament a un altre ítem), el buit no comença mai en la primera paraula de la frase i la ponderació dels ítems és dicotòmica o binària: si la resposta és incorrecta val 0 i si és correcta val 1. Això facilita la correlació posterior amb els resultats dels altres instruments d'avaluació i amb els factors. També cal afegir que hi ha setze ítems, que es corresponen amb cadascuna de les setze variables sintàctiques. Malauradament, a causa de les limitacions de temps, no se n'han pogut incloure més. L'enunciat dóna l'opció d'afegir la resposta «no ho sé» i demana que la resposta en blanc, en cas que no calgui afegir res al buit, es marqui amb una «X», per tenir la certesa que la resposta no es deixa en blanc per oblit.

⁶⁰ La distinció entre formes i significats no resulta útil en aquesta tesi, perquè, tal com observa Purpura (2004: 90), en gramàtica hi pot haver tasques en què s'avaluïn alhora tant formes com significats.

⁶¹ L'ítem és el següent: «Els polítics prometen i no compleixen, _____ ens hem d'acostumar. (Utilitza un relatiu.)». Per a més informació sobre els resultats de l'exercici d'omplir buits, v. el capítol 5.

Atenent al tractament de l'ortografia i dels ítems parcialment correctes, cal dir que l'anàlisi del grau d'implantació de les setze variants sintàctiques parteix de la premissa metodològica que l'establiment de la normativitat o la no-normativitat de les formes es fa atenent només a les propietats sintàctiques. Per tant, a l'hora de decidir si una forma és correcta o incorrecta, no es tenen en compte els errors que tenen a veure amb altres branques de la lingüística, com poden ser la morfologia, l'ortografia o les convencions, per exemple. Val a dir que en avaluació de llengua aquesta solució metodològica conviu amb la que només considera sintàcticament correctes les formes que són normatives i adequades des de tots els punts de vista de la lingüística. Ara bé, cal tenir en compte que el plantejament que s'ha explicat en primer lloc se cenyeix més estrictament a la sintaxi, que és l'objecte d'interès d'aquest estudi. A més a més, la incidència d'aquesta decisió és mínima: les respostes que tenen errors ortogràfics o d'altres branques de la lingüística diferents de la sintaxi no superen el 3,2% del total de respostes de l'exercici d'omplir buits.

D'acord amb aquest enfocament, la revisió de les formes sintàctiques s'ha fet amb els criteris següents:

- 1) Les solucions que són sintàcticament correctes es consideren correctes, encara que presentin algun altre tipus d'error (d'ortografia, de morfologia, etc.). Així, per exemple, a l'hora d'avaluar la variable 7, consistent en la presència o l'absència del pronom *en*, la frase *Si tu necessites un pediatre, segur que l'hospital t'en recomanarà un* es considera correcta, perquè s'hi utilitza el pronom *en*, tot i que no s'apostrofa correctament.
- 2) Les solucions que són sintàcticament incorrectes (amb independència de la presència d'algun altre tipus d'incorrecció) es consideren incorrectes. Segons això, per exemple, **On estas? T'estic trucant i no m'agafes el mòbil* és una solució incorrecta, perquè s'ha emprat el verb *estar* per expressar mera localització, independentment de l'absència de l'accent.
- 3) Les solucions que eviten la variable sintàctica que es vol estudiar, independentment de si són variants sintàcticament correctes o incorrectes, es consideren nul·les. Així, per exemple, *On et trobes?* és una resposta nul·la, perquè evita l'ús de *ser* o *estar* per expressar mera localització, que és la variable sintàctica que es vol avaluar en l'ítem.

4.1.3. L'exercici de resposta múltiple

L'exercici de resposta múltiple s'ha escollit perquè és el més controlat de tots i perquè és un exercici de percepció normativa. Fent un paral·lelisme amb Laufer *et al.* (2004), que analitzen els diversos tipus d'exercicis aplicats al lèxic, en sintaxi es pot establir que l'exercici de resposta múltiple és un exercici de reconeixement actiu, atès que, davant de diverses formes i significats, l'aprenent ha de reconèixer la forma, el significat i l'ús sintàctic d'una paraula o d'una construcció.

Els exercicis de reconeixement tenen els avantatges que són familiars per als aprenents; avaluen la competència gramatical sense interposició de l'expressió escrita; permeten fer-ne una correcció senzilla, ràpida i objectiva; són adequats per avaluar tant la gramàtica com el lèxic, i són ràpids d'administrar. Els inconvenients principals que presenten són que només avaluen habilitats de reconeixement, depenen de la comprensió lectora, són difícils d'elaborar i permeten que hi hagi una intervenció de l'atzar. Pel que fa a aquesta darrera qüestió, hi ha diferents parers: Downing (2006) considera que aquest perill està sobreestimat i que és menys habitual del que se sol pensar, mentre que en diversos manuals sobre avaluació de llengua s'adverteix que la probabilitat d'encertar per atzar la resposta correcta d'un exercici de resposta múltiple amb quatre opcions de resposta és d'un 25% (Alderson *et al.* 1995).

Segons Downing (2006), els exercicis de resposta múltiple haurien de tenir tres opcions, una opció correcta i dos distractors plausibles, atès que és difícil o impossible trobar dos distractors o més que siguin plausibles i estadísticament funcionals. En l'exercici de resposta múltiple que es planteja en aquesta tesi, en la línia de Downing (2006), per minimitzar l'efecte de l'atzar i per introduir-hi distractors, com que en la major part de variables no hi ha cap tercera forma lingüística que realment generi dubte (per exemple, en el cas de la variable *ser* o *estar*), s'ha optat per introduir un segon distractor (que indica que totes dues opcions són correctes), que, tot i que no és una forma lingüística pròpiament dita, redueix l'efecte de l'atzar.

Així, tots els ítems d'aquest exercici s'han elaborat amb quatre opcions de resposta possibles: l'opció *a* i l'opció *b* es corresponen amb una variant correcta i una variant incorrecta, segons el cas; l'opció *c* és un distractor que indica que tant *a* com *b* són correctes, i l'opció *d* indica que no se sap quina és la resposta correcta. Potser la inclusió de l'opció *c* podria haver incidit en el fet que en els resultats de l'anàlisi psicomètrica⁶² l'exercici de resposta múltiple resulti lleugerament més difícil que el d'omplir buits, cosa que sorprèn, perquè, en general, els exercicis de reconeixement solen ser més fàcils que els exercicis de memòria, ja que en el primer cas s'avaluen habilitats receptives i en el segon, habilitats productives. En el capítol 5 es comprova si el grau de dificultat per a les setze variables d'aquests dos exercicis resulta significativament diferent i també s'explora si els resultats obtinguts en la redacció i els exercicis d'omplir buits i resposta múltiple són similars i comparables entre si.

4.2. L'enquesta

L'enquesta s'ha dissenyat amb l'objectiu d'obtenir les dades dels alumnes que permeten obtenir la descripció de la mostra i configurar els factors descrits en el capítol 3, els quals es correlacionen amb els resultats dels exercicis i la redacció en el capítol 6. S'ha elaborat a partir de l'EULP08 (Idescat i Secretaria de Política Lingüística 2009), però també s'han tingut en compte les edicions del 2003 (Idescat i Secretaria de Política Lingüística 2004) i del 2013 (Idescat i Direcció General de Política Lingüística 2014).

⁶² Per a l'anàlisi psicomètrica de l'exercici d'omplir buits i el de resposta múltiple, v. l'annex VII. Encara que les anàlisis psicomètriques s'empren per avaluar i validar els ítems de les proves (en el camp de la llengua), en aquesta tesi l'anàlisi psicomètrica s'ha aplicat amb l'objectiu d'obtenir el grau de dificultat i l'índex de discriminació relatius a les variables sintàctiques en els exercicis d'omplir buits i de resposta múltiple, en funció del curs.

L'EULP08 (Idescat i Secretaria de Política Lingüística 2009) pretén consolidar una estadística oficial pròpia del sistema estadístic català sobre les relacions entre llengua i societat a Catalunya. També pretén conèixer la llengua inicial, la llengua habitual i la llengua d'identificació; esbrinar l'ús i el coneixement de l'aranès a l'Aran; conèixer altres llengües i el nivell de coneixement del català, del castellà, del francès i de l'anglès, i veure les actituds lingüístiques de la població i les opinions sobre l'ús del català.

Com que un dels requisits de l'enquesta d'aquesta tesi és que proporcioni moltes dades dels alumnes, però alhora sigui breu, no inclou preguntes referents a actituds lingüístiques ni opinions sobre l'ús del català. Per motius pragmàtics relacionats amb el processament automàtic de les dades, s'ha intentat que hi hagi tantes preguntes tancades com sigui possible, s'han eliminat informacions irrellevants i s'han fet les modificacions que s'han considerat pertinents. Així, l'EULP08 (Idescat i Secretaria de Política Lingüística 2009: 205-284) té cent trenta-nou preguntes, mentre que l'enquesta d'aquesta tesi en té setanta-sis. A continuació, s'exposen més detalladament petites diferències o particularitats que hi ha hagut respecte de l'EULP08. Com en el cas dels exercicis, es van fer dues proves pilot, per ajustar la durada de l'enquesta i per millorar-ne el disseny.

La identificació de l'alumne s'ha fet mitjançant el nom i el DNI. Ara bé, com que les dades dels alumnes són confidencials, s'han assignat valors numèrics per a la identificació posterior de cada subjecte.

La pregunta 3, «Ets estudiant d'intercanvi?», pretén saber si algun alumne és estudiant d'un programa Erasmus o d'un programa SIECUE/Sèneca, entre altres. Aquesta pregunta s'ha fet servir per descartar els alumnes d'intercanvi de l'estudi, perquè no han rebut la mateixa educació que els altres (no han cursat les mateixes assignatures que els estudiants de Traducció i Interpretació de la UPF). S'han descartat per aquest motiu nou alumnes.

La pregunta 4, «Del 0 al 10, quina nota mitjana de l'expedient acadèmic tens?», demana en quina franja se situa l'alumne pel que fa a la mitjana d'expedient acadèmic (si té menys d'un 3, entre un 3 i un 4,9, entre un 5 i un 6,9, entre un 7 i un 8,9 o entre un 9 i un 10). Cal fer notar que, com que només hi havia una alumna amb una mitjana inferior a 5, se l'ha descartada de l'estudi. Així, aquesta franja no s'ha mostrat en la taula, perquè, altrament, la variable no estaria prou equilibrada i això podria repercutir en les inferències que es fessin *a posteriori*.

Les preguntes 10 i 11 permeten saber quants anys fa que els alumnes que han nascut en un indret no catalanòfon (quaranta-nou subjectes) viuen a Catalunya o en algun altre indret en què es parla català. A la pràctica, es tracta d'una sola pregunta que es va dividir en dues, perquè el mètode de processament automàtic de respostes només permetia que cada pregunta tingués cinc respostes possibles (i en aquest cas n'hi havia deu). També cal dir que els alumnes nascuts a Catalunya o en un altre indret catalanòfon no han hagut de respondre a aquestes preguntes.

Les preguntes 8, «On vas néixer?», 14, «On va néixer el teu pare?», i 22, «On va néixer la teva mare?» pretenen obtenir informació sobre el lloc de naixement de l'alumne, del pare i de la mare, respectivament. També cal precisar que en aquestes preguntes hi ha l'opció de dir que no s'ha conegut mai el pare o la mare, per incloure els casos de famílies monoparentals o altres situacions familiars específiques.

Pel que fa a les preguntes sobre el lloc de naixement, tot i que l'EULP08 (Idescat i Secretaria de Política Lingüística 2009: 36-37) divideix les categories de la variable *lloc de naixement* en *Catalunya*, *Resta d'Espanya* i *Estranger*, en aquesta tesi les categories del lloc de naixement tenen a veure amb la parla del territori, de manera que es distingeix els territoris que són catalanòfons dels que no ho són.

Les preguntes 17, «De què treballa o treballava principalment el teu pare?», i 25, «De què treballa o treballava principalment la teva mare?», corresponen, respectivament, a la informació sobre la feina dels pares i mares dels alumnes. (La pregunta està en present i en passat, en previsió que el progenitor en qüestió pugui haver mort.)

La classificació del tipus de feina es basa en la *Classificació catalana d'ocupacions* (Idescat 2011), que es pot consultar al web de l'Idescat.⁶³ Cal tenir en compte que s'han hagut de fer uns quants ajustaments en l'enquesta, perquè el processament de les dades que s'ha fet només admetia cinc respostes en cada pregunta; consegüentment, en lloc de formular una sola pregunta i dividir-la en moltes (com passa en les preguntes 10 i 11), en les preguntes sobre la feina dels progenitors s'ha optat per dividir cada pregunta en quatre preguntes relacionades. Així, per saber la feina exacta dels progenitors, ha calgut formular preguntes generals sobre la feina (preguntes 17 i 25) i preguntes més específiques (es corresponen amb les preguntes 18, 19, 20, 26, 27 i 28 de l'enquesta). Paral·lelament, també s'han agrupat les categories sempre que ha estat possible: per exemple, l'opció «treballador qualificat en l'agricultura i la pesca», de la *Classificació catalana d'ocupacions* (Idescat 2011), s'ha inclòs en l'opció 18 d (*artesà i treballador qualificat*), per agrupar diverses respostes en una de sola. En cas que els alumnes no sabessin on classificar la feina dels progenitors, se'ls demanava que escrivissin a mà la feina en qüestió, per poder classificar-la *a posteriori*.

Les preguntes 19 i 20, i 27 i 28 (que fan referència al pare i a la mare, respectivament) estan enfocades a saber si el progenitor és professor (de català, d'altres llengües, d'universitat, etc.) o professional del català (corrector, traductor, etc.) o d'altres llengües. En aquest sentit, es tracta de preguntes que es desvien de la *Classificació catalana d'ocupacions* (2011), però que s'ha considerat pertinent d'incloure-les en l'enquesta, per analitzar si el fet que un progenitor es dediqui a la llengua resulta un factor que incideix en els resultats dels alumnes. Similarment, en l'EULP08 (Idescat i Secretaria de Política Lingüística 2009), no hi consten les preguntes 75 i 76, sobre l'ús del diccionari en escriure i llegir en català, però s'han inclòs en aquesta tesi amb el mateix objectiu: esbrinar si aquests factors tenen incidència en el grau d'implantació en les variables sintàctiques analitzades.

⁶³ <http://www.idescat.cat/>.

Pel que fa a les preguntes relacionades amb els usos lingüístics dels alumnes, convé precisar alguns conceptes o agrupacions. Segons l'EULP08 (Idescat i Secretaria de Política Lingüística 2009: 25), l'ús lingüístic és «Allò que l'individu comunica activament parlant o escrivint en una llengua i allò que l'individu rep passivament entenent o llegint una llengua». Les preguntes sobre aquesta variable es divideixen segons si els usos lingüístics fan referència a les relacions personals (incloses les comunicacions amb un mateix), a les relacions familiars, a les relacions no familiars (amics i parella) i al consum cultural. Cal dir que en aquesta tesi els usos lingüístics amb la parella no s'han considerat usos de relacions familiars (sinó usos de relacions no familiars, com els usos lingüístics amb els amics), perquè, com que els alumnes són majoritàriament joves, la llengua de la parella no es considera que hagi arribat a ser llengua de relació familiar, en la major part dels casos.

Les preguntes 5, 29, 30 i 39 proporcionen informació sobre els usos lingüístics en les relacions personals. Concretament, la pregunta 5, «Quina és la teva llengua o quines són les teves llengües?», està enfocada a saber la llengua d'identificació, que, segons l'EULP08 (Idescat i Secretaria de Política Lingüística 2009: 25), és la «Llengua que la persona entrevistada considera com la seva llengua. Llengua amb la qual la persona s'identifica». La pregunta 29, «Recordes quina llengua vas parlar primer, a casa, en la teva infantesa?», pretén saber quina és la llengua inicial dels alumnes, que, segons l'EULP08 (Idescat i Secretaria de Política Lingüística 2009: 25), és la «Llengua que la persona entrevistada diu haver parlat primer a casa seva. Es considera que aquesta llengua ha estat transmesa familiarment i adquirida en el procés de socialització de l'individu». La pregunta 30, «Quina és la teva llengua habitual?», aporta informació sobre la llengua habitual, que, d'acord amb l'EULP08 (Idescat i Secretaria de Política Lingüística 2009: 25), és la «Llengua que la persona entrevistada utilitza més sovint. Aquesta llengua pot coincidir o no amb la llengua inicial i/o la llengua d'identificació». La pregunta 39, «Quina llengua fas servir per escriure notes personals?», pretén saber quina és la llengua amb què s'escriuen notes personals; segons l'EULP08 (Idescat i Secretaria de Política Lingüística 2009: 26), les notes personals són «Anotacions d'adreces o coses que no s'han d'oblidar».

D'altra banda, les preguntes 40, 42, 44, 46, 48, 50, 52, 54, 56, 58, 60, 62, 65 i 67 estan enfocades a saber la llengua de relació dels alumnes amb els familiars o amics. Inclouen preguntes com ara la 40 («Recordes en quina llengua parles o parlaves amb el teu pare?»), que permeten respondre «sí» o «no», en cas que l'alumne no hagi conegut el seu pare o no en tingui.

4.3. Síntesi

En aquest capítol s'han plantejat unes consideracions generals relacionades amb l'administració de les proves, s'ha presentat la metodologia d'anàlisi que es duu a terme en aquesta tesi i s'han especificat diversos aspectes metodològics relacionats amb el procés d'obtenció de les dades que configuren la base de dades del programa SPSS 20, amb què s'ha fet l'anàlisi estadística dels instruments d'avaluació (la redacció, l'exercici d'omplir buits i l'exercici de resposta múltiple) i l'enquesta.

La metodologia d'anàlisi parteix del càlcul del grau d'implantació de les variants sintàctiques normatives i del disseny d'un barem que permet interpretar el resultat del grau d'implantació d'aquestes variants, adaptat de Montané (2012: 156 i 157) i Labèrnia (2010: 21). D'altra banda, la tria de tres instruments d'avaluació diferents, que a més estan enfocats a habilitats determinades (l'exercici d'omplir buits és de remembrança, l'exercici de resposta múltiple és de reconeixement i la redacció és de producció lliure), permet augmentar la fiabilitat dels resultats, si es comprova que tots tres instruments són comparables.⁶⁴

En el cas concret de la redacció, en l'anàlisi de les variables sintàctiques en què se centra aquesta tesi, s'han tingut en compte tant les variants no normatives com les variants normatives, tal com ja es fa en altres estudis de corpus (Nicholls 2003: 572-581). Així mateix, s'han identificat i classificat els errors globals de cada redacció, és a dir, tots els errors d'ortografia, de lèxic, de sintaxi, de morfologia, de puntuació i de convencions que s'hi han detectat. Per normalitzar les redaccions i poder comparar-les, amb independència del nombre d'errors globals i de la llargada, s'ha creat un índex, anomenat *percentatge d'errors globals*. Finalment, tota aquesta informació s'ha codificat i informatitzat mitjançant un full de càlcul que posteriorment s'ha incorporat a la base de dades amb què s'ha fet l'anàlisi estadística.

En l'exercici d'omplir buits, cal destacar el criteri que s'ha adoptat a l'hora de corregir: les solucions sintàcticament correctes o incorrectes s'han considerat correctes o incorrectes, respectivament, encara que continguin alguna altra mena d'error (d'ortografia, etc.), i les solucions que eviten la variable sintàctica que es vol estudiar s'han considerat nul·les.

En l'exercici de resposta múltiple, tots els ítems s'han dissenyat amb quatre opcions de resposta possibles: l'opció *a* i l'opció *b* es corresponen amb una variant correcta i una d'incorrecta, segons el cas; l'opció *c* indica que tant *a* com *b* són correctes, i l'opció *d* indica que no se sap quin és la resposta correcta. L'opció *c* s'ha inclòs per minimitzar l'efecte de l'atzar.

Finalment, el disseny de l'enquesta —elaborada a partir de l'EULP08 (Idescat i Secretaria de Política Lingüística 2009)— està condicionat per la durada limitada de l'enquesta i perquè el mètode de processament automàtic de respostes només permet que cada pregunta tingui cinc respostes possibles. Aquests dos factors, d'una banda, han impedit incloure preguntes sobre actituds lingüístiques i opinions sobre l'ús del català i, de l'altra, han forçat que en algun cas una pregunta amb més de cinc opcions s'hagi hagut de dividir en dues preguntes o més.

⁶⁴ Aquesta comprovació s'explica en l'apartat 5.4.4 del capítol 5.

5. EL GRAU D'IMPLANTACIÓ DE LES VARIANTS SINTÀCTIQUES

Like everything metaphysical the harmony between thought and reality is to be found in the grammar of language.

Ludwig Wittgenstein

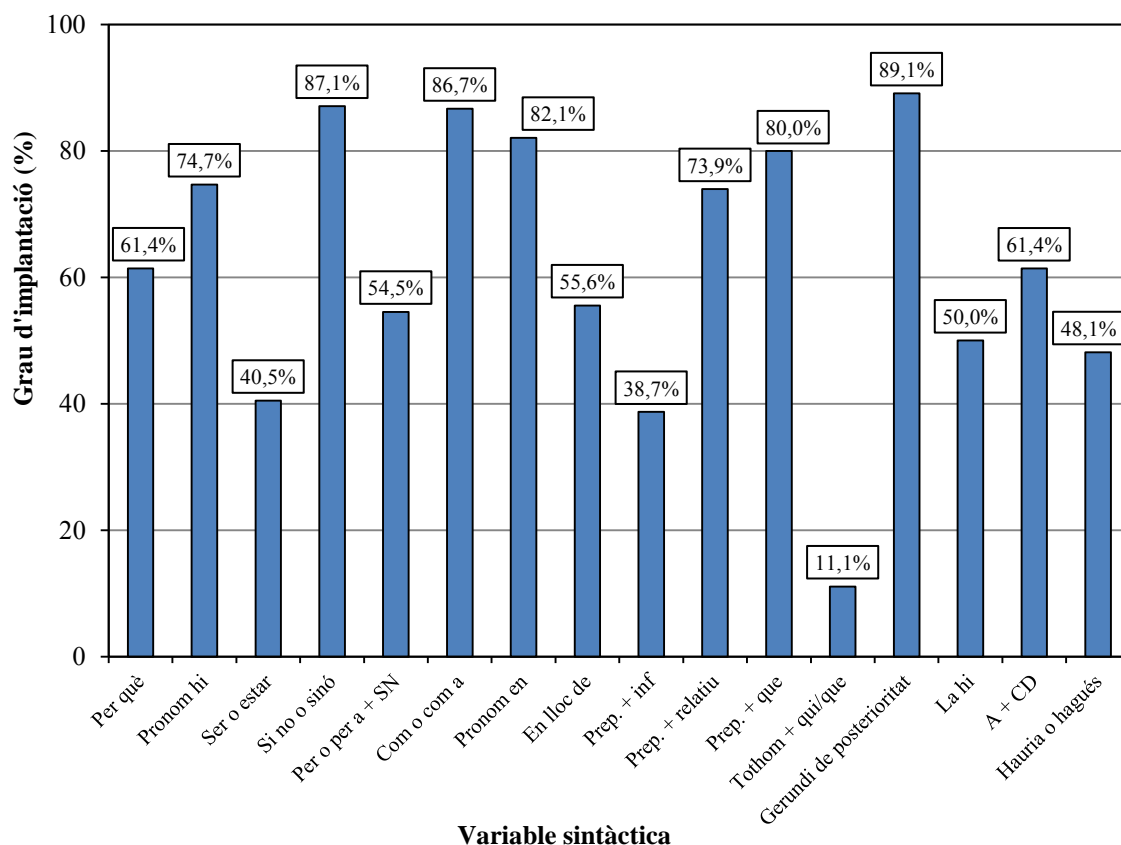
En aquest capítol s'analitzen els tres instruments d'avaluació (la redacció, l'exercici d'omplir buits i l'exercici de resposta múltiple) i se n'exposen els resultats principals, amb l'objectiu d'avaluar el grau d'implantació de les variants sintàctiques i de comparar els resultats de tots tres instruments d'avaluació.

5.1. La redacció

5.1.1. El grau d'implantació

En el gràfic 5.1 es mostra el grau d'implantació de les variants normatives en les redaccions. Sobretot destaca el fet que el grau d'implantació de les variants no arriba a ser mai alt (superior al 89,9%) en cap variable. El grau d'implantació és intermedi (igual o superior al 75% i inferior al 90%) en les variables següents: gerundi de posterioritat (89,1%), *si no o sinó* (87,1%), *com o com a* (86,7%), pronom *en* (82,1%) i prep. + *que* (80%). En canvi, el grau d'implantació és baix (entre el 50% i el 74,9%) en les variables pronom *hi* (74,4%), prep. + relatiu (73,9%), *per què* (61,4%), *a* + CD (61,4%), *en lloc de* (55,6%), *per o per a* + SN (54,5%) i *la hi* (50%). Les variables amb un grau d'implantació molt baix (que no supera el 49,9%) són *hauria o hagués* (48,1%), *ser o estar* (40,5%), prep. + infinitiu (38,7%) i *tothom + qui/que* (11,1%).

GRÀFIC 5.1. Grau d'implantació relatiu a les variables sintàctiques en les redaccions



En la taula 5.1 es mostra la freqüència d'aparició de les variables sintàctiques (incloent-hi tant les variants normatives com les no normatives). Contràriament al que es podria pensar, en les dades d'aquesta taula no s'observa cap relació entre el grau d'implantació de les variants i la freqüència amb què apareixen en les redaccions. Així, per exemple, la variable amb una freqüència més alta té un grau d'implantació baix (*a + CD*, amb una freqüència del 31% i un grau d'implantació del 61,4%) i la variable amb un grau d'implantació més alt té un freqüència d'aparició molt baixa (gerundi de posterioritat, amb un grau d'implantació del 89,1% i un 2,5% de freqüència). Per tant, no es pot afirmar que els alumnes utilitzin amb més freqüència les variants més implantades i que, per tant, dominen més.

TAULA 5.1. Freqüència d'aparició (nombre d'ocurrències i percentatge sobre el total) i grau d'implantació relatiu a les variables sintàctiques en les redaccions

Variable	Freqüència	Grau d'implantació
15. <i>A + CD</i>	676 (31%)	61,4%
7. Pronom <i>en</i>	418 (19,2%)	82,1%
2. Pronom <i>hi</i>	395 (18,1%)	74,4%
11. Prep. + <i>que</i>	225 (10,3%)	80%
10. Prep. + relatiu	119 (5,5%)	73,9%
1. <i>Per què</i>	57 (2,6%)	61,4%
13. Gerundi de posterioritat	55 (2,5%)	89,1%
3. <i>Ser o estar</i>	42 (1,9%)	40,5%
5. <i>Per o per a + SN</i>	33 (1,5%)	54,5%
4. <i>Si no o sinó</i>	31 (1,4%)	87,1%
9. Prep. + infinitiu	31 (1,4%)	38,7%
6. <i>Com o com a</i>	30 (1,4%)	86,7%
16. <i>Hauria o hagués</i>	27 (1,2%)	48,1%
14. <i>La hi</i>	22 (1%)	50%
8. <i>En lloc de</i>	9 (0,4%)	55,6%
12. <i>Tothom + qui/que</i>	9 (0,4%)	11,1%
Total	2179 (100%)	61,4%

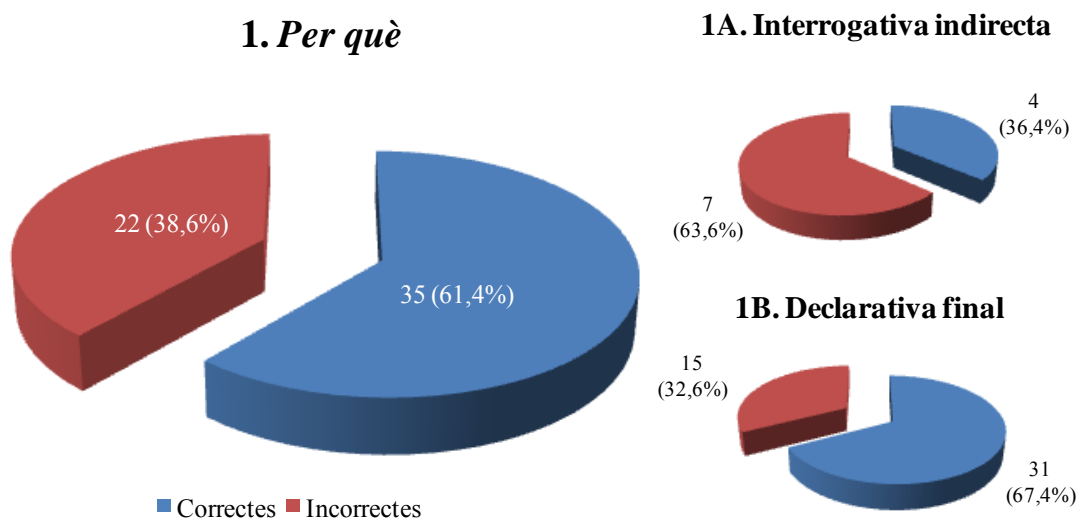
A continuació, s'analitza el grau d'implantació relatiu a cada variable sintàctica en les redaccions.

5.1.1.1. Variable 1. Introducció d'una completiva final declarativa i d'una interrogativa causal indirecta, mitjançant *per què*, *per a què*, *perquè* o variants similars (*per què*)

En el gràfic 5.2, s'observa que un 61,4% de les ocurrències que s'han detectat en relació amb aquesta variable —independentment de si les oracions són interrogatives indirectes o declaratives— són normatives i un 38,6%, no normatives. Per tant, el grau d'implantació de les variants normatives és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

Les oracions interrogatives indirectes finals i causals (p. ex.: «No sabia perquè havia de queixar-se, així que va explicar literalment el que havia passat»)⁶⁵ tenen un grau d'implantació molt baix (inferior al 49,9%). En canvi, les oracions declaratives finals (p. ex.: «Quan estava a punt de girar la cantonada que la duia a casa, aparegué de sobte un lladregot rapat i l'amenaça amb una pistola per a que li donés la bossa») tenen un grau d'implantació baix (se situa entre el 50% i el 74,9%). En general, doncs, la mostra té més problemes en les interrogatives indirectes, que són menys freqüents (11 de les 57 ocurrències de la variable, un 19,3%).

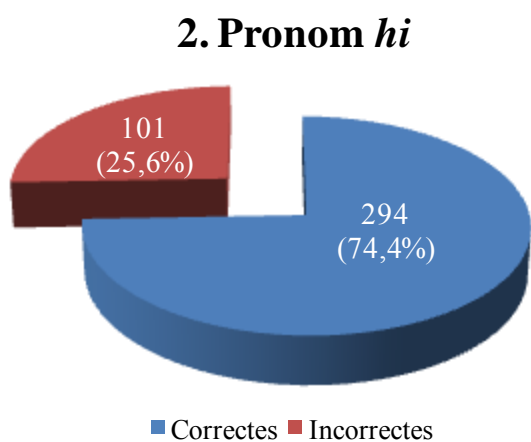
GRÀFIC 5.2. Grau d'implantació en la variable 1 (redaccions)



5.1.1.2. Variable 2. Absència o presència del pronom *hi* per representar un complement locatiu o de règim (pronom *hi*)

El grau d'implantació en aquesta variable⁶⁶ (74,4%) és proper a l'intermedi (que se situa entre el 75% i el 89,9%), però es considera baix (inferior al 75%) d'acord amb el barem que s'ha establert (v. el gràfic 5.3).

GRÀFIC 5.3. Grau d'implantació en la variable 2 (redaccions)



⁶⁵ Si no s'indica el contrari, els exemples de les ocurrències en les redaccions que s'inclouen en aquest capítol tenen la consideració de no normatius.

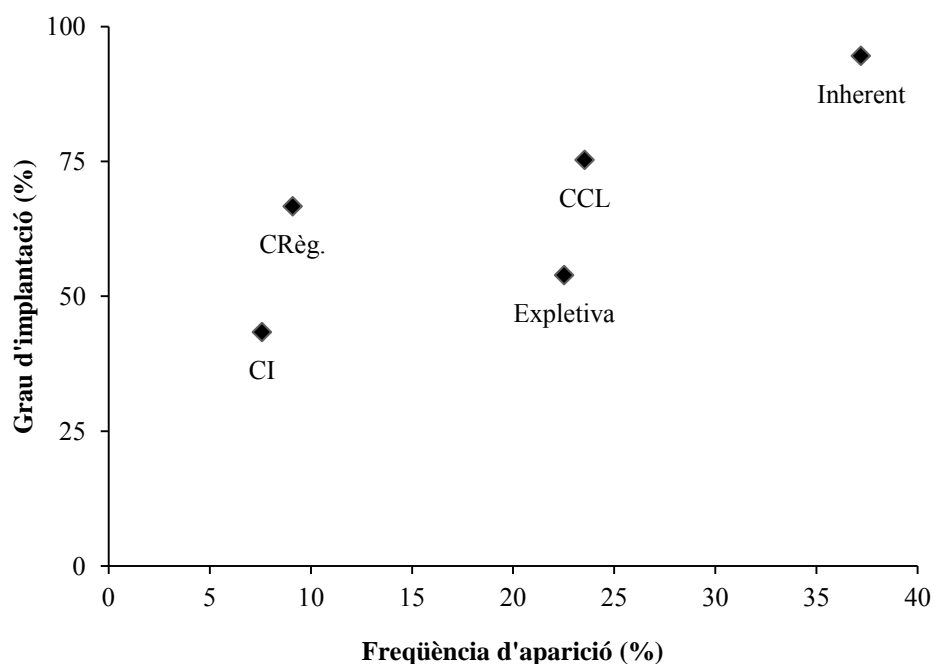
⁶⁶ Cal tenir present que en alguns casos les variables s'han considerat des d'un punt de vista més general en les redaccions. Per a més informació, v. el capítol 4 i l'annex VI.

En dividir la variable segons la funció sintàctica, s'han detectat els casos següents, ordenats de més grau d'implantació a menys:

- El pronom inherent (fa referència als clítics adjunts al verb; p. ex.: «la dona va perdre el judici perquè el jutge coneixia l'acusat des de l'escola, i va declarar que no era culpable ja que no va haver robatori») té un grau alt d'implantació (94,6%, 147 ocurrences).
- La funció de complement circumstancial de lloc (p. ex.: «El dia del judici, els acusats van assistir encadenats») té un grau intermedi d'implantació (75,3%, 93 ocurrences).
- La funció de complement de règim (p. ex.: «un lladre va apuntar la senyora Pilar i li hagués robat tot el que tenia si un agent de policia que passava per allà no hagués intervingut») i la funció expletiva (agrupa els casos de pronom *hi* que no fan cap funció dins la frase; p. ex.: «Tot va anar tal i com ella havia suposat fins que, en dir el nom del jutge, els acusats es felicitaren mútuament: “Que hi passa?” es preguntava l'Antònia») tenen un grau baix d'implantació: en el primer cas, d'un 66,7% (36 ocurrences) i en el segon, d'un 53,9% (89 ocurrences).
- El complement indirecte (p. ex.: «Mentre passejava anava distreta i, de sobte, va aparèixer un atracador amb una pistola a la mà que demanava que li donés la bossa. L'Anna, molt espantada, se la va donar sense cap mirament») té un grau molt baix d'implantació, inferior al 50%: 43,3% (30 ocurrences).

Del gràfic 5.4, se'n desprèn que la tendència general és que el grau d'implantació és més elevat com més alta és la freqüència d'aparició de cada funció sintàctica. D'aquests resultats, se'n pot inferir que els alumnes tendeixen a emprar més les formes del pronom *hi* que coneixen.

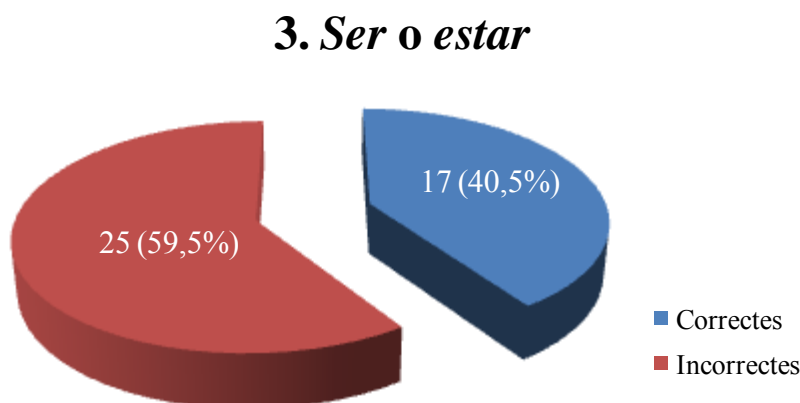
GRÀFIC 5.4. Grau d'implantació de les variants normatives (dividides segons cada funció sintàctica de la variable 2), segons la freqüència d'aparició (redaccions)



5.1.1.3. Variable 3. Expressió de la localització mitjançant *ser* o *estar* (*ser* o *estar*)

En el gràfic 5.5 s'observa que un 40,5% de les ocurrences que s'han detectat en relació amb aquesta variable són normatives i un 59,5%, no normatives (p. ex.: «El jutge els reconeix immediatament [...]. Tothom que està a la sala es queda mirant els tres homes»). Així, el grau d'implantació en aquesta variable és molt baix (inferior al 50%).

GRÀFIC 5.5. Grau d'implantació en la variable 3 (redaccions)



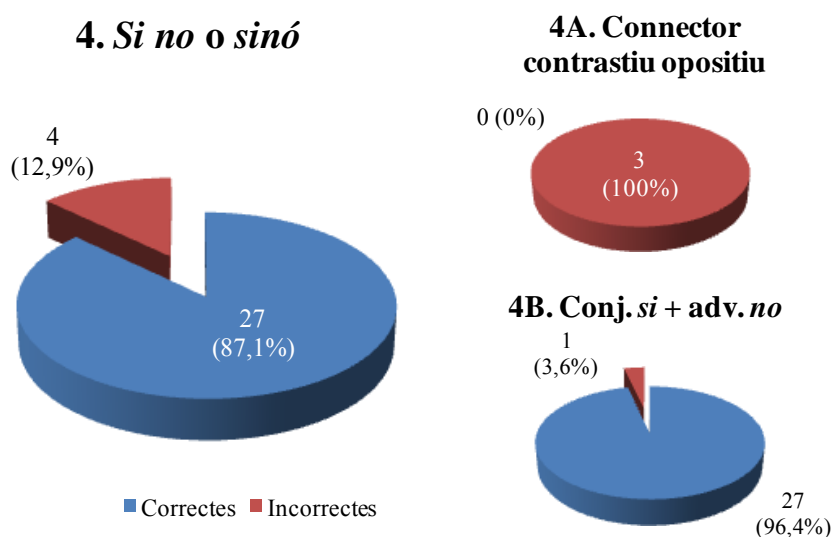
5.1.1.4. Variable 4. Expressió sinònima de *en cas contrari* i introducció d'una subordinada condicional negativa, mitjançant *si no* o *sinó* (*si no* o *sinó*)

Un 87,1% de les ocurrences detectades en relació amb aquesta variable (independentment de si s'ha utilitzat el connector contrastiu opositiu *si no* o la conjunció *si* seguida de l'adverbi *no*) són normatives i un 12,9%, no normatives. Per tant, el grau d'implantació relatiu a aquesta variable és intermedi (se situa entre el 75% i el 89,9%).

El connector contrastiu opositiu *si no* («De cop un home li va demanar la seva cartera, dient-le que sino la mataria») té un grau d'implantació molt baix (del 0%), atès que només se n'han detectat ocurrences incorrectes. En canvi, la conjunció *si* seguida de l'adverbi *no* (p. ex.: «Així doncs, feu com sinó hagués passat res i el deixà marxar; li devia») té un grau d'implantació alt (d'un 96,4%).

La freqüència del connector contrastiu opositiu és inferior (3 de les 31 ocurrences, un 9,7% del total d'ocurrences de la variable) a la de la conjunció *si* seguida de l'adverbi *no* (28 ocurrences, que representen un 90,3% del total de la variable). D'acord amb els resultats globals d'aquesta variable, la mostra té més problemes en el connector contrastiu opositiu que en la seqüència de la conjunció *si* seguida de l'adverbi *no*.

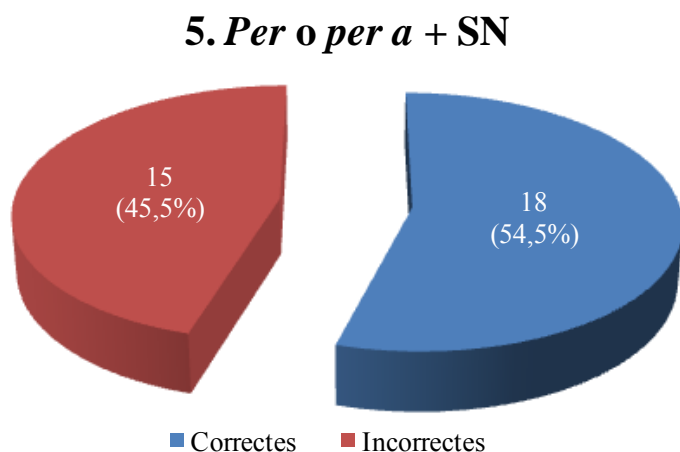
GRÀFIC 5.6. Grau d'implantació en la variable 4 (redaccions)



5.1.1.5. Variable 5. Introducció d'un sintagma nominal que indica destinació o finalitat, mitjançant *per* o *per a* (*per* o *per a* + SN)

Tal com s'observa en el gràfic 5.7, el grau d'implantació en aquesta variable és baix, ja que se situa entre el 50% i el 74,9%. En general, la mostra utilitza més les variants correctes que les incorrectes, tot i que en proporcions similars. Un exemple d'una variant no normativa referent a aquesta variable és «ella venia de comprar el menjar pels seus fills».

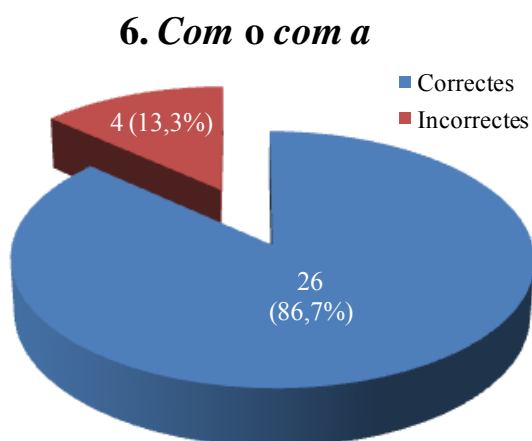
GRÀFIC 5.7. Grau d'implantació en la variable 5 (redaccions)



5.1.1.6. Variable 6. Expressió sinònima de *en qualitat de* mitjançant *com* o *com a* (*com* o *com a*)

Tal com es desprèn del gràfic 5.8, un 86,7% de les ocurrences són normatives i un 13,3%, no normatives (p. ex.: «la senyora S. va decidir anar a passejar pel barri. Com bona dona i senyora que era, abans de sortir de casa es va pentinar»). Per tant, el grau d'implantació en aquesta variable és intermedi (se situa entre el 75% i el 89,9%). Així, la mostra no sembla que tingui gaires dificultats en aquesta variable.

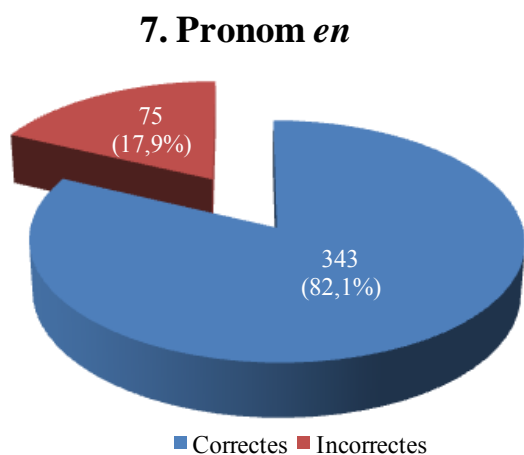
GRÀFIC 5.8. Grau d'implantació en la variable 6 (redaccions)



5.1.1.7. Variable 7. Absència o presència del pronom *en* en oracions partitives (pronom *en*)

Un 82,1% de les ocurrences detectades en relació amb aquesta variable —independentment de la funció sintàctica del pronom— són normatives i un 17,9%, no normatives. Per tant, el grau d'implantació de les variants normatives és intermedi.

GRÀFIC 5.9. Grau d'implantació en la variable 7 (redaccions)



En dividir la variable segons la funció sintàctica que desenvolupa, s'obtenen els casos següents, ordenats de més grau d'implantació de les variants a menys:

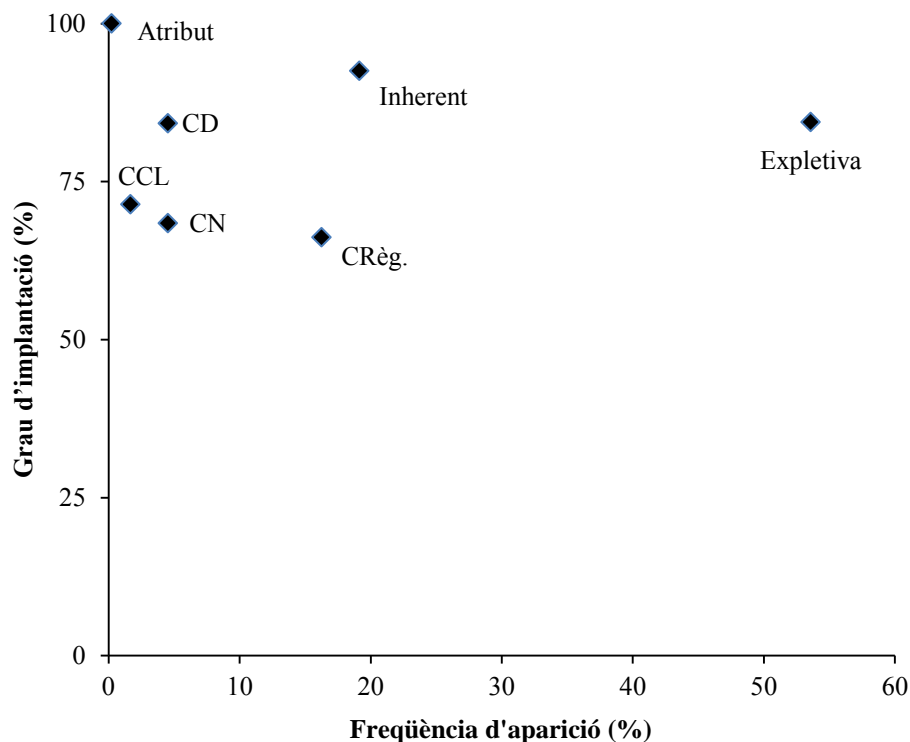
- L'atribut (p. ex.: «era la típica dona que aparentava ser una cosa i després n'era una altra») ⁶⁷ i el pronom inherent (fa referència als clítics adjunts al verb, p. ex.: «es van anar tots tres a fer un café») tenen un grau d'implantació alt: en el primer cas, d'un 100%, tot i que només n'hi ha una ocurrencia, que és normativa, i en el segon cas, d'un 92,5% (80 ocurrences).

⁶⁷ Exemple correcte, atès que no se n'ha detectat cap d'incorrecte.

- La funció expletiva (casos de pronom *en* que no fan cap funció sintàctica dins la frase i són innecessaris per al sentit; p. ex.: «ella ja casi ni se'n recordava de res»), i la de complement directe (p. ex.: «En Josep [...] va morir amb 63 anys; la senyora Pepa tenia 60, i sempre se sentia molt sola») tenen un grau d'implantació intermedi: en el primer cas, d'un 84,4% (224 ocurrences) i en el segon, d'un 84,2% (19 ocurrences).
- El complement de lloc (p. ex.: «Resulta que l'atractor, el policia i el jutge eren amics de tota la vida i haurien estat a la presó junts feia temps però no es sap com van sortir dos d'ells i s'hi van incorporar al món de la justícia»), el complement del nom (p. ex.: «Laura no s'ho podia creure, va apel·lar al Tribunal Superior i encara espera la resposta») i el complement de règim (p. ex.: «un home [...] li demana que li doni tot el que porta a sobre. [...] No té temps ni de pensar-s'ho, abans d'adonar-se ja li ha entregat la bossa») tenen un grau d'implantació baix: en el primer cas, d'un 71,4%, 7 ocurrences; en el segon cas, d'un 68,4%, 19 ocurrences, i en el tercer cas, d'un 66,2%, 68 ocurrences.

En contraposició amb el que s'ha apuntat en la variable sobre el pronom *hi*, no s'observa cap relació entre el grau d'implantació relatiu al pronom *en* (dividit segons cada funció sintàctica) i la freqüència d'aparició d'aquesta variable en les redaccions, tal com s'observa en el gràfic 5.10. Així, per exemple, la funció sintàctica amb una freqüència més alta és l'expletiva (amb un 53,5% de freqüència i un grau intermedi d'implantació del 84,4%) i la funció sintàctica menys freqüent és la d'atribut (que és la funció amb un grau d'implantació més alt, d'un 100%, i només n'hi ha una ocurrencia).

GRÀFIC 5.10. Grau d'implantació de les variants normatives (dividides segons cada funció sintàctica de la variable 7), segons la freqüència d'aparició (redaccions)

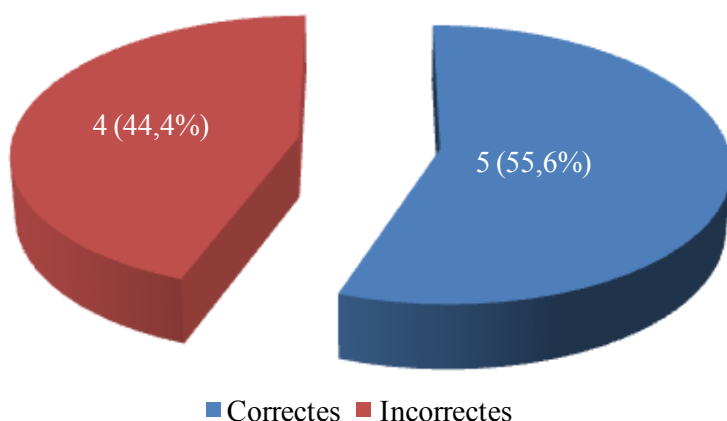


5.1.1.8. Variable 8. Expressió sinònima de *en comptes de*, mitjançant *en lloc de* o *enlloc de* (*en lloc de*)

Un 55,6% del total de les ocurrences detectades són normatives i un 44,4%, no normatives (p. ex.: «els hi explicà als agents què havia passat: l'havien atracada, i un company seu, enlloc de detenir el delinqüent, van anar a fer un café»). En general, doncs, l'ús de les variants normatives és lleugerament superior. El grau d'implantació en la variable *en lloc de* és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

GRÀFIC 5.11. Grau d'implantació en la variable 8 (redaccions)

8. *En lloc de*

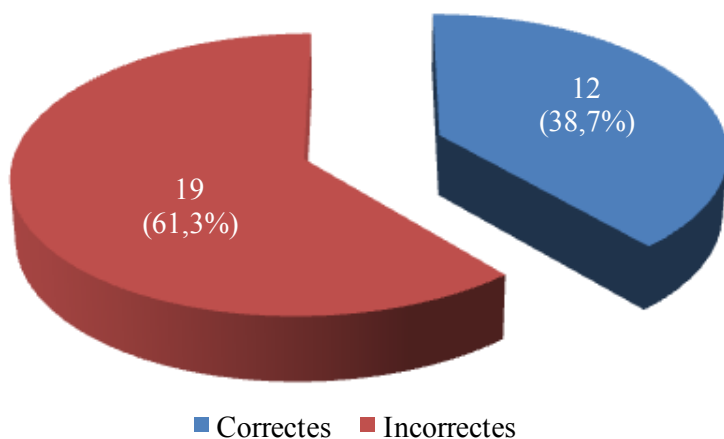


5.1.1.9. Variable 9. Presència o canvi de la preposició *en* davant d'un infinitiu quan fa de complement d'un verb (prep. + infinitiu)

Un 61,3% del total de les ocurrences detectades són no normatives (p. ex.: «Hauríem de pensar en reivindicar un canvi en l'actuació de les lleis») i un 38,7%, normatives. Per tant, el grau d'implantació en aquesta variable és molt baix (inferior al 50%).

GRÀFIC 5.12. Grau d'implantació en la variable 9 (redaccions)

9. Prep. + infinitiu

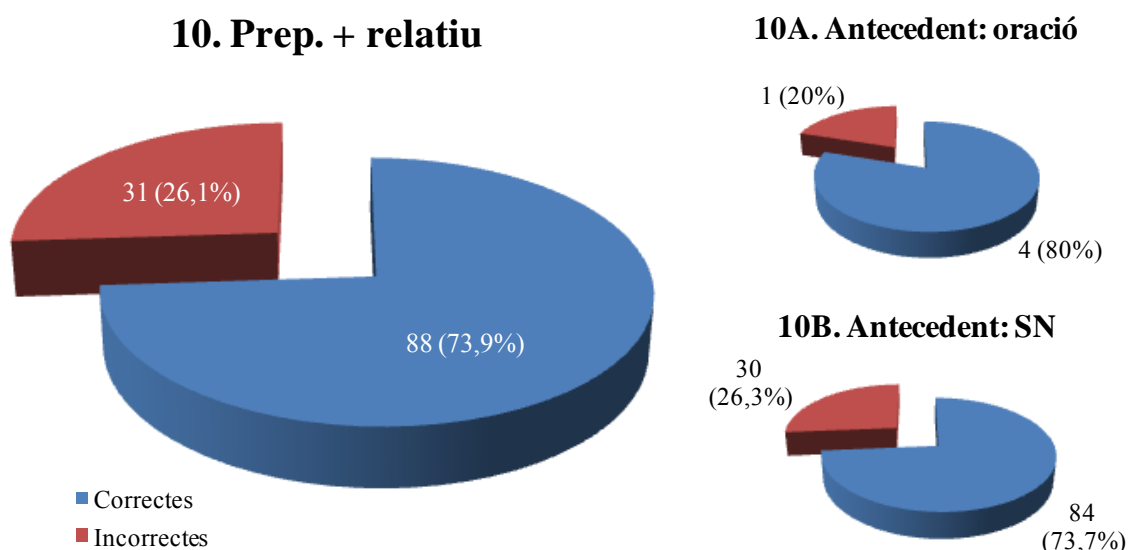


5.1.1.10. Variable 10. Expressió del relatiu quan va precedit de preposició (prep. + relatiu)

Tal com s'observa en el gràfic 5.13,⁶⁸ el grau d'implantació en aquesta variable, que és del 73,9%, és molt proper a l'intermedi (que se situa entre el 74,9% i el 89,9%), però es considera baix (se situa entre el 50% i el 74,9%), d'acord amb el barem que s'ha establert.

Pel que fa al tipus d'antecedent del relatiu, el grau d'implantació de les variants normatives amb antecedent oracional (p. ex.: «el policia i el lladre havien anat junts a l'escola, i de campaments, [...] pel que s'havien fet molt amics») és intermedi (del 80%), mentre que el grau d'implantació en les variants amb un antecedent que és un sintagma nominal (p. ex.: «van parlar sobre les seves respectives famílies, sobre el temps que portaven sense veure's i, fins i tot, sobre el dia en que es farien una visita») és baix (d'un 73,7%). També cal destacar que el sintagma nominal és un antecedent més freqüent que l'oracional, atès que s'han detectat 114 ocurrències en què l'antecedent funciona com un sintagma nominal (cosa que representa el 95,8% del total de variants) i 5 ocurrències (el 4,2% del total) en què l'antecedent és oracional.

GRÀFIC 5.13. Grau d'implantació en la variable 10 (redaccions)



En dividir la variable segons la funció sintàctica del relatiu quan l'antecedent és oracional, només s'ha detectat la funció de complement circumstancial de causa (p. ex.: «Resulta que el policia i el lladre havien anat junts a l'escola, i de campaments, a sobre els pares estiuejaven al mateix càmping, pel que s'havien fet molt amics»), que té un grau d'implantació intermedi (d'un 80%) i una freqüència baixa (només se n'han detectat 5 ocurrències).

⁶⁸ Aquest gràfic mostra les ocurrències de pronom relatiu (normatives i no normatives); no inclou altres mecanismes alternatius de cohesió, com ara *per tant*.

En dividir la variable segons la funció sintàctica del relatiu quan l'antecedent és un sintagma nominal, s'obtenen els casos següents,⁶⁹ ordenats de més grau d'implantació de les variants a menys:

- El complement circumstancial d'instrument (p. ex.: «El lladre estava molt nerviós i li tremolava la mà amb la qual agafava la pistola»),⁷⁰ el complement circumstancial de causa (p. ex.: «El jutge va absoldre el lladre i el policia dels actes pels quals se'ls acusava»),⁷¹ el complement directe (p. ex.: «Aquella dona de família benestant, que l'únic que la preocupava era si les ulleres li feien conjunt amb la faldilla»), el complement circumstancial de companyia (p. ex.: «els seus millors amics de la universitat amb els què sempre va haquear els ordenadors dels professors per obtenir els examens») i el complement del nom (p. ex.: «Un dia qualsevol una senyora el nom de la qual no té la més mínima importància en aquesta història es dirigia a algun lloc també sense importància») tenen un grau alt d'implantació: el complement circumstancial d'instrument, del 100%, tot i que només se n'han detectat 3 ocurrències, totes normatives; el complement circumstancial de causa, del 100%, amb 5 ocurrències, totes normatives; el complement directe, del 91,7%, amb 12 ocurrències; el complement circumstancial de companyia, del 90,9%, amb 11 ocurrències, i el complement del nom del 100%, tot i que només se n'han detectat 3 ocurrències, totes normatives.
- El complement circumstancial de lloc (p. ex.: «La dona no va dubtar a buscar la comissaria més propera, aquella a la què només havia entrat temps enrere per renovar la documentació») té un grau intermedi d'implantació: d'un 79,3%, 29 ocurrències.
- El complement de règim (p. ex.: «Per fi conecria a la noia de la que tant parlava el seu fill»), el complement circumstancial de temps (p. ex.: «van parlar sobre les seves respectives famílies [...] i, fins i tot, sobre el dia en que es farien una visita») i el complement indirecte (p. ex.: «El pobre Pere, al que només li quedava aquesta assignatura per acabar la carrera [...] estava més desesperat que el Messi») tenen un grau baix d'implantació: en el primer cas, d'un 63,6%, 11 ocurrències; en el segon cas, d'un 57,7%, 26 ocurrències, i en el tercer cas, d'un 53,8%, 13 ocurrències.
- La funció de subjecte té un grau molt baix d'implantació (del 0%), atès que l'única ocurrència que s'ha detectat amb aquesta funció és incorrecta: «Ningú entendia, perquè la dona volia denunciar a tres persones, quines dues no tenien ninguna culpa».

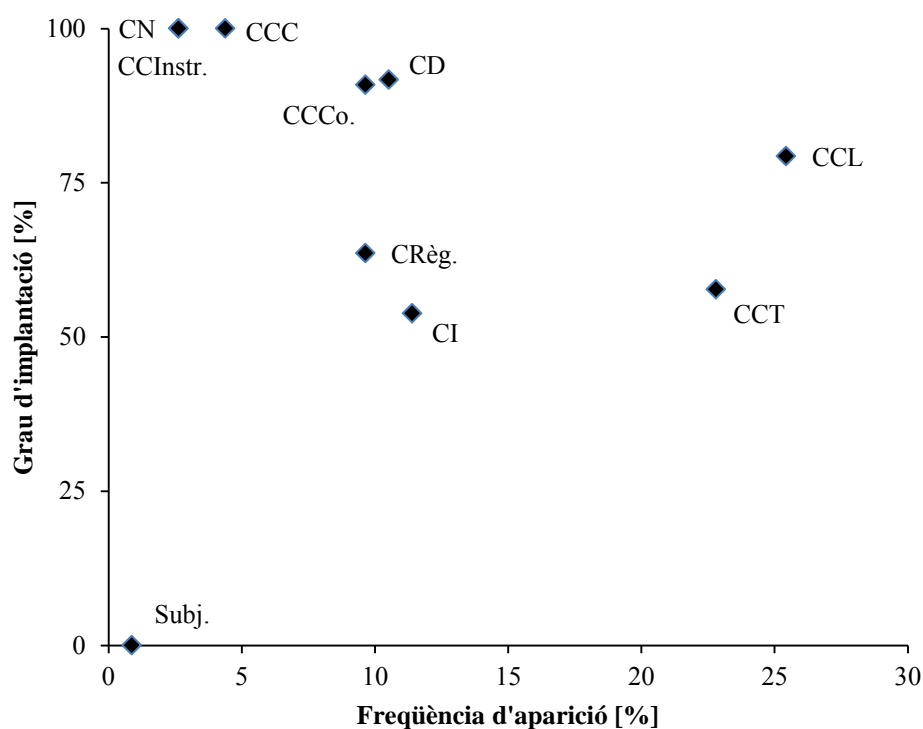
El gràfic 5.14 mostra que no hi ha cap relació entre el grau d'implantació i la freqüència d'aparició de cap de les funcions sintàctiques de la variable 10 (quan l'antecedent és un sintagma nominal), a diferència del que s'ha observat en la variable 2 (pronomen *hi*). Així, la funció sintàctica de la variable amb una freqüència més alta és la de complement circumstancial de lloc (amb una freqüència del 25,4%, 29 ocurrències, i un grau intermedi d'implantació, del 79,3%) i la funció sintàctica menys freqüent és la de subjecte (que és la funció amb un grau d'implantació més baix, d'un 0%, i només una ocurrència). Les funcions sintàctiques menys freqüents (complement circumstancial d'instrument, complement del nom i subjecte, amb unes freqüències del 2,6%, del 2,6% i del 0,9%, respectivament) tenen graus d'implantació molt diferents: del 100% en les dues primeres funcions i del 0% en la darrera.

⁶⁹ Les funcions sintàctiques que no apareixen a la llista (p. ex., el complement circumstancial de quantitat) no s'han detectat en les redaccions.

⁷⁰ Exemple correcte, atès que no se n'ha detectat cap d'incorrecte.

⁷¹ Exemple correcte, atès que no se n'ha detectat cap d'incorrecte.

GRÀFIC 5.14. Grau d'implantació de les variants (dividides segons cada funció sintàctica de la variable 10, quan l'antecedent és un sintagma nominal), segons la freqüència d'aparició



En el gràfic 5.15 es mostren les freqüències d'aparició de la variable 10 (prep. relatiu), juntament amb els casos en què s'utilitzen altres mecanismes de cohesió (com ara el connector *per tant*) com a alternativa al relatiu (*per la qual cosa*); per exemple, «Ja he dit, que la Virginia era filòsofa, per tant, tot ho pensava, i tot havia de tenir un motiu, una explicació, una teoria». Per classificar aquests mecanismes com a correctes o incorrectes, s'ha considerat l'adequació dels mots que actuen com a connectors, així com la de la puntuació que els acompanya.

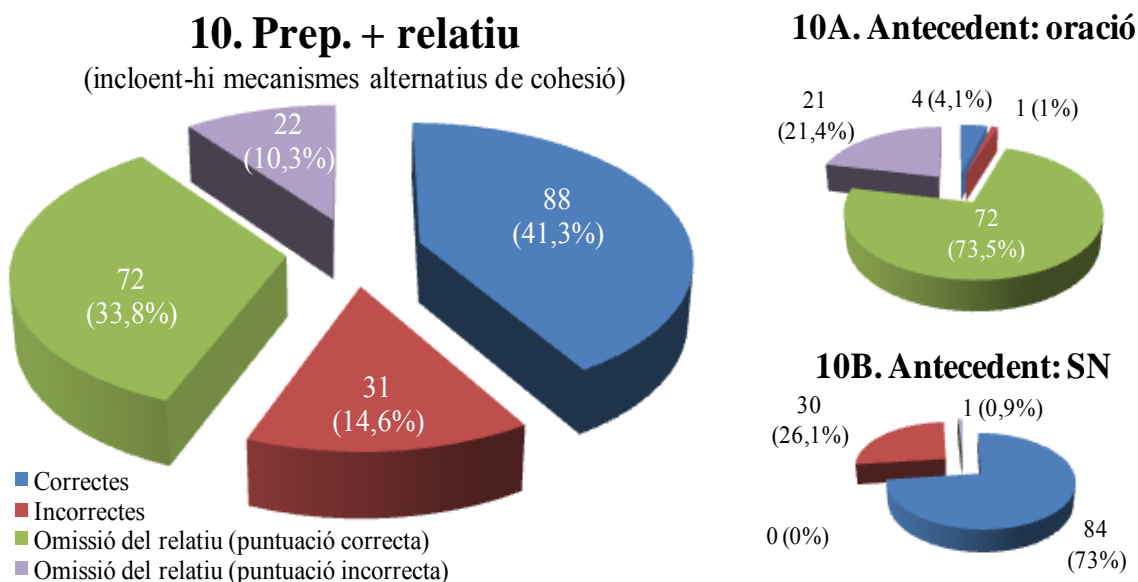
Cal destacar que el 75,1% de les ocurrències de relatiu precedit de preposició i altres mecanismes de cohesió, independentment del tipus d'antecedent, són normatives i el 24,9%, no normatives. El graó d'implantació en la variable considerada des d'aquest punt de vista més general és intermedi (se situa entre el 75 i el 89,9%), però molt proper al baix (que se situa entre el 50% i el 74,9%).

En considerar aquestes variants segons la funció sintàctica del relatiu quan l'antecedent és oracional, en el cas del complement circumstancial de conseqüència, el 78,7% de les ocurrències són altres mecanismes alternatius de cohesió amb puntuació correcta, i el 21,3%, altres mecanismes alternatius de cohesió amb puntuació incorrecta. No hi ha cap ocurrència de variants (normatives o no normatives) del relatiu amb aquesta funció. En el cas del complement circumstancial de causa amb antecedent oracional, el 56,5% de les ocurrències són omissions del relatiu amb puntuació correcta, el 21,7% són omissions del relatiu amb puntuació incorrecta, el 17,4% són variants normatives de relatiu i el 4,3% són variants no normatives de relatiu.

Pel que fa a la funció sintàctica del pronom relatiu quan l'antecedent és un sintagma nominal, en el cas del complement del nom, només hi ha una ocurrència d'un altre mecanisme de cohesió alternatiu amb puntuació incorrecta, que representa el 25% del total d'ocurrències de complement del nom; el 75% de les ocurrències restants són variants normatives de relatiu. No s'han detectat altres mecanismes alternatius de cohesió en les altres funcions sintàctiques (complement directe, etc.).

Quant a la freqüència de les ocurrències d'aquesta variable en incloure-hi els mecanismes alternatius de cohesió, cal dir que hi ha més usos de relatiu (119, el 55,9% del total d'ocurrències) que de mecanismes alternatius de cohesió (94 casos, el 44,1% del total), tot i que les proporcions són força similars. Ara bé, si es divideix la variable segons el tipus d'antecedent, quan és oracional, hi ha 5 ocurrències de relatiu (el 5,1% del total d'ocurrències amb antecedent oracional) i 93 mecanismes alternatius de cohesió (el 94,9% del total d'ocurrències amb antecedent oracional); en canvi, quan l'antecedent és un sintagma nominal, els mecanismes de cohesió són pràcticament inexistents, en tant que s'han detectat 114 casos de pronoms relatius (el 99,1% del total de casos amb antecedent de sintagma nominal) i només un mecanisme alternatiu de cohesió (que resulta que va precedit d'una puntuació incorrecta i que representa el 0,9% del total d'ocurrències amb antecedent de sintagma nominal). Probablement, el fet que l'antecedent sigui oracional afavoreix l'ús d'altres mecanismes de cohesió, mentre que el fet que l'antecedent sigui un sintagma nominal potencia l'ús de pronoms relatius.

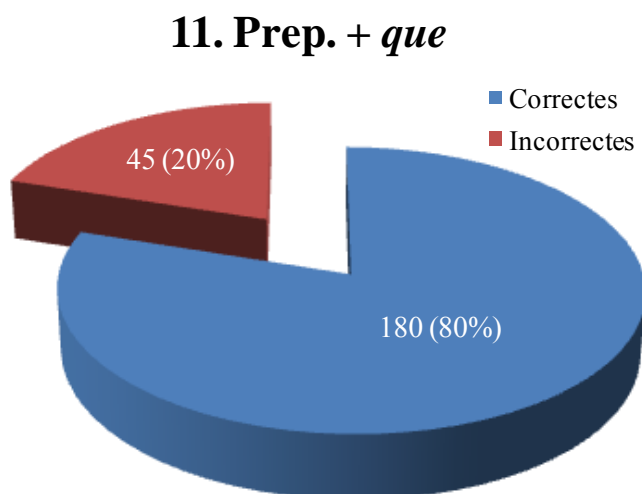
GRÀFIC 5.15. Grau d'implantació en la variable 10, incloent-hi altres mecanismes alternatius de cohesió (redaccions)



5.1.1.11. Variable 11. Absència o presència de preposició per introduir una completiva amb la conjunció *que* (prep. + *que*)

En aquesta variable (p. ex.: «Els dos policies [...] no tenien proves de que la història que ella els explicava era certa»), un 80% de les ocurrences són normatives i un 20%, no normatives. El grau d'implantació de les variants normatives, doncs, és intermedi.

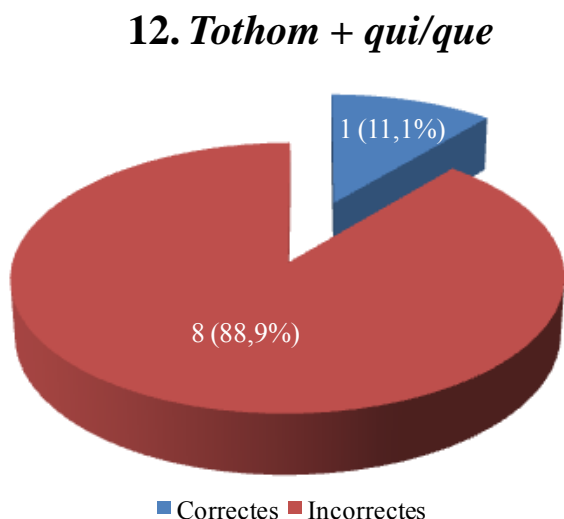
GRÀFIC 5.16. Grau d'implantació en la variable 11 (redaccions)



5.1.1.12. Variable 12. Expressió de relatives substantives mitjançant els pronoms relatius *qui* o *que*, precedits de *tothom* (*tothom* + *qui/que*.)

Tal com es desprèn del gràfic 5.17, l'ús de la variant no normativa (p. ex.: «El jutge els reconeix immediatament i aixeca els braços amb un gran somriure a la cara. Tothom que està a la sala es queda mirant els tres homes amb una certa sorpresa») és superior al de la variant normativa. Així, el grau d'implantació relatiu a aquesta variable és molt baix (d'un 11,1%).

GRÀFIC 5.17. Grau d'implantació en la variable 12 (redaccions)

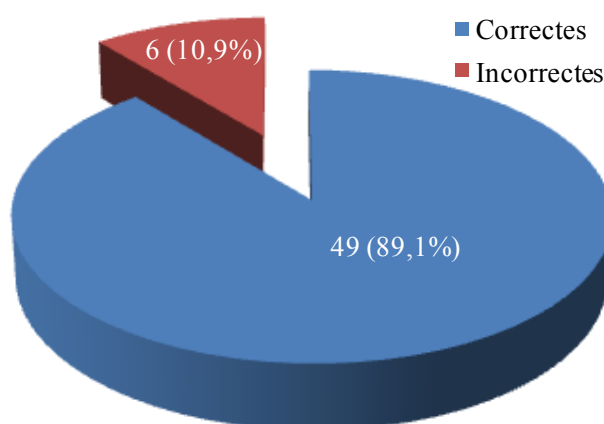


5.1.1.13. Variable 13. Expressió d'una acció posterior o consecutiva, mitjançant un gerundi o una coordinada amb *i* (gerundi de posterioritat)

En aquesta variable el grau d'implantació de les variants normatives és molt proper a l'alt (que se situa entre el 90% i el 100%), però es considera intermedi (inferior al 90%) d'acord amb el barem que s'ha establert. Cal tenir en compte que la variant correcta d'aquesta variable és una coordinació amb *i* (per exemple, «han atropellat a una persona i l'han matat»), que és una construcció força habitual. Un exemple d'una ocurrència no normativa d'aquesta variable és «Dels nervis es va posar a cridar i va caure al terra, perdent la consciència».

GRÀFIC 5.18. Grau d'implantació en la variable 13 (redaccions)

13. Gerundi de posterioritat

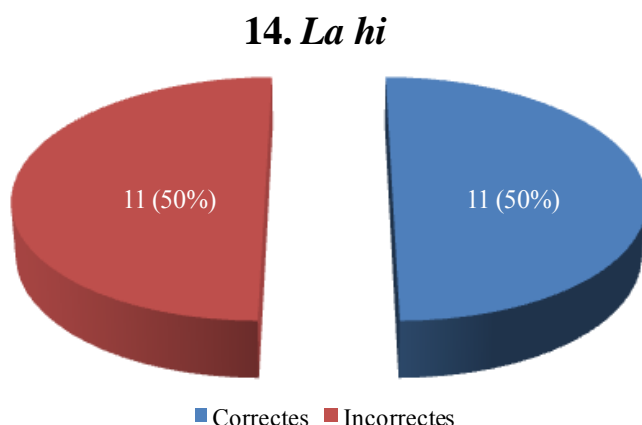


5.1.1.14. Variable 14. Expressió de la combinació pronominal d'un complement directe en femení i singular i d'un complement indirecte de tercera persona en singular (*la hi*)

Inicialment, s'havia pensat dividir aquesta variable segons si el pronom *hi* feia referència al complement indirecte de tercera persona i singular o a un complement circumstancial de lloc —*la* (en substitució d'un complement directe en femení i singular) i *hi* com a locatiu; p. ex.: *La carpeta, la hi posaré [a l'armari]*. Com que no s'ha detectat cap ocurrència de complement circumstancial de lloc, però, no s'ha fet aquesta divisió.

Tal com es desprèn del gràfic 5.19, un 50% de les ocurrències són normatives i l'altre 50%, no normatives (p. ex.: «El lladre li va amenaçar amb un arma i li va dir “La bossa o la vida!”». A la Claudia això li va amoïnar molt perquè dins la bossa portava els seus estalvis, però no tenia res a fer contra un home armat i se la va donar»). El grau d'implantació en aquesta variable és baix (entre el 50% i el 74,9%), però proper al molt baix (inferior al 49,9%).

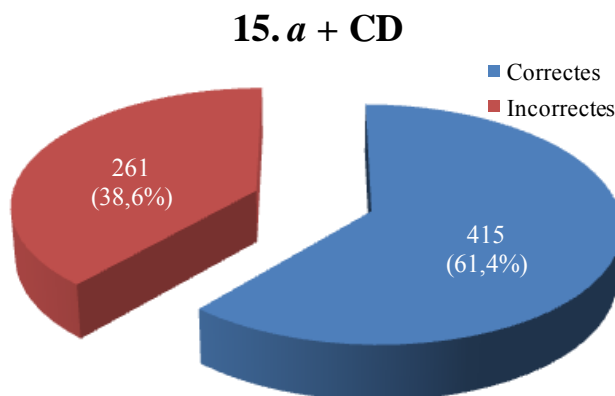
GRÀFIC 5.19. Grau d'implantació en la variable 14 (redaccions)



5.1.1.15. Variable 15. Absència o presència de la preposició *a* per introduir un complement directe (*a* + CD)

Un 61,4% de les ocurrences que s'han detectat són normatives i un 38,6%, no normatives (p. ex.: «El policia tenia por perquè no volia perdre el seu càrrec ni al seu amic»). Per tant, el grau d'implantació relatiu a aquesta variable és baix (se situa entre el 50 i el 74,9%).

GRÀFIC 5.20. Grau d'implantació en la variable 15 (redaccions)



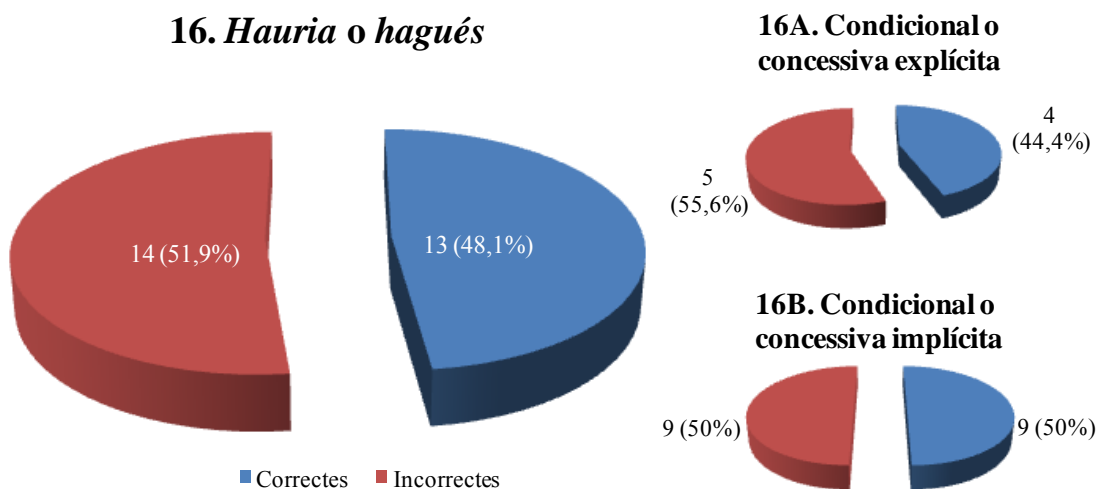
5.1.1.16. Variable 16. Expressió de la proposició principal d'una oració condicional o concessiva mitjançant el condicional perfect o el pretèrit plusquamperfect de subjuntiu (*hauria* o *hagués*)

Tal com es mostra en el gràfic 5.21, un 51,9% de les ocurrences són no normatives i un 48,1%, normatives. Per tant, el grau d'implantació de les variants normatives és molt baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

Les oracions condicionals o concessives explícites (p. ex.: «Si algú se l'hagués trobat al carrer sense la pistola, mai hagués pensat que l'home pogués fer aquesta barbaritat») tenen un grau d'implantació molt baix (d'un 44,4%). El grau d'implantació de les

condicionals implícites (p. ex.: «en Miquel es va colar als jutjats sense permís [...]; així doncs, va entrar a la sala disposat a fer justícia. Res li hagués pogut semblar tan inverosímil a la Teresa: el “jutje” era íntim de la policia i del lladre acusats» és baix (50%) però molt proper al molt baix (inferior al 50%). Així doncs, l'ús d'aquest temps verbal en les oracions condicionals explícites té un grau d'implantació lleugerament inferior al de les condicionals implícites. També cal afegir que la freqüència del primer cas és lleugerament inferior (n'hi ha 9 ocurrences, un 33,3% del total) a la del segon (n'hi ha 18 ocurrences, un 66,7% del total).

GRÀFIC 5.21. Grau d'implantació en la variable 16 (redaccions)



5.1.2. Els errors globals

• Els errors globals més freqüents

En la taula 5.2 es detalla el nombre d'errors globals⁷² segons el tipus. En la columna *mitjana d'errors per redacció* s'indica el nombre mitjà d'errors de cada redacció, independentment del nombre de paraules que té cadascuna. En la columna següent, el nombre d'errors de cada redacció es divideix pel total de paraules de cada redacció i es presenta multiplicat per cent; així s'obté el nombre d'errors mitjà per cada 100 paraules (aquesta xifra resultant també s'anomena *percentatge d'error*). En la darrera columna es recull el percentatge que correspon a cada tipus d'error respecte del total (normalitzat) d'errors globals; d'aquesta manera, es pot afirmar que els errors globals més freqüents en les redaccions són de tipus sintàctic (representen un 34,3% del total, percentatge que s'obté de dividir 2,41 entre 7,04 i multiplicar el resultat per 100). En segon, tercer, quart i cinquè lloc se situen, respectivament, els errors ortogràfics (n'hi ha un 25,14%), els de puntuació (representen un 16,63% del total), els de lèxic (són un 12,33% del total) i els de convencions (representen un 8,69% del total). Finalment, els errors menys freqüents són els errors morfològics (n'hi ha un total de 2,92%). Aquests resultats van en la línia de Bach i Bernal (en premsa), que consideren que el taló d'Aquil·les dels alumnes de Traducció i Interpretació i de Llengües Aplicades de la UPF en el moment d'accedir als estudis superiors són els problemes de sintaxi, els de puntuació i els d'ortografia.

⁷² Cal recordar que, a banda de les setze variables sintàctiques, en les redaccions també s'han identificat i classificat errors de sintaxi, ortografia, puntuació, lèxic, morfologia i convencions. Aquests errors s'anomenen *errors globals*.

TAULA 5.2. Nombre d'errors globals segons el tipus

Tipus d'error global	Mitjana d'errors per redacció	Mitjana normalitzada d'errors (100 paraules per redacció)	Percentatge respecte de la mitjana normalitzada d'errors
Sintaxi	8,81	2,41	34,30%
Ortografia	6,30	1,77	25,14%
Puntuació	4,42	1,17	16,63%
Lèxic	3,07	0,87	12,33%
Convencions	2,29	0,61	8,69%
Morfologia	0,70	0,21	2,92%
Total	25,59	7,04	100%

• Les relacions entre els diversos tipus d'errors globals

A partir d'una taula en què consta el nombre normalitzat d'errors globals (sintàctics, morfològics, lèxics, ortogràfics, de puntuació i de convencions) de totes les redaccions, s'han calculat una sèrie de correlacions de Pearson (índex estadístic que mesura l'associació lineal que hi ha entre dues variables quantitatives). En aquest cas concret, les correlacions estableixen si hi ha relació estadística entre el nombre d'errors efectuats en un àmbit lingüístic determinat i el nombre d'errors efectuats en un altre àmbit lingüístic determinat (per exemple, si cometre més errors sintàctics també implica cometre més errors ortogràfics).

La taula 5.3 presenta els coeficients de correlació de Pearson per a cada parella de variables analitzada. La presència d'un asterisc indica que la correlació és significativa ($p < 0,001$); quan la correlació és significativa, es genera un coeficient positiu (és a dir, quan una de les variables augmenta, l'altra també).

El valor d'aquest coeficient, que pot oscil·lar entre -1 i 1 , indica la intensitat de l'associació lineal. Com més s'allunya de zero, més gran és la correlació entre les dues variables. Un coeficient de 0 reflecteix absència total d'associació lineal, mentre que coeficients de -1 o $+1$ mostren associacions lineals perfectes. Que la correlació entre dues variables sigui total comporta que sempre que els alumnes obtenen un nombre determinat d'un tipus d'error (p. ex., ortogràfic) és d'esperar que assoleixin un nombre determinat d'un altre tipus d'error (p. ex., sintàctic). Com més alta és la correlació, més s'incrementa la capacitat de predir quin serà l'assoliment en l'altra variable. El signe del coeficient descriu el sentit de l'associació. Una correlació positiva indica que, quan s'incrementa un dels tipus d'error, també ho fa el valor en l'altre tipus d'error amb què es correlaciona. En canvi, una correlació negativa reflecteix que, en augmentar un tipus d'error, l'altre tendeix a disminuir.

En primer lloc, es pot destacar que el total d'errors globals de les redaccions està directament relacionat amb cadascun dels tipus que el componen (especialment, la correlació és significativa amb els errors ortogràfics, sintàctics i lèxics); això és, com més errors globals totals,⁷³ més errors ortogràfics, sintàctics i lèxics (en aquest ordre).

⁷³ Cal recordar que els errors globals totals es defineixen com la suma dels errors ortogràfics, sintàctics, lèxics, morfològics, de puntuació i de convencions.

En segon lloc, cal prestar atenció a les relacions que es produeixen entre els diferents tipus d'error. Així, els errors de convencions només es relacionen amb els errors de puntuació, mentre que aquests darrers es relacionen, a més, amb els ortogràfics i amb els totals. Per tant, fer errors de convencions no implica necessàriament cometre errors de sintaxi o d'ortografia, per exemple, però en canvi quan augmenten els errors de convencions també augmenten els de puntuació. D'altra banda, es pot veure que els errors ortogràfics es relacionen amb la resta de tipus d'errors, excepte amb els de convencions, és a dir, amb els de sintaxi, lèxic, morfologia i puntuació (en aquest ordre). Finalment, s'observa que hi ha una relació estreta entre els errors sintàctics, els ortogràfics, els lèxics i els morfològics.

TAULA 5.3. Relacions entre els diversos tipus d'errors globals

	Sintaxi	Ortografia	Puntuació	Lèxic	Convencions	Morfologia	Total d'errors globals
Sintaxi		0,694*	0,124	0,651*	-0,011	0,559*	0,844*
Ortografia	0,694*		0,247*	0,666*	0,080	0,513*	0,890*
Puntuació	0,124	0,247*		0,120	0,344*	0,084	0,401*
Lèxic	0,651*	0,666*	0,120		0,106	0,594*	0,818*
Convencions	-0,011	0,080	0,344*	0,106		0,116	0,250*
Morfologia	0,559*	0,513*	0,084	0,594*	0,116		0,662*
Total d'errors globals	0,844*	0,890*	0,401*	0,818*	0,250*	0,662*	

5.1.3. La relació entre el grau d'implantació de les variants sintàctiques i els errors globals

Mitjançant les correlacions bivariades de Pearson, es pot avaluar si hi ha cap correlació entre els errors globals totals (ortogràfics, sintàctics, lèxics, etc.) de les redaccions i el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques analitzades. A més a més, amb aquesta mateixa tècnica estadística, també es pot analitzar si el nombre d'errors globals sintàctics de les redaccions es correlaciona amb el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques: d'aquesta manera, es pot veure si quan augmenten els errors globals sintàctics en les redaccions també augmenten els errors en les setze variables sintàctiques analitzades, per exemple.

Així, s'han aplicat les correlacions bivariades de Pearson entre tres variables diferents: la suma del nombre d'errors globals de les redaccions (els errors globals totals), el nombre d'errors globals sintàctics de les redaccions i el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques. La taula 5.4 presenta els coeficients de correlació de Pearson per a cada parella de variables analitzada. La presència d'un asterisc indica que la relació és significativa ($p < 0,001$). Com es pot observar, la relació entre el nombre d'errors globals (tant els errors globals totals com els errors globals sintàctics) i el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques és inversa: és a dir, com més errors globals (totals i sintàctics), més disminueix el grau d'implantació en les setze variables. Això podria ser un indicatiu que el grau d'implantació en aquestes setze variables sintàctiques reflecteix el grau de coneixement de sintaxi de la mostra. També cal destacar que la correlació que s'estableix entre el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques i els errors globals sintàctics és més significativa que la que mantenen el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques amb els errors globals totals de les redaccions.

TAULA 5.4. Relacions entre el grau d'implantació de les setze variables sintàctiques, els errors globals sintàctics i el total d'errors globals

		Nombre d'errors globals		Grau d'implantació
		Total d'errors globals	Errors globals sintàctics	16 variables sintàctiques
Nombre d'errors globals	Total d'errors globals		0,844*	-0,546*
	Errors globals sintàctics	0,844*		-0,617*
Grau d'implantació	16 variables sintàctiques	-0,546*	-0,617*	

5.2. L'exercici d'omplir buits

En l'exercici d'omplir buits (v. el gràfic 5.22) només hi ha una variable amb un grau d'implantació alt: la variable sobre el pronom *hi* (99,2%).

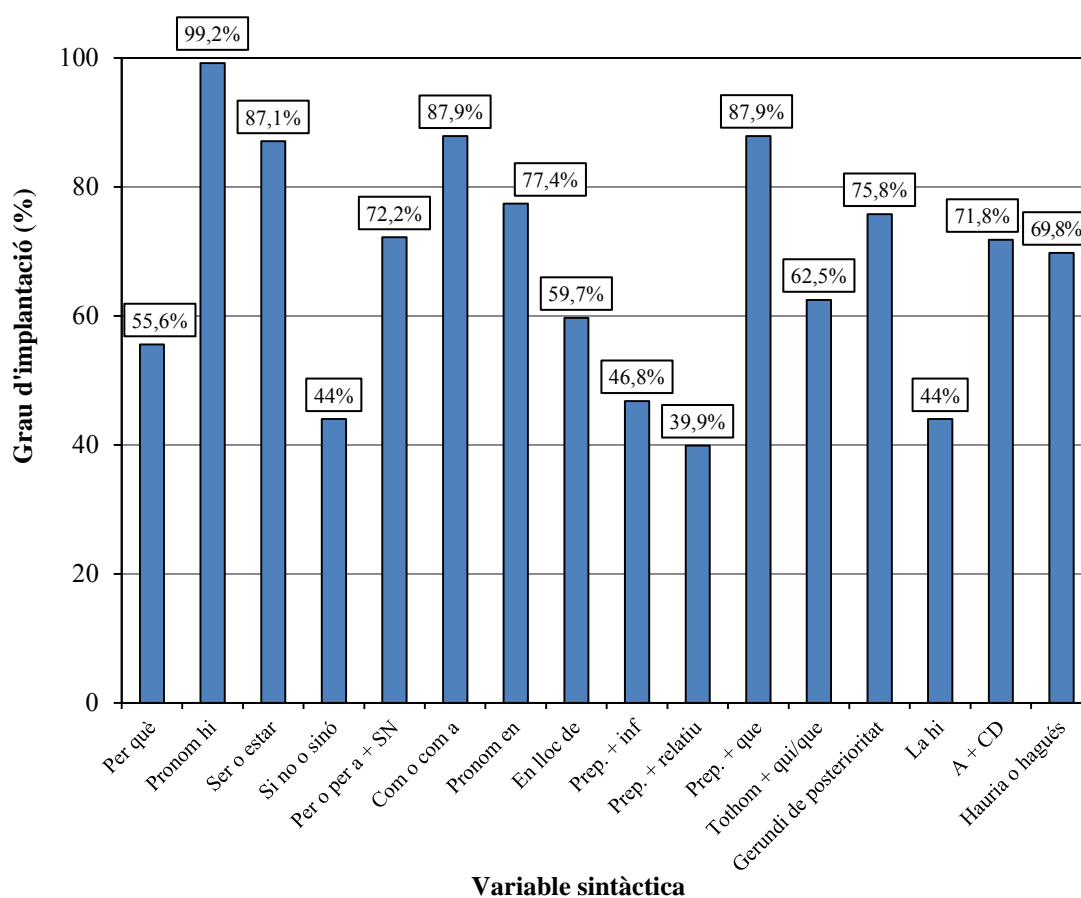
El grau d'implantació és intermedi (igual o superior al 75% i inferior al 90%) en les variables següents: *com* o *com a* (87,9%), *prep. + que* (87,9%), *ser* o *estar* (87,1%), pronom *en* (77,4%) i gerundi de posterioritat (75,8%).

En canvi, el grau d'implantació és baix en les variables *per* o *per a* + SN (72,2%), *a* + CD (71,8%), *hauria* o *hagués* (69,8%), *tothom* + *qui/que* (62,5%), *en lloc de* (59,7%) i *per què* (55,7%).

Les variables amb un grau d'implantació molt baix són *prep. + infinitiu* (46,8%), *si no* o *sinó* (44%), *la hi* (44%) i *prep. + relatiu* (39,9%).

Cal afegir que les variables 14 (*la hi*) i 16 (*hauria* o *hagués*) inclouen variants geogràficament alternatives; és a dir, formes dialectals que igualment es consideren normatives: *li la* en el cas de la variable 14 i *haguera* en el cas de la variable 16. Així, per exemple, la variable 16 té 173 respostes normatives, dues de les quals són l'opció dialectal alternativa (*haguera*). En la variable 14 la variant dialectal alternativa representa el 5,2% del total d'ocurrències i l'11,9% del total d'ocurrències normatives; en la variable sintàctica 16 la variant dialectal representa el 0,8% del total d'ocurrències i l'1,2% del total d'ocurrències normatives. Per tant, hi ha poques variants dialectals, atès que en cada variable no arriben a representar el 6% del total de casos i, en conjunt, representen el 0,4% del total de respostes de tot l'exercici.

GRÀFIC 5.22. Grau d'implantació en les setze variables sintàctiques (exercici d'omplir buits)



Pel que fa a les respostes nul·les (v. el gràfic 5.23),⁷⁴ cal dir que en la meitat de les variables la freqüència de respostes nul·les no arriba a representar l'1% del total de les respostes, amb l'excepció de les variables següents:

- Variable 10, prep + relatiu (13,7%)
- Variable 8, *en lloc de* (4,4%)
- Variable 4, *si no o sinó* (3,6%)
- Variable 14, *la hi* (2,4%)
- Variable 6, *com o com a* (7,3%)
- Variable 9, prep. + infinitiu (4%)
- Variable 11, prep. + *que* (3,6%)
- Variable 16, *hauria* o *hagués* (2%)

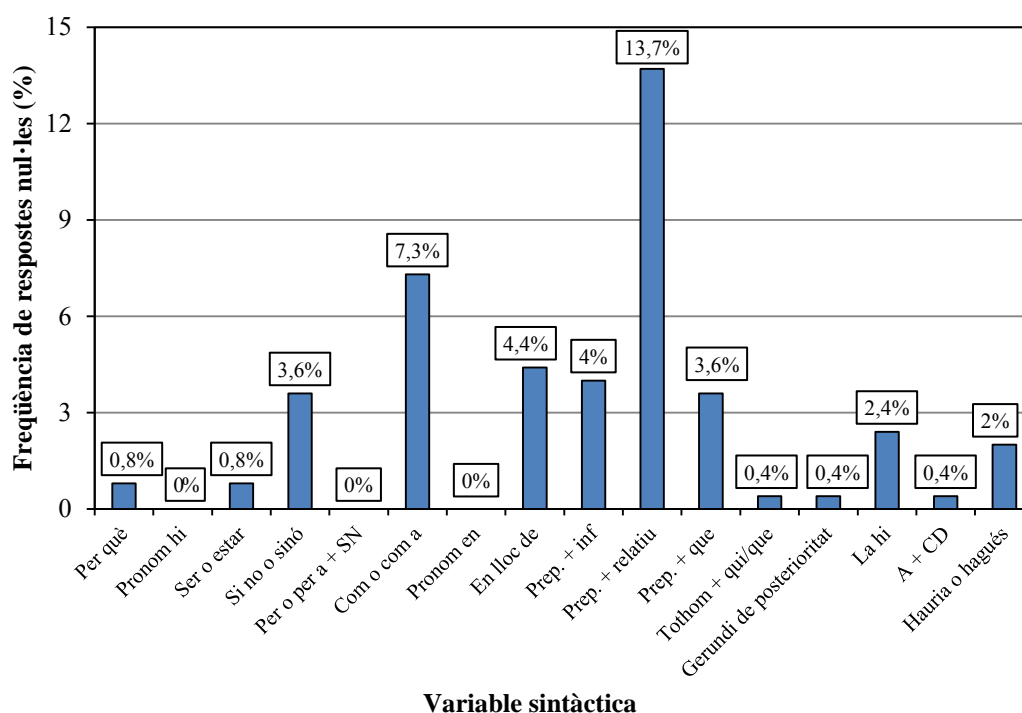
⁷⁴ Les respostes que s'han considerat nul·les són les que no segueixen les instruccions de l'enunciat o l'ítem i les que no contenen les variants sintàctiques que s'analitzen en aquesta tesi. Per exemple, si a l'ítem 10 es demana «Utilitza un relatiu» i, en canvi, es respon «així doncs», aquesta resposta es considera nul·la.

La major part de les ocurrencies nul·les de la variable 10 (prep. + relatiu) són respostes que no segueixen estrictament les instruccions de l'enunciat, en què s'especifica que cal emprar un relatiu. El fet que les formes de relatiu amb antecedent oracional siguin estructures que resulten poc familiars —Badia (1994: 368) ja esmenta que *la qual cosa* és una solució sistemàticament absent del llenguatge parlat (en què es fan servir expressions forasteres, com **lo qual* o **lo que*, que cal bandejar)— pot haver influït en l'augment de respostes que eviten el relatiu, com també en l'elevat percentatge de casos de «no ho sé».

El motiu principal que explica la freqüència de respostes nul·les de les variables 9 (prep. + infinitiu), 4 (*si no* o *sinó*), 11 (prep. + *que*), 14 (*la hi*) i 16 (*hauria* o *hagués*), que no supera el 4% del total, és el tipus d'exercici: les respostes obertes dels exercicis d'omplir buits admeten una diversitat de solucions (expressions sinònimes, interpretacions contextuais diverses, etc.) que és difícil de preveure quan es dissenya l'exercici. També s'ha de tenir en compte que el nombre de respostes nul·les d'aquesta anàlisi és superior al que es podria obtenir, per exemple, en una prova d'avaluació general de coneixement de llengua, atès que en aquesta tesi es consideren nul·les totes les respostes que eviten les variants relatives a les setze variables sintàctiques objecte d'estudi.

Més específicament, en la variable 6 (*com* o *com a*), el disseny de l'ítem explica que el percentatge de casos nuls sigui el segon més elevat. En la variable 8 (*en lloc de*), les respostes nul·les es corresponen amb respostes que no tenen cap mena de sentit en el context de la frase i que no segueixen les instruccions (respostes com ara *en vegada* o *no hi hauries*, tenint en compte que en aquest ítem s'indicava que calia fer servir la partícula *lloc*). Aquestes respostes són indicatives de la dificultat que representa obtenir les variants *enlloc* i *en lloc* en un exercici d'omplir buits.⁷⁵ És possible que els subjectes hagin volgut evitar aquestes formes o que les desconeguin.

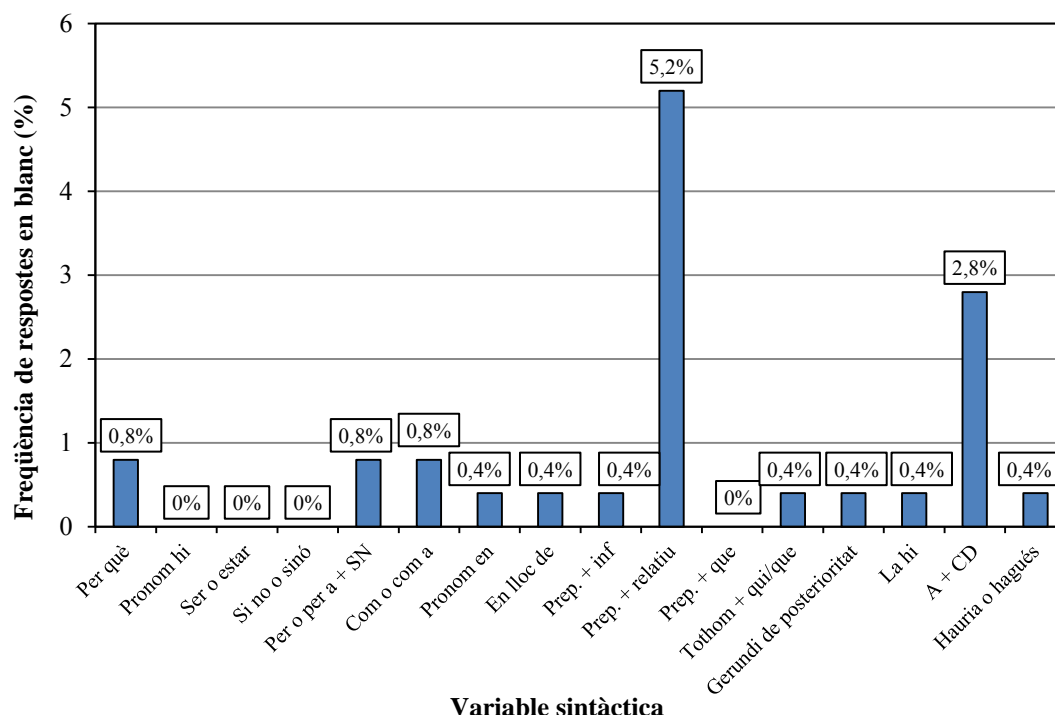
GRÀFIC 5.23. Freqüència de respostes nul·les (exercici d'omplir buits)



⁷⁵ En la prova pilot, gran part dels enquestats van optar per *en comptes de*; per això es va afegir la instrucció que en la resposta hi hagués la partícula *lloc*.

En relació amb les respostes en blanc, cal dir que no arriben a l'1% del total de respostes de cada variable sintàctica, excepte en el cas de les variables 15 (2,8%) i 10 (5,2%). Respecte de la variable 15 (*a + CD*), hi ha la possibilitat que els alumnes que deixen les respostes en blanc hagin pensat que així eviten la preposició, malgrat que les instruccions de l'exercici especifiquen que si es creu que no cal afegir res a la frase s'ha de marcar amb una creu; també és possible que les instruccions de l'exercici siguin massa complexes. La variable 10 (*prep. + relatiu*), en què l'antecedent oracional exigeix una resposta com ara *a la qual cosa*, és la que presenta més respostes nul·les, més declaracions que no se sap la resposta i més casos en blanc; això pot ser un indicatiu de la complexitat d'aquesta estructura o del fet que els alumnes hi estan poc familiaritzats.

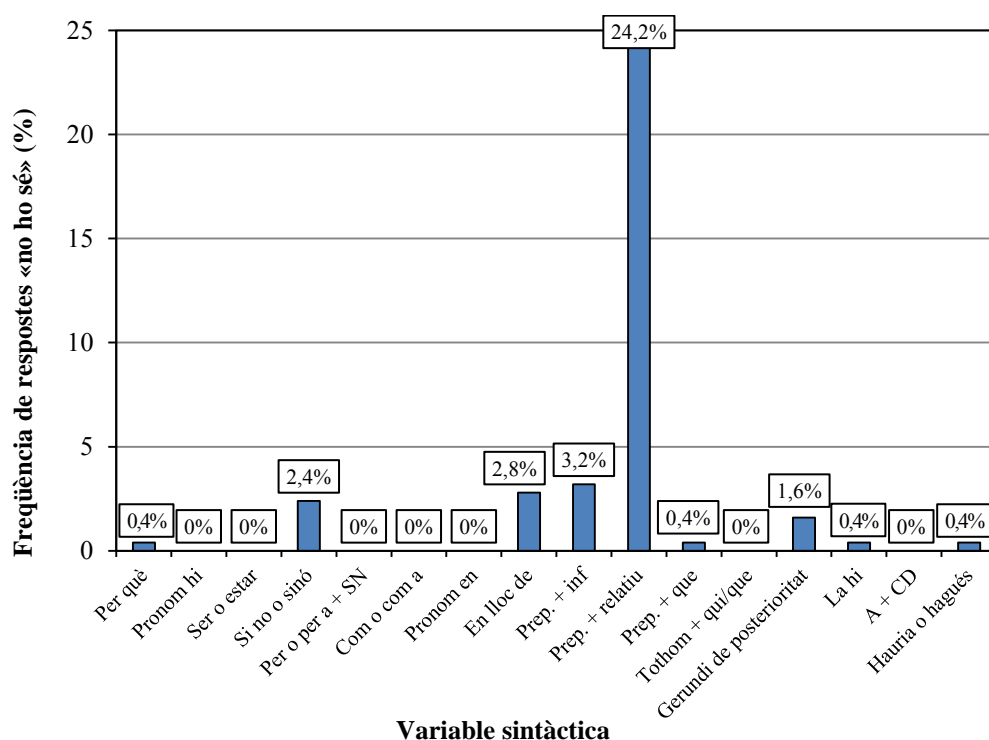
GRÀFIC 5.24. Freqüència de respostes en blanc (exercici d'omplir buits)



Finalment, cal dir que la freqüència de les respostes en què es declara que no se sap la resposta és pràcticament nul·la (una resposta o cap) en onze de les setze variables analitzades. En canvi, en les variables 9 (*prep. + infinitiu*), 8 (*en lloc de*), 4 (*si no o sinó*) i 13 (*gerundi de posterioritat*), la freqüència d'aquesta opció de resposta se situa per sota d'un 3,5% del total (un 3,2%, un 2,8%, un 2,4% i un 1,6%, respectivament). L'única variable sintàctica en què destaca el nombre de persones que afirma que no sap la resposta és la variable 10, cas que ja s'ha comentat més amunt.

En resum, els casos que susciten més dubtes als alumnes de la mostra són, en primer lloc, el relatiu precedit de preposició; en segon lloc, el canvi o el manteniment de la preposició davant d'infinitiu; en tercer lloc, el cas de *en lloc de*; en quart lloc, la variable *si no o sinó*, i, en cinquè lloc, el gerundi de posterioritat. En aquestes variables el grau d'implantació és baix o intermedi (no arriba al 60%), excepte en el cas del gerundi de posterioritat, que té un grau d'implantació del 75,8%. De fet, sense tenir en compte el gerundi de posterioritat ni la variable *en lloc de*, la resta de variables que presenten un percentatge elevat de respostes de «no ho sé» tenen un grau d'implantació baix, ja que no arriba al 50%.

GRÀFIC 5.25. Frequència de respostes de l'opció «no ho sé» (exercici d'omplir buits)



A continuació, s'analitza el grau d'implantació relatiu a cada variable sintàctica en l'exercici d'omplir buits.

5.2.1. Variable 1. Introducció d'una completiva final declarativa i d'una interrogativa causal indirecta, mitjançant *per què*, *per a què*, *perquè* o variants similars (*per què*)

1. No entenc _____ no vas venir amb nosaltres. (Escriu un equivalent de *per quin motiu* sense utilitzar ni *quin*, ni *com és que*, ni noms com *motiu*, *raó*, *causa* o sinònims.)

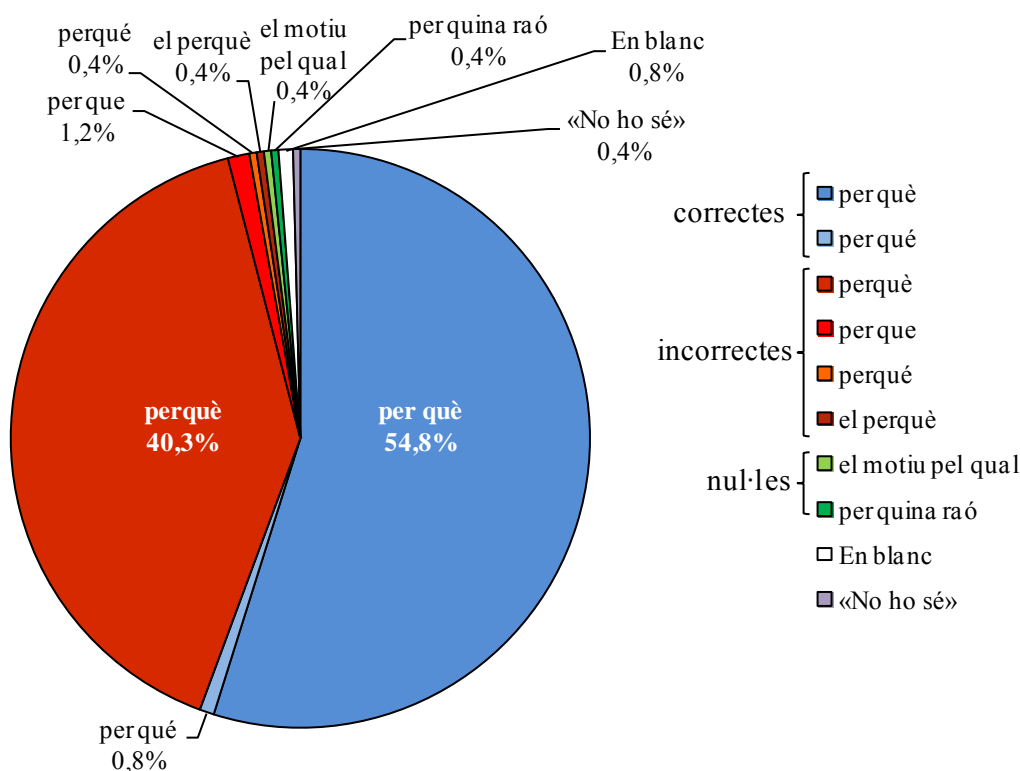
Les respostes d'aquesta variable que es consideren sintàcticament correctes són *per què* (que és la resposta més freqüent; representa un 54,8% del total de respostes) i *per qué* (amb un 0,8% de freqüència), independentment que a *per qué* hi hagi un error d'ortografia, perquè s'han escrit separades: la preposició *per* precedeix el pronom *què*; són dues unitats diferents.

Perquè (amb un 40,3% de freqüència) i *perqué* (amb un 1,2% de freqüència), independentment que hi hagi errors d'ortografia a *perqué*, es consideren respostes sintàcticament incorrectes, perquè s'han escrit en una sola paraula, com la conjunció *perquè*. *El perquè* (amb una freqüència d'un 0,4%) també es considera una variant incorrecta, perquè en aquest context ho és. *Per que* (1,2%), tot i que està escrit en dues unitats diferents, s'ha considerat incorrecta, perquè la distinció entre *que* i *què* és sintàctica (*que* és una conjunció àtona i *què* un pronom tònic); per tant, es tracta d'una solució sintàcticament incorrecta en la variable que s'analitza.

Les respostes *el motiu pel qual* i *per quina raó* (amb un 0,4% de freqüència cadascuna) es consideren nul·les, perquè es desvien del fenomen sintàctic que es vol avaluar en aquesta variable.

Un 55,6% de la mostra (138 individus) opta per variants normatives, mentre que un 42,3% (105 persones) opta per variants no normatives. Per tant, el grau d'implantació de les variants normatives en aquesta variable és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%). El percentatge de respostes nul·les és d'un 0,8%. Una persona (0,4%) declara que no sap la resposta i dues persones (el 0,8% de la mostra) deixen la resposta en blanc.

GRÀFIC 5.26. Grau d'implantació en la variable 1 (exercici d'omplir buits)



5.2.2. Variable 2. Absència o presència del pronom *hi* per representar un complement locatiu o de règim (pronom *hi*)

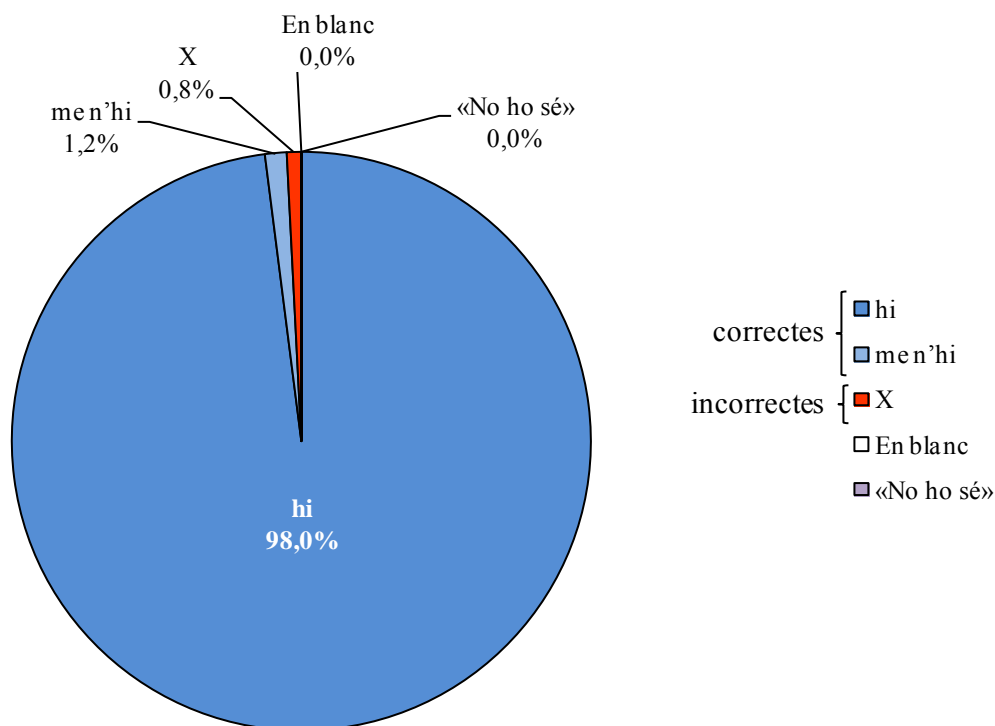
2. Que si vaig a l'hospital? I tant! Ara mateix _____ vaig.

Les respostes que es consideren sintàcticament correctes són *hi* i *me n'hi*. La indicació que no hi ha d'anar cap element (una creu) es considera sintàcticament incorrecta; és a dir, l'absència del pronom *hi* és la variant sintàcticament incorrecta. Cal afegir que no s'ha detectat cap resposta nul·la.

El grau d'implantació en aquesta variable és alt (d'un 99,2%). Només un 0,8% de la mostra (és a dir, dues persones) ha optat per la variant incorrecta X. Pel que fa a les variants correctes, l'opció *hi* és més escollida que l'opció *me n'hi* (un 98% enfront d'un 1,2%).

En aquest context, doncs, la interpretació del verb ha condicionat la tria de les respostes correctes: la freqüència de *anar* és molt superior a la de *anar-se'n*, tot i que totes dues opcions són possibles, perquè empren el complement locatiu. Finalment, no hi ha cap resposta en blanc ni ningú que declari que no sap la resposta.

GRÀFIC 5.27. Grau d'implantació en la variable 2 (exercici d'omplir buits)



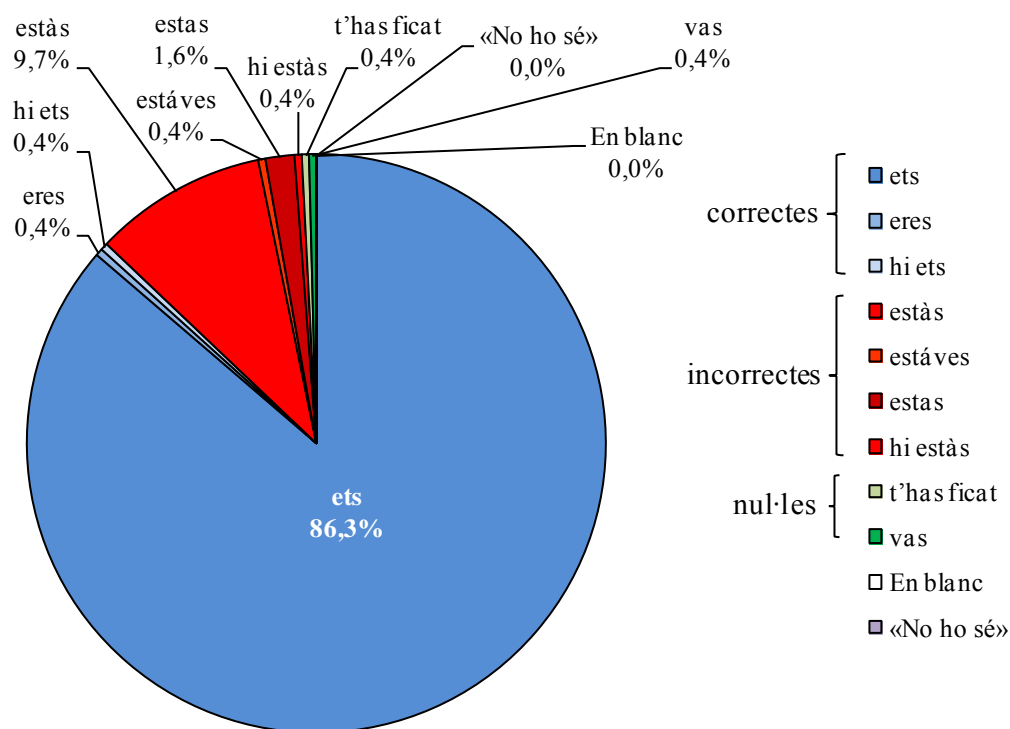
5.2.3. Variable 3. Expressió de la localització mitjançant *ser* o *estar* (*ser* o *estar*)

3. —On _____? T'estic trucant i no m'agafes el mòbil. (No facis servir ni *parar* ni el verb *trobar-se*.)

Les respostes sintàcticament correctes són les que empren el verb *ser*: *ets* (amb una freqüència d'un 86,3%), *eres* (0,4%) i *hi ets* (0,4%). Cal dir que l'ús del pronom *hi*, incorrecte en aquest context, és un error sintàctic que tampoc no es té en compte per decidir la correcció o incorrecció sintàctica de la variant, atès que només interessa la correcció del fenomen sintàctic que s'avalua, l'ús de *ser* o *estar* per expressar mera localització. Les respostes sintàcticament incorrectes són les variants en què s'utilitza el verb *estar* per expressar mera localització, independentment d'altres tipus d'error: *estàs* (9,7%), *estáves* (0,4%), *estas* (1,6%), *hi estàs* (0,4%). Finalment, les respostes *t'has ficat* (0,4%) i *vas* (0,4%) s'han considerat nul·les, perquè eviten la variable sintàctica que es vol analitzar. Ningú declara que no sap la resposta ni ningú la deixa en blanc.

En relació amb la proporció de respostes correctes, incorrectes i nul·les, la major part dels enquestats (un 87,1%) tria una resposta sintàcticament correcta. Per tant, el grau d'implantació de les variants normatives en aquesta variable és intermedi. Una proporció molt inferior (un 12,1%) tria una variant incorrecta i, finalment, només un 0,8% de la mostra opta per una resposta nul·la, cosa que apunta que el disseny de l'ítem és adequat; tot i que les respostes són obertes, la major part dels enquestats respon amb la variable que es vol avaluar.

GRÀFIC 5.28. Grau d'implantació en la variable 3 (exercici d'omplir buits)



5.2.4. Variable 4. Expressió sinònima de *en cas contrari* i introducció d'una subordinada condicional negativa, mitjançant *si no* o *sinó* (*si no* o *sinó*)

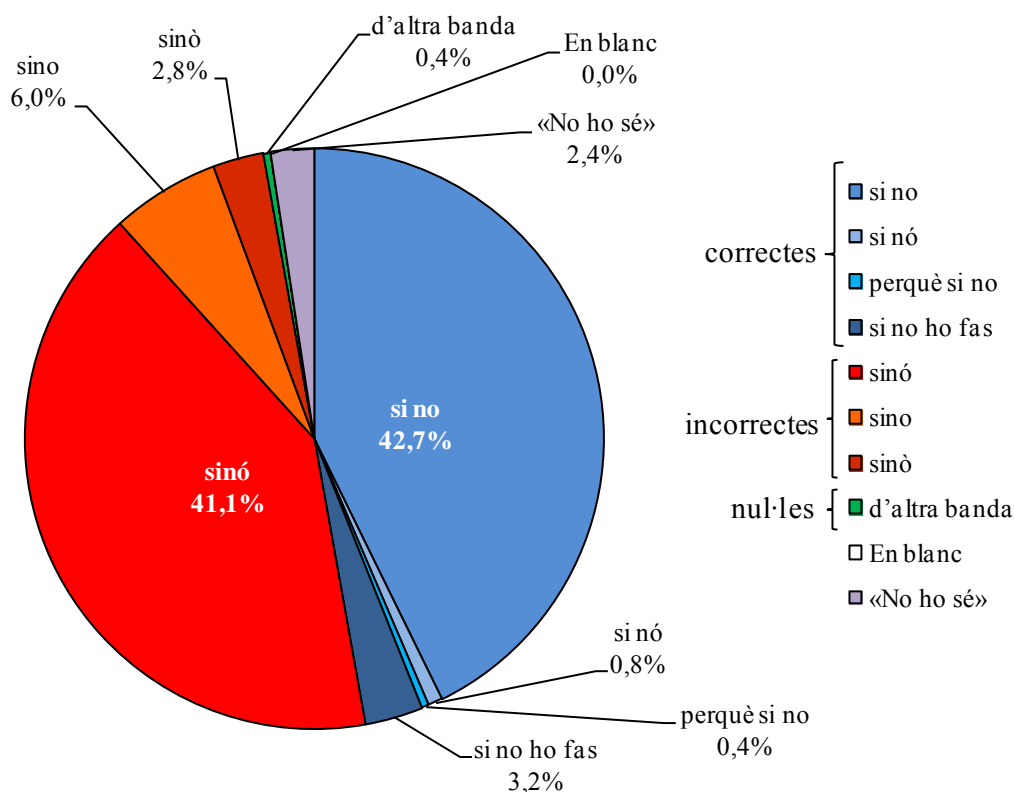
4. Has de fer el que t'han dit; _____, rebràs. (Escriu un equivalent de *en cas contrari*, *en cas que no* i *altrament* sense utilitzar el mot *contrari* ni *o*.)

Les respostes que es consideren sintàcticament correctes són les que empren el connector contrastiu opositiu *si no* o la conjunció *si* i l'adverbi *no*: *si no* (amb un 42,7% de freqüència), *si nó* (0,8%), *perquè si no* (0,4%) i *si no ho fas* (3,2%). Les respostes sintàcticament incorrectes són les variants en què s'utilitza la conjunció *sinó*, independentment que presentin errors d'altres tipus: *sinó* (41,1%), *sino* (6%), *sinò* (2,8%).

Cal dir que la variant *perquè si no* es considera normativa, atès que l'ús de *perquè* no afecta el fet que *si no* sigui un connector contrastiu opositiu. També es considera com a variant correcta *si no ho fas* —que no consisteix estrictament en el connector contrastiu opositiu *si no*, sinó en la conjunció *si* seguida de l'adverbi *no*, d'un pronom i d'un verb—, perquè s'ajusta a la definició de la variable. Es considera nul·la la resposta *d'altra banda* (que funciona com un connector oracional adversatiu), perquè evita la variable sintàctica objecte d'interès.

Quant a la proporció de respostes correctes, incorrectes i nul·les, la major part dels enquestats (un 50%) tria una resposta sintàcticament incorrecta. Una proporció inferior de la mostra, tot i que similar (un 47,2%), tria una variant correcta. Per tant, el grau d'implantació en aquesta variable és molt baix (és inferior al 50%). Cal afegir que aquesta variable és la que presenta un percentatge més elevat (un 2,4%) de persones que declaren que no saben quin és la resposta. Una possible explicació d'aquest fet pot ser la dificultat de forçar l'aparició d'aquest ítem en un exercici d'omplir buits, atès que a un percentatge petit de la mostra no se li ha ocorregut.

GRÀFIC 5.29. Grau d'implantació en la variable 4 (exercici d'omplir buits)

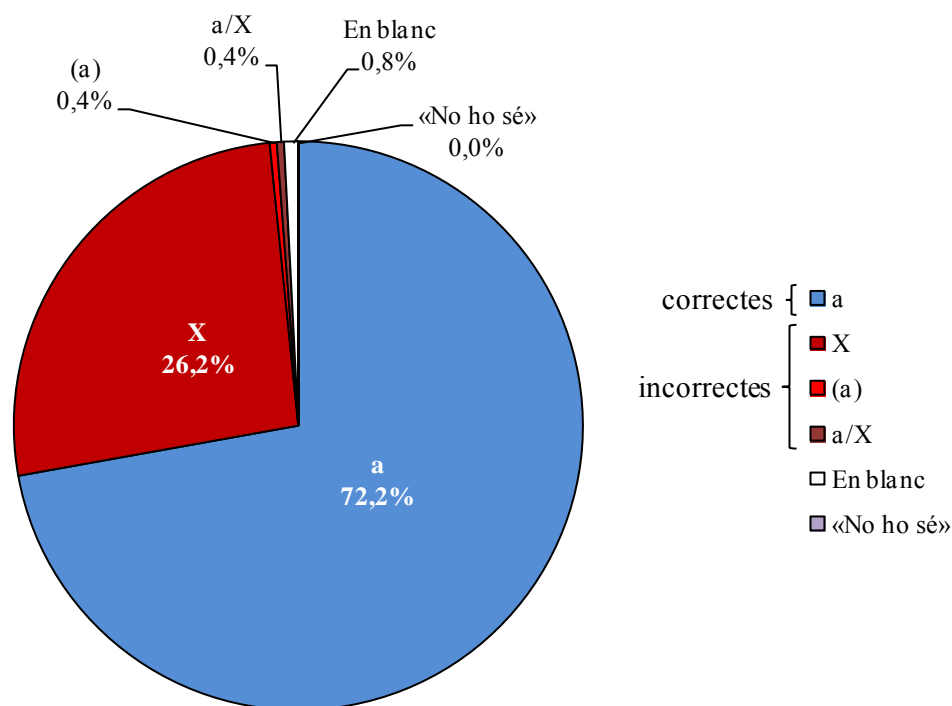


5.2.5. Variable 5. Introducció d'un sintagma nominal que indica destinació o finalitat, mitjançant *per* o *per a* (*per* o *per a* + SN)

5. Han portat un paquet per _____ tu. Era el que esperaves?

Tal com s'observa en el gràfic 5.30, el grau d'implantació en aquesta variable és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%). La variant sintàcticament correcta és l'ús de la preposició *a* (*per a*). Les respostes incorrectes sintàcticament són les variants en què no s'ha emprat la preposició *a* («X» significa que no s'ha de posar res al buit) o bé s'indica que la preposició és opcional («(a)» o «a/X»). Malgrat que no hi havia l'opció de donar dues respostes simultàniament, una part de la mostra ha optat per aquesta doble opció, que també és incorrecta en aquest context. També s'ha de dir que no hi ha cap resposta nul·la, ningú no declara que no sap la resposta i el 0,8% de la mostra la deixa en blanc.

GRÀFIC 5.30. Grau d'implantació en la variable 5 (exercici d'omplir buits)



5.2.6. Variable 6. Expressió sinònima de *en qualitat de* mitjançant *com* o *com a* (*com* o *com a*)

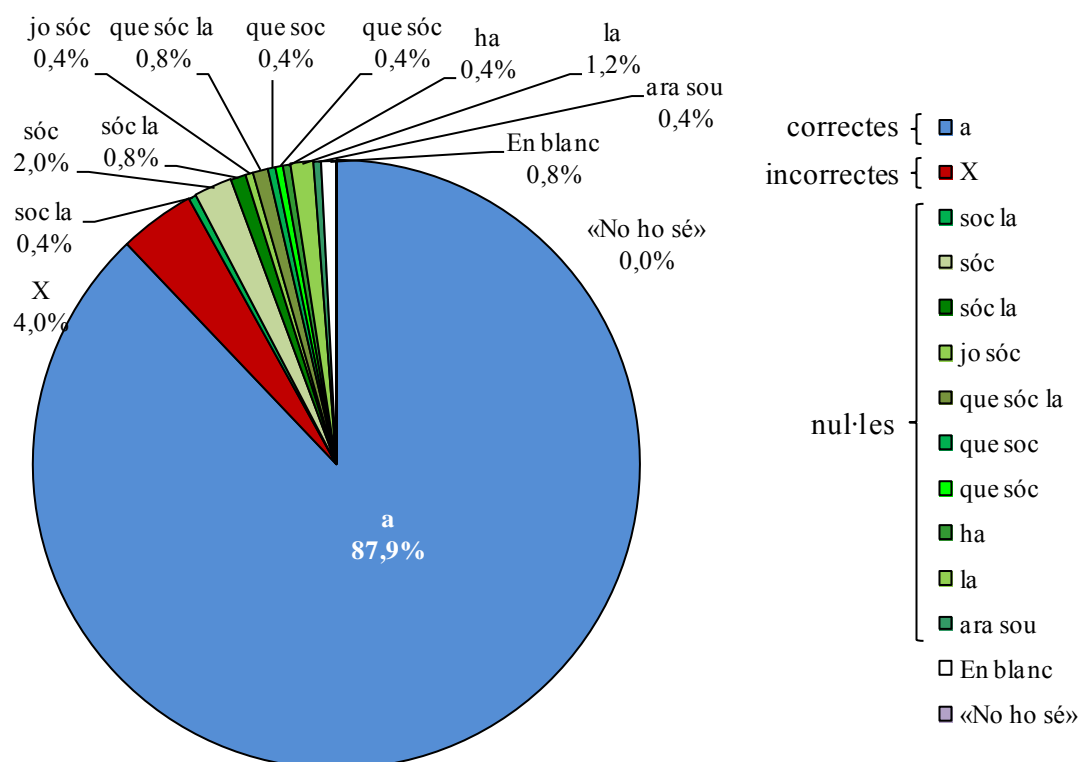
6. Com _____ directora de l'empresa, us he d'anunciar que se us apujarà el sou.

En aquesta variable la variant sintàcticament correcta és l'ús de la preposició *a* (*com a*). La variant sintàcticament incorrecta és l'absència de la preposició, és a dir, «X», que significa que no s'ha de posar res al buit. Les respostes nul·les són *sóc la*, *sóc*, *sóc la*, *jo sóc*, *que sóc la*, *que sóc*, *que sóc*, *ha*, *la* i *ara sou*. Totes les respostes amb el verb *ser* (com ara *sóc la*) converteixen la preposició en una oració subordinada causal i, per tant, eviten la variable que es vol avaluar. Les respostes *ha*, *la* i *ara sou* també són nul·les, atès que alteren el sentit de la frase i eviten el fenomen que es vol analitzar.

Totes les respostes nul·les en què s'empra el verb *ser* són indicadors d'un disseny defectuós de l'ítem, perquè es podrien haver evitat si la frase hagués estat *Com _____ directora de l'empresa que sóc, us he d'anunciar que se us apujarà el sou*. Malauradament, en les proves pilot no es va detectar cap resposta amb el verb *ser*: en tots els casos es va emprar *com* o *com a*, cosa que no va fer sospitar de cap mal disseny de l'ítem. No obstant això, treballant amb la mostra d'aquesta tesi, més gran que la de la prova pilot, s'ha vist que hi ha molts mecanismes per evitar fenòmens sintàctics que poden representar un problema per als alumnes (això ha passat en aquesta variable, com també en la 8 i en la 10).

El grau d'implantació en aquesta variable és intermedi (se situa entre el 75% i el 89,9%), atès que el grau d'implantació de les variants normatives és del 87,9%. Cal afegir que els alumnes que no han triat una resposta correcta tendeixen a donar més respostes nul·les (7,3%), que eviten la variable sintàctica, que respostes incorrectes (4%). S'observa una gran variació de respostes nul·les, però les freqüències individuals de cada resposta són molt baixes (no superen el 2% en cap cas). Pel que fa a les respostes en blanc, només n'hi ha dues, que representen el 0,8% del total de respostes; això significa que la majoria segueix les instruccions de l'exercici (opta per «X» si no vol escriure res al buit, tal com es demanava).

GRÀFIC 5.31. Grau d'implantació en la variable 6 (exercici d'omplir buits)



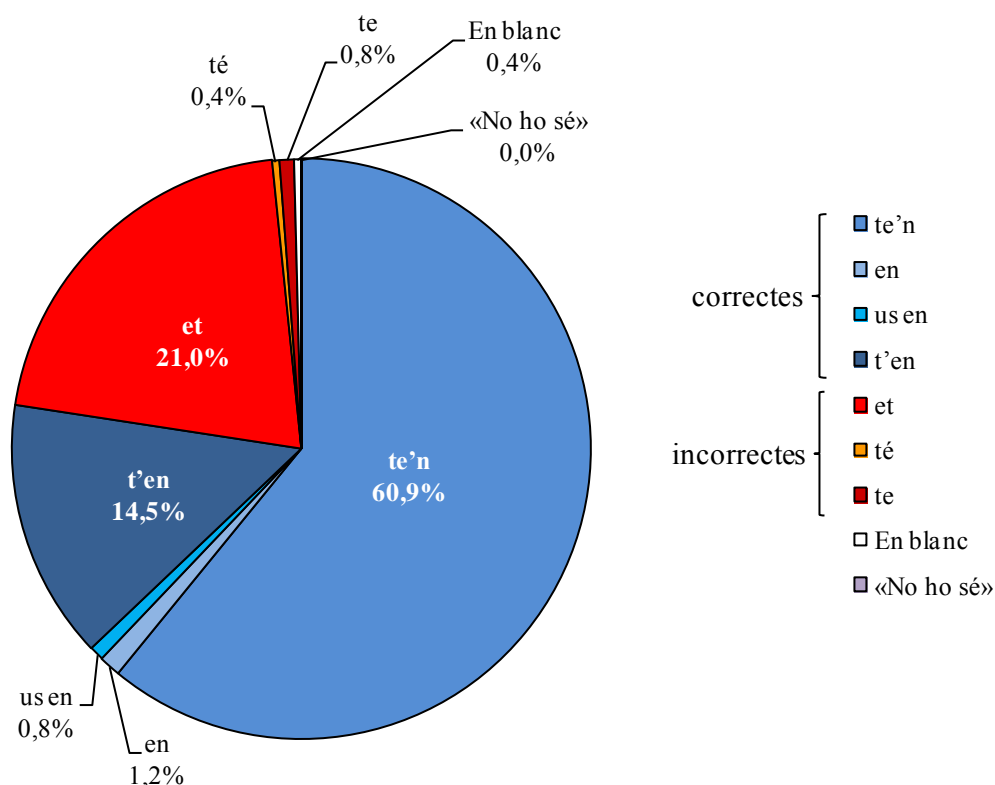
5.2.7. Variable 7. Absència o presència del pronom *en* en oracions partitives (pronom *en*)

7. Si tu necessites un pediatre, segur que l'hospital _____ recomanarà un.

En aquesta variable les variants sintàcticament correctes són les que contenen el pronom *en*, independentment que incloguin el clític *et* o qualsevol error ortogràfic o d'alguna altra mena. Cal destacar, però, que una resposta que tria una part destacada de la mostra (un 14,5%) és *t'en*: tot i l'error ortogràfic de l'apòstrof, és una resposta correcta sintàcticament, en tant que conté el pronom *en*, que és el que es pretén avaluar en aquest ítem. Les respostes sintàcticament incorrectes són les que impliquen l'absència del pronom *en*. A diferència dels ítems 5 i 6, en què la variant és incorrecta quan s'escriu *X* (i, així, no s'hi posa la preposició *a*), la possibilitat d'escriure *et* en aquest ítem probablement fa que el percentatge de respostes incorrectes sigui elevat i el percentatge de respostes nul·les sigui inexistent.

En general, la major part dels enquestats (un 77,4%) tria una resposta sintàcticament correcta. Així, el grau d'implantació en aquesta variable és intermedi (se situa entre el 75% i el 89,9%). Una proporció inferior de la mostra tria una variant incorrecta (un 22,2%). Cal dir que no hi ha cap resposta nul·la, cosa que indica que l'ítem està ben dissenyat. Tampoc no hi ha cap subjecte que declari que no sap la resposta i només hi ha una resposta en blanc (un 0,4% de la mostra).

GRÀFIC 5.32. Grau d'implantació en la variable 7 (exercici d'omplir buits)



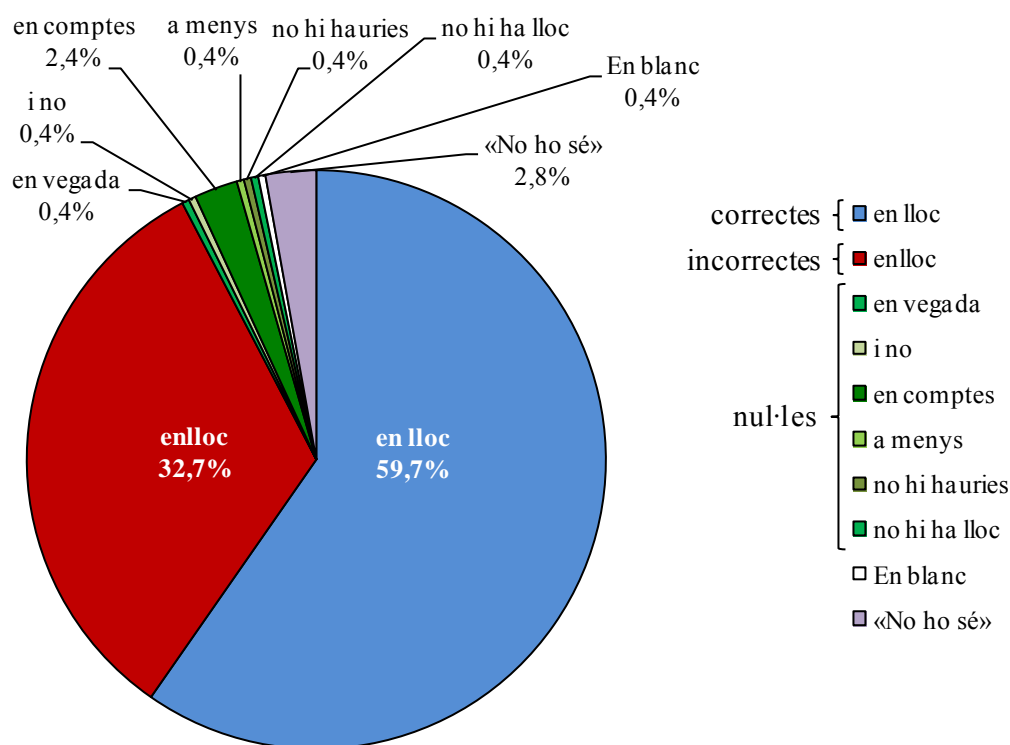
5.2.8. Variable 8. Expressió sinònima de *en comptes de* mitjançant *en lloc de* o *enlloc de* (*en lloc de*)

8. Hauries de sortir al carrer, _____ de passar-te el dia dormint. (La teva resposta ha de contenir *lloc*.)

El grau d'implantació en aquesta variable és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%), d'un 59,7%. Hi ha un 2,8% de la mostra que declara que no sap la resposta i un 0,4% que la deixa en blanc. Les respostes nul·les representen el 4,4% del total de respostes, la qual cosa posa de manifest la dificultat, en comparació amb altres ítems, d'obtenir la variant *en lloc de* en un exercici d'omplir buits en què s'exclou la possibilitat de triar la solució *en comptes de*. És molt probable que els subjectes hagin volgut evitar la tria entre *en lloc* i *enlloc*. A diferència

de l'ítem de la variable 6, que es podria haver dissenyat de manera que s'evitessin algunes respostes nul·les, no sembla que es pugui millorar el disseny d'aquest ítem. Segurament, tal com va passar en la primera prova pilot, si no s'hagués especificat en l'enunciat que la resposta havia de contenir *lloc*, el percentatge de *en comptes de* hauria estat molt més gran, perquè hauria propiciat que els alumnes evitessin les variants *en lloc de* i *enlloc de*.

GRÀFIC 5.33. Grau d'implantació en la variable 8 (exercici d'omplir buits)



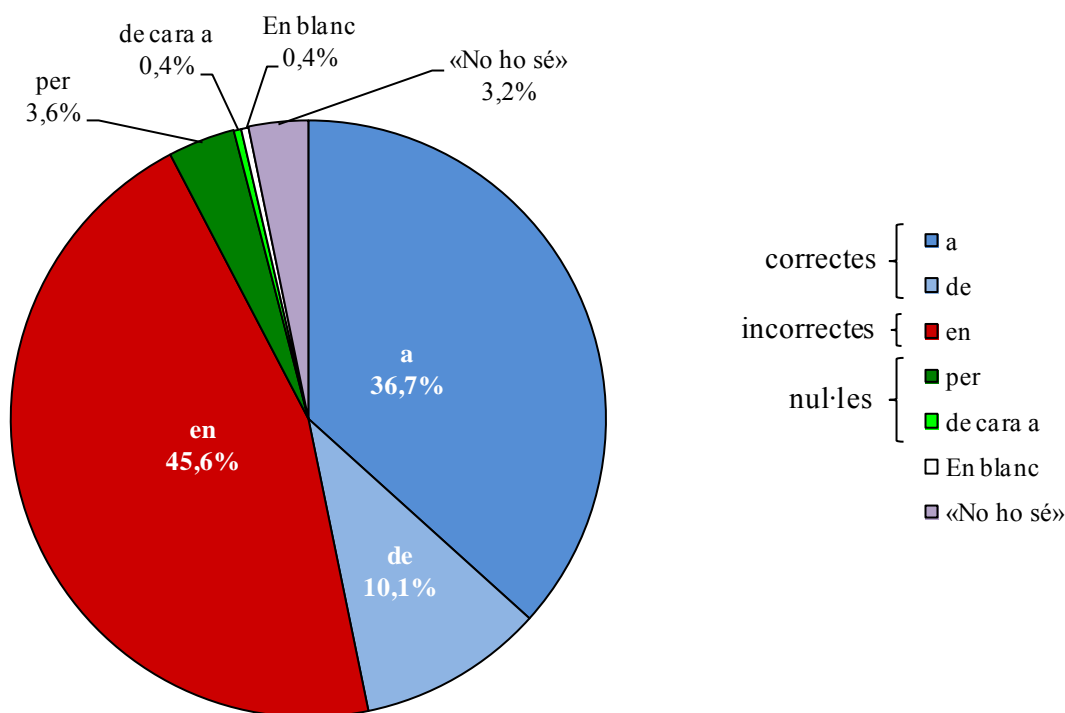
5.2.9. Variable 9. Presència o canvi de la preposició *en* davant d'un infinitiu quan fa de complement d'un verb (prep. + infinitiu)

9. Tinc interès _____ fer el qüestionari demà. (Escriu-hi una preposició diferent de *per* i *per a*.)

El grau d'implantació en aquesta variable és molt baix (d'un 46,8%). Les respostes nul·les representen un 4% del total de respostes. Hi ha un 3,2% de la mostra que respon «no ho sé» i un sol enquestat (que representa el 0,4% del total) que deixa la resposta en blanc.

Cal tenir present que l'ítem no permet escriure *per* ni *per a*, ja que en la primera prova pilot es van detectar aquestes respostes, que eviten el fenomen sintàctic que es vol analitzar. Com es pot veure en el gràfic 5.34, ningú no opta per la resposta *per a*, tot i que un 3,6% dels subjectes escriuen *per* i no segueixen la guia suplementària que contraindica l'ús d'aquesta preposició.

GRÀFIC 5.34. Grau d'implantació en la variable 9 (exercici d'omplir buits)



5.2.10. Variable 10. Expressió del relatiu quan va precedit de preposició (prep. + relatiu)

10. Els polítics prometen i no compleixen, _____ ens hem d'acostumar.
(Utilitza un relatiu.)

En aquesta variable sintàctica les variants incorrectes sintàcticament són les que presenten un ús incorrecte del relatiu, com, per exemple, *al què* o *cosa a la que*. Les variants sintàcticament correctes són les que empen el relatiu adequadament, independentment de si la preposició que regeix el verb *acostumar-se* (*a*) és l'adequada o no ho és. Es consideren nul·les les respostes que no contenen cap relatiu i, per tant, no segueixen les instruccions de l'ítem (que ho requerien explícitament), com, per exemple, *per tant*.

Com es mostra en el gràfic 5.35, hi ha molta variació en les respostes, però també hi ha moltes respostes que només dona un sol subjecte (cadascuna d'aquestes respostes representa el 0,4% del total d'ocurrències). Tot i així, pel que fa a la freqüència d'aparició, la més alta correspon a l'opció «no ho sé» (24,2%). El segon lloc l'ocupa la variant correcta *a la qual cosa* (21%); el tercer lloc, l'ocurrència incorrecta *al qual* (7,7%); el quart lloc, la resposta en blanc (5,2%); el cinquè lloc, la resposta correcta *cosa a la qual* (4,4%); el sisè lloc, *fet al qual* (4%), resposta correcta sintàcticament, i finalment, el setè lloc, «X» (3,6%). La creu (X) significa que la frase és correcta si no s'hi escriu res; consegüentment, es tracta d'una resposta nul·la, perquè no segueix les instruccions de l'exercici. La resta de respostes no arriben a representar més del 3% del total.

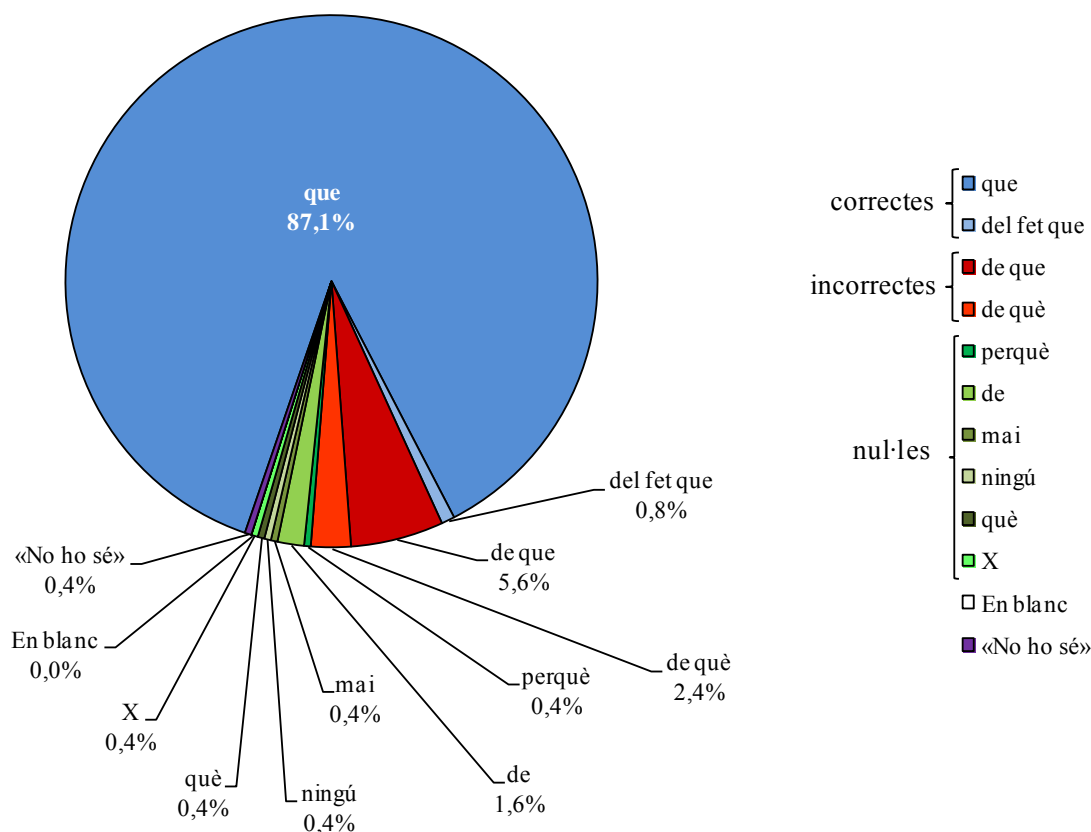
5.2.11. Variable 11. Absència o presència de preposició per introduir una completiva amb la conjunció *que* (prep. + *que*)

11. Ara segur que es recordarà _____ no ha de sortir de casa sense les claus.

En aquesta variable sintàctica les variants sintàcticament correctes són *que* —sense la preposició *de*— i *del fet que*. Les respostes sintàcticament incorrectes són les que inclouen la preposició *de*, tant si l'acompanya la conjunció *que* com si la segueix la partícula tònica *què*. Les respostes nul·les són les que eviten l'ús de la conjunció *que*: *perquè*, *de*, *mai*, *ningú*, *què* i «X». Cal dir que la resposta nul·la *perquè* era possible en aquest ítem, però no es va detectar en la prova pilot. Afortunadament, només l'escriu un enquestat (el 0,4% del total). Les respostes *de*, *mai*, *ningú* i «X» fan que la frase no tingui sentit i eviten el fenomen que es vol analitzar; per això també es consideren nul·les. La resposta *què* (que representa el 0,4% del total) es classifica com a nul·la, perquè ni utilitza la preposició *de* ni la conjunció *que*.

El grau d'implantació en aquesta variable és intermedi (del 87,9%), en tant que se situa entre el 75% i el 89,9%. Cal afegir que no hi ha cap resposta en blanc i que només un subjecte (0,4%) declara que no sap la resposta. El percentatge de respostes nul·les és d'un 3,6%.

GRÀFIC 5.36. Grau d'implantació en la variable 11 (exercici d'omplir buits)



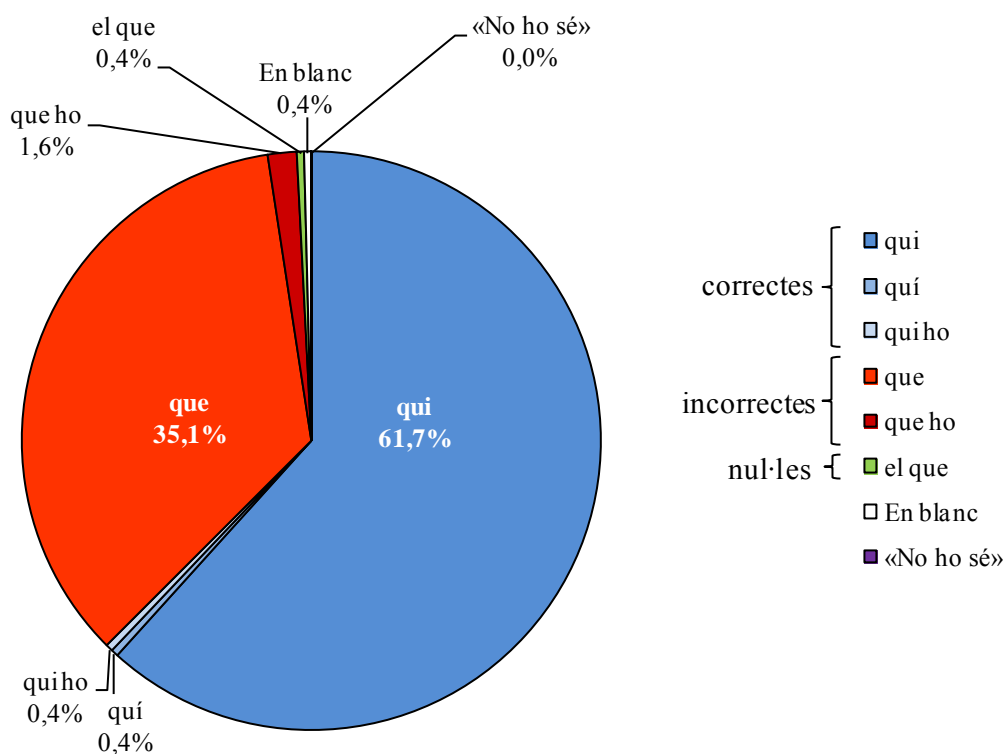
5.2.12. Variable 12. Expressió de relatives substantives mitjançant els pronoms relatius *qui* o *que*, precedits de *tothom* (*tothom + qui/que*)

Tothom _____ vulgui podrà assistir a l'acte.

En aquesta variable sintàctica les variants que es consideren sintàcticament correctes són les que se centren en l'ús del pronom relatiu *qui*: *qui*, *quí* i *qui ho*, independentment de l'error d'accentuació de *quí* i del pronom innecessari *ho*. Les respostes sintàcticament incorrectes són les que empren el relatiu *que*: *que* i *que ho*. La resposta *el que*, que només escriu un subjecte, es considera nul·la, ja que no té sentit en el context de la frase.

El grau d'implantació en aquesta variable és baix (del 62,5%), ja que se situa entre el 50% i el 74,9%. Cal afegir que no hi ha cap subjecte que declari que no sap la resposta, només hi ha una persona que deixa la resposta en blanc (que representa el 0,4% del total de respostes) i una persona que escriu una resposta nul·la (0,4%).

GRÀFIC 5.37. Grau d'implantació en la variable 12 (exercici d'omplir buits)



5.2.13. Variable 13. Expressió d'una acció posterior o consecutiva, mitjançant un gerundi o una coordinada amb *i* (gerundi de posterioritat)

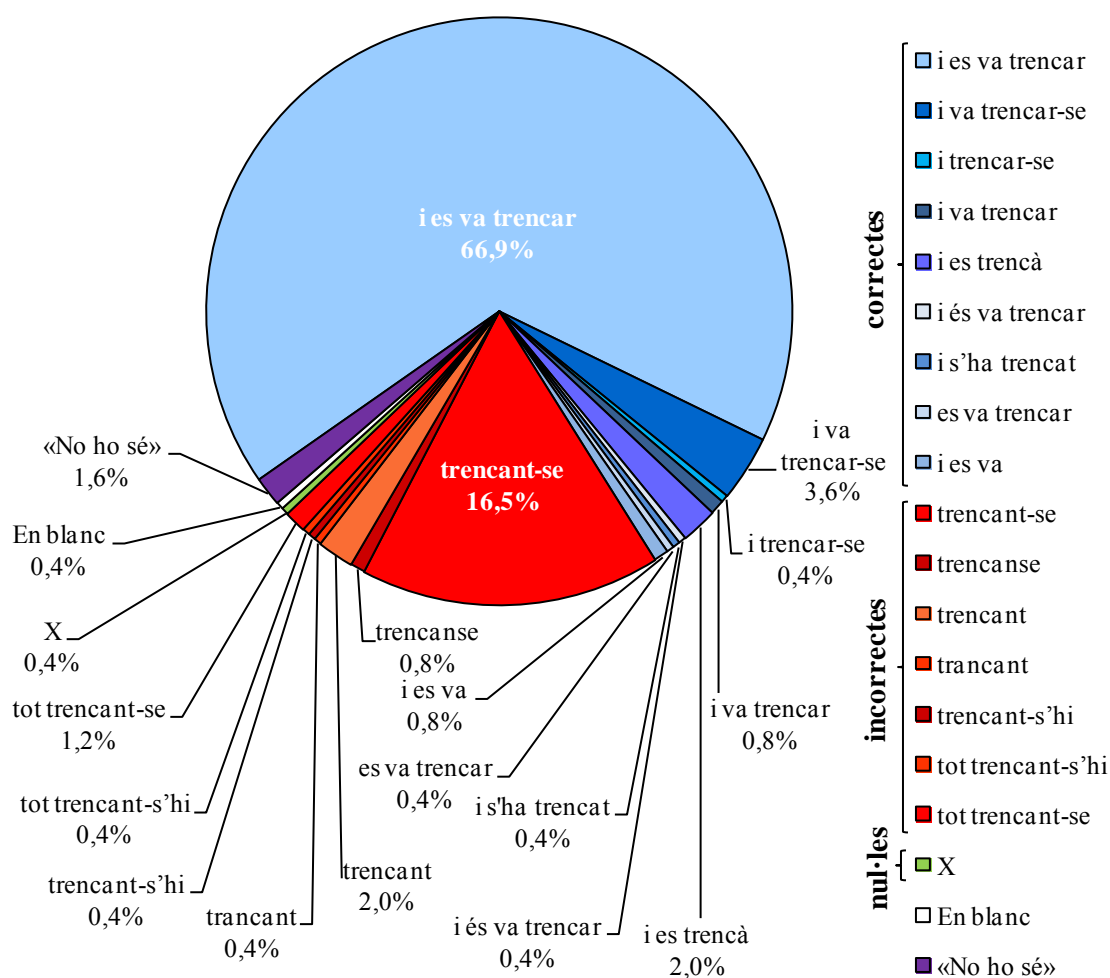
13. Va saltar _____ (*trencar*) una cama quan va caure. (Si el gerundi és possible, escriu-l'hi. En cas que no, fes servir formes alternatives.)

En aquesta variable les variants sintàcticament correctes són les que se centren en la coordinació amb *i* o l'evitació del gerundi: *i es va trencar*, *i va trencar-se*, *i trencar-se*, *i va trencar* (independentment del clíctic reflexiu), *i es trencà*, *i és va trencar* (independentment

de l'error d'accentuació), *i s'ha trencat* (independentment de la incorrecció del temps verbal), *es va trencar* (independentment del problema de puntuació que es produeix amb la manca de *i*) i *i es va* (independentment que hi falti *trencar*, que està entre parèntesis en l'ítem). Les respostes sintàcticament incorrectes són les que inclouen l'ús del gerundi: *trencant-se*, *trencanse* (independentment de les faltes d'ortografia), *trencant* (independentment de la manca del clític), *trancant* (independentment de l'error ortogràfic i de la manca del reflexiu *es*), *trencant-s'hi*, *tot trencant-s'hi* (independentment del pronom *hi*) i *tot trencant-se*. La resposta nul·la que s'ha detectat és «X», que no té sentit en el context de la frase i que només escriu un subjecte.

El grau d'implantació en aquesta variable és intermedi (d'un 75,8%). Cal dir que un 1,6% de la mostra declara que no sap la resposta, només hi ha una persona que la deixa en blanc (que representa el 0,4% del total de respostes) i només un individu escriu la resposta nul·la «X» (0,4%).

GRÀFIC 5.38. Grau d'implantació en la variable 13 (exercici d'omplir buits)



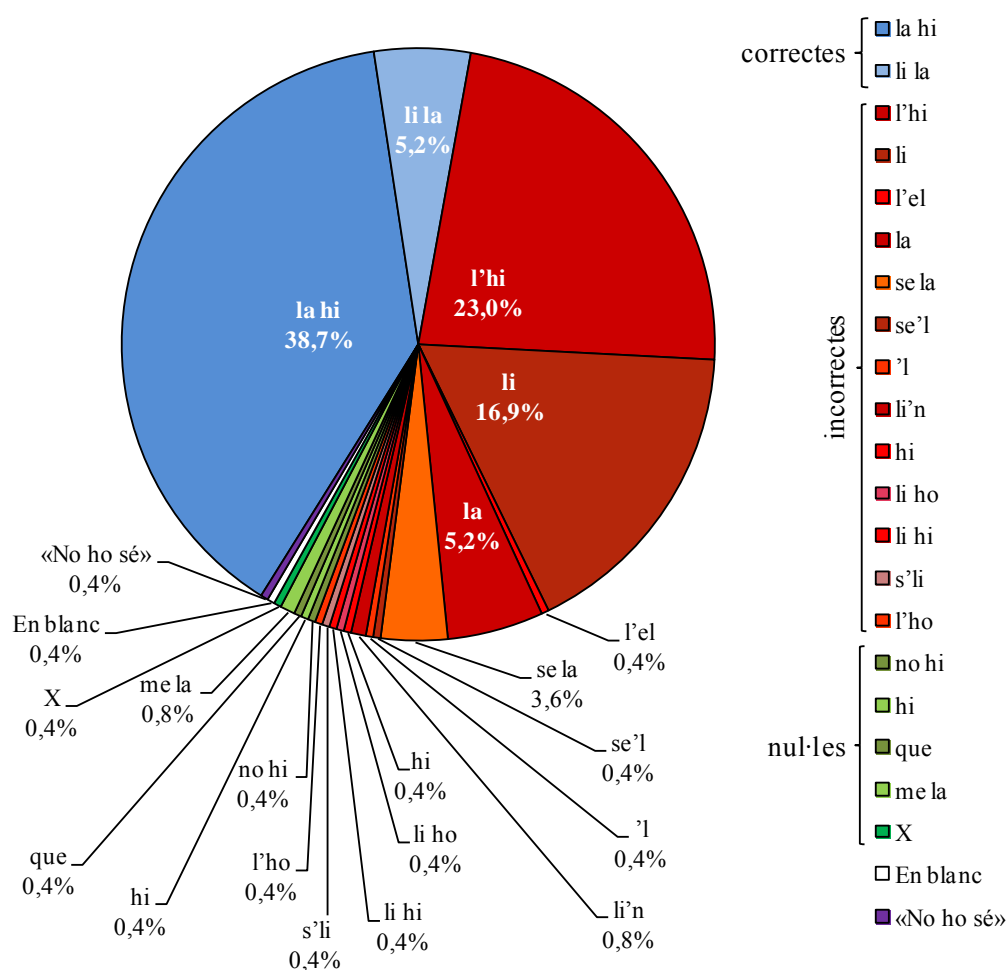
5.2.14. Variable 14. Expressió de la combinació pronominal d'un complement directe en femení i singular i d'un complement indirecte de tercera persona en singular (*la hi*)

14. Torna la nina al teu germà. Que no em sents? T'he dit que _____ tornis!

En aquesta variable les variants sintàcticament incorrectes són les que impliquen una combinació pronominal o un pronom diferent de *la hi* o *li la*: *l'hi*, *li*, *l'el*, *la*, *se la*, *se'l*, *'l*, *li'n*, *hi*, *li ho*, *li hi*, *s'li* i *l'ho*, independentment que algunes combinacions siguin agramaticals. Les respostes que es consideren nul·les són les que alteren el sentit de la frase: «X», *no hi*, *hi*, *que* i *me la*. Aquestes variants nul·les no es van detectar en les proves pilot; afortunadament, però, no superen el 2,5% del total de respostes de la variable. Tot i que l'enunciat especifica que la frase s'ha d'adequar a un context formal, molts subjectes han optat per la resposta *l'hi*, potser perquè el context col·loquial de l'ítem ha afavorit l'aparició d'aquesta forma. Alhora, cal dir que *l'hi* es considera un error de sintaxi (tot i que també es podria haver interpretat com un error d'apostrofació), perquè se segueix el criteri de prioritzar la consideració de fenomen de sintaxi sempre que és possible, atesos els interessos concrets de l'estudi que es duu a terme en aquesta tesi.

El grau d'implantació en aquesta variable és molt baix, del 44%, atès que és inferior al 50%. Cal afegir que només un subjecte (un 0,4% de la mostra) declara que no sap la resposta i només hi ha una persona que la deixa en blanc (que representa el 0,4% del total de respostes). El percentatge de respostes nul·les és del 2,4%, més baix que en altres ítems, i el percentatge de respostes incorrectes és del 52,8%.

GRÀFIC 5.39. Grau d'implantació en la variable 14 (exercici d'omplir buits)



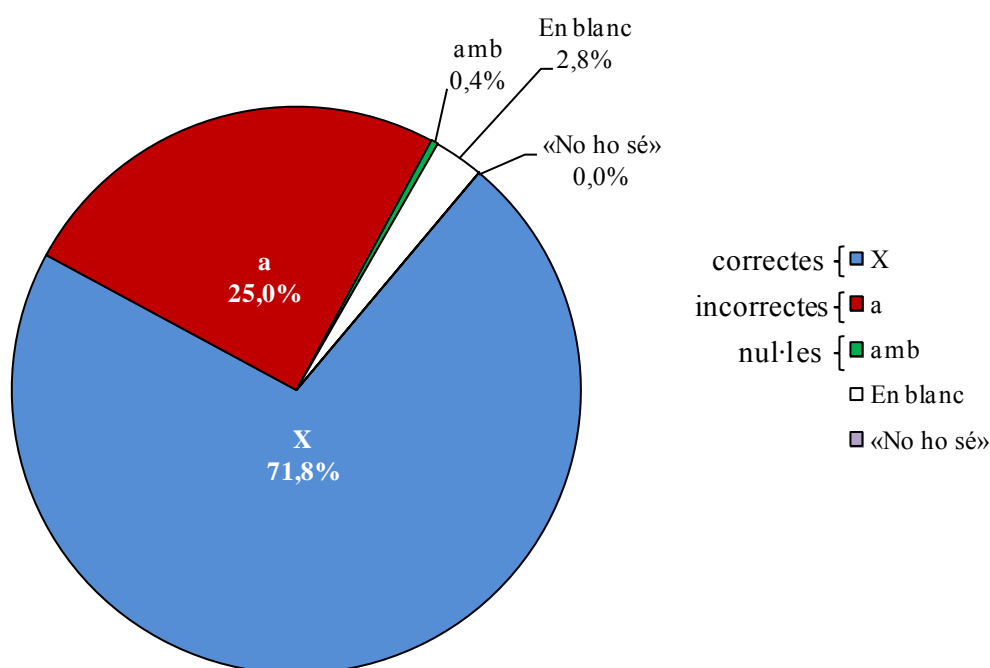
5.2.15. Variable 15. Absència o presència de la preposició *a* per introduir un complement directe (*a* + CD)

15. Sempre que pot molesta _____ la seva germana petita.

En aquesta variable la variant sintàcticament correcta és l'absència de la preposició *a*, és a dir, «X», que significa que no s'ha de posar res al buit. La resposta sintàcticament incorrecta és la presència de la preposició. La resposta nul·la és *amb*.

El grau d'implantació de les variants normatives és baix (d'un 71,8%), ja que se situa entre el 50% i el 74,9%. Només hi ha una resposta nul·la (0,4%). Un 2,8% de les respostes estan en blanc, la qual cosa podria indicar que els alumnes no hi volen escriure cap preposició, però, com que l'enunciat especifica que cal escriure «X» si es vol deixar la resposta en blanc, aquestes respostes no s'inclouen en el recompte de respostes correctes sintàcticament. Finalment, cal afegir que cap individu declara que no sap la resposta.

GRÀFIC 5.40. Grau d'implantació en la variable 15 (exercici d'omplir buits)



5.2.16. Variable 16. Expressió de la proposició principal d'una oració condicional o concessiva mitjançant el condicional perfet o el pretèrit plusquamperfet de subjuntiu (*hauria* o *hagués*)

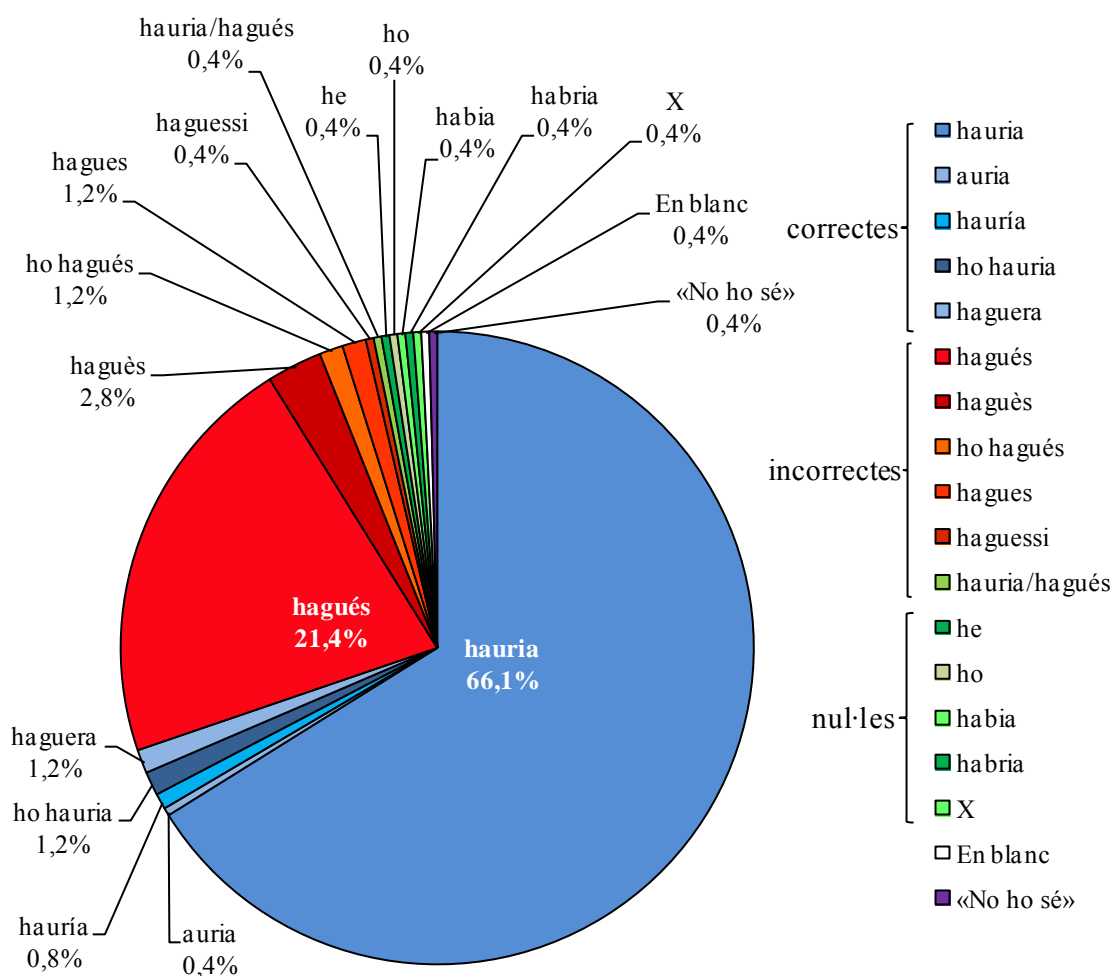
16. Si haguessis vingut, jo t' _____ donat això.

En aquesta variable les variants sintàcticament correctes són les que inclouen l'ús del condicional perfet, independentment d'altres incorreccions que hi pugui haver: *hauria*, *auria* (independentment de la manca de la *hac*), *hauría* (independentment de l'accent), *ho hauria* (independentment del pleonasma que suposa la presència de *ho*) i *haguera* (variant dialectalment alternativa). Les respostes sintàcticament incorrectes són les que contenen

el pretèrit plusquamperfet de subjuntiu: *hagués*, *haguès* (independentment de l'error d'accentuació), *ho hagués* (independentment del pleonasme que representa el pronom *ho*), *hagues* (independentment de l'error d'accentuació), *haguessi* (independentment de l'error morfològic) i *hauria/hagués*, resposta que no era possible en aquest ítem però que dona un sol enquestat per indicar que creu que totes dues ocurrències serien correctes en aquest context. Les respostes nul·les són *he*, *ho*, *habia*, *habria* i «X», que no tenen sentit en el context de la frase o són formes adoptades directament del castellà.

El grau d'implantació en aquesta variable és baix (d'un 69,8%). Hi ha una resposta en blanc (0,4%), cap individu declara que no sap la resposta i el percentatge de respostes nul·les és baix (representa un 2% del total de respostes), en comparació amb el d'altres ítems.

GRÀFIC 5.41. Grau d'implantació en la variable 16 (exercici d'omplir buits)



5.3. L'exercici de resposta múltiple

En aquest apartat s'analitza el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques en l'exercici de resposta múltiple. Cal recordar que aquest exercici consisteix a triar una de les quatre opcions següents: la variant correcta o la variant incorrecta (les opcions *a* o *b*, segons el cas), la resposta «totes dues són correctes» (l'opció *c*) o la resposta «no ho sé» (l'opció *d*).

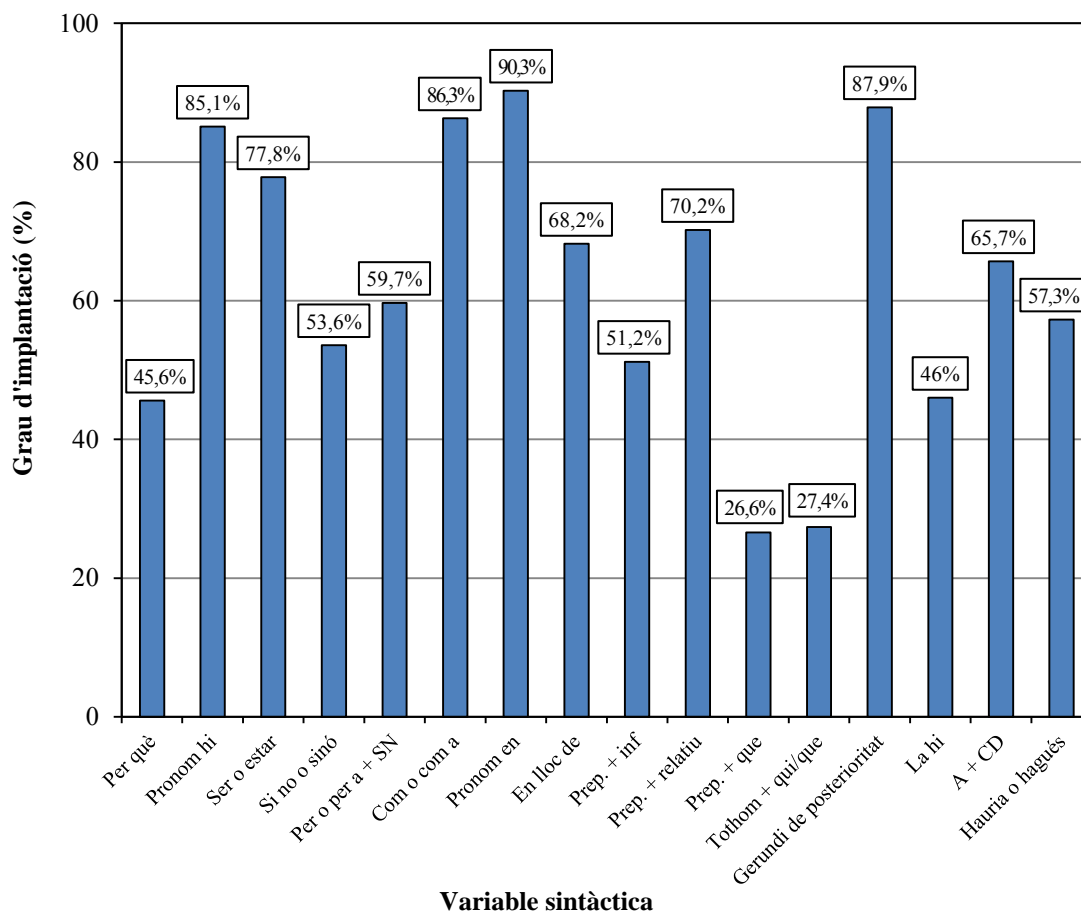
Tal com s'observa en el gràfic 5.42, cal destacar que el grau d'implantació de les variants sintàctiques en l'exercici de resposta múltiple només és alt (90,3%) en una variable: la variable sobre el pronom *en*.

El grau d'implantació és intermedi en les variables gerundi de posterioritat (87,9%), *com* o *com a* (86,3%), pronom *hi* (85,1%) i *ser* o *estar* (77,8%).

En canvi, el grau d'implantació és baix en les variables *prep. + relatiu* (70,2%), *en lloc de* (68,2%), *a + CD* (65,7%), *per* o *per a + SN* (59,7%), *hauria* o *hagués* (57,3%), *si no* o *sinó* (53,6%) i *prep. + infinitiu* (51,2%).

Les variables amb un grau d'implantació molt baix són *la hi* (46%), *per què* (45,6%), *tothom + qui/que* (27,4%) i *prep. + que* (26,6%). Justament, les variables amb un percentatge més elevat d'alumnes que declaren que no saben la resposta són les variables amb un grau d'implantació molt baix (*prep. + que*, *tothom + qui/que*, *la hi* i *per què*).

GRÀFIC 5.42. Grau d'implantació en les setze variables sintàctiques (exercici de resposta múltiple)



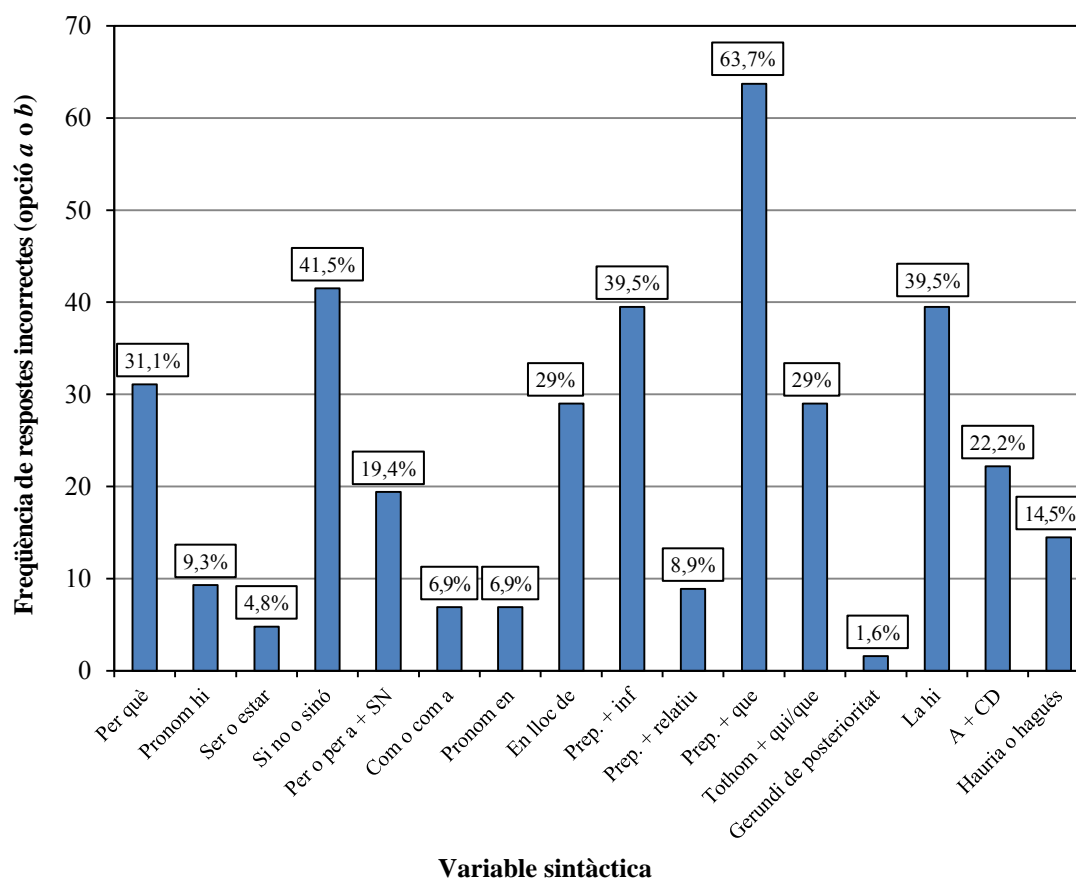
En el gràfic 5.43 es mostra la freqüència de respostes de les opcions corresponents a les variants incorrectes (l'opció *a* o l'opció *b*, segons el cas). En cal destacar l'elevada freqüència de respostes incorrectes de la variable prep. + *que*, d'un 63,7%:

11. S'entossudeix _____ li facin cas, tot i que no té la raó.			
a) <i>que</i>	b) <i>en què</i>	c) Totes dues són correctes	d) No ho sé

Es tracta d'una freqüència molt superior a la de les respostes correctes (26,6%). En aquesta variable el percentatge d'alumnes que afirma que no sap la resposta també és molt elevat (d'un 6,1%, quinze alumnes). Aquestes dades posen de manifest que la resposta incorrecta *en què* funciona molt bé com a distractor. Probablement, el fet que tant la variant que es planteja en l'opció *a* (la resposta correcta *que*) com la variant que es planteja en l'opció *b* (la resposta incorrecta *en què*) facin referència a formes correctes d'estructures sintàctiques poc freqüents en registres col·loquials fa que aquest ítem sigui un dels més difícils dels que es plantegen en aquest exercici de resposta múltiple. La fitxa 6729/2 de l'Optimot «caiguda de les preposicions *a*, *de*, *en* i *amb* davant de la conjunció *que*» posa en relleu la confusió entre l'estructura de relatiu *en què* i la conjunció *que*:

[...] Cal anar amb compte de no confondre la conjunció *que* amb el pronom relatiu *què* (equivalent a *el qual*, *la qual*, etc. quan és relatiu, i a *quina cosa* quan és interrogatiu), cas en què es manté la preposició que hi hagi al davant.

GRÀFIC 5.43. Freqüència de respostes de les opcions corresponents a les variants incorrectes (l'opció *a* o la *b*, segons el cas)⁷⁶ (exercici de resposta múltiple)

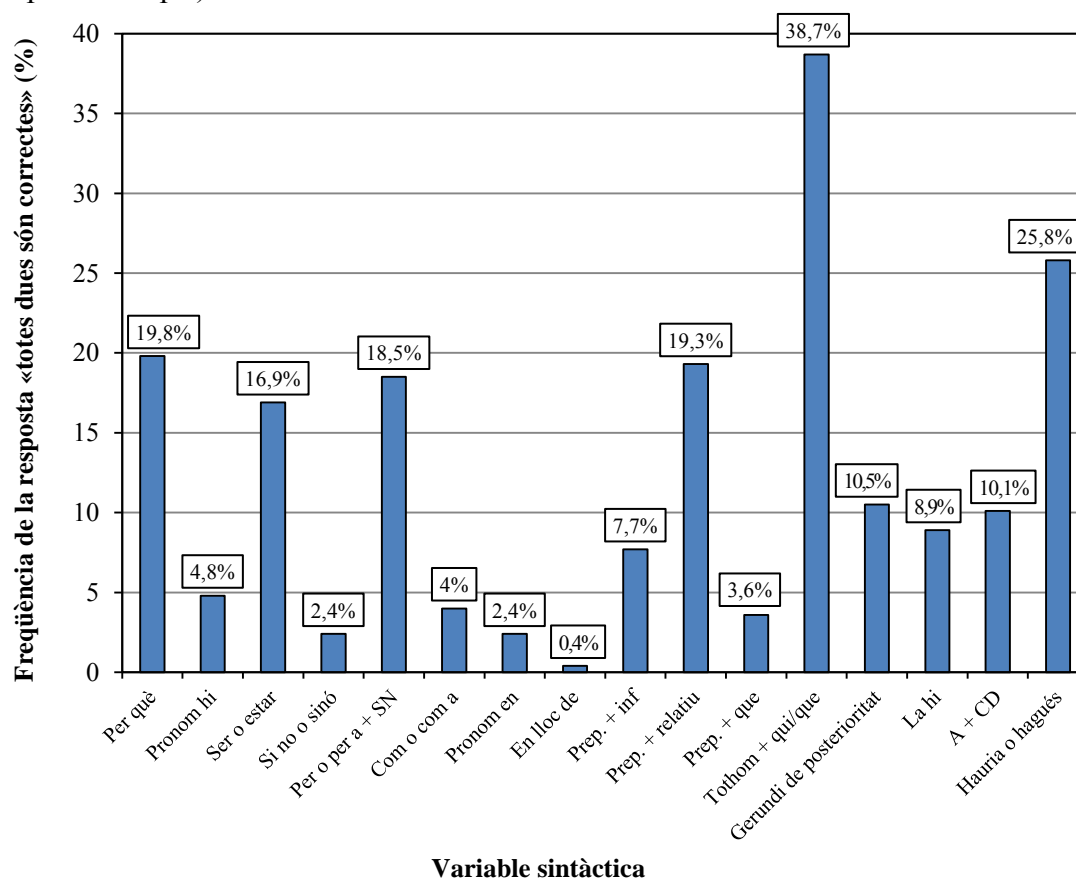


⁷⁶ En aquest gràfic no es té en compte l'opció *c*, «totes dues són correctes».

Del gràfic 5.44, que mostra la freqüència de respostes de l'opció *c*, «totes dues són correctes», en cal remarcar el percentatge de la variable *tothom + qui/que*, que és d'un 38,7%. Aquest percentatge, elevat en comparació amb la resta de variables, pot ser que tingui més a veure amb distincions de registre o amb el fet que l'estatus normatiu d'aquesta variable no és clar que amb un desconeixement de la norma.

D'altra banda, l'elevat percentatge d'alumnes que marca com a resposta correcta de la variable *hauria o hagués* l'opció «totes dues són correctes» probablement s'ha d'atribuir al desconeixement de la normativa, en aquest cas la prescripció de l'ús del condicional perfet (en comptes del pretèrit plusquamperfet de subjuntiu) en la proposició principal d'una oració condicional. Aquest percentatge tan elevat de l'opció «totes dues són correctes» també es pot trobar en la variable *per què* (19,8%), en què aquest percentatge es pot atribuir al desconeixement de la distinció entre l'ús de la conjunció *perquè* amb valor final i l'ús de la construcció *per a què*, que pot funcionar amb valor final en oracions interrogatives i com a relatiu equivalent a *el qual* (i flexió).

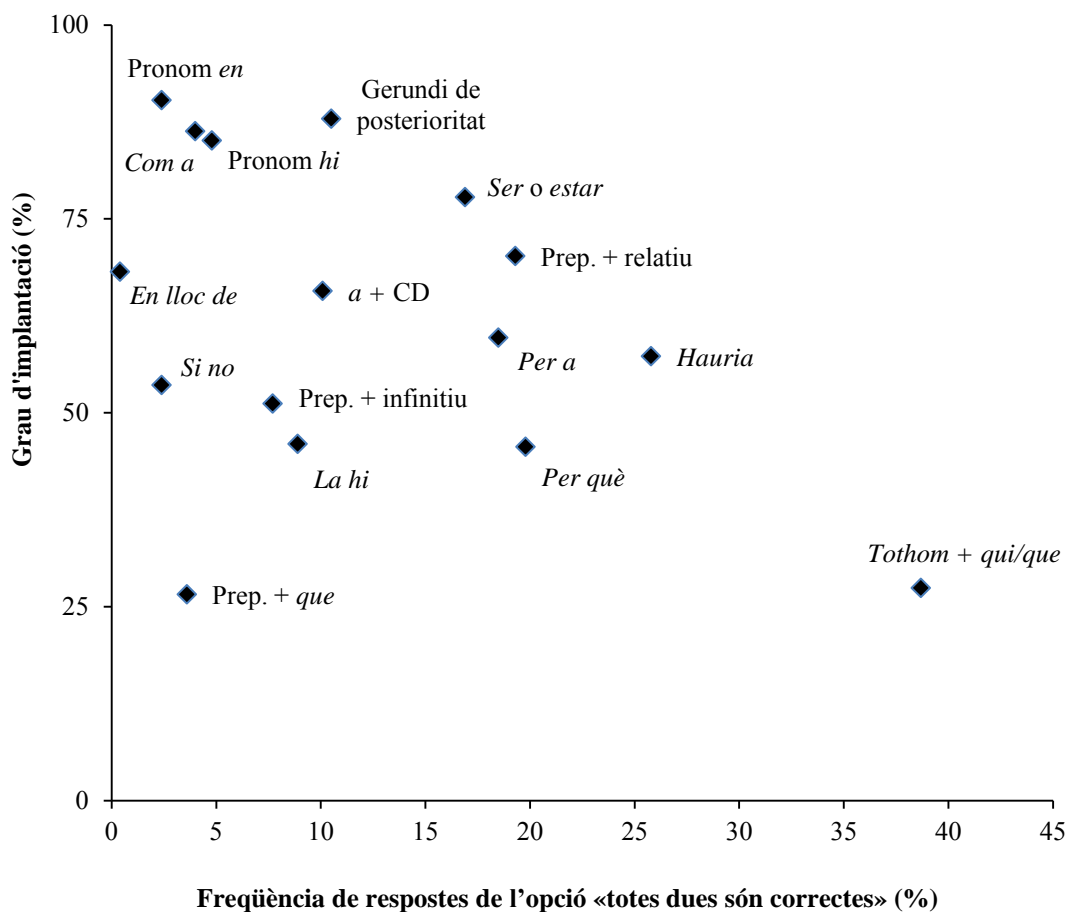
GRÀFIC 5.44. Freqüència de respostes de l'opció «totes dues són correctes» (exercici de resposta múltiple)



Tal com es desprèn del gràfic 5.45, no s'observa cap relació entre el grau d'implantació en cada variable i la freqüència d'aparició del distractor «totes dues són correctes», que sempre és incorrecte. Així, per exemple, les variables 11 (prep. + *que*) i 12 (*tothom qui/que*) tenen un grau d'implantació similar (d'un 26,6% i d'un 27,4%, respectivament) i una freqüència de casos de «totes dues són correctes» molt diferent (d'un 3,6% i d'un 38,7%, respectivament). En canvi, les variables 7 (pronomen *en*) i 11 (prep. + *que*) tenen una freqüència similar de casos de «totes dues són correctes» (d'un 2,4% i d'un 3,6%, respectivament) i uns graus d'implantació molt diferents (d'un 90,3% i d'un 26,6%, respectivament).

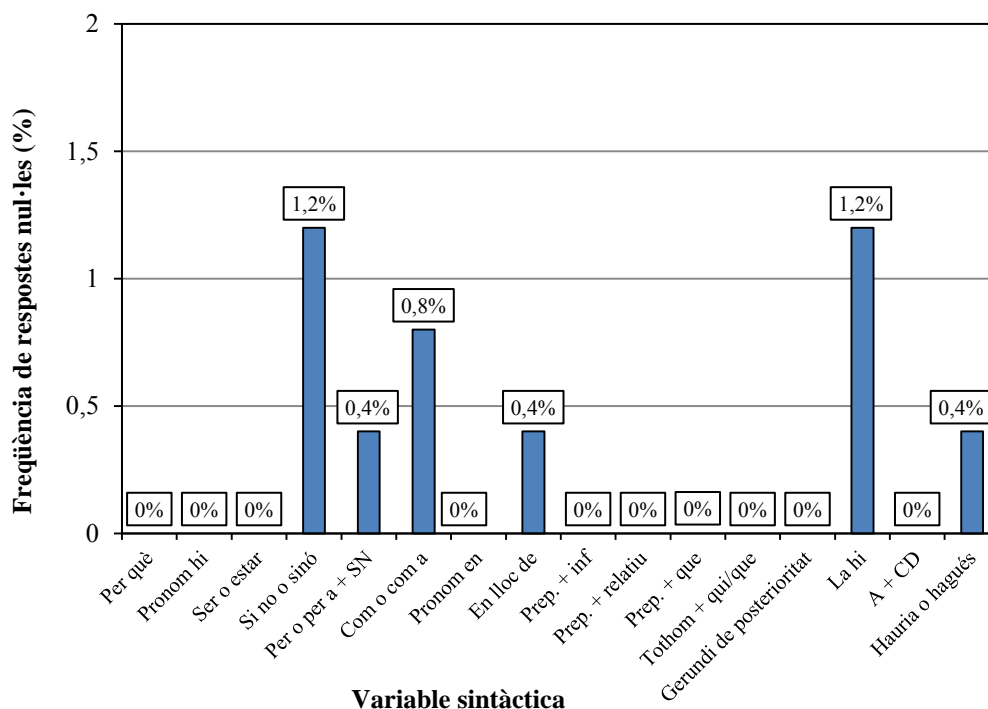
El fet que l'opció «totes dues són correctes» no es relacioni amb el grau d'implantació de les variants és indicatiu que la resposta «totes dues són correctes» no discrimina entre els alumnes que obtenen més bons resultats i els que treuen més mals resultats, perquè tots dos tipus d'alumnes opten per aquesta opció, cosa que comporta que tot l'exercici de resposta múltiple sigui lleugerament més difícil que la resta.

GRÀFIC 5.45. Grau d'implantació de les variants segons la freqüència de respostes de l'opció «totes dues són correctes» (exercici de resposta múltiple)



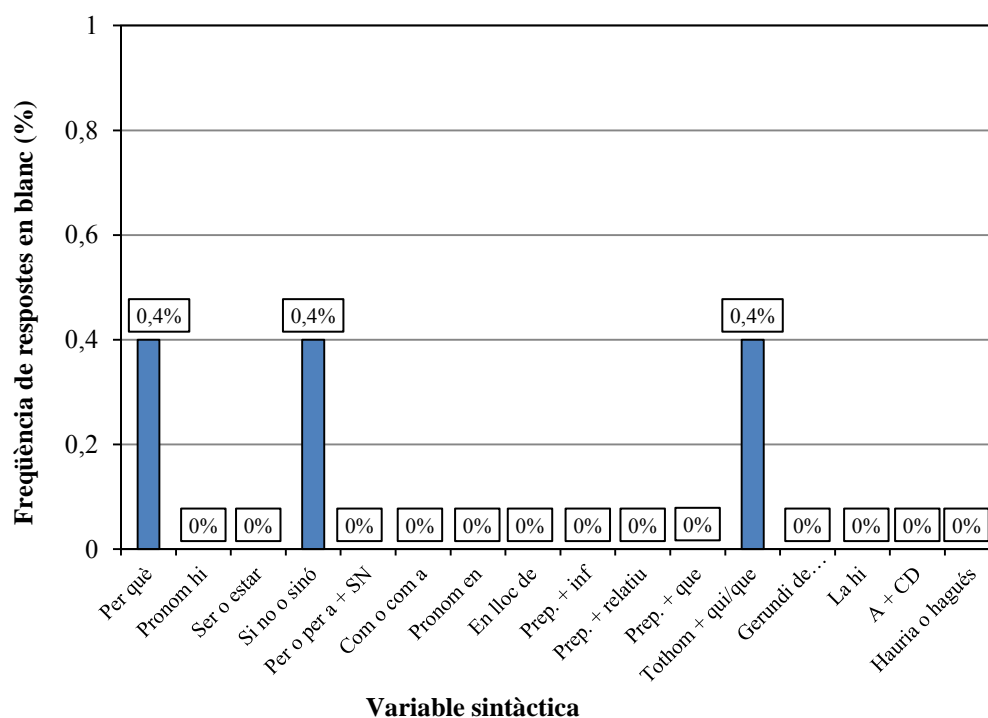
Tal com s'observa en el gràfic 5.46, la freqüència de respostes nul·les és molt baixa: en el 62,5% de les variables (és a dir, en deu de les setze variables) no hi ha cap resposta nul·la. En cap variable el percentatge de respostes nul·les supera l'1,2% del total de respostes. Cal tenir en compte que s'han considerat nul·les respostes com ara marcar una opció que no existeix (*e*). També cal afegir que no s'observa cap relació entre el grau d'implantació de les setze variables i la freqüència de casos nuls.

GRÀFIC 5.46. Freqüència de respostes nul·les (exercici de resposta múltiple)



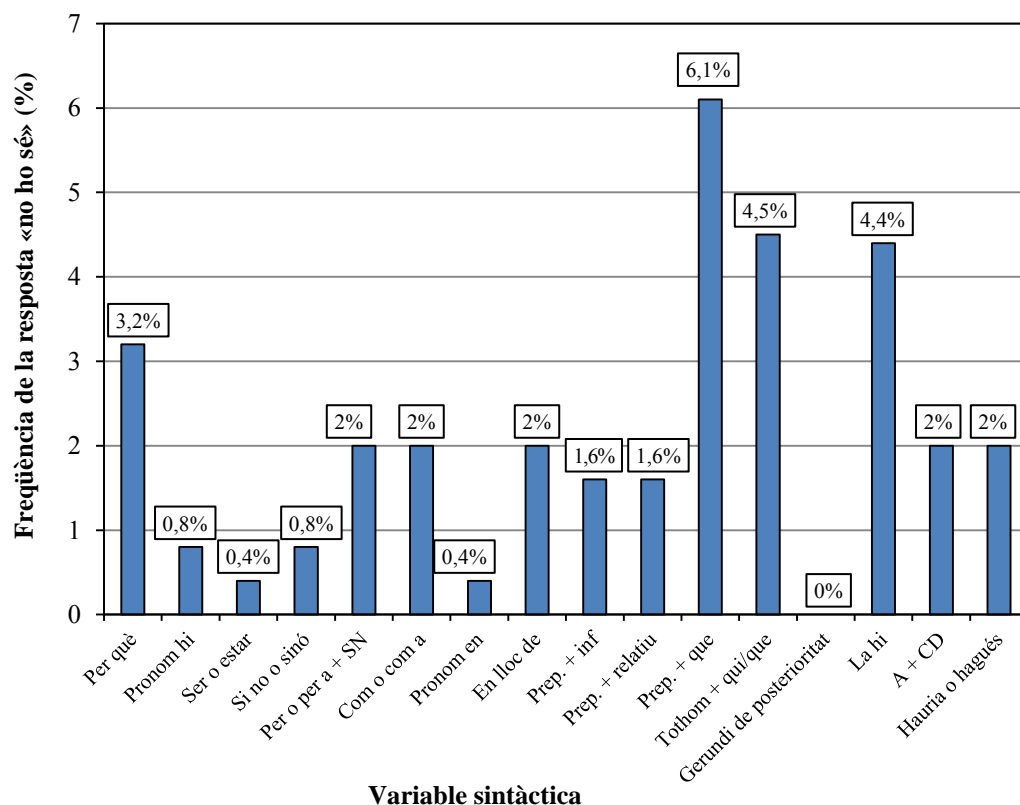
La freqüència de respostes en blanc és molt baixa (v. el gràfic 5.47): en cap variable supera el 0,4% (cosa que significa que, com a màxim, hi ha una resposta en blanc). En un 81,3% de les variables (tretze de les setze variables) no hi ha cap resposta en blanc. També resulta interessant observar que les tres variables en què hi ha una resposta en blanc són variables amb un grau d'implantació baix o molt baix (d'un 45,6% en el cas de la variable *per què*, d'un 53,6% en el cas de la variable *si no o sinó* i d'un 27,4% en el cas de la variable *tothom + qui/que*).

GRÀFIC 5.47. Freqüència de respostes en blanc (exercici de resposta múltiple)



Tal com es desprèn del gràfic 5.48, la freqüència de respostes en què es manifesta que no se sap la resposta és baixa: en cinc variables és inferior a l'1% (dues respostes, com a màxim), en dues variables és d'un 1,6% (4 respostes) i en quatre variables és d'un 2% (cinc respostes). Només en les quatre variables següents la freqüència de «no ho sé» és superior a un 2%: prep. + *que* (6,1%), *tothom* + *qui/que* (4,5%), *la hi* (4,4%) i *per què* (3,2%).

GRÀFIC 5.48. Freqüència de respostes de l'opció «no ho sé» (exercici de resposta múltiple)



Justament aquestes són les quatre variables amb un grau d'implantació més baix en aquest exercici, tal com es mostra en el gràfic 5.49. En aquest gràfic, també s'observa la tendència que, com més augmenten els casos de l'opció «no ho sé», més disminueix el grau d'implantació. Com s'ha explicat anteriorment, és possible que el motiu que expliqui l'elevat percentatge de respostes en què els alumnes expliciten que no saben la resposta correcta de l'ítem de la variable prep. + *que* sigui una confusió entre *en què* i *que*.

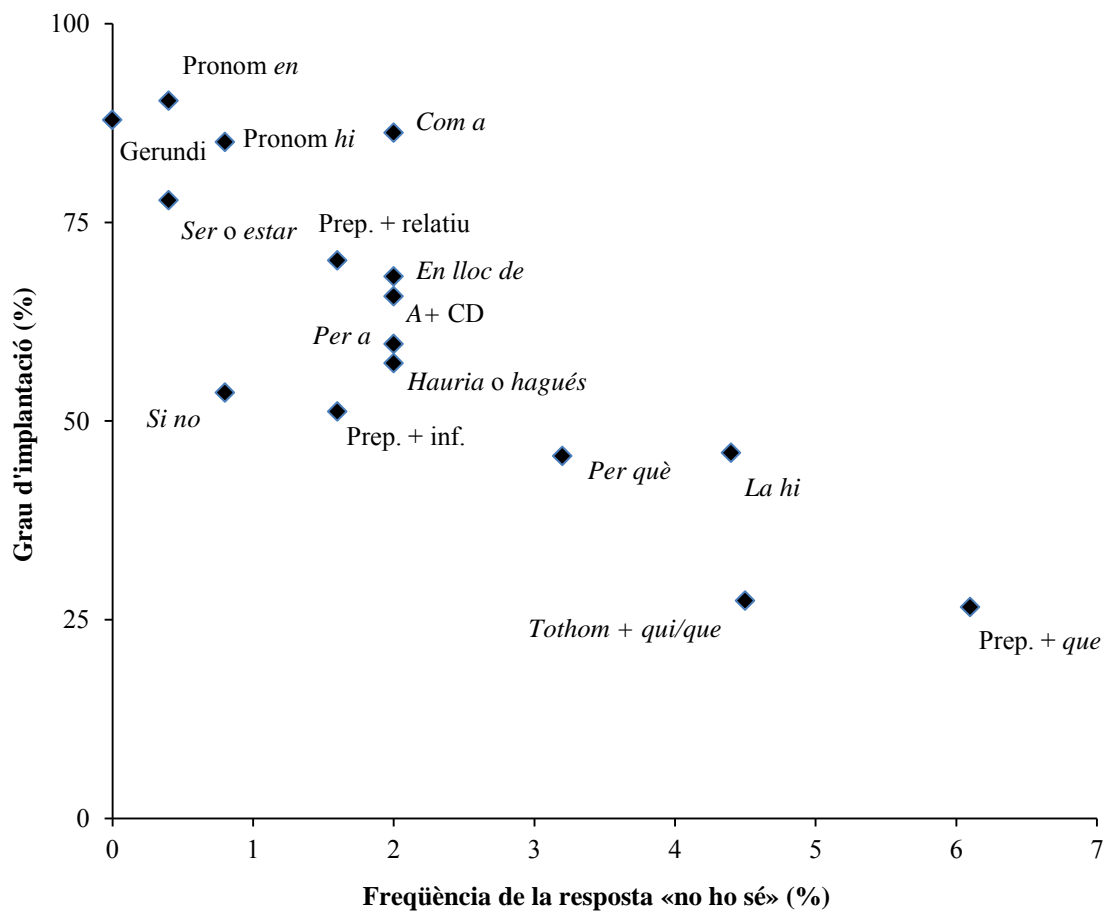
Pel que fa a la variable *tothom* + *qui/que*, no és gens estrany que hi hagi un alt percentatge d'alumnes que en desconeguin la solució normativa, atès que fonts de consulta habituals, com ara les fitxes de l'Optimot, manuals de consulta i llibres d'estil, admeten tant *qui* com *que* en relatives substantives. Així mateix, el DIEC2 inclou exemples amb totes dues possibilitats, malgrat que Fabra (1933: 62-63) només accepta *qui*.

D'altra banda, l'elevat percentatge de respostes de l'opció «no ho sé» que registra l'ítem que fa referència a la variable *la hi* evidencia que una part de la mostra desconeix la norma que regeix la combinació pronominal binària d'un complement directe en femení i singular i d'un complement indirecte en singular. En aquest sentit, cal tenir en compte que, oralment, la combinació *la hi* es redueix a *l'hi*, cosa que pot ser que hagi confós la mostra.

Com en el cas anterior, la freqüència de respostes de l'opció «no ho sé» que correspon a l'ítem de la variable *per què* posa de manifest que una part de la mostra no sap que la conjunció *perquè* introdueix la clàusula subordinada en què es diu el fi o l'objecte de l'acció expressada en la principal, i la confon amb l'estructura *per a què*, que només és correcta quan funciona com a pronom relatiu o quan introdueix frases interrogatives, tant directes com indirectes, i equival a *per a quina finalitat*.

En la resta de variables, el percentatge de respostes en què els alumnes marquen l'opció «no ho sé» es baix, atès que no supera el 2% del total. De totes maneres, els problemes sintàctics que planteja l'exercici de resposta múltiple no són fàcils de resoldre. S'ha de tenir en compte que els distractors dels exercicis de resposta múltiple faciliten la tasca de saber amb exactitud si els alumnes coneixen o desconeixen determinades solucions normatives. Per això, aquest tipus d'exercici és molt útil per a la detecció de les qüestions que cal reforçar a l'aula.

GRÀFIC 5.49. Grau d'implantació segons la freqüència de respostes de l'opció «no ho sé» (exercici de resposta múltiple)



5.4. El grau d'implantació en els tres instruments d'avaluació

En la taula 5.5 es mostra el grau d'implantació en els tres instruments d'avaluació. Atenent a la mitjana del grau d'implantació dels tres instruments, de més a menys, les variables queden ordenades de la manera següent:

- La variable *com* o *com a* té un grau alt d'implantació (90,4%).
- Les variables pronom *hi* (86,5%), gerundi de posterioritat (84,9%) i pronom *en* (83,5%) són variables amb un grau intermedi d'implantació (se situen entre el 89,9% i el 75%).
- En les variables prep. + relatiu (71,8%), *ser* o *estar* (68,8%), *a* + CD (67,5%), prep. + *que* (66,6%), *si no* o *sinó* (63,5%), *en lloc de* (63,3%), *per* o *per a* + SN (62,8%), *hauria* o *hagués* (59,5%) i *per què* (55,2%), el grau d'implantació és baix.
- El grau d'implantació és molt baix en les variables *la hi* (48%), prep. + infinitiu (47,1%) i *tothom* + *qui/que* (34,3%).

Globalment, de l'anàlisi del grau d'implantació de cada exercici, se'n desprèn que l'exercici d'omplir buits (amb un grau d'implantació del 71,7%) és més fàcil que el de resposta múltiple (63,7%) i, al mateix temps, aquest darrer resulta més fàcil que la redacció (62,2%). En l'apartat 5.4.4 s'analitza si hi ha diferències significatives entre els resultats dels tres exercicis que n'invalidin la comparació. La tendència que s'observa, però, és que els resultats són similars i, consegüentment, comparables. Paral·lelament, en els apartats següents (el 5.4.1, el 5.4.2 i el 5.4.3) es fa una anàlisi estadística per determinar si el tipus d'instrument d'avaluació i el tipus de variable sintàctica tenen incidència en el grau d'implantació de les variants normatives i també s'estableix quines variables són significativament més fàcils o més difícils respecte de la mitjana del grau d'implantació.

La mitjana del grau d'implantació en els tres instruments d'avaluació és d'un 65,9%, cosa que indica que en el 34,1% restant el desconeixement de la normativa o algun altre factor ha desfavorit l'assoliment d'alguna de les setze variables i que el grau d'implantació global en els tres instruments és baix (se situa entre el 50% i el 75%). En el capítol 6 s'analitza si alguns dels factors que s'han controlat, com ara el curs acadèmic o els usos lingüístics dels alumnes, afecten el grau d'implantació en algun sentit i permeten donar compte d'aquests resultats.

TAULA 5.5. Grau d'implantació de les variants en els tres instruments d'avaluació⁷⁷

	Exercici d'omplir buits	Exercici de resposta múltiple	Redacció	Mitjana del grau d'implantació en els tres instruments d'avaluació
Variable 1. <i>Per què</i>	56,8%	47,3%	61,4%	55,2%
Variable 2. Pronom <i>hi</i>	99,2%	85,8%	74,7%	86,5%
Variable 3. <i>Ser o estar</i>	87,8%	78,0%	40,5%	68,8%
Variable 4. <i>Si no o sinó</i>	48,5%	55,0%	87,1%	63,5%
Variable 5. <i>Per o per a</i> + SN	72,8%	61,2%	54,5%	62,8%
Variable 6. <i>Com o com a</i>	95,6%	88,8%	86,7%	90,4%
Variable 7. Pronom <i>en</i>	77,7%	90,7%	82,1%	83,5%
Variable 8. <i>En lloc de</i>	64,6%	69,8%	55,6%	63,3%
Variable 9. Prep. + infinitiu	50,7%	52,0%	38,7%	47,1%
Variable 10. Prep. + relatiu	70,2%	71,3%	73,9%	71,8%
Variable 11. Prep. + <i>que</i>	91,6%	28,3%	80,0%	66,6%
Variable 12. <i>Tothom</i> + <i>qui/que</i>	63,0%	28,8%	11,1%	34,3%
Variable 13. Gerundi de posterioritat	77,7%	87,9%	89,1%	84,9%
Variable 14. <i>La hi</i>	45,4%	48,7%	50,0%	48,0%
Variable 15. <i>A</i> + CD	74,2%	67,1%	61,4%	67,5%
Variable 16. <i>Hauria</i> o <i>hagués</i>	71,8%	58,7%	48,1%	59,5%
Mitjana del grau d'implantació en les setze variables	71,7%	63,7%	62,2%	65,9%

A continuació, mitjançant la tècnica estadística dels models mixtos lineals generalitzats,⁷⁸ s'analitza si el tipus d'instrument d'avaluació i el tipus de variable sintàctica —com també la interacció entre tots dos— tenen incidència en el grau d'implantació de les variants normatives.

En els models mixtos lineals generalitzats, la variable dependent és el conjunt de respostes (correctes o incorrectes) donades per la mostra —és a dir, el grau d'implantació en els tres exercicis. Les variables independents (o factors fixos) són el *tipus d'instrument d'avaluació* (que té tres categories), el *tipus de variable sintàctica* (que es compon de setze categories) i la interacció entre aquests dos factors. Els factors aleatoris (els que es vol que no afectin els resultats) són les diferències entre subjectes, que s'han identificat a partir del codi identificador de cada individu.

⁷⁷ Cal dir que en l'anàlisi que es mostra en la taula 5.6 no es computen els resultats de les respostes nul·les, en blanc i «no ho sé». Com que es tracta d'una anàlisi binària (només hi ha dos valors: el 0, que identifica el resultat com a incorrecte, i l'1, que identifica el resultat com a correcte), tots els casos que no es poden classificar com a correctes o incorrectes es consideren valors perduts.

⁷⁸ Per a més informació sobre aquesta tècnica estadística, v. el capítol 6.

5.4.1. El tipus d'instrument d'avaluació

El factor *tipus d'instrument d'avaluació* és significatiu respecte del grau d'implantació de les variants sintàctiques, atès que $F(2, 9746) = 31,367; p < 0,001$.⁷⁹

Pel que fa a la significació entre les diverses categories del tipus d'exercici, dels contrastos per parelles, se'n desprèn que els alumnes obtenen significativament més bons resultats en l'exercici d'omplir buits que en l'exercici de resposta múltiple ($p < 0,001$) i la redacció ($p < 0,001$).

Per tant, no hi ha diferències significatives entre l'exercici de resposta múltiple i la redacció (un instrument no és significativament més fàcil o difícil que l'altre), però el grau d'implantació de l'exercici de resposta múltiple és significativament més baix que el de l'exercici d'omplir buits. Una explicació possible del fet que l'exercici de resposta múltiple sigui més difícil és que l'opció «totes dues són correctes» (p. ex.: en la variable 12, *tothom + qui/que*) i algunes variants no normatives (com ara *en què*, en l'ítem 11, «S'entossudeix en què li facin cas, tot i que no té la raó») han funcionat molt bé com a distractors; han resultat difícils, perquè han forçat que l'alumne es pronunciés tant sobre les variants normatives com sobre les no normatives, mentre que l'exercici d'omplir buits només demana a l'alumne que proporcioni una variant normativa. D'altra banda, el fet que la redacció resulti significativament més difícil que l'exercici d'omplir buits pot tenir a veure amb la possibilitat que, en redactar, els alumnes es fixin menys en la sintaxi perquè han de controlar moltes qüestions de llengua alhora (ortografia, lèxic, propietats textuais, etc.); en canvi, l'exercici d'omplir buits focalitza l'atenció dels alumnes en un sol buit en cada frase, cosa que els pot facilitar que recordin els fenòmens sintàctics que s'han ensenyat en el transcurs del grau en Traducció i Interpretació.

5.4.2. El tipus de variable sintàctica

Paral·lelament, el factor *tipus de variable sintàctica* afecta globalment el grau d'implantació de les variants sintàctiques, atès que la correlació entre el grau d'implantació i el tipus de variable és significativa: $F(15, 9746) = 25,056; p < 0,001$.

Els models mixtos lineals generalitzats permeten constatar que hi ha variables que funcionen de manera diferent, d'acord amb la desviació de la mitjana del grau d'implantació (v. el gràfic 5.50). Així, la implantació de les variants normatives és heterogènia, resultat que va en la línia d'estudis d'implantació en terminologia, com els de Montané (2006, 2007 i 2012). A partir dels contrastos de desviació, s'han fet les agrupacions següents:

- El grau d'implantació en les variables *per què* ($p < 0,001$), *prep. + infinitiu* ($p < 0,001$), *tothom + qui/que* ($p < 0,001$), *la hi* ($p < 0,001$) i *hauria* o *hagués* ($p = 0,02$) és significativament inferior a la mitjana del grau d'implantació en totes les variables.
- El grau d'implantació en les variables pronom *hi* ($p < 0,001$), *ser* o *estar* ($p = 0,005$), *com* o *com a* ($p < 0,001$), pronom *en* ($p < 0,001$), *prep. + que* ($p = 0,012$) i gerundi de posterioritat ($p < 0,001$) és significativament superior a la mitjana del grau d'implantació en totes les variables.

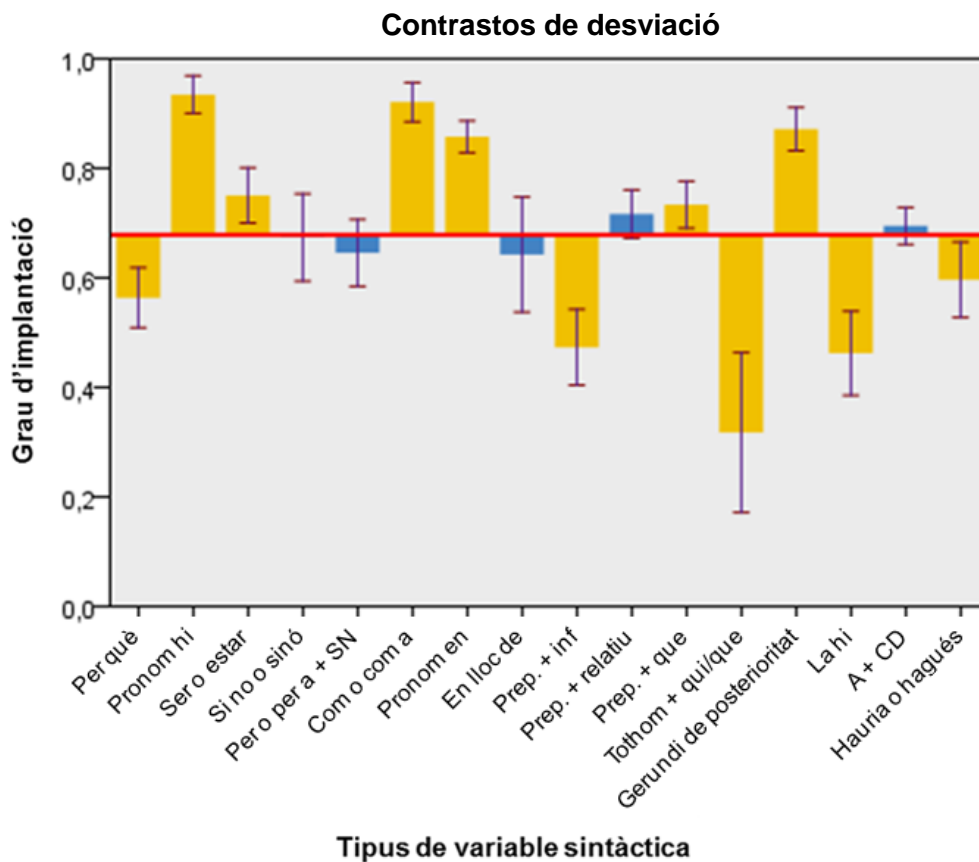
⁷⁹ En aquest treball, com és habitual en ciències socials, les correlacions són significatives quan $p < 0,05$.

- El grau d'implantació en les variables *si no* o *sinó*, *per* o *per a*, *en lloc de*, *prep. + relatiu* i *a + CD* és similar a la mitjana del grau d'implantació de les variants sintàctiques; és a dir, el grau d'implantació en aquestes variables no és significativament diferent de la mitjana del grau d'implantació en totes les variables ($p > 0,05$).

Aquests resultats concorden amb els de l'anàlisi del grau d'implantació que s'ha esmentat prèviament (v. la taula 5.5). Per exemple, les variables en què els resultats són significativament superiors a la mitjana del grau d'implantació en totes les variables ($p < 0,001$) tenen un grau d'implantació alt (que se situa entre el 90% i el 100%) o intermedi (del 75% al 89,9%). De la mateixa manera, les variables que tenen un grau d'implantació significativament inferior a la mitjana del grau d'implantació en totes les variables tenen un grau d'implantació baix (entre el 50% i el 75%) o molt baix (inferior al 50%).

Al mateix temps, en el gràfic 5.50⁸⁰ s'observa que les variables que es desvien més significativament de la mitjana perquè resulten més fàcils són la 2 (pronomen *hi*), la 6 (*com* o *com a*), la 7 (pronomen *en*) i la 13 (gerundi de posterioritat), que justament són les variables amb un grau d'implantació alt o intermedi. Les que es desvien més significativament de la mitjana perquè resulten més difícils són les variables 9 (*prep. + infinitiu*), 12 (*tothom + qui/que*) i 14 (*la hi*), que justament són les que tenen un grau d'implantació molt baix, inferior al 50% (v. la taula 5.5).

GRÀFIC 5.50. Contrastos de desviació respecte del tipus de variable sintàctica



⁸⁰ En el gràfic 5.50 la línia horitzontal representa la mitjana global estimada del grau d'implantació, i les barres verticals, els contrastos de desviació. Els contrastos de desviació significatius es destaquen amb groc. El grau de significació ajustada de diferència menys significativa és 0,05.

5.4.3. La interacció entre el tipus de variable sintàctica i el tipus d'instrument d'avaluació

La interacció entre *tipus de variable sintàctica* i *tipus d'instrument d'avaluació* és significativa respecte al grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(30, 9746) = 13,382$; $p < 0,001$. Això permet observar quines variables són més fàcils o difícils (tenen un grau d'implantació menys elevat o més) en funció del tipus d'instrument d'avaluació.

Els contrastos per parelles en la interacció entre *tipus de variable sintàctica* i *tipus d'instrument d'avaluació* permeten determinar en quin sentit cal interpretar aquesta interacció.⁸¹

- Les variables 12 (*tothom + qui/que*) i 16 (*hauria* o *hagués*) són significativament més fàcils en l'exercici d'omplir buits que en l'exercici de resposta múltiple i la redacció. En l'exercici de resposta múltiple totes dues variables són més difícils, ja que la majoria d'alumnes considera que tant *qui* com *que* i *hauria* com *hagués* són formes normatives, respectivament, perquè el percentatge d'alumnes que ha optat per «totes dues són correctes» en l'exercici de resposta múltiple és el més elevat en aquestes dues variables. En el cas de la variable *hauria* o *hagués*, aquest percentatge es pot atribuir al desconeixement de la normativa, mentre que en la variable *tothom + qui/que* aquest percentatge tan elevat no resulta gens estrany, si es té en compte que fonts de consulta habituals, com ara les fitxes de l'Optimot, manuals de consulta i llibres d'estil, admeten tant *qui* com *que* com a pronoms relatius de persona en relatives substantives. De la mateixa manera, tal com ja s'ha dit, el DIEC2 inclou exemples i definicions amb totes dues possibilitats, malgrat que Fabra (1933: 62-63) només accepta la solució *qui*.
- La variable 1 (*per què*) resulta significativament més difícil en l'exercici de resposta múltiple que en el d'omplir buits, cosa que d'entrada podria induir a pensar que els alumnes tenen més dificultats en les declaratives finals (que es pregunten en l'exercici de resposta múltiple) que en les interrogatives indirectes causals (que es pregunten en l'exercici d'omplir buits). Ara bé, aquesta variable també és significativament més difícil en l'exercici de resposta múltiple que en la redacció. En aquest últim cas té una freqüència del 2,6% del total d'ocurrències, però la majoria (el 80,7% del total) són ocurrències en declaratives finals, que tenen un grau d'implantació més elevat (del 67,4%) que les interrogatives (que tenen una freqüència del 19,3% i un grau d'implantació del 36,4%). Per tant, en aquest cas, l'exercici de resposta múltiple és més difícil que la resta d'instruments, però és probable que el que faci més difícil aquest exercici no sigui el tipus de proposició (interrogativa o declarativa), sinó la presència de la variant *per a què*.
- En les variables 2 (pronom *hi*) i 3 (*ser* o *estar*), l'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que l'exercici de resposta múltiple i la redacció, i l'exercici de resposta múltiple és significativament més fàcil que la redacció. Probablement, el locatiu (*hi vaig*) de l'exercici d'omplir buits resulta més fàcil que el pronom *hi* en el complement de règim (*hi estàs interessada?*), de l'exercici de resposta múltiple. En les redaccions, s'observa el mateix: el pronom *hi* quan fa de locatiu és més freqüent i té un grau d'implantació més elevat que quan és un

⁸¹ Per a la concreció dels valors de significació de cada contrast per parelles, v. l'annex VIII.

complement de règim (v. el gràfic 5.4). Quant a la variable 3 (*ser* o *estar* per expressar mera localització), cal dir que l'instrument menys controlat, la redacció, és el que té el grau d'implantació més baix (v. la taula 5.5), d'un 40,5%. Probablement, el fet que els alumnes hagin de controlar moltes qüestions de llengua alhora fa que no parin prou atenció a aquest fenomen sintàctic.

- En la variable 11 (prep. + *que*), l'exercici de resposta múltiple és significativament més difícil que la resta d'instruments, probablement perquè la tria entre *que* i *en què* en la frase «S'entossudeix _____ li facin cas, tot i que no té la raó» de l'exercici de resposta múltiple ha confós bastants alumnes de la mostra. El fet que totes dues opcions (*que* i *en què*) facin referència a formes correctes d'estructures sintàctiques poc freqüents en registres col·loquials és probable que faci que aquest ítem sigui un dels més difícils dels que es plantegen en l'exercici de resposta múltiple.
- En la variable 4 (*si no* i *sinó*), la redacció és significativament més fàcil que l'exercici d'omplir buits i l'exercici de resposta múltiple, mentre que no hi ha diferències significatives entre l'exercici d'omplir buits i el de resposta múltiple. Una possible explicació d'aquest fet és que els alumnes que no saben amb certesa quina és la variant adequada en aquesta variable l'hagin evitat (conscientment o inconscientment) en la redacció, mentre que els alumnes que coneixen la distinció entre *si no* i *sinó* l'hagin emprat; de fet, és una variable poc freqüent, atès que representa l'1,4% del total d'ocurrències de totes les variables en la redacció.
- En les variables 5 (*per* o *per a* + SN) i 6 (*com* o *com a*), l'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que el de resposta múltiple. Una explicació possible del fet que l'exercici de resposta múltiple sigui més difícil és que l'opció no normativa i l'opció «totes dues són correctes» han funcionat bé com a distractors; han resultat més difícils perquè han obligat l'alumne a pronunciar-se sobre les variants normatives i les no normatives, mentre que en l'exercici d'omplir buits només s'ha demanat a l'alumne que proporcioni una variant normativa.
- En la variable 7 (pronom *en*), l'exercici de resposta múltiple és significativament més fàcil que el d'omplir buits i la redacció. Ara bé, podria ser que el fet que en l'exercici d'omplir buits el pronom *en* es demanés en una combinació pronominal binària (*te'n recomanarà un*) hagués influït en aquests resultats. A més, en el cas de la redacció, s'han tingut en compte totes les funcions del pronom *en* (no només les partitives) i també és probable que els alumnes s'hagin fixat menys en aquest fenomen sintàctic perquè estaven pendents de controlar moltes qüestions de llengua alhora.
- En la variable 13 (gerundi de posterioritat), l'exercici de resposta múltiple és significativament més fàcil que el d'omplir buits, i la redacció és significativament més fàcil que l'exercici d'omplir buits. Probablement en aquest cas l'exercici d'omplir buits és més difícil perquè els verbs estan més relacionats semànticament (*saltar i trencar-se una cama*) i la successió de les accions és més immediata que en l'exercici de resposta múltiple (*va caure i va arribar a casa amb una cama i un braç trencats*). D'altra banda, pot ser que la redacció sigui més fàcil que l'exercici d'omplir buits, perquè, com que al llarg del grau en Traducció i Interpretació de la UPF s'insisteix molt en aquest fenomen, és probable que els alumnes en siguin més conscients i això faci que l'evitin si no el dominen prou.

- En la variable 15 (*a + CD*), l'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que la redacció. Cal tenir en compte que aquesta variable és la més freqüent en la redacció: se n'han detectat 676 ocurrences. Probablement en la redacció els alumnes no paren prou atenció a la presència o l'absència de preposició per introduir un complement directe, mentre que en l'exercici d'omplir buits prenen consciència del fenomen sintàctic que es demana i poden recordar la norma que han estudiat.
- En les variables 8 (*en lloc de*), 9 (prep. + infinitiu), 10 (prep. + relatiu) i 14 (*la hi*), la interacció entre la variable sintàctica i el tipus d'exercici no és significativa ($p > 0,05$). Per tant, no es detecten diferències significatives respecte del grau d'implantació dels diversos instruments d'avaluació en aquestes variables sintàctiques en concret.

5.4.4. La comparabilitat del grau d'implantació dels tres instruments d'avaluació

Els valors que es detallen en la taula 5.6 evidencien que les tres correlacions bivariades de Pearson entre el grau d'implantació dels instruments d'avaluació sempre són positives i significatives ($p < 0,001$), atès que la distribució de casos correctes i incorrectes és semblant en els tres instruments; per tant, els resultats de cadascun dels exercicis són comparables i similars. També s'observa que el coeficient de correlació més elevat s'obté de comparar els dos exercicis que tenen un disseny més similar i la mateixa freqüència d'aparició de les variables, és a dir, els exercicis d'omplir buits i de resposta múltiple.

El fet que els graus d'implantació de les setze variables d'aquests tres exercicis siguin comparables permet aplicar els models mixtos lineals generalitzats i relacionar la mitjana del grau d'implantació dels tres instruments d'avaluació amb els factors sociolingüístics que s'analitzen en aquesta tesi, cosa que es fa en el capítol 6, amb l'objectiu de veure si hi ha factors que afecten el grau d'implantació i permeten explicar els resultats dels instruments d'avaluació.

TAULA 5.6. Correlacions bivariades de Pearson entre el grau d'implantació de la redacció, l'exercici d'omplir buits i l'exercici de resposta múltiple

	Redacció	Exercici d'omplir buits	Exercici de resposta múltiple
Redacció		0,497*	0,376*
Exercici d'omplir buits	0,497*		0,574*
Exercici de resposta múltiple	0,376*	0,574*	

5.5. Síntesi

En aquest capítol s'ha analitzat el grau d'implantació en les setze variables en cadascun dels instruments d'avaluació i globalment en tots tres. De l'anàlisi del grau d'implantació de les variants normatives en cada instrument d'avaluació per separat, en cal remarcar els tres punts següents:

- a) Tot i que l'anàlisi de les redaccions no ha permès afirmar que els alumnes utilitzin més les variants que dominen més, les més implantades, ha posat de manifest que els errors globals més freqüents són els de sintaxi (34%), els d'ortografia (25,14%) i els de puntuació (16,63%). En canvi, són menys freqüents els errors de lèxic (12,33%), de convencions (8,69%) i de morfologia (2,92%). Aquests resultats se situen en la línia de Bach i Bernal (en premsa), que observen que els principals problemes dels alumnes que accedeixen als graus de Traducció i Interpretació i de Llengües Aplicades de la UPF són de sintaxi, de puntuació i d'ortografia. També s'ha pogut veure que, d'una banda, com més errors globals totals cometen els alumnes, més errors ortogràfics, sintàctics i lèxics fan (en aquest ordre), i de l'altra, com més errors globals (totals i sintàctics) cometen, més baix és el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques, la qual cosa podria ser un indicatiu que el grau d'implantació en aquestes setze variables sintàctiques reflecteix el grau de coneixement de sintaxi de la mostra.
- b) En l'ítem de l'exercici d'omplir buits corresponent a la variable 10 (prep. + relatiu), un 29,4% de la mostra deixa la resposta en blanc o declara que no la sap i un 13,7% opta per una resposta nul·la. Aquests percentatges elevats poden indicar que l'ús de *la qual cosa* és poc freqüent o bé que és difícil forçar-ne l'aparició en un exercici d'omplir buits. En aquest sentit, Badia (1994: 368) addueix que és una solució absent del llenguatge parlat; per tant, és versemblant pensar que les formes de relatiu amb antecedent oracional puguin ser estructures que resultin poc familiars per als alumnes de la mostra.
- c) En l'exercici de resposta múltiple, les variables amb un percentatge més elevat d'alumnes que declaren que no saben la resposta són les variables que tenen un grau d'implantació molt baix (11, prep. + *que*; 12, *tothom* + *qui/que*; 14, *la hi*, i 1, *per què*).

Mitjançant l'aplicació dels models mixtos lineals generalitzats en el tipus de variable sintàctica, factor que ha resultat significatiu ($p < 0,001$), s'ha pogut observar que en tots tres instruments d'avaluació hi ha variables sintàctiques que resulten significativament més fàcils o difícils que la mitjana del grau d'implantació en totes les variables, resultats que concorden amb els de l'anàlisi de la mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments d'avaluació:

- El grau d'implantació en les variables *per què* ($p < 0,001$); prep. + infinitiu ($p < 0,001$), *tothom* + *qui/que* ($p < 0,001$), *la hi* ($p < 0,001$) i *hauria* o *hagués* ($p = 0,02$) és significativament inferior a la mitjana del grau d'implantació en totes les variables.
- El grau d'implantació en les variables pronom *hi* ($p < 0,001$), *ser* o *estar* ($p = 0,005$), *com* o *com a* ($p < 0,001$), pronom *en* ($p < 0,001$), caiguda de preposició ($p = 0,012$) i gerundi de posterioritat ($p < 0,001$) és significativament superior a la mitjana del grau d'implantació en totes les variables.

- El grau d'implantació en les variables *si no* o *sinó*, *per* o *per a*, *en lloc de*, *prep.* + *relatiu*, i *a* + *CD* no és significativament diferent de la mitjana del grau d'implantació en totes les variables ($p > 0,05$).

En aplicar els models mixtos lineals generalitzats en el tipus d'instrument d'avaluació, s'ha comprovat que aquest factor també és significatiu respecte del grau d'implantació de les variants sintàctiques ($p < 0,001$). En aquest sentit, els alumnes obtenen significativament més bons resultats en l'exercici d'omplir buits que en l'exercici de resposta múltiple ($p < 0,001$) i la redacció ($p < 0,001$). És probable que la dificultat de l'exercici de resposta múltiple sigui deguda al disseny dels distractors: l'opció «totes dues són correctes» fa que l'alumne s'hagi de pronunciar sobre les dues variants que se li plantegen (la normativa i la no normativa), mentre que l'exercici d'omplir buits només demana que l'alumne proporcioni una variant normativa. La redacció també és més difícil que l'exercici d'omplir buits, segurament perquè la redacció és un exercici de producció lliure i, per tant, implica un control sobre molts aspectes de llengua alhora (ortografia, puntuació, sintaxi, etc.), tot i que, d'altra banda, permet evitar (conscientment o inconscientment) fenòmens que els alumnes saben que no dominen.

Els resultats de la interacció entre el tipus d'instrument d'avaluació i el tipus de variable sintàctica, interacció significativa respecte al grau d'implantació de les variants ($p < 0,001$), han proporcionat dades que han permès analitzar amb detall certs matisos del grau d'implantació en les setze variables estudiades, segons el tipus d'exercici. De totes maneres, malgrat aquestes diferències, s'ha comprovat que la distribució de casos correctes i incorrectes en els tres instruments d'avaluació és semblant i que, per tant, els resultats dels instruments d'avaluació són similars i comparables, la qual cosa obre la porta a l'aplicació dels models mixtos lineals generalitzats per relacionar el grau d'implantació en els tres instruments amb els factors sociolingüístics que s'analitzen en aquesta tesi.

6. LA INCIDÈNCIA DELS FACTORS SOCIOLINGÜÍSTICS EN EL GRAU D'IMPLANTACIÓ DE LES VARIANTS SINTÀCTIQUES

There are no such things as applied sciences, only applications of science.

Louis Pasteur

Aquest capítol es divideix en dues parts, que es corresponen amb dos plans d'anàlisi. En el primer pla —d'anàlisi de relacions simples—, mitjançant la tècnica estadística dels models mixtos lineals generalitzats, es mesura si cada factor que es descriu en el capítol 3, individualment, té alguna incidència en el grau d'implantació de les variants sintàctiques. En el segon pla —d'anàlisi de relacions múltiples—, s'apliquen els models mixtos lineals generalitzats en una sèrie de factors alhora i s'exposa quin grup de factors incideix significativament en el grau d'implantació de les variants sintàctiques. Així, doncs, aquesta anàlisi té l'objectiu d'establir quin conjunt de factors fa que els alumnes obtinguin més bons resultats en les variables sintàctiques. A més, aquesta anàlisi conjunta dels factors també té l'avantatge que estudia la importància de cada factor en relació amb els altres: quan s'analitzen factors conjuntament, pot ser que un factor que individualment és significatiu perdi aquesta propietat, potser perquè aquest factor era significatiu perquè quedava emmascarat per l'efecte d'un altre factor que no es controlava.

Aquesta mena d'anàlisis que primer se centren en les relacions simples i posteriorment en les relacions múltiples s'han practicat en diversos estudis al llarg del temps. En són exemples *Desigualtats en les trajectòries formatives en l'educació* (CSA 2009) i *Quatre anys de català a l'escola* (Alsina *et al.* 1983).

En el primer treball s'estudia l'impacte de diversos factors (el sexe, la procedència, etc.) en el rendiment a l'ESO, al batxillerat i als cicles formatius de grau mitjà i de grau superior; cal notar que aquesta mena d'anàlisis permeten fer afirmacions com ara que en els cicles formatius de grau mitjà el sexe és l'única variable «que demostra la seva significativitat» i el seu «pes explicatiu» tant quan es tracta individualment com quan s'incorpora en models que controlen el pes d'altres variables personals o familiars (CSA 2009: 26).

En el segon estudi s'avalua el coneixement de català i es determinen els factors que hi influeixen, s'avalua el coneixement de castellà i es determinen els factors que hi influeixen, i s'avaluen les diferències individuals en el domini de totes dues llengües i es determinen els factors que hi influeixen. L'objectiu del treball és determinar la importància dels factors que expliquen els resultats obtinguts tant en català com en castellà i en la polarització. Per a aquest fi, s'estableixen tres plans bàsics d'anàlisi: en el primer pla —de relacions simples— es determina el grau de correlació dels factors que es mostren significatius en els resultats de les proves pel que fa a la mostra general; en el segon pla d'anàlisi —de relacions múltiples— es determina la importància relativa dels factors que s'han mostrat significatius en els resultats en totes dues llengües pel que fa a la mostra general; el tercer pla d'anàlisi —de relacions múltiples— té el mateix objectiu que el segon pla d'anàlisi, però només es treballa amb les diverses categories de llengua familiar i model d'escola, a partir de l'anàlisi de covariància (Alsina *et al.* 1983: 101).

En aquesta tesi els models mixtos lineals generalitzats s'han aplicat amb el programa IBM SPSS Statistics (versió 20). Aquesta tècnica estadística s'ha escollit pels motius següents:

- Permet incloure com a variable dependent una variable de naturalesa no normal, en aquest cas binària, i, més concretament, amb una distribució de Bernoulli: la variable dependent *resposta* té les categories 0 (per a les respostes incorrectes) i 1 (per a les respostes correctes). Així, aquest model estadístic utilitza el procediment de la regressió logística binària, a causa de la naturalesa de la variable dependent (*IBM SPSS Advanced Statistics 20*, IBM 2011: 104).
- Permet incloure tant factors fixos com factors aleatoris. Els factors aleatoris generalment són camps els valors dels quals representen una mostra aleatòria d'una població més gran de valors. Són útils per controlar la incidència que tenen en la variable dependent (manual *IBM SPSS Advanced Statistics 20*, IBM 2011: 109).
- Admet tant variables categòriques (nominals o ordinals) com variables numèriques.
- Es pot fer servir en el cas que la mida de la mostra sigui petita, o que les dades no estiguin equilibrades o tinguin tipus de covariància complicats (sense estructurar, per exemple); aquesta opció s'anomena *Aproximació Satterthwite*. Com que alguns factors no estan equilibrats, aquesta aproximació resulta la més adient.
- Permet treballar amb bases de dades que contenen valors perduts i això és especialment indicat en aquesta tesi, perquè hi ha alumnes que no han contestat alguna pregunta de l'enquesta, per exemple.

6.1. Anàlisi de relacions simples

En aquest apartat es mesura si cada factor, per separat, incideix en el grau d'implantació de les variants sintàctiques. La tècnica utilitzada per a aquest fi són els models mixtos lineals generalitzats. S'han considerat tres factors aleatoris: les diferències entre els subjectes, el tipus de variable sintàctica (cadascuna de les setze variables) i el tipus d'instrument d'avaluació (redacció, exercici d'omplir buits i exercici de resposta múltiple). Com a variable dependent s'ha considerat el conjunt de respostes correctes respecte del total de respostes de la mostra; és a dir, el grau d'implantació de les variants en tots tres instruments d'avaluació. Les variables independents (o factors fixos) són cadascun dels factors que s'han descrit en el capítol 3. El nivell de confiança és del 95%. Cal afegir que al final d'aquest apartat⁸² hi ha una taula que resumeix els graus de significació de cada factor.

6.1.1. El curs acadèmic

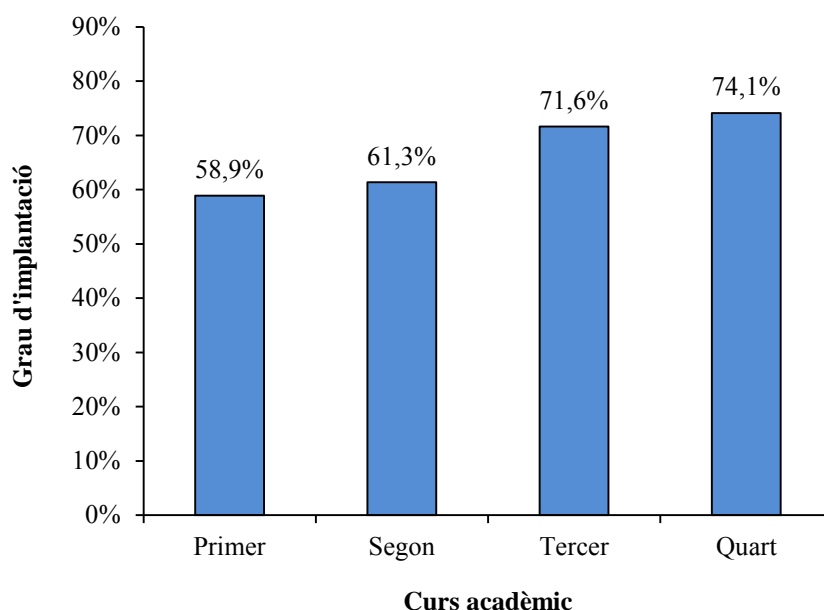
Tal com es desprèn tant de la taula 6.1 com del gràfic 6.1, la tendència general és que, com més elevat és el curs que fan els alumnes, més elevat és el grau d'implantació en cadascun dels tres instruments d'avaluació, i en la mitjana de tots tres. La variació entre tots tres instruments d'avaluació, de fet, és mínima. Cal dir, però, que en tots els cursos el grau d'implantació mitjà és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%), tot i que el grau d'implantació de quart curs és molt proper a l'intermedi (d'un 74,1%).

⁸² V. l'apartat 6.1.27.

TAULA 6.1. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el curs acadèmic

Curs acadèmic	Primer	Segon	Tercer	Quart
Exercici d'omplir buits	65,8%	65,7%	76,8%	79,5%
Exercici de resposta múltiple	57,3%	57,9%	66,2%	74,4%
Redacció	53,7%	60,4%	71,9%	68,5%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	58,9%	61,3%	71,6%	74,1%

GRÀFIC 6.1. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el curs acadèmic



En aplicar els models mixtos lineals generalitzats en el factor *curs acadèmic*, es comprova que és significatiu: $F(3, 234) = 21,485$; $p < 0,001$. Ara bé, quan s'analitza en quin sentit el curs té incidència, s'observa que els alumnes de segon curs no obtenen resultats significativament més bons que els de primer curs ($p > 0,05$), ni els de quart assoleixen resultats significativament més bons que els de tercer ($p > 0,05$). Els de quart, però, sí que obtenen un grau d'implantació significativament més elevat que els de primer i segon curs ($p < 0,001$), i els de tercer també assoleixen significativament més bons resultats que els de segon i els de primer ($p < 0,001$).

Per tant, el curs té efecte sobre el grau d'implantació: a mesura que els alumnes avancen en el curs (en temps aparent), obtenen més bons resultats en les variables sintàctiques, tot i que les diferències entre les diverses categories d'aquest factor s'estableixen sobretot a partir del cicle (primer i segon curs pertanyen al primer cicle, i tercer i quart curs pertanyen al segon cicle).

6.1.2. L'èxit acadèmic

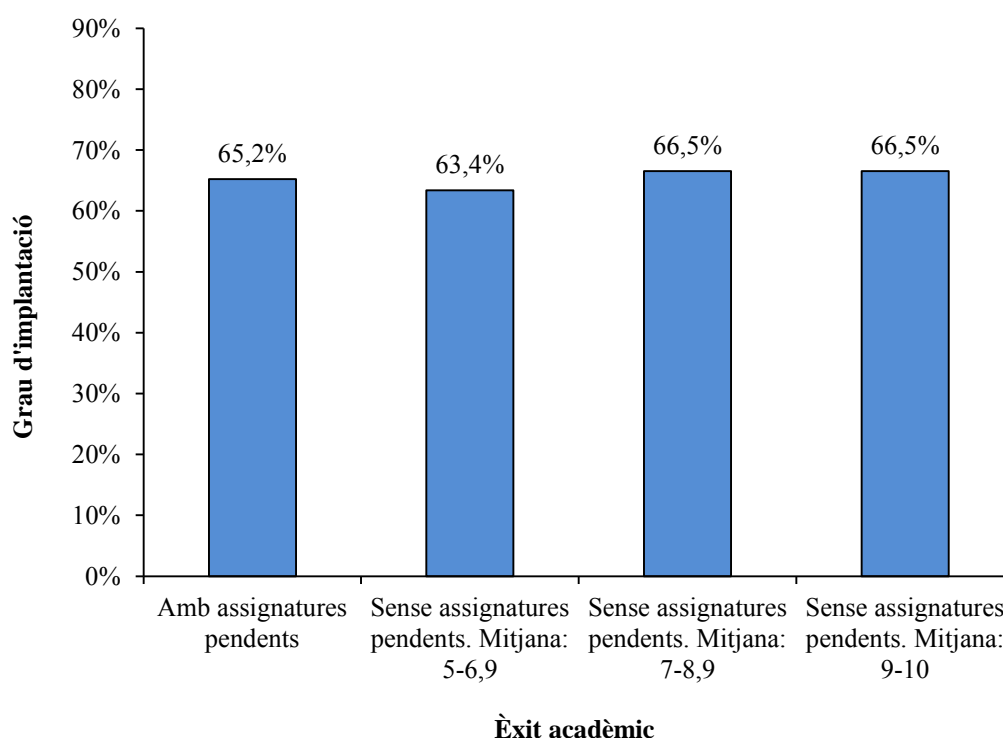
A partir de la taula 6.2 i del gràfic 6.2, es pot observar que en els dos exercicis de disseny més similar (el d'omplir buits i el de resposta múltiple) hi ha una progressió positiva del grau d'implantació d'acord amb l'èxit acadèmic. En la redacció, però, els alumnes amb assignatures pendents són els que assoleixen més bons resultats. Això pot ser degut al fet que a l'hora de redactar es poden evitar les formes que resulten conflictives.

Pel que fa a la mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments d'avaluació, hi ha una tendència a millorar el grau d'implantació en funció de les assignatures pendents i la nota mitjana: així, per exemple, els alumnes amb una nota mitjana que se situa entre un 7 i un 8,9, i els alumnes amb una nota mitjana entre un 9 i un 10 assoleixen més bons resultats en les variables sintàctiques que els alumnes amb assignatures pendents o amb una mitjana inferior a 7.⁸³ La tendència general, doncs, és que els alumnes assoleixen un grau d'implantació més baix en els instruments d'avaluació com més baixa és la seva nota mitjana de l'expedient o si tenen assignatures pendents, tot i que la mitjana del grau d'implantació és baixa en tots els casos (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.2. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons l'èxit acadèmic

Èxit acadèmic	Amb assignatures pendents	Mitjana: 5-6,9	Mitjana: 7-8,9	Mitjana: 9-10
Exercici d'omplir buits	68,1%	68,8%	73,2%	76%
Exercici de resposta múltiple	58,9%	61,2%	65,4%	66,3%
Redacció	68,7%	60,1%	61,0%	57,3%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	65,2%	63,4%	66,5%	66,5%

GRÀFIC 6.2. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons l'èxit acadèmic



⁸³ Si es dona la informació sobre la nota mitjana, se sobreentén que són alumnes sense assignatures pendents. Així, els grups *mitjana entre un 5 i un 6,9*, *mitjana entre un 7 i un 8,9* i *mitjana entre un 9 i un 10* són grups d'alumnes sense assignatures pendents.

En aplicar els models mixtos lineals generalitzats, el factor *èxit acadèmic* per si mateix no resulta significatiu respecte del grau d'implantació de les variants sintàctiques en els instruments d'avaluació: $F(3, 229) = 2,519; p > 0,05$. No obstant això, cal observar que el grau de significació no està gaire allunyat de $p = 0,05$, atès que és d'un 0,059. El factor *èxit acadèmic* pot estar relacionat amb el curs, en tant que pot ser que els alumnes no passin de curs perquè tinguin assignatures pendents. En veure si en combinació amb el curs l'èxit acadèmic resulta significatiu, es comprova que la interacció entre l'èxit acadèmic i el curs no és significativa ($F(8, 225) = 0,162; p > 0,05$), però el factor *èxit acadèmic* per si mateix sí que resulta significatiu ($F(3, 229) = 7,382; p < 0,001$), igual que el curs ($F(3, 238) = 15,786; p < 0,001$).⁸⁴

Els resultats mostren que l'èxit acadèmic és independent del curs dels alumnes, cosa que es pot explicar perquè l'èxit acadèmic té més a veure amb les capacitats intel·lectuals de cada individu que amb el curs que fa. La tendència general, però, és que l'èxit acadèmic sembla un factor que pot incidir en el grau d'implantació en les setze variables en una anàlisi de relacions múltiples, juntament amb altres factors.

En contrastar aquestes significacions amb les d'altres estudis, es pot establir un paral·lelisme entre repetir curs, factor que s'ha emprat en diverses obres (com ara el CSA 2012: 42 i 2013b: 47), i el fet de tenir assignatures pendents o de no tenir-ne. Així, per exemple, en l'avaluació de sisè d'educació primària «el fet d'haver repetit algun curs condiona negativament els resultats en totes les competències avaluades [català, castellà i matemàtiques]» (CSA 2012: 42), qüestió que es repeteix en estudis més recents, com el de l'avaluació de sisè d'educació primària del 2013 (CSA 2013b: 47) i el de l'avaluació del rendiment escolar de quart d'ESO el 2013 (CSA 2013a: 49).

Similarment, també es pot establir un paral·lelisme entre l'èxit acadèmic i la capacitat d'aprenentatge, que a Alsina *et al.* (1983: 12), per exemple, constitueix el principal factor que explica els resultats dels alumnes tant en català com en castellà, atès que els alumnes qualificats amb una capacitat d'aprenentatge més bona obtenen uns resultats més bons en català (i castellà). La capacitat general d'aprenentatge, doncs, és un factor que influeix altament en els resultats en ambdues llengües i molt poc en la polaritat.

6.1.3. L'edat

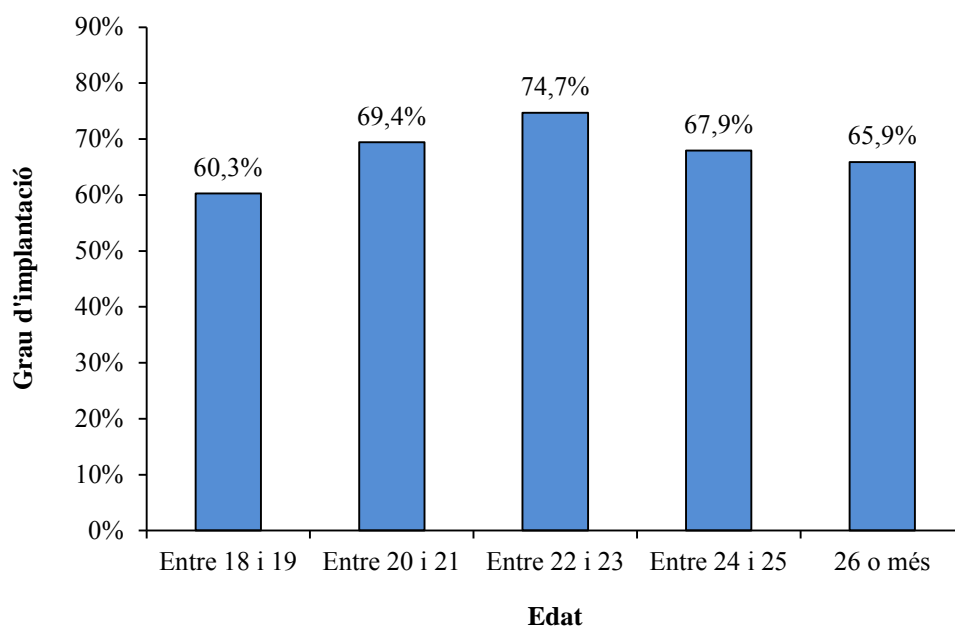
A partir de la taula 6.3 i del gràfic 6.3, s'observa que els alumnes de 18 a 19 anys són els que obtenen pitjors resultats en cada instrument d'avaluació i en la mitjana de tots tres, malgrat que totes les franges d'edat assoleixen un grau d'implantació baix en les variables sintàctiques (del 50% al 74,9%). Paral·lelament, els alumnes que tenen entre 22 i 23 anys obtenen més bons resultats que la resta de la mostra, tant en cadascun dels tres instruments d'avaluació com globalment en tots. Una possible explicació d'aquesta tendència podria ser que els resultats no depenen tant de l'edat com del curs dels alumnes. (Per veure com es distribueixen els alumnes d'acord amb l'edat i el curs, vegeu la taula de contingència 6.4.)

⁸⁴ Cal precisar que qualsevol model que inclogui una interacció ha d'incloure per separat tots els factors que conformen la interacció. Per això en els models s'han inclòs *èxit acadèmic*, *curs* i la interacció entre tots dos factors.

TAULA 6.3. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons l'edat

Edat	Entre 18 i 19 anys	Entre 20 i 21 anys	Entre 22 i 23 anys	Entre 24 i 25 anys	26 anys o més
Exercici d'omplir buits	66,3%	75,8%	77,4%	68,8%	70,1%
Exercici de resposta múltiple	56,9%	68,0%	70,7%	67,9%	64,9%
Redacció	57,6%	64,5%	76,0%	67,2%	62,8%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	60,3%	69,4%	74,7%	67,9%	65,9%

GRÀFIC 6.3. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons l'edat



El més destacable de la taula 6.4 és que només hi ha sis alumnes de 22 a 23 anys de primer i segon, mentre que hi ha dinou alumnes que fan tercer o quart (cursos en els quals ja s'ha vist que els alumnes assoleixen significativament més bons resultats). De la mateixa manera, on hi ha més alumnes d'aquests dos darrers cursos és a la franja de 20 a 21 anys (n'hi ha setanta-set), que es correspon amb la part de la mostra que té el segon grau d'implantació mitjà més elevat. Alhora, com és lògic, la franja d'edat amb pitjors resultats —els alumnes de 18 a 19 anys— és la que no té cap alumne de tercer ni de quart curs.

TAULA 6.4. Taula de contingència: distribució dels alumnes segons el curs i l'edat

	Edat					Total
	Entre 18 i 19	Entre 20 i 21	Entre 22 i 23	Entre 24 i 25	26 o més	
Curs						
Primer	65	4	3	0	7	79
Segon	30	17	3	3	1	54
Tercer	0	39	4	1	5	49
Quart	0	38	15	4	9	66
Total	95 (38,3%)	98 (39,5%)	25 (10,1%)	8 (3,2%)	22 (8,9%)	248

Segons els models mixtos lineals generalitzats, l'edat és un factor significatiu respecte del grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(4, 236) = 9,923$; $p < 0,001$. En aquest sentit, els alumnes de 20 a 21 anys i els alumnes de 22 a 23 anys obtenen significativament més bons resultats que els alumnes que tenen entre 18 i 19 anys ($p < 0,001$), mentre que els alumnes de 22 i 23 anys assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes de 26 anys o més, tot i que el grau de significació en aquest cas és inferior ($p = 0,025$).

Probablement, els alumnes que tenen entre 18 i 19 anys obtenen pitjors resultats que els alumnes de 20 a 23 anys perquè estan en els cursos inferiors (tots són alumnes de primer o segon curs i, per tant, han rebut menys formació universitària; han tingut menys temps per interioritzar continguts de llengua i intel·lectualment són més immadurs). D'altra banda, pot ser que els resultats dels alumnes de 26 anys o més siguin significativament pitjors que els dels alumnes de 22 a 23 anys per motius com ara que en el primer grup d'edat hi pot haver alumnes que no hagin rebut tota l'educació en català o que no hagin tingut una trajectòria escolar continuada.

En comprovar si hi ha cap interacció entre el curs i l'edat, s'observa que la interacció entre aquests dos factors no és significativa ($F(9, 221) = 0,788$; $p > 0,05$), com tampoc no ho és l'edat ($F(4, 218) = 0,944$; $p > 0,05$). Ara bé, el curs continua sent significatiu, tot i que en un grau de significació inferior: $F(3, 221) = 5,008$; $p = 0,002$.

Per tant, l'edat és significativa quan no es combina amb cap altre factor, però quan es modela juntament amb el curs (i la interacció entre tots dos factors) deixa de ser-ho, igual que la interacció. El curs, però, sempre és significatiu.

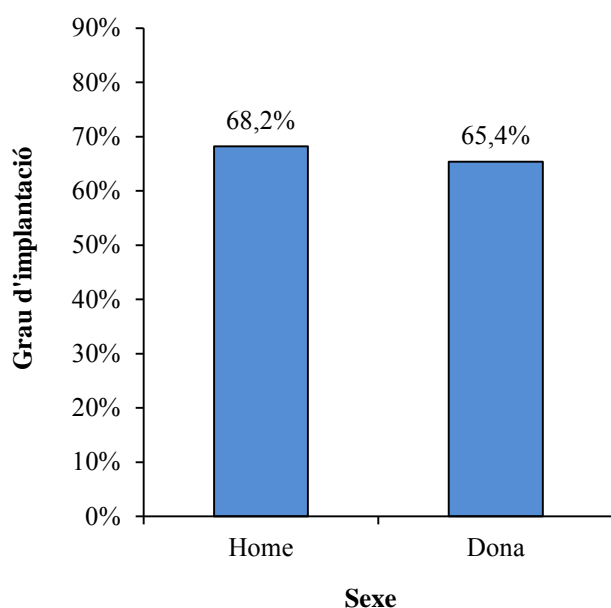
6.1.4. El sexe

En aquest cas, tal com es desprèn de la taula 6.5 i del gràfic 6.4, els homes tendeixen a obtenir lleugerament més bons resultats tant en cadascun dels instruments d'avaluació com també globalment en tots, malgrat que el grau d'implantació mitjà tant d'homes com de dones és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.5. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el sexe

Sexe	Home	Dona
Exercici d'omplir buits	73,9%	71,3%
Exercici de resposta múltiple	65,0%	63,4%
Redacció	65,8%	61,5%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	68,2%	65,4%

GRÀFIC 6.4. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el sexe



Atenent als models mixtos, el sexe no és un factor significatiu en el grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(1, 235) = 0,618$; $p > 0,05$. En aquest estudi, doncs, no es pot afirmar que el sexe influeixi en el grau d'implantació de les variants sintàctiques de la mostra, tal com també es constata a Reixach (1990: 133, dins Boix i Vila 1998: 67) i a Alsina *et al.* (1983: 101).

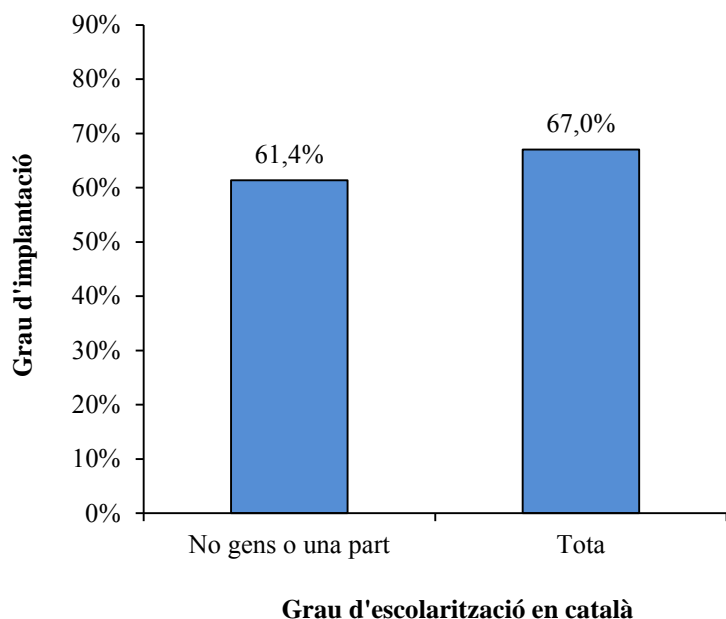
6.1.5. El grau d'escolarització en català

En analitzar els instruments d'avaluació per separat, s'observa la tendència que els alumnes que s'han escolaritzat totalment en català obtenen un grau d'implantació més elevat en les variables sintàctiques que els que no s'han escolaritzat gens en català o que només han fet una part de l'escolarització en català. Globalment, en la mitjana dels instruments d'avaluació, com més escolarització en català s'ha fet, més bons resultats s'han obtingut en les setze variables (v. la taula 6.6 i el gràfic 6.5), tot i que el grau d'implantació mitjà de totes dues categories és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.6. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el grau d'escolarització en català

Grau d'escolarització en català	No gens o una part	Tota
Exercici d'omplir buits	67,9%	72,8%
Exercici de resposta múltiple	59,0%	65,0%
Redacció	57,2%	63,3%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	61,4%	67,0%

GRÀFIC 6.5. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el grau d'escolarització en català



Pel que fa als models mixtos, el factor *grau d'escolarització en català* és significatiu respecte al grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(1, 228) = 12,453$; $p = 0,001$. En aquest sentit, els contrastos per parelles permeten determinar que els alumnes que han fet tota l'escolarització en català assoleixen significativament més bons resultats en les variables sintàctiques que els que no s'han escolaritzat gens en català o només han fet una part de l'escolarització en aquesta llengua ($p = 0,001$). Aquests resultats segueixen la línia dels d'Alsina *et al.* (1983: 9-10), en què s'observa que el model d'escola influeix considerablement en el coneixement de català i castellà: en les escoles de catalanització mínima hi ha un desequilibri notori a favor del castellà; en les de catalanització màxima i mitjana els resultats són més equilibrats tant en català com en castellà, encara que en les escoles de catalanització mitjana, que en principi donen una importància semblant a totes dues llengües, a la pràctica hi ha un coneixement més gran de castellà (Alsina *et al.* 1983: 106).

Cal afegir que també s'han aplicat els models mixtos lineals generalitzats incloent com a factors fixos la interacció entre el grau d'escolarització en català i el lloc de naixement, per determinar si aquestes dues variables estan relacionades, en tant que els alumnes nascuts a la resta del món probablement no han pogut fer tota l'escolarització íntegrament en català. La interacció entre aquests dos factors, però, no resulta significativa: $F(2, 225) = 1,267$; $p > 0,05$. Paral·lelament, el grau d'escolarització per si mateix tampoc no és significatiu quan es combina amb el lloc de naixement i la interacció entre tots dos factors ($F(1, 222) = 3,309$; $p > 0,05$), com tampoc no ho és el lloc de naixement ($F(2, 225) = 1,281$; $p > 0,05$).

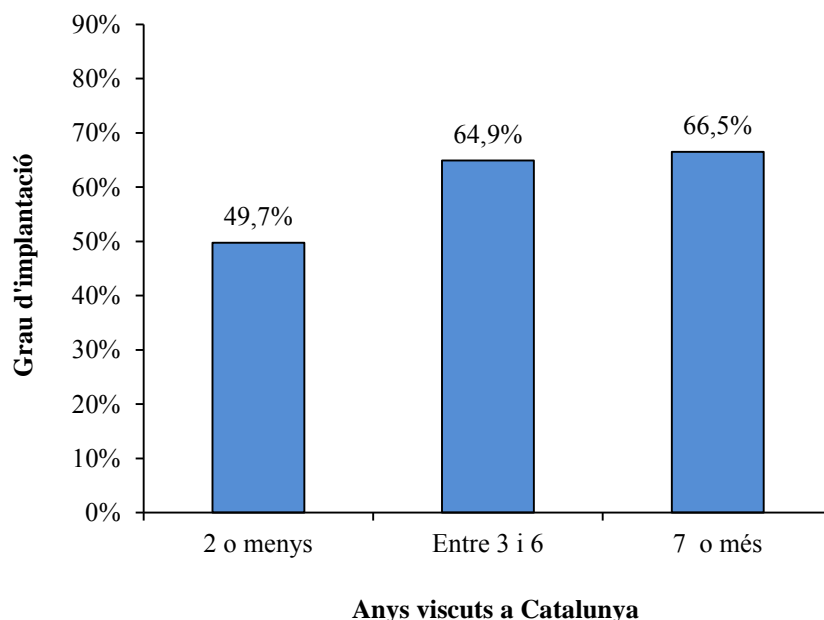
6.1.6. Els anys viscuts a Catalunya

Globalment, en la mitjana dels instruments d'avaluació, com més anys fa que els alumnes viuen a Catalunya o en un altre indret catalanòfon, més bons resultats obtenen en les setze variables (v. la taula 6.7 i el gràfic 6.6).⁸⁵ En analitzar els instruments d'avaluació, tant per separat com globalment, generalment s'observa la tendència que els alumnes que fa 7 anys o més que viuen a Catalunya obtenen un grau d'implantació més elevat que els que només fa 2 anys o menys que hi viuen. També cal afegir que els alumnes que fa 2 anys o menys que viuen a Catalunya assoleixen un grau d'implantació mitjà molt baix (inferior al 50%), mentre que la resta d'alumnes obté un grau d'implantació baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.7. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons els anys viscuts a Catalunya

Anys viscuts a Catalunya	2 o menys	Entre 3 i 6	7 o més
Exercici d'omplir buits	62,1%	70,0%	74,8%
Exercici de resposta múltiple	50,0%	66,3%	60,1%
Redacció	37,1%	58,3%	64,5%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	49,7%	64,9%	66,5%

GRÀFIC 6.6. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons els anys a Catalunya



⁸⁵ Cal recordar que aquest factor només afecta el 19,8% de la mostra (quaranta-nou alumnes), percentatge que es correspon amb els anys que fa que viuen a Catalunya els alumnes que han nascut fora de Catalunya o en un altre indret catalanòfon.

En relació amb els models mixtos, el factor *anys viscuts a Catalunya* és significatiu respecte del grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(2, 44) = 5,018$; $p = 0,011$. Pel que fa a la significació entre les diverses categories del factor, els contrastos per parelles permeten concloure que els alumnes que fa entre 3 i 6 anys que viuen a Catalunya han tret significativament més bons resultats en les variables que els que fa 2 anys o menys que viuen a Catalunya ($p = 0,012$), i els alumnes que fa 7 anys o més que viuen a Catalunya han tret significativament més bons resultats que els que fa 2 anys o menys que viuen a Catalunya ($p = 0,005$). Per tant, la diferència dels resultats entre els alumnes que fa 7 o més anys que viuen a Catalunya i els que fa entre 3 i 6 anys que hi viuen no és significativa. La tendència que es confirma, doncs, és que el factor *anys viscuts a Catalunya* té incidència en el grau d'implantació entre els alumnes que no han nascut a Catalunya ni en cap altre indret catalanòfon, en la línia de Vila *et al.* (2009: 102-108), Oller (2010: 37-38) i Bretxa (2014: 55).

Cal afegir que també s'han aplicat els models mixtos lineals generalitzats incloent com a factors fixos la interacció entre el grau d'escolarització en català i els anys viscuts a Catalunya, per veure si aquestes dues variables estan relacionades. Els models mixtos permeten establir que no resulten significatius ni la interacció entre aquests dos factors ($F(2, 40) = 0,440$; $p > 0,05$) ni els dos factors per si mateixos (*grau d'escolarització en català*, $F(1, 40) = 0,721$; $p > 0,05$, i *anys viscuts a Catalunya*, $F(2, 40) = 2,611$; $p > 0,05$).

Per establir si els anys que fa que els alumnes viuen a Catalunya i el lloc de naixement estan relacionats, s'han aplicat els models mixtos lineals generalitzats incloent com a factor fix la interacció entre *lloc de naixement* i *anys viscuts a Catalunya*, i aquests dos factors per si mateixos. No han resultat significatius la interacció entre *lloc de naixement* i *anys viscuts a Catalunya* ($F(3, 42) = 0,881$; $p > 0,05$), el factor *lloc de naixement* per si mateix ($F(2, 44) = 2,430$; $p > 0,05$) ni el factor *anys viscuts a Catalunya* ($F(2, 41) = 1,799$; $p > 0,05$).

Per tant, el factor *anys viscuts a Catalunya* és significatiu respecte al grau d'implantació de les variants sintàctiques, però deixa de ser-ho quan es combina amb el lloc de naixement o amb el grau d'escolarització.

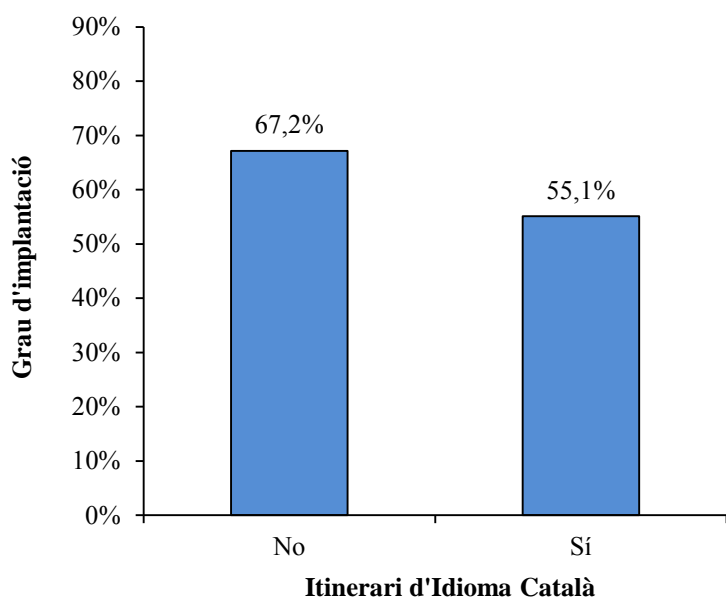
6.1.7. Idioma Català

Tal com es desprèn de la taula 6.8 i del gràfic 6.7, en analitzar els instruments d'avaluació, tant per separat com globalment, generalment s'observa la tendència que els alumnes que cursen l'itinerari lingüístic d'Idioma Català assoleixen un grau d'implantació en les setze variables inferior que els que no segueixen aquest itinerari, tot i que en tots dos casos el grau d'implantació és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.8. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons si els alumnes segueixen l'itinerari lingüístic d'Idioma Català o no el segueixen

Itinerari d'Idioma Català	No	Sí
Exercici d'omplir buits	72,6%	64,3%
Exercici de resposta múltiple	64,5%	55,8%
Redacció	64,4%	45,2%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	67,2%	55,1%

GRÀFIC 6.7. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons si els alumnes segueixen l'itinerari lingüístic d'Idioma Català o no el segueixen



A partir dels models mixtos lineals generalitzats, s'estableix que el factor *Idioma Català* és significatiu respecte al grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(1, 221) = 19,450$; $p < 0,001$. Pel que fa a la significació entre les diverses categories del factor, els contrastos per parelles permeten corroborar la tendència que els alumnes que no segueixen l'itinerari d'Idioma Català obtenen significativament més bons resultats que els que sí que el segueixen ($p < 0,001$).

En analitzar si el factor *Idioma Català* està relacionat amb el lloc de naixement, s'observa que la interacció entre tots dos factors no és significativa ($F(2, 253) = 2,653$; $p > 0,05$), com tampoc no ho són el factor *Idioma Català* per si mateix ($F(1, 254) = 0,635$; $p > 0,05$) ni el factor *lloc de naixement* per si mateix ($F(2, 252) = 0,814$; $p > 0,05$). Per tant, el factor *Idioma Català* és significatiu respecte al grau d'implantació de les variants sintàctiques, però deixa de ser-ho en combinació amb el lloc de naixement, de la mateixa manera que no és significativa la interacció entre tots dos factors.

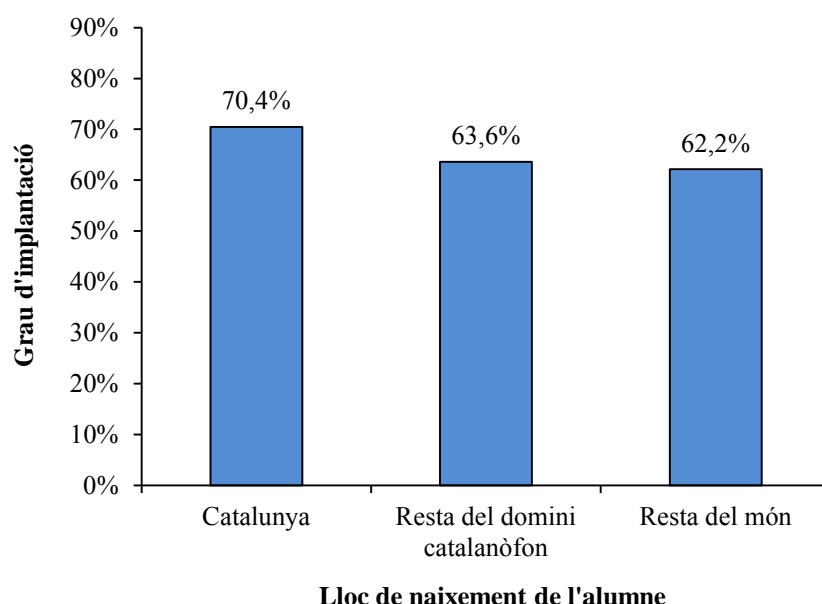
6.1.8. El lloc de naixement de l'alumne

Tal com es desprèn de la taula 6.9 i del gràfic 6.8, en la mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments d'avaluació i en cadascun per separat, els alumnes nascuts a Catalunya obtenen més bons resultats en les setze variables que els alumnes nascuts a la resta del domini catalanòfon i aquests darrers, millors resultats els nascuts a la resta del món, successivament. Quant a la mitjana del grau d'implantació, s'observa que els alumnes de tots els territoris obtenen un grau d'implantació baix (entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.9. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el lloc de naixement de l'alumne

Lloc de naixement de l'alumne	Catalunya	Resta del domini catalanòfon	Resta del món
Exercici d'omplir buits	72,9%	69,2%	68,2%
Exercici de resposta múltiple	65,5%	57,7%	61,0%
Redacció	75,0%	64,3%	54,7%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	70,4%	63,6%	62,2%

GRÀFIC 6.8. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el lloc de naixement de l'alumne



En relació amb els models mixtos lineals generalitzats, el lloc de naixement de l'alumne és significatiu respecte del grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(2, 224) = 7,248$; $p = 0,001$. Pel que fa a la significació entre les diverses categories del factor, els contrastos per parelles permeten determinar que els alumnes nascuts a Catalunya assolixen significativament més bons resultats que els nascuts a la resta del domini catalanòfon ($p = 0,026$) i que els alumnes nascuts a la resta del món ($p = 0,002$).

Els alumnes nascuts a Catalunya obtenen un grau d'implantació més elevat que els estrangers, cosa que segueix la línia dels estudis previs (Alsina *et al.* 1983: 102, CSA 2009: 23-25, CSA 2013a: 48-49, CSA 2012: 36 i CSA 2014a: 189-191). Malauradament, però, com que l'agrupació de categories del factor *lloc de naixement* en la majoria d'aquests estudis no distingeix els alumnes nascuts a Catalunya dels nascuts en una altra comunitat autònoma de parla catalanòfona, sinó que només diferencia els alumnes autòctons o nadius (de Catalunya) dels alumnes immigrants o estrangers, no es poden establir més comparacions ni paral·lelismes amb altres estudis.

Similarment, en aquesta tesi no s'ha tingut en compte si els alumnes estrangers procedeixen d'un país de la Unió Europea o de la resta d'Europa, perquè hauria calgut incloure més preguntes sobre l'origen territorial en l'enquesta. Per tant, tampoc no es pot determinar si els resultats dels alumnes d'un país de la UE o de la resta d'Europa són millors que els de la resta d'alumnes estrangers i molt propers a la mitjana de Catalunya, tal com es fa a l'estudi del CSA (2012: 36), segons el qual els alumnes amb pitjors resultats són els del Magrib i de la resta d'Àfrica.

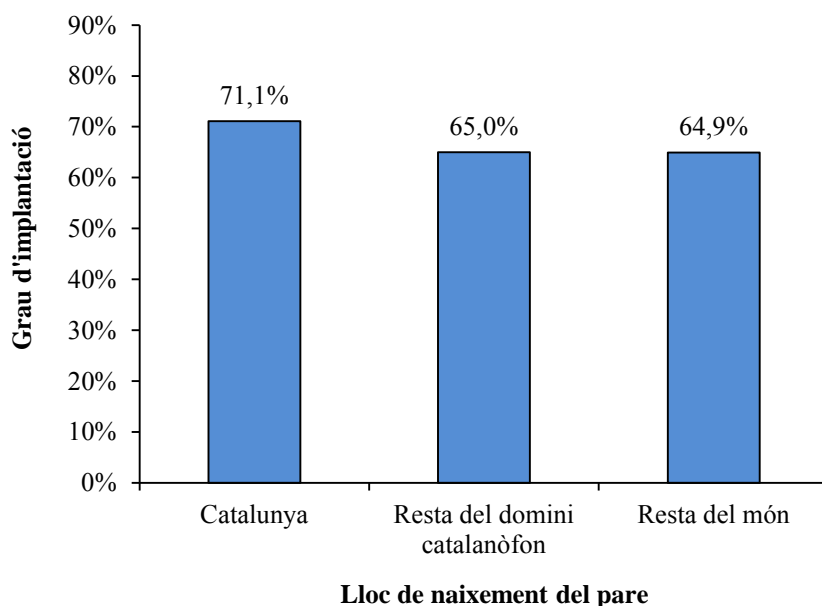
6.1.9. El lloc de naixement del pare

Tant en la mitjana dels instruments d'avaluació com en cadascun dels instruments individualment, els alumnes amb el pare nascut a Catalunya assoleixen més bons resultats en les setze variables que els alumnes amb el pare nascut a la resta del domini catalanòfon, i aquests darrers, millors resultats que els de la resta del món (v. la taula 6.10 i el gràfic 6.9). Cal afegir que el grau d'implantació en les diverses categories d'aquest factor és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.10. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el lloc de naixement del pare

Lloc de naixement del pare	Catalunya	Resta del domini catalanòfon	Resta del món
Exercici d'omplir buits	73,2%	71,4%	69,3%
Exercici de resposta múltiple	66,3%	58,2%	61,9%
Redacció	76,0%	65,8%	62,6%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	71,1%	65,0%	64,9%

GRÀFIC 6.9. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el lloc de naixement del pare



A partir dels models mixtos lineals generalitzats, s'estableix que el lloc de naixement del pare és significatiu respecte al grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(2, 224) = 5,935$; $p = 0,003$. Pel que fa a la significació entre les diverses categories del factor, els contrastos per parelles permeten corroborar la tendència que els alumnes amb el pare nascut a Catalunya assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes amb el pare nascut a la resta del món ($p = 0,003$).

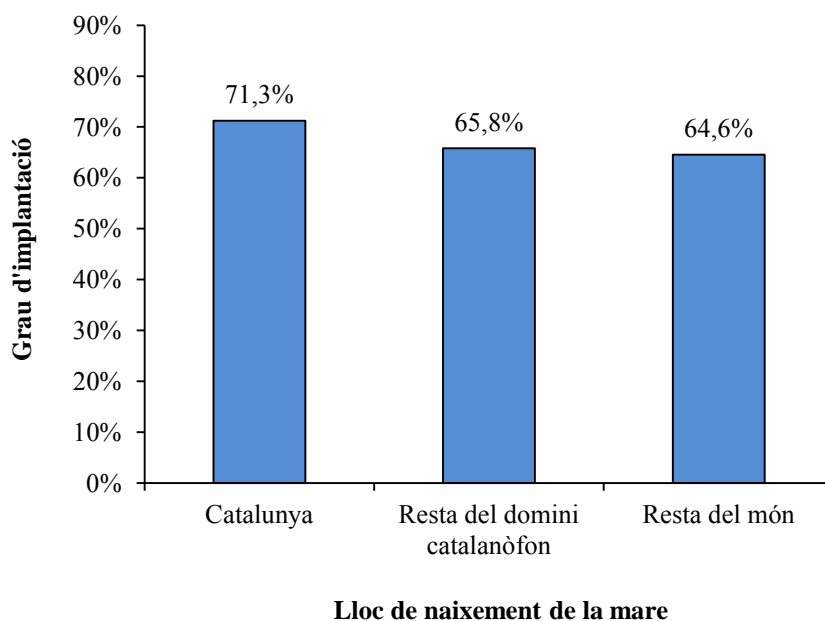
6.1.10. El lloc de naixement de la mare

Tal com es desprèn de la taula 6.11 i del gràfic 6.10, generalment, els alumnes amb la mare nascuda a Catalunya assoleixen més bons resultats en les setze variables analitzades que els alumnes amb la mare nascuda a la resta del domini catalanòfon i aquests darrers, millors resultats que els que tenen una mare nascuda a la resta del món. En analitzar els instruments d'avaluació tant per separat com globalment, en general s'observa la mateixa tendència. El grau d'implantació en les diverses categories d'aquest factor, però, és baix en tots els casos (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.11. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el lloc de naixement de la mare

Lloc de naixement de la mare	Catalunya	Resta del domini catalanòfon	Resta del món
Exercici d'omplir buits	73,7%	70,2%	69,0%
Exercici de resposta múltiple	66,5%	60,1%	61,0%
Redacció	75,4%	68,4%	63,3%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	71,3%	65,8%	64,6%

GRÀFIC 6.10. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el lloc de naixement de la mare



A partir dels models mixtos lineals generalitzats, s'observa que el lloc de naixement de la mare és significatiu respecte al grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(2, 225) = 6,291$; $p = 0,002$. En aquest sentit, els contrastos per parelles permeten concloure que els alumnes amb la mare nascuda a Catalunya obtenen significativament més bons resultats que els alumnes amb la mare nascuda a la resta del món ($p = 0,002$).

Per tant, la tendència és que el factor *lloc de naixement de la mare* té incidència en el grau d'implantació. Cal mencionar que els factors *lloc de naixement de la mare* i *lloc de naixement del pare* tenen les mateixes correlacions significatives de les categories: en tots dos casos el fet d'haver nascut a Catalunya fa que els resultats siguin significativament més bons que el fet d'haver nascut a la resta del món. A continuació, s'explora si aquest patró també se segueix en el factor *lloc de naixement dels progenitors*, que és la variable que agrupa el lloc de naixement del pare i la mare.

També s'han aplicat els models mixtos lineals generalitzats incloent com a factors fixos la interacció entre el lloc de naixement del pare i el lloc de naixement de la mare, i tots dos factors per si mateixos, per determinar si aquestes dues variables estan relacionades. Ara bé, dels resultats, se'n desprèn que la interacció entre el lloc de naixement del pare i el lloc de naixement de la mare no és significativa ($F(4, 221) = 0,496$; $p > 0,05$), com tampoc no ho són el lloc de naixement del pare per si mateix ($F(2, 221) = 0,298$; $p > 0,05$) ni el lloc de naixement de la mare ($F(2, 220) = 2,397$; $p > 0,05$).

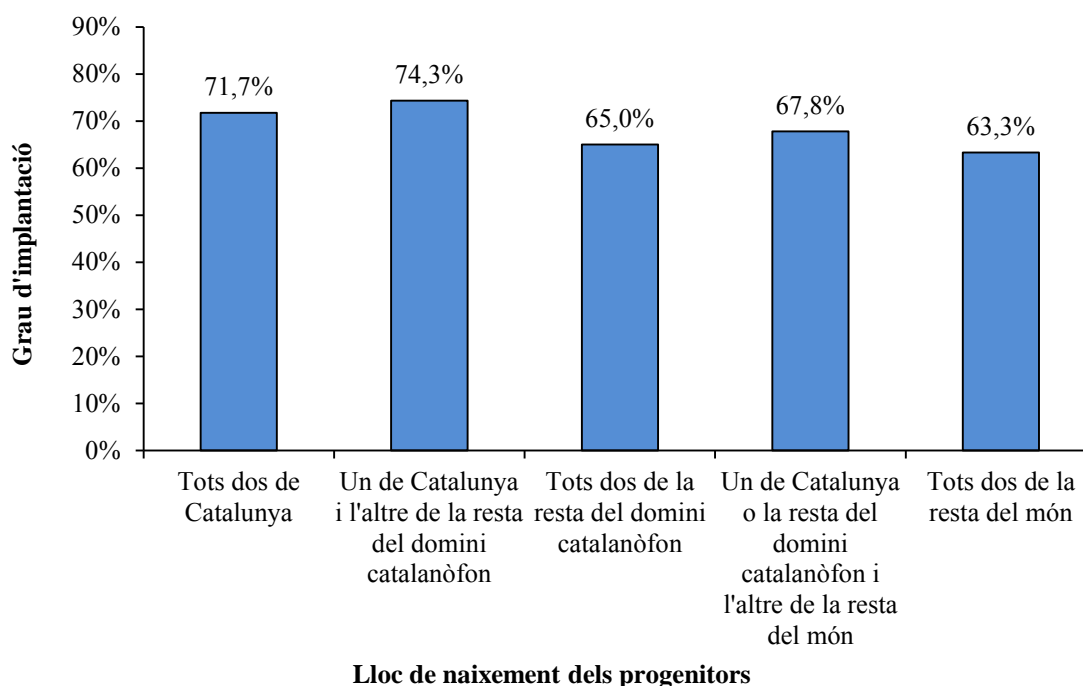
6.1.11. El lloc de naixement dels progenitors

A partir de la taula 6.12 i del gràfic 6.11, tant en la mitjana dels instruments d'avaluació com en cada instrument per separat, s'observa la tendència que els alumnes amb tots dos progenitors nascuts a Catalunya i els alumnes amb un progenitor nascut a Catalunya i l'altre nascut a la resta del domini catalanòfon obtenen més bons resultats en les setze variables que la resta. En tots els casos, però, el grau d'implantació és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.12. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el lloc de naixement dels progenitors

Lloc de naixement dels progenitors	Tots dos de Catalunya	Un de Catalunya i l'altre de la resta del domini catalanòfon	Tots dos de la resta del domini catalanòfon	Un de Catalunya o la resta del domini catalanòfon i l'altre de la resta del món	Tots dos de la resta del món
Exercici d'omplir buits	73,9%	79,4%	70,5%	70,9%	68,5%
Exercici de resposta múltiple	66,9%	71,9%	57,5%	63,5%	60,4%
Redacció	76,4%	68,0%	68,7%	70,2%	59,8%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	71,7%	74,3%	65,0%	67,8%	63,3%

GRÀFIC 6.11. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el lloc de naixement dels progenitors



Els models mixtos lineals generalitzats permeten concloure que el lloc de naixement dels progenitors és significatiu respecte al grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(4, 229) = 3,997$; $p = 0,004$. Pel que fa a la significació entre les diverses categories del factor, els contrastos per parelles permeten observar que els alumnes amb tots dos pares nascuts a Catalunya obtenen significativament més bons resultats que els alumnes amb tots dos pares nascuts a la resta del món ($p = 0,001$).

Per tant, la tendència que els alumnes amb progenitors nadius (nascuts a Catalunya) assoleixen més bons resultats que els de la resta del món (els immigrants, els no nadius, els estrangers, etc., depenent de l'estudi) és la mateixa que la que s'observa a Alsina *et al.* (1983: 102): l'origen dels pares crea diferències agudes en el cas dels resultats en català, tot i que la diferència entre el grup de nadius i el de mixtos (nadius i immigrants) no resulta significativa; l'únic grup polaritzat a favor del català —és a dir, el grup en què hi ha diferències respecte del nivell de coneixements de català i castellà— és el del nadius, tot i que només lleugerament.

6.1.12. La varietat geogràfica de l'alumne

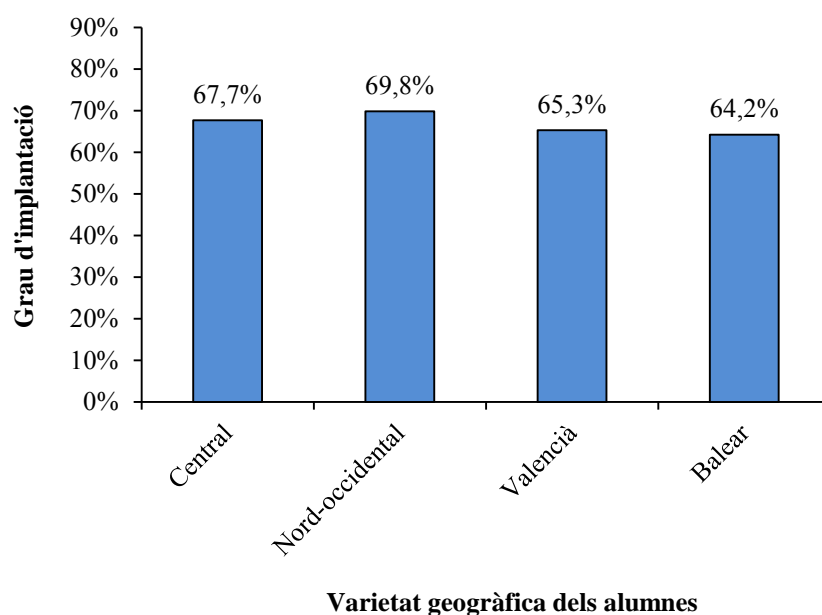
Tal com es desprèn de la taula 6.13 i del gràfic 6.12, en la mitjana dels instruments d'avaluació i en cadascun separatament, els alumnes de la varietat nord-occidental assoleixen més bons resultats en les setze variables que la resta. Aquestes tendències també s'observen en altres estudis: com s'ha comentat en el capítol 3, en les proves d'avaluació de sisè de primària del 2013, Lleida i les Terres de l'Ebre són les àrees que obtenen una puntuació global més alta en català el 2013 (CSA 2013b: 36 i 47); el 2012, en canvi, són Barcelona i les Terres de l'Ebre (CSA 2012: 48). En aquesta tesi la tendència és que els alumnes nord-occidentals (que es podrien equiparar amb els de Lleida i les Terres de l'Ebre) i els del català central (que es podrien equiparar amb els de Barcelona) assoleixen

lleugerament més bons resultats que els de les varietats balear i valenciana. També cal mencionar que, en totes les varietats geogràfiques, els alumnes assoleixen un grau d'implantació baix en les setze variables (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.13. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons la varietat geogràfica dels alumnes

Varietat geogràfica dels alumnes	Central	Nord-occidental	Valencià	Balear
Exercici d'omplir buits	72,7%	73,3%	73,6%	65,6%
Exercici de resposta múltiple	65,4%	65,2%	54,5%	59,8%
Redacció	64,9%	70,9%	67,8%	67,2%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	67,7%	69,8%	65,3%	64,2%

GRÀFIC 6.12. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons la varietat geogràfica dels alumnes



En aplicar els models mixtos lineals generalitzats, el factor *varietat geogràfica* no resulta significatiu respecte al grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(3, 184) = 2,048; p > 0,05$.

6.1.13. El nivell d'estudis del pare

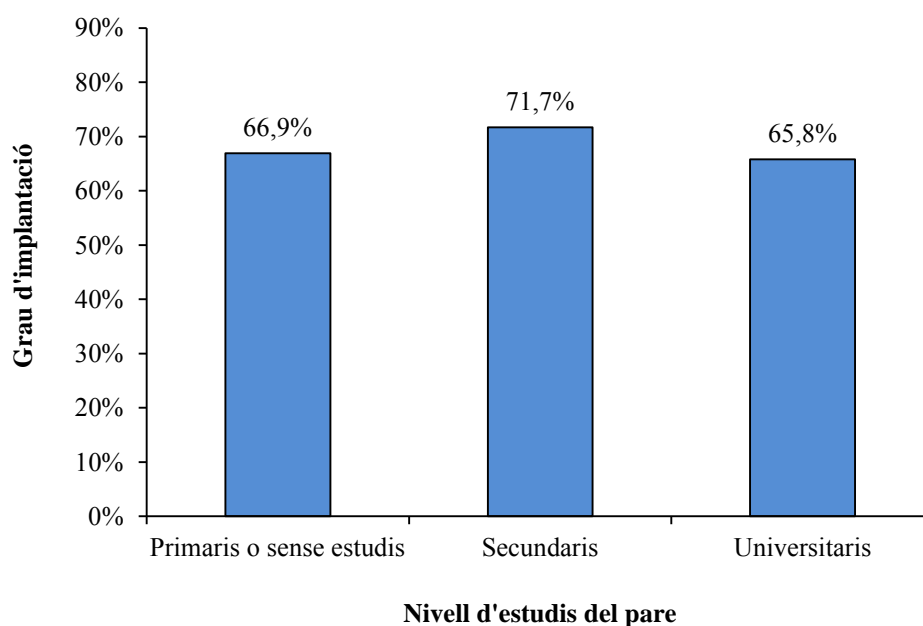
Tal com es desprèn de la taula 6.14 i del gràfic 6.13, tant en la mitjana dels instruments d'avaluació com en cadascun individualment, els alumnes amb el pare amb estudis secundaris assoleixen més bons resultats en les setze variables que la resta d'alumnes. En totes les categories, però, el grau d'implantació és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

En canvi, aquesta tendència no segueix la línia de la majoria d'estudis previs, en els quals s'observa que, com més nivell d'estudis tenen els progenitors, més bons resultats en català obtenen els alumnes (p. ex.: CSA 2009: 23-25).

TAULA 6.14. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el nivell d'estudis del pare

Nivell d'estudis del pare	Estudis primaris o sense estudis	Estudis secundaris	Estudis universitaris
Exercici d'omplir buits	70,4%	74,0%	70,7%
Exercici de resposta múltiple	62,7%	67,8%	61,0%
Redacció	68,2%	74,6%	66,0%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	66,9%	71,7%	65,8%

GRÀFIC 6.13. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el nivell d'estudis del pare



A partir dels models mixtos lineals generalitzats, s'observa que el factor *nivell d'estudis del pare* és significatiu respecte al grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(2, 222) = 4,234$; $p = 0,016$. Per tant, es tracta d'un factor significatiu, encara que el grau de significació és inferior al d'altres factors. Pel que fa a la significació entre les diverses categories del factor, els contrastos per parelles permeten observar que els alumnes amb el pare amb estudis secundaris assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes amb el pare amb estudis universitaris ($p = 0,010$) i que els alumnes amb el pare amb estudis primaris o sense estudis ($p = 0,043$). De fet, és probable que el factor *nivell d'estudis del pare* perdi pes com més augmenti el nivell educatiu dels alumnes. Pot ser, doncs, que tingui més incidència en els alumnes en etapes escolars (p. ex.: primària i ESO) que en els alumnes universitaris, tal com es desprèn de les conclusions de l'estudi del CSA (2009: 24-25), en el qual el nivell d'estudis dels progenitors té incidència en acabar l'ESO i

el batxillerat, però en els cicles formatius de grau superior i de grau mitjà perd la significativitat quan es controla per l'efecte d'altres variables. A més, cal veure si el nivell d'estudis de la mare i el nivell d'estudis de tots dos progenitors resulten significatius en aquesta tesi. En cas negatiu, podria ser que el factor *nivell d'estudis del pare* també deixés de ser significatiu en combinació amb altres factors, la qual cosa voldria dir que aquesta significativitat estaria emmascarada pels efectes d'altres factors que no s'han controlat.

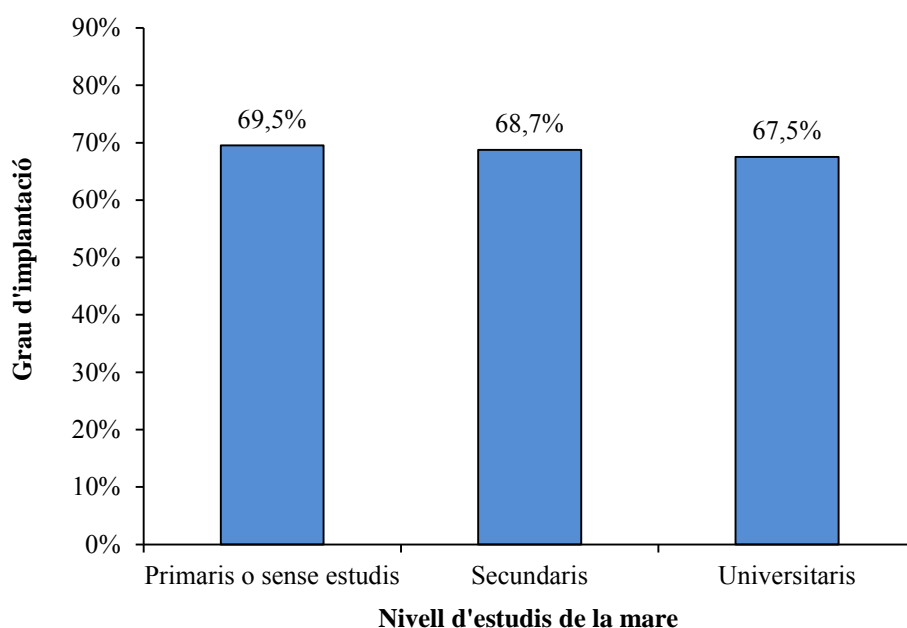
6.1.14. El nivell d'estudis de la mare

En el cas del nivell d'estudis de la mare, tant en la mitjana del grau d'implantació de tots tres instruments d'avaluació com en cada instrument individualment, no s'observa cap tendència destacable, perquè els alumnes de cada categoria obtenen un grau d'implantació similar (v. la taula 6.15 i el gràfic 6.14). En totes les categories, a més, el grau d'implantació és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.15. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el nivell d'estudis de la mare

Nivell d'estudis de la mare	Estudis primaris o sense estudis	Estudis secundaris	Estudis universitaris
Exercici d'omplir buits	71,6%	72,7%	71,4%
Exercici de resposta múltiple	65,8%	64,0%	63,0%
Redacció	72,7%	70,4%	68,9%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	69,5%	68,7%	67,5%

GRÀFIC 6.14. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el nivell d'estudis de la mare



A partir dels models mixtos lineals generalitzats, s'observa que el factor *nivell d'estudis de la mare* no és significatiu respecte al grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(2, 225) = 0,241$; $p > 0,05$.

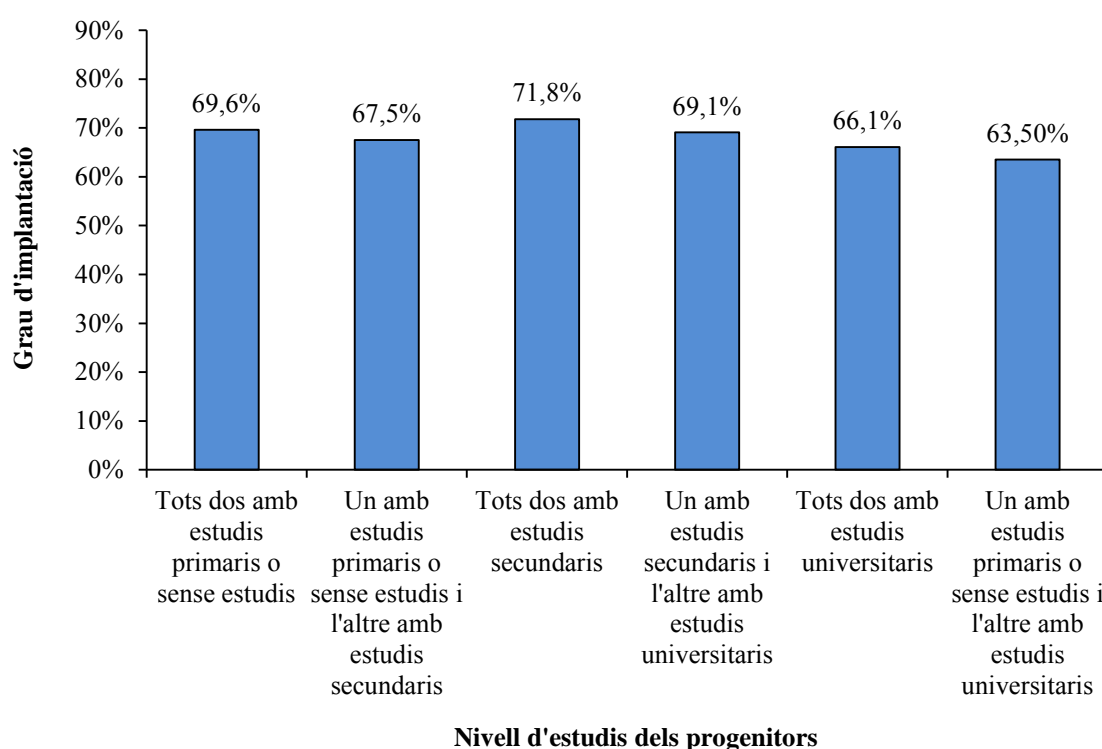
6.1.15. El nivell d'estudis dels progenitors

Tal com es desprèn de la taula 6.16 i del gràfic 6.15, no s'observa cap tendència significativa quant a les diferents categories del factor *nivell d'estudis dels progenitors*, atès que les diferències entre cada categoria són petites. A més, en totes les categories el grau d'implantació és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.16. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el nivell d'estudis dels progenitors

Nivell d'estudis dels progenitors	Tots dos amb estudis primaris o sense estudis	Un amb estudis primaris o sense estudis i l'altre amb estudis secundaris	Tots dos amb estudis secundaris	Un amb estudis secundaris i l'altre amb estudis universitaris	Tots dos amb estudis universitaris	Un amb estudis primaris o sense estudis i l'altre amb estudis universitaris
Exercici d'omplir buits	70,8%	71,0%	74,8%	71,9%	70,9%	71,20%
Exercici de resposta múltiple	66,9%	61,3%	68,5%	63,8%	61,7%	59,50%
Redacció	72,3%	72,7%	72,4%	73,6%	65,6%	57,60%
Mitjana del grau d'implantació	69,6%	67,5%	71,8%	69,1%	66,1%	63,50%

GRÀFIC 6.15. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el nivell d'estudis dels progenitors



Els models mixtos permeten determinar que el factor *nivell d'estudis dels progenitors* no és significatiu respecte al grau d'implantació de les variants sintàctiques ($F(5, 224) = 1,239$; $p > 0,05$), com tampoc no ho és el nivell d'estudis de la mare.

En aplicar els models mixtos lineals generalitzats en els factors *nivell d'estudis del pare*, *nivell d'estudis de la mare* i la interacció entre tots dos, s'observa que la interacció no és significativa ($F(4, 212) = 0,491$; $p > 0,05$), com tampoc no ho és el factor *nivell d'estudis de la mare* per si mateix ($F(2, 221) = 0,031$; $p > 0,05$); en canvi, el factor *nivell d'estudis del pare* individualment sí que és significatiu ($F(2, 221) = 3,116$; $p = 0,046$). En aquest sentit, els contrastos per parelles permeten concloure que els alumnes amb pares (progenitors masculins) amb estudis secundaris assoleixen més bons resultats que els alumnes amb pares amb estudis universitaris ($p = 0,044$).

Per tant, els factors *nivell d'estudis dels progenitors* i *nivell d'estudis de la mare* no són significatius respecte del grau d'implantació de les variants sintàctiques. El factor *nivell d'estudis del pare*, però, sí que és significatiu per si mateix i en la interacció amb el factor *nivell d'estudis de la mare*, tot i que la interacció entre el nivell d'estudis de la mare i del pare no és significativa. El CSA (2014a: 193) ja observa que els resultats en català i castellà no s'associen tan fortament amb el factor *nivell d'estudis*; els resultats en anglès, en canvi, són els que més varien en funció d'aquest factor (2014a: 193). Això també passa en el cas de la feina dels progenitors: els resultats en català i castellà són molt semblants, independentment de la feina dels progenitors, mentre que en matemàtiques i anglès les diferències s'accentuen, sobretot en el cas d'alumnes amb progenitors que fan feines de qualificació baixa (CSA 2014a: 195).

6.1.16. La feina del pare

En el cas de la feina del pare, de la mitjana dels instruments d'avaluació, se'n desprèn que els alumnes amb el pare que és tècnic i professional, que fa tasques administratives o qualificades, tendeixen a obtenir lleugerament més bons resultats en les setze variables que la resta d'alumnes. En analitzar els instruments d'avaluació separatament, generalment s'observa el mateix patró. Cal dir, però, que les diferències entre les categories són molt petites (v. la taula 6.17 i el gràfic 6.16). A més, el grau d'implantació és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%) en totes les categories.

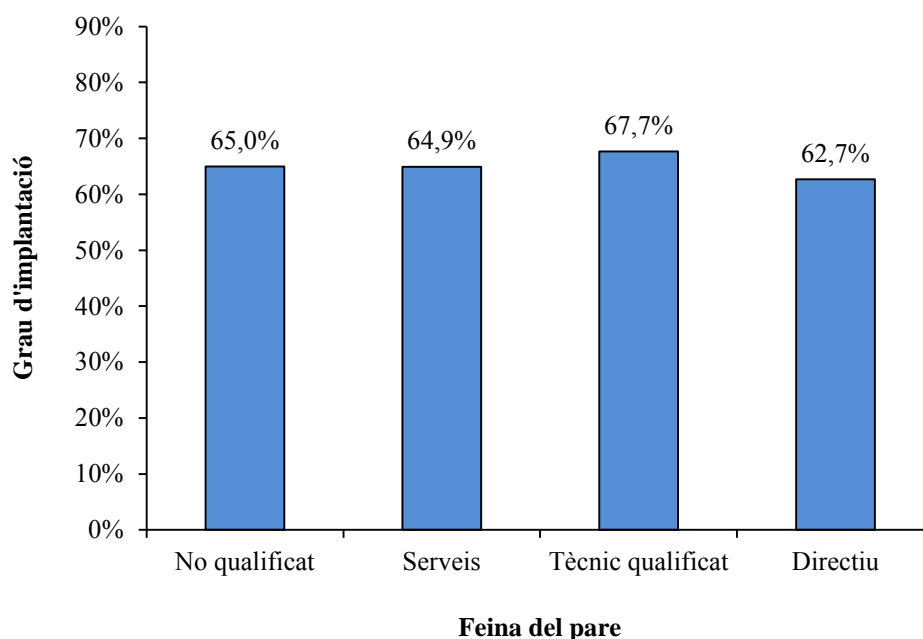
Justament, aquest és el mateix patró que observa el CSA (2014a: 195): els alumnes amb més bons resultats són els fills de professionals científics i intel·lectuals. Per tant, tant en l'estudi mencionat com en aquesta tesi no s'observa la tendència que, com més alt és el nivell professional de la feina del pare i la mare, més alt és el rendiment dels alumnes.

Tal com s'ha comentat, en els resultats del CSA (2014a: 195) la feina dels progenitors (sobretot si és de qualificació baixa) incideix en els resultats d'anglès i matemàtiques, però no afecta els resultats de català i castellà.

TAULA 6.17. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons la feina del pare

Feina del pare	Operador d'instal·lacions o treballador no qualificat	Treballador de serveis de restauració, personal de protecció o venedor de comerços	Tècnic i professional, tasques administratives o qualificades	Directiu d'empresa o de l'administració pública
Exercici d'omplir buits	67,6%	70,3%	74,4%	69,8%
Exercici de resposta múltiple	63,7%	60,4%	64,8%	63,7%
Redacció	63,5%	64,0%	63,8%	54,5%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	65,0%	64,9%	67,7%	62,7%

GRÀFIC 6.16. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons la feina del pare



Els models mixtos lineals generalitzats, però, permeten establir que el factor *feina del pare* no és significatiu respecte al grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(3, 225) = 1,391; p > 0,05$.

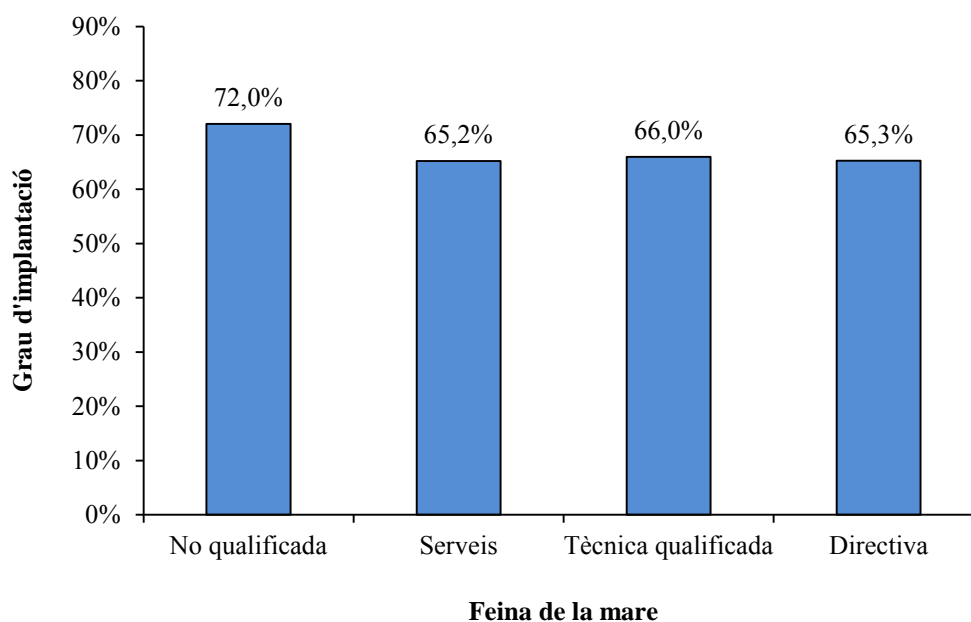
6.1.17. La feina de la mare

Tal com es desprèn de la taula 6.18 i del gràfic 6.17, no s'observa cap tendència en cadascun dels instruments d'avaluació separatament, mentre que en la mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments d'avaluació els alumnes amb una mare que és operadora d'instal·lacions o treballadora no qualificada tendeixen a assolir més bons resultats en les setze variables. En tots els casos, però, el grau d'implantació és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.18. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons la feina de la mare

Feina de la mare	Operadora d'instal·lacions o treballadora no qualificada	Treballadora de serveis de restauració, personal de protecció o venedora dels comerços	Tècnica i professional, tasques administratives o qualificades	Directiva d'empresa o l'administració pública
Exercici d'omplir buits	72,1%	69,5%	72,7%	68,4%
Exercici de resposta múltiple	67,9%	60,4%	64,2%	57,3%
Redacció	76,1%	65,6%	61,0%	70,0%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	72,0%	65,2%	66,0%	65,3%

GRÀFIC 6.17. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons la feina de la mare



A partir dels models mixtos lineals generalitzats s'observa que el factor *feina de la mare* no és significatiu respecte al grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(3, 227) = 1,409$; $p > 0,05$. Per tant, el factor *feina de la mare* per si mateix no té incidència en el grau d'implantació.

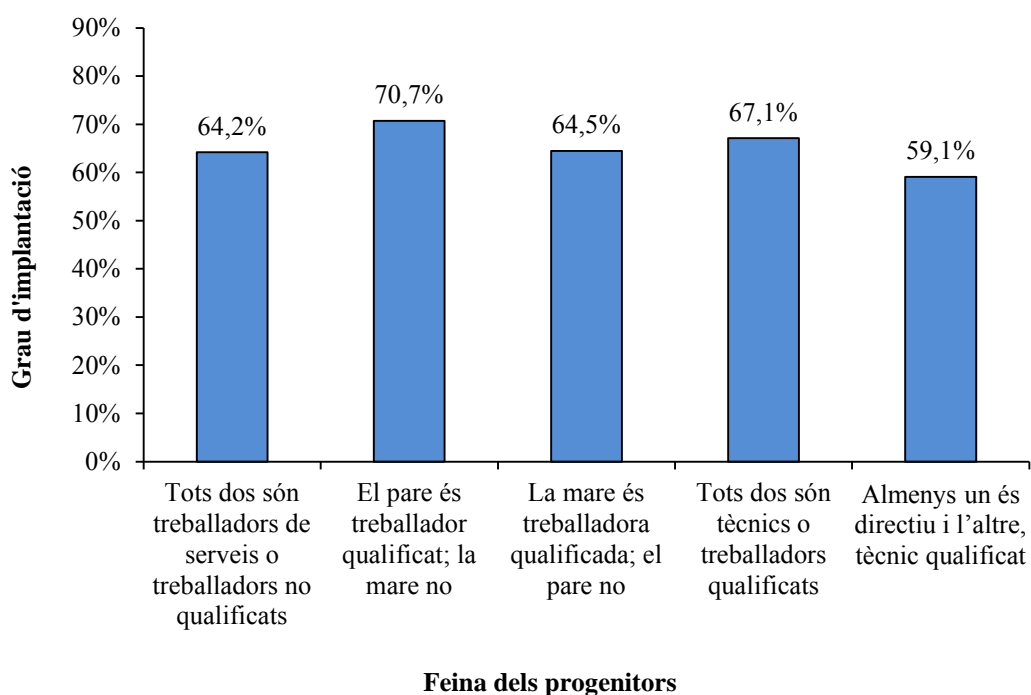
6.1.18. La feina dels progenitors

En el cas de la feina dels progenitors, tal com s'observa en la taula 6.19 i en el gràfic 6.18, en la mitjana dels instruments d'avaluació, els alumnes amb el pare que és treballador qualificat i la mare no ho és tendeixen a obtenir lleugerament més bons resultats en les setze variables. En cada instrument separatament, però, no s'observa cap tendència clara. Tanmateix, les diferències entre el grau d'implantació de les diverses categories són molt petites. El grau d'implantació de les diverses categories d'aquest factor és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.19. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons la feina dels progenitors

Feina dels progenitors	Tots dos són treballadors de serveis o treballadors no qualificats	El pare és treballador qualificat; la mare no	La mare és treballadora qualificada; el pare no	Tots dos són tècnics o treballadors qualificats	Almenys un és directiu i l'altre, tècnic qualificat
Exercici d'omplir buits	68,0%	73,9%	70,6%	74,7%	68,2%
Exercici de resposta múltiple	62,0%	66,0%	62,3%	64,9%	61,7%
Redacció	62,5%	72,1%	60,6%	61,8%	47,3%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	64,2%	70,7%	64,5%	67,1%	59,1%

GRÀFIC 6.18. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons la feina dels progenitors



Dels models mixtos, se'n desprèn que el factor *feina dels progenitors* no resulta significatiu respecte al grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(4, 228) = 1,429; p > 0,05$.

En veure si hi ha cap interacció significativa entre la feina del pare i la feina de la mare, els models mixtos estableixen que la interacció entre aquests dos factors no és significativa ($F(8, 214) = 0,334; p > 0,05$), com tampoc no ho són per si mateixos ni el factor *feina del pare* ($F(2, 213) = 0,337; p > 0,05$) ni el factor *feina de la mare* ($F(2, 213) = 1,067; p > 0,05$).

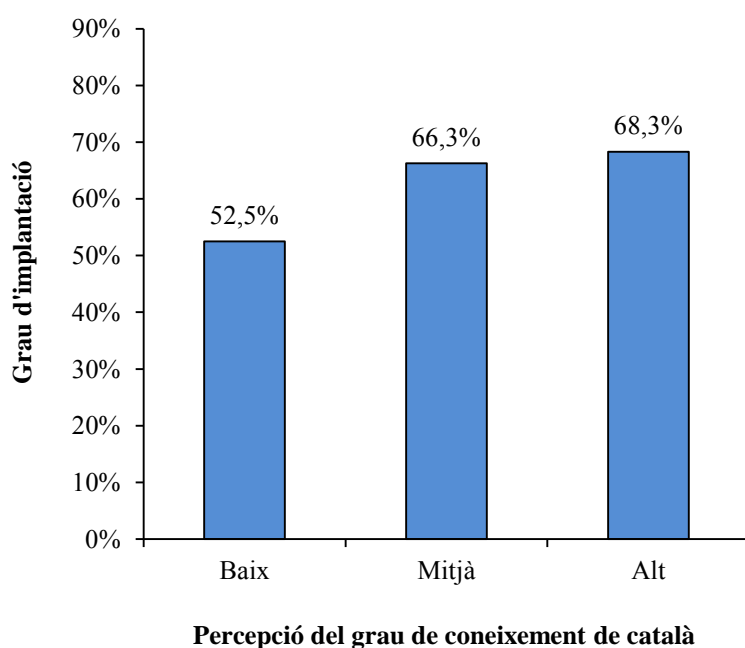
6.1.19. La percepció del grau de coneixement de català

En general, com més alt és el grau de coneixement de català que els alumnes declaren que tenen, més alt és el grau d'implantació en cadascun dels instruments d'avaluació i en la mitjana de tots tres (v. la taula 6.20 i el gràfic 6.19). El grau d'implantació en les tres categories d'aquest factor, però, és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.20. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons la percepció del grau de coneixement de català

Percepció del grau de coneixement de català	Baix	Mitjà	Alt
Exercici d'omplir buits	62,1%	68,7%	74,1%
Exercici de resposta múltiple	53,5%	64,9%	64,8%
Redacció	41,9%	65,3%	66,0%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	52,5%	66,3%	68,3%

GRÀFIC 6.19. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons la percepció del grau de coneixement de català



Els models mixtos lineals generalitzats corroboren que el factor *percepció del grau de coneixement de català* és significatiu respecte del grau d'implantació de les variants sintàctiques en els instruments d'avaluació: $F(2, 224) = 15,976$; $p < 0,001$. Pel que fa a la significació entre les diverses categories del factor, els contrastos per parelles permeten concloure que els alumnes que declaren que tenen un coneixement de català mitjà o alt assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes que declaren que tenen un coneixement de català baix ($p < 0,001$ en tots dos casos). No hi ha diferències significatives, però, entre els alumnes que declaren que tenen un coneixement de català mitjà i els que declaren que el tenen alt.

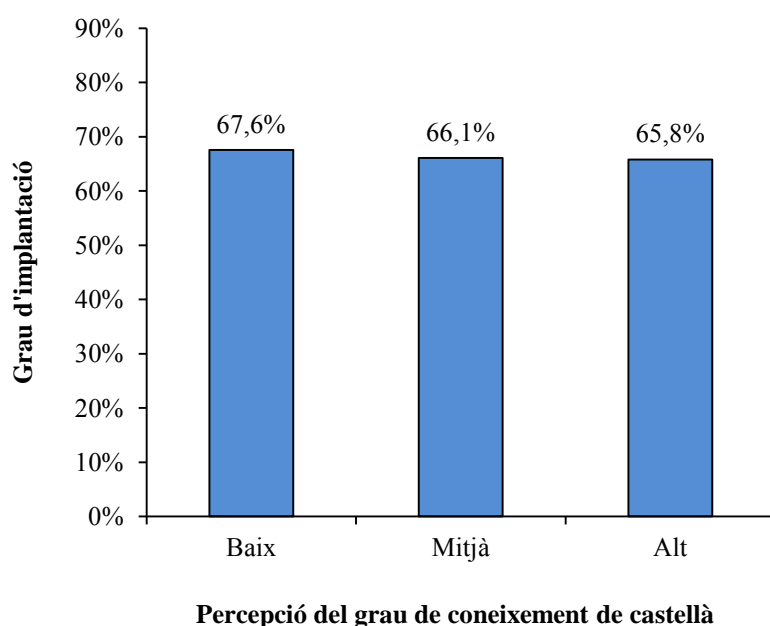
6.1.20. La percepció del grau de coneixement de castellà

Tal com s'observa en la taula 6.21 i en el gràfic 6.20, com més alta és la percepció del grau de coneixement de castellà dels alumnes, més baix és el grau d'implantació en les setze variables en cada instrument d'avaluació i en la mitjana de tots tres. Les diferències entre el grau d'implantació de les tres categories d'aquest factor, però, són petites. El grau d'implantació de totes tres categories és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.21. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons la percepció del grau de coneixement de castellà

Percepció del grau de coneixement de castellà	Baix	Mitjà	Alt
Exercici d'omplir buits	71,6%	71,0%	72,0%
Exercici de resposta múltiple	59,0%	63,2%	64,3%
Redacció	72,1%	64,1%	61,0%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	67,6%	66,1%	65,8%

GRÀFIC 6.20. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons la percepció del grau de coneixement de castellà



A partir dels models mixtos lineals generalitzats, s'estableix que el factor *percepció del grau de coneixement de castellà* no té una incidència significativa en el grau d'implantació de les variants sintàctiques: $F(2, 231) = 0,069$; $p > 0,05$.

En aplicar els models mixtos lineals generalitzats en la *percepció del grau de coneixement de català*, la *percepció del grau de coneixement de castellà* i la interacció entre tots dos factors, no resulten significatius ni la interacció ($F(4, 220) = 1,771$; $p > 0,05$) ni el factor *percepció del grau de coneixement de castellà* ($F(2, 218) = 1,491$; $p > 0,05$). Ara bé, el factor *percepció del grau de coneixement de català* sí que és significatiu ($F(2, 222) = 4,885$; $p = 0,008$). En aquest sentit, els contrastos per parelles permeten observar que els alumnes que perceben que tenen un coneixement de català mitjà ($p = 0,013$) o alt ($p = 0,004$) aconsegueixen significativament més bons resultats que els alumnes amb un coneixement declarat de català baix.

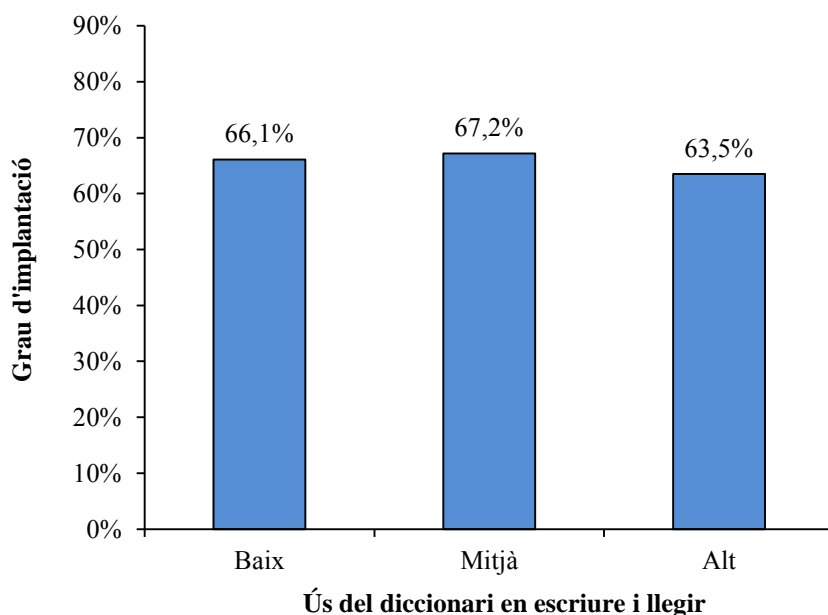
6.1.21. L'ús del diccionari en escriure i llegir

En aquest cas, com es desprèn de la taula 6.22 i del gràfic 6.21, en tots tres instruments d'avaluació i en cadascun separatament, no s'observa cap tendència clara pel que fa a la relació entre l'ús del diccionari en escriure i llegir i el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques. Totes les categories d'aquest factor tenen un grau d'implantació baix (se situa entre el 50% i el 74,9%) i les diferències del grau d'implantació en les diverses categories són petites.

TAULA 6.22. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons l'ús del diccionari en escriure i llegir

Ús del diccionari en escriure i llegir	Baix	Mitjà	Alt
Exercici d'omplir buits	70,6%	72,4%	70,2%
Exercici de resposta múltiple	64,6%	63,9%	62,7%
Redacció	63,1%	65,4%	57,7%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	66,1%	67,2%	63,5%

GRÀFIC 6.21. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons l'ús del diccionari en escriure i llegir



A partir dels models mixtos lineals generalitzats, es pot observar que el factor *ús del diccionari en escriure i llegir* no és significatiu respecte del grau d'implantació de les variants sintàctiques en els instruments d'avaluació: $F(2, 219) = 1,225$; $p > 0,05$.

6.1.22. El grau d'ús de català en les relacions personals

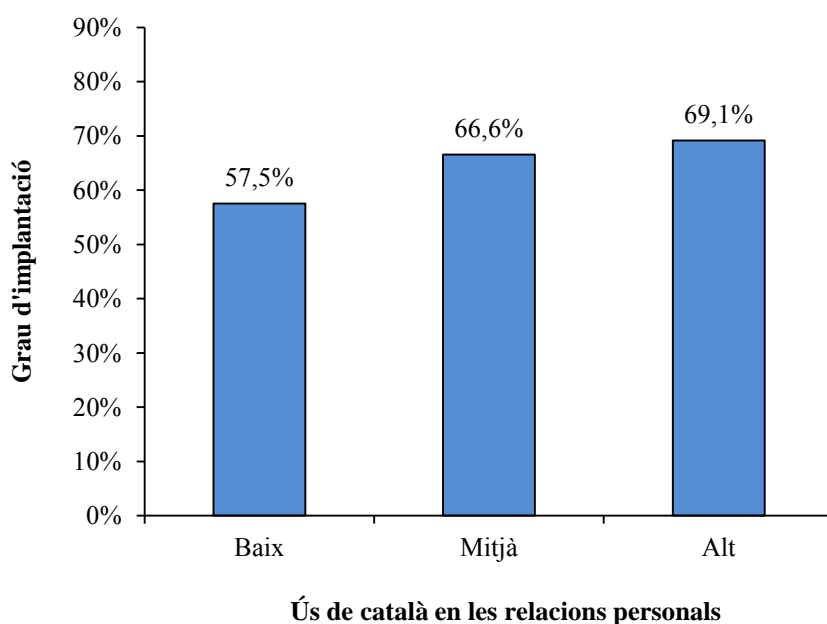
Cal recordar que el factor *grau d'ús de català en les relacions personals* (o pròpies) engloba els usos lingüístics en la llengua d'identificació, la llengua inicial, la llengua habitual i la llengua per escriure notes personals.

Tal com mostren la taula 6.23 i el gràfic 6.22, com més elevat és el grau d'ús de català en les relacions personals, més elevat és el grau d'implantació de les setze variables sintàctiques en tots tres instruments d'avaluació com també en cadascun d'aquests instruments. La diferència més gran s'estableix entre l'ús mitjà i alt de català, d'una banda, i l'ús baix de català, de l'altra. El grau d'implantació mitjà de les tres categories, però, és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.23. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el grau d'ús de català en les relacions personals

Ús de català en les relacions personals	Baix	Mitjà	Alt
Exercici d'omplir buits	65,6%	71,0%	74,9%
Exercici de resposta múltiple	61,0%	61,4%	66,5%
Redacció	46,1%	67,3%	66,0%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	57,5%	66,6%	69,1%

GRÀFIC 6.22. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el grau d'ús de català en les relacions personals



A partir dels models mixtos lineals generalitzats, s'observa que el grau d'ús de català en les relacions personals és significatiu respecte del grau d'implantació de les variants sintàctiques en els instruments d'avaluació: $F(2, 228) = 12,329$; $p < 0,001$. En aquest sentit, els contrastos per parelles permeten determinar les significacions següents:

- Els alumnes que fan un ús alt de català en les relacions personals assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes que en fan un ús baix ($p < 0,001$).
- Els alumnes que fan un ús alt de català en les relacions personals assoleixen significativament més bons resultats que els que en fan un ús mitjà ($p = 0,016$).
- Els alumnes que fan un ús mitjà de català en les relacions personals assoleixen significativament més bons resultats que els que en fan un ús baix ($p = 0,013$).

Per tant, hi ha diferències significatives en el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques entre els alumnes que fan un ús mitjà i alt de català en les relacions personals i els alumnes que en fan un ús baix. De fet, com més elevat és l'ús de català en les relacions personals, més elevat és el grau d'implantació.

6.1.23. El grau d'ús de català en les relacions familiars

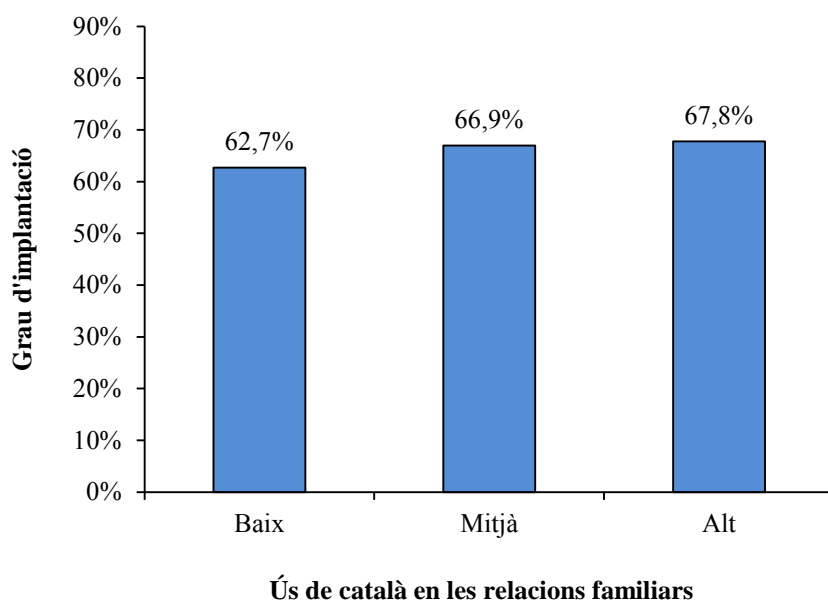
El factor *ús de català en les relacions familiars* agrupa els usos lingüístics següents: la llengua de relació amb el pare, la llengua de relació amb la mare, la llengua de relació entre els pares, la llengua de relació amb els germans, la llengua de relació amb l'avi patern, la llengua de relació amb l'àvia paterna, la llengua de relació amb l'avi matern i la llengua de relació amb l'àvia materna.

Tant en la mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments d'avaluació com en cada instrument individualment, hi ha la tendència que, com més elevat és l'ús del català en les relacions familiars (tant si l'ús és alt com si l'ús és mitjà), més elevat és el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques (v. la taula 6.24 i el gràfic 6.23). La diferència més gran entre les diverses categories d'aquest factor, però, es produeix entre l'ús alt i mitjà de català en les relacions familiars i l'ús baix. El grau d'implantació mitjà de les tres categories és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.24. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el grau d'ús de català en les relacions familiars

Ús de català en les relacions familiars	Baix	Mitjà	Alt
Exercici d'omplir buits	68,9%	75,3%	73,0%
Exercici de resposta múltiple	61,6%	66,4%	64,7%
Redacció	57,6%	59,2%	65,7%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	62,7%	66,9%	67,8%

GRÀFIC 6.23. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el grau d'ús de català en les relacions familiars



Dels models mixtos lineals generalitzats, se'n desprèn que el factor *ús de català en les relacions familiars* és significatiu respecte del grau d'implantació de les variants sintàctiques en els instruments d'avaluació: $F(2, 233) = 5,631$; $p = 0,004$.

Pel que fa a la significació entre les diverses categories del factor, els contrastos per parelles permeten observar que els alumnes que fan un ús mitjà o alt de català en les relacions familiars obtenen significativament més bons resultats que els alumnes que en fan un ús baix ($p = 0,011$ i $p = 0,005$, respectivament). Aquests resultats segueixen la línia de l'estudi del CSA (2009), en què s'observa que el sexe, la llengua d'ús familiar i la procedència tenen incidència en el rendiment del cicle formatiu de grau superior. En aquest estudi, els alumnes que tenen el català com a llengua materna obtenen més bons resultats que els alumnes que tenen el castellà o altres llengües com a llengua d'ús familiar (CSA 2009: 25). De la mateixa manera, els resultats d'aquesta tesi també es poden equiparar amb els de l'estudi d'Alsina *et al.* (1983: 103-105); en aquest estudi, els resultats segons la condició lingüística familiar indiquen que els catalanoparlants i els bilingües més catalanoparlants obtenen una nota mitjana més elevada que els bilingües més castellanoparlants i que els castellanoparlants, respectivament.

6.1.24. El grau d'ús de català en les relacions no familiars

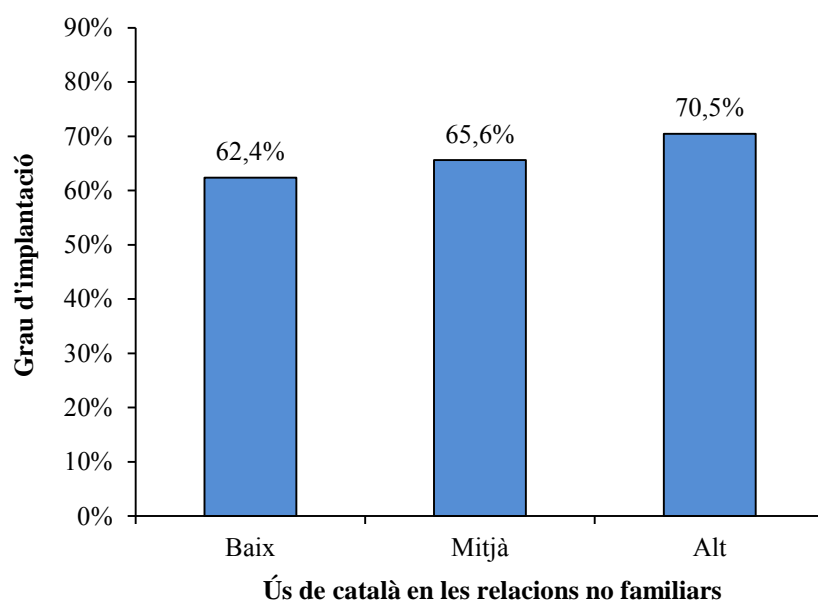
El factor *ús de català en les relacions no familiars* engloba la llengua de relació amb la majoria d'amics (en general), la llengua de relació amb la majoria d'amics de l'escola primària, la llengua de relació amb la majoria d'amics de l'ESO, la llengua de relació amb la majoria d'amics del batxillerat (o del cicle formatiu, en cas que no s'hagi fet batxillerat), la llengua de relació amb la majoria dels companys de classe de la universitat i la llengua de relació amb la parella actual o l'última que s'ha tingut (cal recordar que la parella no forma part de les relacions familiars, perquè la major part de la mostra és jove).

Tal com es pot observar en la taula 6.25 i en el gràfic 6.24, tant en la mitjana dels instruments d'avaluació com en cadascun dels instruments per separat, hi ha la tendència general que, com més elevat és l'ús de català en les relacions no familiars, més elevat és el grau d'implantació de les setze variables sintàctiques. El grau d'implantació mitjà de les tres categories, però, és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.25. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el grau d'ús de català en les relacions no familiars

Ús de català en les relacions no familiars	Baix	Mitjà	Alt
Exercici d'omplir buits	68,0%	72,3%	74,9%
Exercici de resposta múltiple	60,1%	62,8%	67,9%
Redacció	59,0%	61,8%	68,7%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	62,4%	65,6%	70,5%

GRÀFIC 6.24. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el grau d'ús de català en les relacions no familiars



Dels models mixtos, se'n desprèn que el factor *ús de català en les relacions no familiars* és significatiu respecte del grau d'implantació de les variants sintàctiques en els instruments d'avaluació: $F(2, 230) = 11,653$; $p < 0,001$. Així doncs, com en el cas dels usos lingüístics en les relacions personals, el grau de significació d'aquest factor és elevat.

Pel que fa a la significació entre les diverses categories d'aquest factor, els contrastos per parelles permeten concloure que els alumnes amb un ús mitjà i alt de català en les relacions no familiars assoleixen més bons resultats que els alumnes amb un ús baix de català ($p = 0,026$ i $p < 0,001$, respectivament). Paral·lelament, els alumnes que en fan un ús alt obtenen significativament més bons resultats que els que en fan un ús mitjà ($p = 0,037$). Aquests resultats són lleugerament diferents dels de l'estudi d'Alsina *et al.* (1983), tot i que van en la mateixa línia: en aquest estudi, els resultats segons la condició lingüística ambiental mostren

que hi ha una relació alta amb el català i amb la polaritat i que hi ha una relació moderada amb el castellà; en els resultats en català les categories *molt català* i *bastant català* queden agrupades, i en castellà s'agrupen les categories *molt castellà* i *bastant castellà*. De totes maneres, els resultats en català del grup *bastant català* són superiors als del grup *molt català*, cosa que els autors atribueixen a la possibilitat d'una interferència d'altres factors, com ara la zona lingüística, la situació socioprofessional, etc. (Alsina *et al.* 1983: 103).

6.1.25. El grau d'ús de català en el consum cultural

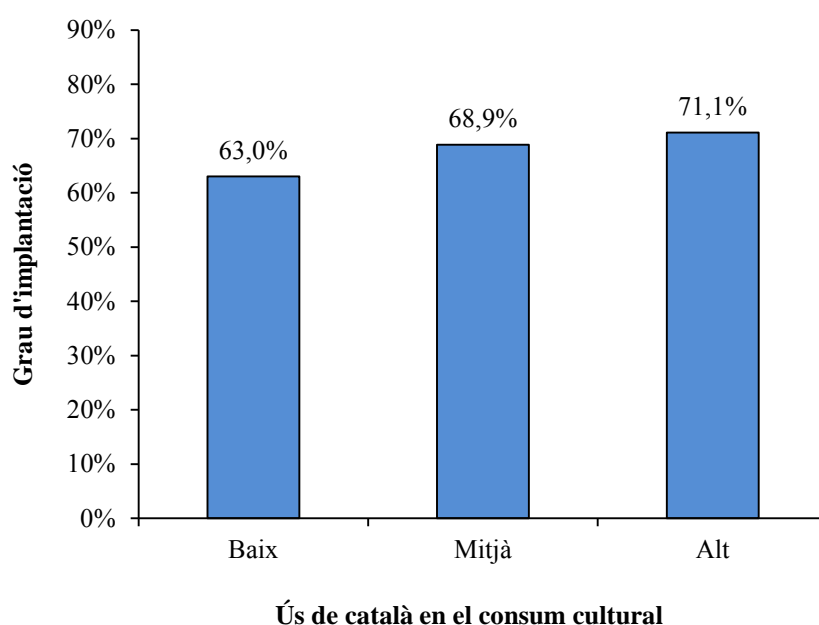
El grau d'ús de català en el consum cultural agrupa la llengua de lectura més habitual, la llengua de la música que s'escolta més habitualment i la llengua dels programes de televisió més vistos habitualment.

Tal com es desprèn de la taula 6.26 i del gràfic 6.25, com més alt és l'ús del català en el consum cultural, més elevat és el grau d'implantació de les variants sintàctiques en cadascun dels tres instruments d'avaluació i en tots tres instruments d'avaluació globalment. El grau d'implantació mitjà de les tres categories, però, és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

TAULA 6.26. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el grau d'ús de català en el consum cultural

Ús de català en el consum cultural	Baix	Mitjà	Alt
Exercici d'omplir buits	69,2%	75,0%	75,3%
Exercici de resposta múltiple	62,5%	64,8%	66,7%
Redacció	57,4%	66,7%	71,4%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	63,0%	68,9%	71,1%

GRÀFIC 6.25. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el grau d'ús de català en el consum cultural



A partir dels models mixtos lineals generalitzats, s'observa que el factor *ús de català en el consum cultural* és significatiu respecte del grau d'implantació de les variants sintàctiques en els instruments d'avaluació: $F(2, 236) = 5,717$; $p = 0,004$. De fet, el grau de significació ($p = 0,004$) és el mateix que el del factor *ús de català en les relacions familiars* (és més petit, doncs, que el grau d'ús de català en les relacions personals i en les relacions no familiars, en què $p < 0,001$). Una possible explicació d'aquest fet es podria trobar en l'edat de la mostra: com que majoritàriament els alumnes són joves, els usos lingüístics en les relacions no familiars i personals predominen sobre els usos en les relacions familiars, en tant que la joventut és una etapa en què generalment es forja la identitat i cauen les creences de la llar.

Pel que fa a la significació entre les diverses categories d'aquest factor, els contrastos per parelles permeten concloure que els alumnes amb un ús mitjà o alt de català en el consum cultural assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes amb un ús baix ($p = 0,009$ i $p = 0,007$, respectivament). Per tant, no hi ha diferències significatives entre els alumnes amb un ús alt de català i els alumnes amb un ús mitjà. Aquests resultats, doncs, segueixen la línia del CSA (2014a: 221), que observa que la lectura assídua de llibres contribueix a obtenir significativament més bons resultats en les proves de llengua catalana i de llengua castellana i apunta que l'hàbit de llegir per plaer incideix positivament en els resultats de les proves de competència lingüística.

6.1.26. El grau d'ús global de català

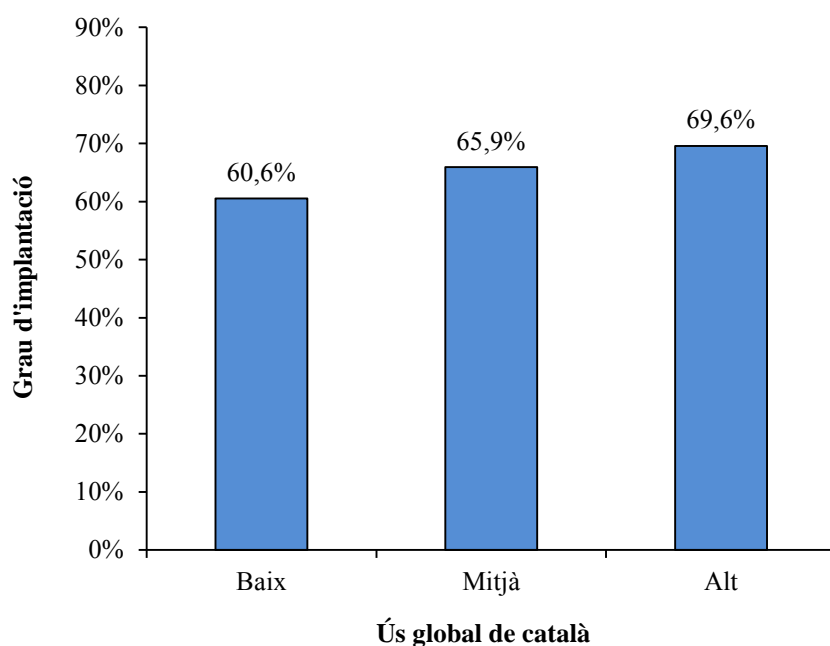
L'ús global de català engloba tots els usos lingüístics de les relacions personals, les relacions familiars, les relacions no familiars i el consum cultural en català.

Com més alt és l'ús global de català, més alt és el grau d'implantació de les variants normatives en cadascun dels tres instruments d'avaluació i en la mitjana de tots tres (v. la taula 6.27 i el gràfic 6.26). El grau d'implantació en les tres categories d'aquest factor, però, és baix (se situa entre el 50% i el 74,9%).

Taula 6.27. Grau d'implantació en els instruments d'avaluació segons el grau d'ús global de català

Grau d'ús global de català	Baix	Mitjà	Alt
Exercici d'omplir buits	67,5%	71,4%	74,9%
Exercici de resposta múltiple	60,1%	63,1%	66,6%
Redacció	54,1%	63,3%	67,3%
Mitjana del grau d'implantació en tots tres instruments	60,6%	65,9%	69,6%

Gràfic 6.26. Grau d'implantació de les variants sintàctiques segons el grau d'ús global de català



Els models mixtos lineals generalitzats permeten establir que el factor *ús global de català* és significatiu respecte del grau d'implantació de les variants sintàctiques en els instruments d'avaluació: $F(2, 228) = 10,884$; $p < 0,001$. Quant a la significació entre les diverses categories del factor, els contrastos per parelles permeten obtenir els resultats que es mostren a continuació:

- Els alumnes que fan un ús global de català mitjà o alt assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes que en fan un ús global baix ($p = 0,040$ i $p < 0,001$, respectivament).
- Els alumnes amb ús global de català alt obtenen resultats significativament més bons que els alumnes amb ús global de català mitjà ($p = 0,040$).

Aquests resultats segueixen la línia de l'estudi d'Alsina *et al.* (1983: 103-105), en el qual la condició lingüística global (variable semblantment equivalent al factor d'aquesta tesi anomenat *ús global de català*) és un factor que està molt correlacionat amb els resultats en català i la polaritat, però poc relacionat amb els resultats en castellà (igual que en el cas de la condició lingüística familiar i ambiental), cosa que es deu al fet que la condició lingüística global s'ha calculat a partir de la mitjana ponderada d'aquests dos factors. Així, en els resultats en català el grup *molt català* obté els millors resultats i la resta de grups obtenen resultats progressivament pitjors, en aquest ordre: *bastant català*, *bastant castellà* i *molt castellà*.

6.1.27. Resum del grau de significació dels factors

La taula 6.28 que es presenta en aquest apartat permet observar el grau de significació dels vint-i-sis factors que s'han comentat en els apartats anteriors.

TAULA 6.28. Grau de significació dels factors⁸⁶ (anàlisi de relacions simples)

Factor	Sig.*	Grau de significació
Curs acadèmic	sí	$F(3, 234) = 21,485; p < 0,001$
Èxit acadèmic	no	$F(3, 229) = 2,519; p > 0,05$
Edat	sí	$F(4, 236) = 9,923; p < 0,001$
Sexe	no	$F(1, 235) = 0,618; p > 0,05$
Grau d'escolarització en català	sí	$F(2, 226) = 6,885; p = 0,001$
Anys viscuts a Catalunya	sí	$F(2, 44) = 5,018; p = 0,011$
Idioma Català	sí	$F(1, 221) = 19,450; p < 0,001$
Lloc de naixement de l'alumne	sí	$F(2, 224) = 7,248; p = 0,001$
Lloc de naixement del pare	sí	$F(2, 224) = 5,935; p = 0,003$
Lloc de naixement de la mare	sí	$F(2, 225) = 6,291; p = 0,002$
Lloc de naixement dels progenitors	sí	$F(4, 229) = 3,997; p = 0,004$
Varietat geogràfica dels alumnes	no	$F(3, 184) = 2,048; p > 0,05$
Nivell d'estudis del pare	sí	$F(2, 222) = 4,234; p = 0,016$
Nivell d'estudis de la mare	no	$F(2, 225) = 0,241; p > 0,05$
Nivell d'estudis dels progenitors	no	$F(5, 224) = 1,239; p > 0,05$
Feina del pare	no	$F(3, 225) = 1,391; p > 0,05$
Feina de la mare	no	$F(3, 227) = 1,409; p > 0,05$
Feina dels progenitors	no	$F(4, 228) = 1,429; p > 0,05$
Percepció del grau de coneixement de català	sí	$F(2, 224) = 15,976; p < 0,001$
Percepció del grau de coneixement de castellà	no	$F(2, 231) = 0,069; p > 0,05$
Ús del diccionari en escriure i llegir	no	$F(2, 219) = 1,225; p > 0,05$
Grau d'ús de català en les relacions personals	sí	$F(2, 228) = 12,329; p < 0,001$
Grau d'ús de català en les relacions familiars	sí	$F(2, 233) = 5,631; p = 0,004$
Grau d'ús de català en les relacions no familiars	sí	$F(2, 230) = 11,653; p < 0,001$
Grau d'ús de català en el consum cultural	sí	$F(2, 236) = 5,717; p = 0,004$
Grau d'ús global de català	sí	$F(2, 228) = 10,884; p < 0,001$

* L'abreviatura *Sig.* significa 'significatiu'.

⁸⁶ Cal recordar que, en aquest treball, les correlacions són significatives quan $p < 0,05$.

6.2. Anàlisi de relacions múltiples

6.2.1. La configuració del model estadístic

A més de l'anàlisi del grau de significació de cadascun dels vint-i-sis factors, s'ha volgut analitzar una sèrie de factors conjuntament, amb l'objectiu d'establir quin model o grup de factors incideix en el grau d'implantació de les variants. Així mateix, l'anàlisi de relacions múltiples té l'avantatge que controla el fet que el grau de significació dels factors variï, segons si es tracten individualment o conjuntament, a diferència de l'anàlisi de relacions simples.

Com en els apartats anteriors, s'ha aplicat la tècnica dels models mixtos lineals generalitzats amb tres factors aleatoris: les diferències entre els subjectes, el tipus de variable sintàctica (cadascuna de les setze variables) i el tipus d'instrument d'avaluació (la redacció, l'exercici d'omplir buits i l'exercici de resposta múltiple). Tenint en compte que no es poden analitzar tots els factors alhora, entre altres motius perquè la naturalesa d'aquests factors és diferent, s'han fet totes les combinacions possibles dels vint-i-sis factors analitzats en els apartats anteriors, prioritzant-ne els significatius, i s'ha determinat el grup de factors (o el model) que té una incidència significativa en el grau d'implantació de les variants normatives.

6.2.2. El grup de factors (o model) que incideix en el grau d'implantació

El conjunt de factors significatius que incideixen en el grau d'implantació de les variants en els instruments d'avaluació el configuren els factors següents: *curs acadèmic*, *èxit acadèmic*, *grau d'escolarització en català* i *grau d'ús global del català* (v. la taula 6.29).

TAULA 6.29. Grau de significació dels factors del model⁸⁷ (anàlisi de relacions múltiples)

Factor	Significatiu	Grau de significació
Curs acadèmic	sí	$F(3, 231) = 36,881; p < 0,001$
Èxit acadèmic	sí	$F(3, 225) = 9,435; p < 0,001$
Grau d'escolarització en català	sí	$F(1, 224) = 15,404; p < 0,001$
Ús global de català	sí	$F(2, 226) = 5,957; p = 0,003$

Aquest model té les característiques següents: $F(9, 227) = 17,381; p < 0,001$.

A continuació, s'exposen les significacions entre les diverses categories de cadascun dels quatre factors, a partir dels contrastos per parelles. Cal notar que molts dels factors que inclou aquest model també són significatius en el model de l'anàlisi de relacions múltiples d'Alsina *et al.* (1983: 112-124), estudi en el qual els factors que influeixen en els resultats en català són, per ordre de més pes a menys, la capacitat general d'aprenentatge (que equival a l'èxit acadèmic), el model d'escola (que es pot equiparar amb el grau d'escolarització), la tipologia lingüística de la classe, l'origen dels pares, la condició lingüística familiar, la titularitat jurídica de l'escola, la condició lingüística ambiental i la zona lingüística.

⁸⁷ Cal recordar que, en aquesta tesi, les correlacions són significatives quan $p < 0,05$.

6.2.2.1. El curs acadèmic

Pel que fa a les significacions entre les diverses categories del factor *curs acadèmic*, els contrastos per parelles permeten obtenir els resultats següents ($F(3, 167) = 21,293$; $p < 0,001$):

- Els alumnes de segon curs obtenen significativament més bons resultats que els alumnes de primer curs ($p = 0,009$).
- Els alumnes de tercer curs assoleixen resultats significativament més bons que els alumnes de primer i segon ($p < 0,001$ en tots dos casos).
- Els alumnes de quart curs obtenen significativament més bons resultats que els alumnes de primer, de segon i de tercer ($p < 0,001$; $p < 0,001$ i $p = 0,013$, respectivament).

Per tant, el factor *curs acadèmic* en aquest model explica que com més alt és el curs més bons resultats s'obtenen en les variables sintàctiques, la qual cosa pot indicar que l'ensenyament del grau en Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra afavoreix l'adquisició de les variables sintàctiques analitzades.

6.2.2.2. L'èxit acadèmic

Pel que fa a l'èxit acadèmic, els contrastos per parelles entre les diverses categories d'aquest factor permeten obtenir els resultats següents ($F(3, 233) = 7,953$; $p < 0,001$):

- Els alumnes sense assignatures pendents i amb una nota mitjana de l'expedient acadèmic entre un 7 i un 8,9 assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes amb assignatures pendents ($p = 0,003$) i que els alumnes sense assignatures pendents i amb una nota mitjana de l'expedient acadèmic entre un 5 i un 6,9 ($p < 0,001$).
- Els alumnes sense assignatures pendents i amb una nota mitjana de l'expedient acadèmic entre un 9 i un 10 obtenen significativament més bons resultats que els alumnes amb assignatures pendents ($p < 0,001$), que els alumnes sense assignatures pendents i amb una nota mitjana entre un 5 i un 6,9 ($p < 0,001$) i que els alumnes sense assignatures pendents i amb una nota mitjana entre un 7 i un 8,9 ($p = 0,031$).

Els alumnes sense assignatures pendents i amb una nota mitjana de l'expedient acadèmic entre un 5 i un 6,9, però, no obtenen resultats significativament més bons que els alumnes amb assignatures pendents.

Per tant, com més èxit acadèmic —això és, més bona nota mitjana de l'expedient acadèmic o menys assignatures pendents en el grau— més bons resultats s'obtenen en el grau d'implantació de les variants normatives.

6.2.2.3. El grau d'escolarització en català

Pel que fa al factor *grau d'escolarització en català* ($F(1, 222) = 12,928; p < 0,001$), els contrastos per parelles permeten establir que els alumnes que han fet tota l'escolarització en català assoleixen resultats significativament més bons que els alumnes que no s'han escolaritzat gens en català o que només han fet una part de l'escolarització en aquesta llengua ($p < 0,001$). Per tant, el fet d'haver fet l'escolarització íntegrament en català és un factor que afavoreix un grau d'implantació més elevat en les variables sintàctiques analitzades.

6.2.2.4. El grau d'ús global de català

Quant a les significacions entre les diverses categories del factor *grau d'ús global de català*, dels contrastos per parelles, se'n desprenen els resultats següents ($F(2, 232) = 5,482; p = 0,005$):

- Els alumnes amb un ús global de català alt obtenen resultats significativament més bons que els alumnes amb un ús global de català baix ($p = 0,001$).
- Els alumnes amb un ús global de català mitjà assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes amb un ús global de català baix ($p = 0,016$).

Per tant, el fet d'utilitzar el català en un grau elevat o mitjà afavoreix l'adquisició de les variables sintàctiques analitzades.

6.3. Síntesi

Els resultats que s'han observat en els apartats anteriors permeten concloure que, en l'anàlisi de relacions simples, són significatius els factors següents:

- *Curs acadèmic*. Com més s'avança en el curs, més elevat és el grau d'implantació de les variants sintàctiques.
- *Edat*. Els alumnes de 20 a 21 anys i els alumnes de 22 a 23 anys assoleixen significativament més bons resultats en les variables que els alumnes que tenen entre 18 i 19 anys, probablement per una qüestió de maduresa intel·lectual i perquè tots els alumnes de 18 i 19 anys cursen primer o segon. D'altra banda, els alumnes de 22 i 23 anys obtenen significativament més bons resultats que els alumnes de 26 anys o més, potser perquè els de 26 anys o més no han rebut tota l'escolarització en català o no han tingut una trajectòria escolar continuada, entre altres motius.
- *Grau d'escolarització en català*. Els alumnes que s'han escolaritzat exclusivament en català assoleixen significativament més bons resultats en les variables sintàctiques que els que no s'han escolaritzat gens en català o només han fet una part de l'escolarització en aquesta llengua. Aquests resultats segueixen la línia dels d'Alsina *et al.* (1983: 9-10), en què s'observa que el model d'escola influeix considerablement en el coneixement de català i castellà.

- *Anys a Catalunya.* Els alumnes que fa 7 anys o més que viuen a Catalunya i els alumnes que fa entre 3 i 6 anys que hi viuen assoleixen significativament més bons resultats en les variables que els alumnes que fa 2 anys o menys que viuen a Catalunya. Per tant, com més anys passen a Catalunya, més bons resultats obtenen en les variables sintàctiques, tal com ja s'observa a Vila *et al.* (2009: 102-108), Oller (2010: 37-38) i Bretxa (2014: 55).
- *Idioma Català.* Els alumnes que no segueixen l'itinerari lingüístic d'Idioma Català i, en comptes de fer aquesta assignatura fan Llengua Catalana, obtenen significativament més bons resultats que els que sí que segueixen l'itinerari lingüístic d'Idioma Català.
- *Lloc de naixement de l'alumne, lloc de naixement del pare, lloc de naixement de la mare i lloc de naixement de tots dos progenitors.* Els alumnes nascuts a Catalunya assoleixen significativament més bons resultats que els que han nascut a la resta del domini catalanòfon i que els que han nascut a la resta del món. Aquests resultats van en la línia d'altres estudis anteriors (Alsina *et al.* 1983: 102; CSA 2009: 23-25; CSA 2012: 36; CSA 2013a: 48-49; CSA 2014a: 189-191). D'altra banda, els alumnes amb la mare o el pare nascut a Catalunya assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes amb la mare o el pare nascut a la resta del món, tal com ja s'observa a Alsina *et al.* (1983: 102).
- *Nivell d'estudis del pare.* Els alumnes amb el pare amb estudis secundaris assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes amb el pare amb estudis universitaris, primaris o sense estudis. De fet, és probable que el factor *nivell d'estudis del pare* perdi pes com més augmenti el nivell educatiu dels alumnes. Pot ser, doncs, que tingui més incidència en els alumnes en etapes escolars (p. ex.: primària i ESO) que en els alumnes universitaris, tal com es desprèn de les conclusions de l'estudi del CSA (2009: 24-25), en el qual el nivell d'estudis dels progenitors té incidència en acabar l'ESO i el batxillerat, però en els cicles formatius de grau superior i de grau mitjà perd la significativitat quan es controla per l'efecte d'altres variables. A més, ni el nivell d'estudis de la mare ni el nivell d'estudis de tots dos progenitors no han resultat significatius en aquesta tesi. Per tant, podria ser que el factor *nivell d'estudis del pare* també deixés de ser significatiu en combinació amb altres factors, la qual cosa voldria dir que aquesta significativitat estaria emmascarada pels efectes d'altres factors que no s'han controlat.
- *Percepció del grau de coneixement de català.* Els alumnes que declaren que tenen un coneixement de català mitjà o alt assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes que declaren que tenen un coneixement de català baix.
- *Grau d'ús de català en les relacions personals, grau d'ús de català en les relacions familiars, grau d'ús de català en les relacions no familiars i grau d'ús de català en el consum cultural.* Com més elevat és l'ús de català en el consum cultural i les relacions personals, familiars i no familiars, més elevat és el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques, d'acord amb el que també s'apunta en altres estudis (CSA 2009: 25, Alsina *et al.* 1983: 103-105 i CSA 2014a: 221).

- *Grau d'ús global de català.* Els alumnes que fan un ús global de català mitjà o alt assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes que en fan un ús baix, i els alumnes amb ús global de català alt obtenen resultats significativament més bons que els alumnes amb ús global de català mitjà. Aquests resultats segueixen la línia de l'estudi d'Alsina *et al.* (1983: 103-105) en relació amb la condició lingüística global.

El grup de factors (o el model) que incideix en el grau d'implantació de les variants sintàctiques comprèn els factors següents: *curs*, *èxit acadèmic*, *grau d'escolarització en català* i *grau d'ús global de català*. Aquests factors es relacionen amb el grau d'implantació de les variants normatives de la manera següent:

- Com més alt és el curs, més bons són els resultats que s'obtenen en les variables sintàctiques.
- Com més alt és l'èxit acadèmic (o la capacitat general d'aprenentatge), més alt és el grau d'implantació de les variants normatives.
- Si els alumnes s'han escolaritzat íntegrament en català, el grau d'implantació en les variables sintàctiques és més elevat que si els alumnes no s'han escolaritzat gens en català o només han fet una part de l'escolarització en aquesta llengua.
- Quan el català s'utilitza en un grau alt o mitjà, el grau d'implantació de les variants normatives és més alt que quan s'utilitza en un grau baix.

7. CONCLUSIONS I LÍNIES FUTURES DE RECERCA

It is only through an analysis of variation that the reality and meaning of a norm can be established at all.

Edward Sapir

7.1. Conclusions

Partint de la necessitat d'abordar l'estudi sobre el coneixement de la normativa lingüística d'una manera sistemàtica i precisa, aquesta tesi té com a objectiu principal avaluar el grau d'implantació relatiu a setze variables sintàctiques en català, en una mostra de 248 alumnes de Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra, i mesurar fins a quin punt determinats factors incideixen significativament en la implantació de les variants sintàctiques normatives corresponents. En aquest darrer capítol es recullen les aportacions principals de la tesi contingudes en els capítols anteriors i es validen o es refuten les hipòtesis que s'han plantejat.

7.1.1. Anàlisi de la formulació de la normativa de les variants sintàctiques

En l'anàlisi de la formulació de la normativa de les variants, cal destacar les aportacions que resulten de l'anàlisi de la variable 12 (*tothom + qui/que*), que es presenten en el capítol 2 i que també es recullen a Labèrnia i Borràs (en premsa). En aquest cas, Fabra (1933) prescriu l'ús de *qui* en la codificació i l'empra en el text; en canvi, el DIEC2 i Fabra (1932) utilitzen *qui* en la codificació, però no segueixen absolutament aquesta prescripció en els exemples i les definicions que proporcionen, cosa que afebleix el caràcter prescriptiu de la norma oficial. Badia (1994) i l'Optimot vinculen la tria de *qui* o *que* al registre. Caldrà veure si en la nova *Gramàtica de la llengua catalana* (IEC, en curs) hi haurà cap canvi respecte d'aquesta norma.

En resum, Fabra (1933) i el DIEC2 prescriuen que cal utilitzar *qui* darrere de *tothom* quan es fa referència a persones, però aquestes dues obres no segueixen absolutament aquesta prescripció en els exemples i les definicions que proporcionen.

7.1.2. Metodologia per mesurar el grau d'implantació de les variants sintàctiques

Una aportació destacable d'aquesta tesi és la proposta metodològica que s'articula al llarg d'aquest treball. Aquesta proposta engloba diversos plans: l'establiment de l'estatus normatiu (que es correspon amb l'anàlisi de la formulació de la normativa de les variants sintàctiques), el càlcul del grau d'implantació de les variants sintàctiques normatives i la correlació entre el grau d'implantació i determinats factors.

Metodològicament, també és especialment remarcable el procediment que s'ha establert per calcular el grau d'implantació de les variants sintàctiques, que s'obté dividint el nombre d'ocurrències de les variants normatives d'una variable, entre el nombre d'ocurrències de totes les variants d'aquesta variable (tant les normatives com les no normatives). Per fer més entenedor el resultat, aquest coeficient resultant s'ha multiplicat per cent. A fi de poder interpretar el resultat del grau d'implantació de les variants, s'ha dissenyat un barem, adaptat de Montané (2012: 156-157) i de Labèrnia (2010: 21), tenint en compte les característiques de la mostra (són alumnes de Traducció i Interpretació, per als quals la llengua és una eina essencial) i les necessitats d'aquesta tesi. Així, el grau d'implantació es considera alt si se situa entre el 90% i el 100%; intermedi, si està entre el 75% i el 89,9%; baix, si se situa entre el 50% i el 74,9%, i molt baix, si es troba entre el 0% i el 49,9%.

D'altra banda, també és especialment remarcable el fet que en les redaccions s'han identificat tant les variants normatives (p. ex.: *tinc ganes que vinguis*) com les variants no normatives (p. ex.: *tinc ganes de que vinguis*), procediment que també s'aplica en altres corpus (Nicholls 2003: 572-581).

7.1.3. Hipòtesi sobre la relació entre certs factors sociolingüístics i el grau d'implantació de les variants sintàctiques

Partint de dues aproximacions d'anàlisi diferents, en el capítol 6 s'ha relacionat el grau d'implantació amb els factors sociolingüístics. En la primera aproximació —anàlisi de relacions simples—, mitjançant la tècnica estadística dels models mixtos lineals generalitzats, s'ha mesurat si cada factor sociolingüístic, individualment, té alguna incidència en el grau d'implantació de les variants sintàctiques. D'aquesta aproximació d'anàlisi de relacions simples, se'n deriven les conclusions següents:

- Com més alt és el curs, més alt és el grau d'implantació de les variants sintàctiques ($p < 0,001$).
- Els alumnes de 20 a 21 anys i els alumnes de 22 a 23 anys assoleixen significativament més bons resultats en les variables que els alumnes que tenen entre 18 i 19 anys ($p < 0,001$ en tots dos casos), probablement per una qüestió de maduresa intel·lectual i perquè tots els alumnes de 18 i 19 anys cursen primer o segon. D'altra banda, els alumnes de 22 i 23 anys obtenen significativament més bons resultats que els alumnes de 26 anys o més ($p = 0,025$), potser perquè els alumnes de 26 anys o més no han rebut tota l'escolarització en català no han tingut una trajectòria escolar continuada, entre altres factors.
- Els alumnes que s'han escolaritzat exclusivament en català assoleixen significativament més bons resultats en les variables sintàctiques que els que no s'han escolaritzat gens en català o només han fet una part de l'escolarització en aquesta llengua ($p = 0,001$). Aquests resultats segueixen la línia dels d'Alsina *et al.* (1983: 9-10), en què s'observa que el model d'escola influeix considerablement en el coneixement de català i castellà.

- Els alumnes que no han nascut a Catalunya ni en cap altre indret catalanòfon i que fa entre 3 i 6 anys que viuen a Catalunya, així com els alumnes que fa 7 anys o més que hi viuen, assoleixen significativament més bons resultats en les variables que els que fa 2 anys o menys que viuen a Catalunya o en un altre indret catalanòfon ($p = 0,012$ i $p = 0,005$, respectivament). Per tant, com més anys fa que viuen a Catalunya, més bons resultats obtenen en les variables sintàctiques. Aquests resultats van en la línia d'estudis previs com els de Vila *et al.* (2009: 102-108), Oller (2010: 37-38) i Bretxa (2014: 55).
- Els alumnes que cursen l'assignatura Llengua Catalana i, per tant, no segueixen l'itinerari lingüístic d'Idioma Català, obtenen significativament més bons resultats que els que segueixen l'itinerari lingüístic d'Idioma Català ($p < 0,001$).
- Els alumnes nascuts a Catalunya assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes nascuts a la resta del domini catalanòfon ($p = 0,026$) i que els alumnes nascuts a la resta del món ($p = 0,002$), resultats que van en la línia d'altres estudis anteriors (Alsina *et al.* 1983: 102; CSA 2009: 23-25; CSA 2012: 36; CSA 2013a: 48-49; CSA 2014a: 189-191). D'altra banda, els alumnes amb la mare o el pare nascut a Catalunya assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes amb la mare o el pare nascut a la resta del món ($p = 0,001$), tal com també s'observa a Alsina *et al.* (1983: 102).
- Els alumnes amb el pare amb estudis secundaris assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes amb el pare amb estudis universitaris ($p = 0,010$), amb estudis primaris o sense estudis ($p = 0,043$). De fet, és probable que el factor *nivell d'estudis del pare* perdi pes com més augmenti el nivell educatiu dels alumnes. Pot ser, doncs, que tingui més incidència en els alumnes en etapes escolars (p. ex.: primària i ESO) que en els alumnes universitaris, tal com es desprèn de les conclusions de l'estudi del CSA (2009: 24-25), en el qual el nivell d'estudis dels progenitors té incidència en acabar l'ESO i el batxillerat, però en els cicles formatius de grau superior i de grau mitjà perd la significativitat quan es controla per l'efecte d'altres variables. A més, ni el nivell d'estudis de la mare ni el nivell d'estudis de tots dos progenitors no han resultat significatius en aquesta tesi. Per tant, podria ser que el factor *nivell d'estudis del pare* també deixés de ser significatiu en combinació amb altres factors que no s'han controlat en l'anàlisi de relacions simples.
- Els alumnes que declaren que tenen un coneixement de català mitjà o alt assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes que declaren que tenen un coneixement de català baix ($p < 0,001$, en tots dos casos). Per tant, en general, la seva percepció sobre el grau de coneixement de català s'ajusta força a la realitat.
- Com més alt és l'ús de català en el consum cultural i les relacions personals, familiars i no familiars, més alt és el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques ($p = 0,004$; $p < 0,001$; $p = 0,004$ $p < 0,001$, respectivament), d'acord amb el que també s'apunta en altres estudis (CSA 2009: 25, Alsina *et al.* 1983: 103-105 i CSA 2014a: 221).

- Els alumnes amb un ús global de català mitjà o alt assoleixen significativament més bons resultats que els alumnes amb un ús global de català baix ($p = 0,040$ i $p < 0,001$), i els alumnes amb ús global de català alt obtenen resultats significativament més bons que els alumnes amb ús global de català mitjà ($p = 0,040$). Aquestes conclusions van en la línia dels resultats de la condició lingüística global que es presenten a Alsina *et al.* (1983: 103-105).

En la segona aproximació —anàlisi de relacions múltiples—, en què s'estudia la importància de cada factor en relació amb els altres, s'han aplicat els models mixtos lineals generalitzats en una sèrie de factors alhora, per determinar el grup de factors (o el model) que està més significativament relacionat amb el grau d'implantació de les variants sintàctiques; és a dir, aquesta anàlisi s'ha fet amb l'objectiu d'establir quin conjunt de factors fa que els alumnes obtinguin més bons resultats en les variables sintàctiques. Així, el grup de factors que incideix significativament en el grau d'implantació de les variants sintàctiques comprèn els factors *curs*, *èxit acadèmic*, *grau d'escolarització en català* i *grau d'ús global de català* ($p < 0,001$). Aquests factors es relacionen amb el grau d'implantació de les variants normatives de la manera següent:

- Com més alt és el curs, més bons són els resultats que s'obtenen en les variables sintàctiques ($p < 0,001$). Per tant, es pot concloure que el grau en Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra afavoreix l'adquisició de les variables sintàctiques analitzades.
- Com més alt és l'èxit acadèmic (o la capacitat general d'aprenentatge), més alt és el grau d'implantació de les variants normatives ($p < 0,001$).
- Si els alumnes s'han escolaritzat íntegrament en català, el grau d'implantació en les variables sintàctiques és més elevat que si els alumnes no s'han escolaritzat gens en català o només han fet una part de l'escolarització en aquesta llengua ($p < 0,001$).
- Quan el català s'utilitza en un grau alt o mitjà, el grau d'implantació de les variants normatives és més alt que quan s'utilitza en un grau baix ($p = 0,003$).

Per tant, des de dues aproximacions d'anàlisi diferents, s'ha pogut comprovar la hipòtesi que hi ha relació entre determinats factors sociolingüístics i el grau d'implantació de les variants sintàctiques.

7.1.4. Hipòtesi sobre la implantació de les variants: la implantació de les variants sintàctiques normatives és heterogènia

En la línia d'estudis d'implantació en terminologia, com els de Montané (2006, 2007 i 2012), en el capítol 5 s'ha comprovat la hipòtesi que la implantació de les variants normatives és heterogènia. En aquest sentit, a partir dels models mixtos lineals generalitzats, s'ha determinat que el tipus de variable sintàctica és un factor que afecta globalment el grau d'implantació de les variants sintàctiques en els tres instruments d'avaluació ($p < 0,001$), cosa que implica que les variants sintàctiques analitzades s'implanten amb graus diferents.

- Les variables *per què* ($p < 0,001$), prep. + infinitiu ($p < 0,001$), *tothom + qui/que* ($p < 0,001$), *la hi* ($p < 0,001$) i *hauria* o *hagués* ($p = 0,02$) tenen un grau d'implantació significativament inferior a la mitjana del grau d'implantació en totes les variables.
- Les variables pronom *hi* ($p < 0,001$), *ser* o *estar* ($p = 0,005$), *com* o *com a* ($p < 0,001$), pronom *en* ($p < 0,001$), caiguda de preposició ($p = 0,012$) i gerundi de posterioritat ($p < 0,001$) tenen un grau d'implantació significativament superior a la mitjana del grau d'implantació en totes les variables.
- Les variables *si no* o *sinó*, *per* o *per a*, *en lloc de*, prep. + relatiu, i *a* + CD no tenen un grau d'implantació significativament diferent de la mitjana del grau d'implantació en totes les variables ($p > 0,05$).

Per tant, tot i que les setze variables sintàctiques es tracten amb molta freqüència en obres de consulta (llibres d'estil, manuals de resolució de dubtes lingüístics, etc.), perquè es considera que sovint generen dubtes o perquè estan poc implantades, la mostra analitzada no sembla que tingui dificultats en algunes d'aquestes variables. Així, la realitat que s'observa en aquesta tesi difereix de la percepció generalitzada de la dificultat d'aquestes setze variables.

7.1.5. Hipòtesis sobre els errors que cometten els alumnes en redactar

En el primer capítol s'han apuntat dues hipòtesis sobre els errors que cometten els alumnes en les redaccions:

- a) Els alumnes fan més errors de sintaxi, d'ortografia i de puntuació que de lèxic, de morfologia i de convencions ($p < 0,001$), hipòtesi que està en la mateixa línia que l'estudi de Bach i Bernal (en premsa).
- b) Com més errors cometten els alumnes en redactar, més disminueix el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques ($p < 0,001$).

Pel que fa a la primera hipòtesi, l'anàlisi dels errors globals en les redaccions ha permès comprovar que, efectivament, els errors més freqüents en les redaccions són els de sintaxi, els d'ortografia i els de puntuació, resultats que van en la línia de Bach i Bernal (en premsa). Així, els tipus d'errors globals s'ordenen de la manera següent, atenent a la freqüència d'aparició, de més gran a més petita: errors de sintaxi (34%), d'ortografia (25,14%), de puntuació (16,63%), de lèxic (12,33%), de convencions (8,69%) i de morfologia (2,92%). Per tant, es pot concloure que la sintaxi, l'ortografia i la puntuació són les àrees en les quals s'hauria de fer més èmfasi.

Amb referència a la segona hipòtesi, es pot corroborar que el nombre d'errors globals (totals i sintàctics) està relacionat amb el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques. Així, com més errors globals es cometten (totals i sintàctics), més disminueix el grau d'implantació en les setze variables sintàctiques. Això podria ser un indicatiu que el grau d'implantació en aquestes setze variables sintàctiques reflecteix el grau de coneixement de sintaxi de la mostra.

7.1.6. Hipòtesi sobre el grau d'implantació en els diversos instruments d'avaluació: la determinació del grau d'implantació pot variar en funció del tipus d'instrument d'avaluació

En el capítol 5 s'ha explorat si el grau d'implantació pot variar en funció del tipus d'instrument d'avaluació. El fet de fer servir diferents instruments d'avaluació té l'avantatge que les possibles desviacions en un instrument (un alt percentatge de respostes nul·les, un ítem mal dissenyat, etc.) poden quedar compensades pels altres; de totes maneres, resulta interessant veure si uns instruments han resultat més fàcils o difícils que uns altres. Així, en aplicar els models mixtos lineals generalitzats, s'ha constatat que el tipus d'instrument d'avaluació és significatiu respecte del grau d'implantació de les variants sintàctiques ($p < 0,001$); per tant, es confirma la hipòtesi que el tipus d'instrument d'avaluació té incidència en el grau d'implantació de les variants sintàctiques. En aquest sentit, els alumnes obtenen significativament més bons resultats en l'exercici d'omplir buits que en l'exercici de resposta múltiple ($p < 0,001$) i en la redacció ($p < 0,001$), però no hi ha diferències significatives entre la redacció i l'exercici de resposta múltiple. Una explicació possible del fet que l'exercici de resposta múltiple sigui més difícil és que l'opció «totes dues són correctes» i algunes variants no normatives han funcionat molt bé com a distractors; han resultat difícils, perquè han forçat que l'alumne es pronunciés tant sobre les variants normatives com sobre les no normatives. En canvi, l'exercici d'omplir buits només demana a l'alumne que proporcioni una variant normativa. D'altra banda, el fet que la redacció resulti significativament més difícil que l'exercici d'omplir buits pot tenir a veure amb la necessitat d'haver de controlar moltes qüestions de llengua alhora (ortografia, lèxic, etc.) que comporta la redacció, mentre que l'exercici d'omplir buits focalitza l'atenció dels alumnes en un sol buit en cada frase, cosa que els pot facilitar que recordin els fenòmens sintàctics que s'han ensenyat en el transcurs del grau.

De fet, en relacionar el tipus de variable sintàctica i el tipus d'instrument d'avaluació, la interacció entre tots dos factors resulta significativa respecte del grau d'implantació de les variants ($p < 0,001$). Això permet observar quines variables són més fàcils o difícils (tenen un grau d'implantació més alt o més baix) en funció del tipus d'instrument d'avaluació. D'aquesta interacció, en cal destacar el següent:

- Les variables 12 (*tothom + qui/que*) i 16 (*hauria o hagués*) són significativament més fàcils en l'exercici d'omplir buits que en els exercicis de resposta múltiple i la redacció. En l'exercici de resposta múltiple totes dues variables són més difícils, atès que la majoria d'alumnes considera que tant *qui* com *que* i *hauria* com *hagués* són formes normatives, respectivament. En el cas de la variable 16 (*hauria* o *hagués*), aquest percentatge es pot atribuir al desconeixement de la normativa. En la variable *tothom + qui/que*, a més, aquest percentatge tan elevat no resulta gens estrany, atès que fonts de consulta habituals, com ara les fitxes de l'Optimot, manuals de consulta i llibres d'estil, admeten tant *qui* com *que* com a pronoms relatius de persona en relatives substantives. Així mateix, tal com ja s'ha comentat anteriorment, el DIEC2 inclou exemples i definicions amb totes dues possibilitats, malgrat que Fabra (1933: 62-63) només accepta *qui*.

- La variable 1 (*per què*) resulta significativament més difícil en l'exercici de resposta múltiple que en la resta d'instruments. Això apunta que, probablement, de totes les variants que s'analitzen en aquesta variable, la que genera més dubte és *per a què*, variant no normativa en una oració declarativa de finalitat, que és present en l'exercici de resposta múltiple (en el distractor *per a què* i l'opció «totes dues són correctes», que fa referència a les opcions *per a què* i *perquè*), però no en el d'omplir buits.
- En les variables 2 (pronoms *hi*) i 3 (*ser* o *estar*), l'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que l'exercici de resposta múltiple i la redacció, i l'exercici de resposta múltiple és significativament més fàcil que la redacció. Probablement, el locatiu (*hi vaig*) de l'exercici d'omplir buits resulta més fàcil que el pronom *hi* amb funció de complement de règim (*hi estàs interessada?*) de l'exercici de resposta múltiple, la qual cosa es confirma en les redaccions: el pronom *hi* quan fa de locatiu és més freqüent i té un grau d'implantació més elevat que quan és un complement de règim. En el cas de la variable 3 (*ser* o *estar* per expressar mera localització), cal dir que l'exercici més lliure —o menys controlat—, la redacció, és l'exercici que té un grau més baix d'implantació (d'un 40,5%), probablement, perquè els alumnes paren poca atenció a aquest fenomen sintàctic quan han de controlar moltes qüestions de llengua alhora.
- En la variable 11 (prep. + *que*), l'exercici de resposta múltiple és significativament més difícil que la resta d'instruments, probablement perquè la tria entre *que* i *en què* en la frase «S'entossudeix _____ li facin cas, tot i que no té la raó» de l'exercici de resposta múltiple ha confós bastants alumnes de la mostra. El fet que totes dues opcions (*que* i *en què*) facin referència a formes correctes d'estructures sintàctiques poc freqüents en registres col·loquials és probable que faci que aquest ítem sigui un dels més difícils dels que es plantegen en l'exercici de resposta múltiple.
- En la variable 4 (*si no* i *sinó*), la redacció és significativament més fàcil que l'exercici d'omplir buits i l'exercici de resposta múltiple, mentre que no hi ha diferències significatives entre l'exercici d'omplir buits i el de resposta múltiple. Pot ser que els alumnes que utilitzen aquesta variable en la redacció siguin els que la coneixen, mentre que els que no la saben amb certesa l'evitin (conscientment o inconscientment).
- En les variables 5 (*per* o *per a* + SN) i 6 (*com* o *com a*), l'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que el de resposta múltiple. És probable que l'exercici de resposta múltiple sigui més difícil perquè l'opció no normativa i l'opció «totes dues són correctes» han funcionat bé com a distractors; han resultat més difícils perquè han obligat l'alumne a pronunciar-se sobre les variants normatives i les no normatives, mentre que en l'exercici d'omplir buits només s'ha demanat a l'alumne que proporcionï una variant normativa.
- En la variable 7 (pronoms *en*), l'exercici de resposta múltiple és significativament més fàcil que el d'omplir buits i la redacció. Ara bé, podria ser que el fet que en la variable referent al pronom *en* de l'exercici d'omplir buits el pronom es demanés en una combinació pronominal binària (*te'n recomanarà un*) hagués influït en aquests resultats. A més, en el cas de la redacció, s'han tingut en compte totes les

funcions del pronom *en* (no només les partitives) i també és probable que els alumnes s'hagin fixat menys en aquest fenomen sintàctic perquè havien de controlar moltes qüestions de llengua alhora.

- En la variable 13 (gerundi de posterioritat), l'exercici de resposta múltiple i la redacció són significativament més fàcils que l'exercici d'omplir buits. Probablement l'exercici d'omplir buits és més difícil perquè els verbs estan més relacionats semànticament (*saltar i trencar-se una cama*) i la successió de les accions és més immediata que en l'exercici de resposta múltiple (*caure i arribar a casa amb una cama i un braç trencats*). D'altra banda, pot ser que la redacció sigui més fàcil que l'exercici d'omplir buits, perquè, com que al llarg del grau en Traducció i Interpretació s'insisteix molt en aquest fenomen, és probable que els alumnes en siguin més conscients i això faci que l'evitin si no el dominen prou.
- En la variable 15 (*a + CD*), l'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que la redacció. Cal tenir en compte que aquesta variable és la més freqüent en les redaccions: se n'han detectat 676 ocurrences. Probablement en la redacció els alumnes no paren prou atenció a la presència o l'absència de preposició per introduir un complement directe, mentre que en l'exercici d'omplir buits prenen consciència del fenomen sintàctic que se'ls demana i poden recordar la norma que han estudiat.
- En les variables 8 (*en lloc de*), 9 (prep. + infinitiu), 10 (prep. + relatiu) i 14 (*la hi*), la interacció entre la variable sintàctica i el tipus d'exercici no és significativa ($p > 0,05$). Per tant, no hi ha diferències significatives respecte del grau d'implantació dels diversos instruments d'avaluació en aquestes variables sintàctiques en concret.

Així doncs, en set variables (pronom *hi*, *ser* o *estar*, *per* o *per a + SN*, *com* o *com a*, *tothom qui/que*, *a + CD* i *hauria* o *hagués*) ha resultat més fàcil l'exercici d'omplir buits, en tres variables (pronom *en*, prep. + *que* i gerundi de posterioritat) ha resultat més fàcil l'exercici de resposta múltiple, en dues variables (*si no* o *sinó* i gerundi de posterioritat) ha resultat més fàcil la redacció i en una variable (*per què*) ha resultat més difícil l'exercici de resposta múltiple.

En conclusió, en principi l'exercici de resposta múltiple hauria de ser més fàcil que l'exercici d'omplir buits, perquè el primer és un exercici de reconeixement i el segon és un exercici de remembrança, però segurament la inclusió de l'opció «Totes dues són correctes» en l'exercici de resposta múltiple pot haver fet que en alguns casos l'exercici de resposta múltiple hagi resultat més difícil que el d'omplir buits. D'altra banda, la redacció és un exercici de producció lliure, cosa que comporta una dualitat que també és present en aquests resultats: d'una banda, pot resultar més fàcil als alumnes, perquè els permet evitar problemes de sintaxi dels quals són conscients, però, de l'altra, el fet d'haver de controlar moltes qüestions de llengua alhora pot fer que parin menys atenció a la sintaxi.

Per acabar, cal dir que, mitjançant tres correlacions bivariades de Pearson, en el capítol 5 s'ha constatat que els graus d'implantació en les setze variables i en els tres instruments d'avaluació són comparables, cosa que ha permès que, en el capítol 6, s'hagi pogut relacionar el grau d'implantació amb els factors sociolingüístics.

7.2. Línies futures de recerca

Amb aquesta tesi doctoral s'ha volgut fer una contribució a l'anàlisi de la implantació de la normativa en la llengua catalana, que s'espera que pugui obrir pas a altres recerques relacionades amb aquest camp d'estudi. En aquest sentit, cal destacar les possibles línies futures de recerca següents:

1. La confirmació o la refutació, en altres estudis, de les conclusions a què s'ha arribat en cadascuna de les setze variables en el capítol 5.
2. L'ampliació dels factors analitzats. En futures recerques es podrien tenir en compte altres factors, com ara la brevetat de l'estructura lingüística o les actituds lingüístiques.
3. L'aplicació de la metodologia d'aquesta tesi en un altre camp d'anàlisi, com, per exemple, l'ortografia, la morfologia, etc.
4. L'aplicació de la metodologia per a l'avaluació de la implantació de la norma en català en una mostra més àmplia, representativa de segments de població d'interès o, en la línia de les diverses edicions de l'enquesta d'usos lingüístics, de tota la població de Catalunya.
5. L'aplicació de la metodologia d'aquesta tesi en estudis d'altres llengües.
6. L'aplicació de la metodologia d'aquesta tesi com a eina per determinar la implantació de determinats fenòmens lingüístics (l'ús de l'article neutre, per exemple) que es qüestiona que estiguin implantats. En aquest sentit, en els paràmetres d'implantació que utilitzen institucions oficials per acceptar o rebutjar formes lingüístiques, es podria utilitzar una metodologia en la línia de la que es planteja en aquesta tesi. Així mateix, els responsables d'elaborar llibres de text, els docents dels graus en què la llengua catalana és una eina de treball (no només Traducció, Llengües Aplicades o Filologia Catalana, sinó també Magisteri, entre altres) es podrien servir d'aquesta metodologia per detectar en quins aspectes convindria insistir més.
7. La metodologia consistent en l'establiment de l'estatus normatiu, el càlcul del grau d'implantació i la correlació entre el grau d'implantació i els factors ha permès veure, també, que el factor del grau d'escolarització en català de la mostra és un dels més significatius pel que fa a l'èxit o el fracàs de la implantació de certes normes sintàctiques. En aquest sentit, seria interessant que la política lingüística tingués en compte estudis com el que es presenta en aquesta tesi o emprés aquest tipus d'eines, a l'hora de prendre decisions sobre el model d'escolarització.

Tant tota la tesi com les línies de recerca futures que s'acaben de presentar fan evident la importància d'estudiar la implantació de la norma en llengua catalana i la multitud de vies d'estudi en les quals es podria aprofundir.

8. CONCLUSIONS AND FUTURE RESEARCH (ENGLISH VERSION)

It is only through an analysis of variation that the reality and meaning of a norm can be established at all.

—Edward Sapir

8.1. Conclusions

In light of the increasing need for studies focused on assessing the implementation of normative grammar, this PhD thesis mainly aims at assessing the implementation degree of sixteen syntactic variables in Catalan, in a sample that consists of 248 Translation and Interpreting undergraduates at Pompeu Fabra University (Barcelona), and to measure to what extent certain factors have a statistically significant impact on the implementation of the normative variants analysed. This last chapter is focused on the main contributions stated in previous chapters, and is intended to validate or refute the hypotheses presented.

8.1.1. Analysis of the works responsible for the variants' normative or non-normative status

In order to establish the variants' normative or non-normative status – that is, in order to determine whether a variant constitutes an error or its lack thereof –, prescriptions stated in the official works in syntax (DIEC2 and Fabra 1933) were analysed. Moreover, whenever a deeper analysis or another point of view of any prescription was required, the following additional works were examined: Optimot's language notes, *Manual d'estil* (Mestres *et al.* 2009), GCC (Solà *et al.* 2002), and *Gramàtica de la llengua catalana* (Badia 1994). In this regard, contributions concerning Variable 12 (*tothom qui/que*, meaning 'everybody who or *that'),⁸⁸ presented in Chapter 2, and also stated in Labèrnia and Borràs (in press), have to be highlighted. In this variable, Fabra (1933) prescribes the use of *qui* ('who') in his grammar. However, both DIEC2 (Catalan's official dictionary for normative use), and Fabra's dictionary (1932) use *qui* in the codification, but they don't entirely follow this prescription in the examples and in the definitions they provide, which weakens the prescriptive nature of the official norm stated. Badia's grammar (1994) and Optimot's language notes link the use of *qui* or *que* to the register. We have yet to see whether in the new official grammar (IEC, yet to be published) there will be any changes regarding this particular norm.

To sum up, Fabra (1933) and DIEC2 prescribe the use of *qui* preceding *tothom* when referring to people, but these two works do not entirely follow this prescription in the examples and definitions provided.

⁸⁸ The presence of an asterisk indicates that the form is non-normative.

8.1.2. Proposal of a methodology to assess the degree of implementation of syntactic variants

An interesting contribution is the proposal of a methodology to assess the degree of implementation of syntactic variants. The methodological proposal developed in this PhD thesis involves several angles of analysis: analysis of the normative or non-normative status regarding the syntactic variants analysed, calculation of the degree of implementation of syntactic normative variants, and the correlation between the degree of implementation and several sociolinguistic factors.

From the point of view of methodology, it is especially relevant to point out the procedure by which the calculation of the degree of implementation of the syntactic variants has been established. In fact, the degree of implementation can be determined by dividing the number of occurrences of normative variants of a certain variable by the number of total occurrences of all variants of this variable (both normative and non-normative). In order to obtain a percentage, the resulting coefficient is multiplied by one hundred.

A scale has also been designed, so as to enable interpretation of the result of the degree of implementation of variants. This scale has been adapted from Montané (2012: 156-157), and Labèrnia (2010: 21), taking into account the sample's features – it is a sample compounded of Translation and Interpreting undergraduates for whom language is a fundamental tool –, and the needs of this PhD thesis. Thus, the degree of implementation is regarded as high if it is in the range between 90% and 100%; medium, if it is between 75% and 89.9%; low, if it is between 50% and 74.9%, and very low, if it is between 0% and 49.9%.

On the other hand, it should be stressed that in the essays both correct variants (i.e. *està interessat que el vagin a veure*, 'he's interested in receiving visits', though literally, 'he's interested that people go to see him'),⁸⁹ and incorrect variants (i.e. *està interessant *en que el vagin a veure*, 'he's interested *in that people go to see him') are identified. This procedure has also been carried out in other corpora (Nicholls 2003: 572-581).

8.1.3. Hypothesis on the relationship between certain sociolinguistic factors and the degree of implementation of syntactic variants

Using two different approaches of analysis, in Chapter 6 the degree of implementation and the sociolinguistic factors were correlated. In the first approach – analysis of simple relationships –, the impact of each sociolinguistic factor on the degree of the syntactic variants studied was measured. The statistical technique used to that end is the generalised linear mixed model (GLMM). As a result of this analysis of simple relationships, the following factors proved to be statistically significant:

- The year of the degree the undergraduates are in ($p < 0.001$). The more progress the students make, the higher the degree of implementation of syntactic variants.

⁸⁹ This variable refers to variable 11, and analyses the *presence or absence of a preposition, required by either a noun or a verb (*interest in, consisting of*), preceding the conjunction *que* ('that' or '-ing').

- The undergraduates' age. 20-21 year old students, and 22-23 year old students achieve significantly better results in the syntactic variables analysed than 18-19 year old students ($p < 0.001$ in both cases), probably due to the students' intellectual maturity, and to the fact that 18-19 year old students are first or second year students. On the other hand, 22-23 year old students obtain significantly better results than mature students – students over 25 years old – ($p = 0.025$), perhaps because mature students did not receive their whole education in Catalan, or have not kept up with their studies and therefore it has been a while since they last studied, among other reasons.
- The language of education at school. Undergraduates whose language of education at school was entirely Catalan obtain significantly better results in the syntactic variants than undergraduates whose language of education was only partially Catalan or whose language of education was other than Catalan ($p = 0.001$ in both cases). These results can be compared to those of Alsina *et al.* (1983: 9-10), who observe that the type of school has significant impact on knowledge of Catalan and Spanish.
- The years of residence that undergraduates who were not born in Catalonia (nor in any other place in which Catalan is spoken) have spent in Catalonia. Students who have spent between 3 and 6 years in Catalonia and students who have spent at least 7 years or more in Catalonia obtain significantly better results in the syntactic variables than students who have spent 2 years or less in Catalonia ($p = 0.012$ and $p = 0.005$, respectively). As a consequence, the more years students have resided in Catalonia, the better their results in the syntactic variables. These results agree with previous studies, such as Vila *et al.* (2009: 102-108), Oller (2010: 37-38) and Bretxa (2014: 55).
- The fact of following a foreign student linguistic itinerary (which involves taking the subject Idioma Català), or a native student linguistic itinerary (which involves taking the subject Llengua Catalana). Undergraduates who have taken the subject Llengua Catalana, and therefore do not follow the so-called linguistic itinerary Idioma Català, obtain significantly better results than undergraduates who follow the Idioma Català linguistic itinerary ($p < 0.001$).
- The undergraduate's place of birth, father's place of birth, and mother's place of birth, as well as both parents' place of birth. Students born in Catalonia achieve significantly better results than both students born in other places where Catalan is spoken ($p = 0.026$) and students born in the rest of the world – where Catalan is not spoken – ($p = 0.002$). These results have also been reported by previous studies: Alsina *et al.* (1983: 102), CSA (2009: 23-25), CSA (2012: 36), CSA (2013a: 48-49), CSA (2014a: 189-191). On the other hand, students whose mother or father was born in Catalonia obtain significantly better results than students whose mother or father was born in the rest of the world ($p = 0.001$), as shown in Alsina *et al.* (1983: 102).

- The father's level of education. Undergraduates whose fathers have completed secondary education obtain significantly better results than students whose fathers have completed either college education ($p = 0.010$), primary education or no education whatsoever ($p = 0.043$). In fact, it is possible that the impact of the factor *father's level of education* diminishes as the students' level of education increases. It would be plausible then that this factor would have more impact on students during primary or secondary education than on undergraduate students, as is shown in the conclusions drawn by CSA (2009: 24-25), in which the parents' level of education has impact when students finish ESO (secondary education) and upper secondary education (the two previous years before students go to college), but in intermediate or advanced level specific vocational training its significance diminishes when it is combined with other factors. Furthermore, neither the mother's level of studies nor the parents' level of studies have a significant impact in the sample studied in this PhD thesis. Therefore, it is possible that the factor *father's level of studies* would also not have a significant impact on the syntactic variants when combined with other factors, which would mean that this so-called impact would be masked by the effects of other factors that were not controlled in this simple relationships analysis.
- The undergraduates' perception of their knowledge of Catalan language. Students that state that their knowledge of Catalan is intermediate or high achieve significantly better results than those who state that their knowledge of Catalan is low ($p < 0.001$ in both cases). As a result, in general, students' perception of their degree of knowledge of Catalan seems to agree with reality.
- The degree of use of Catalan in personal relationships, in familiar relationships, in non-familiar relationships, and in cultural consumption. The higher the degree of use of Catalan in personal relationships, in familiar relationships, in non-familiar relationships, and in cultural consumption, the higher the degree of implementation in the syntactic variables ($p < 0.001$, $p = 0.004$, $p < 0.001$ and $p = 0.004$, respectively), according to the results pointed out in other studies (Alsina *et al.* 1983: 103-105, CSA 2009: 25, and CSA 2014a: 221).
- The overall degree of use of Catalan. Undergraduates with an intermediate or high overall degree of use of Catalan achieve significantly better results than undergraduates with a low overall degree of use of Catalan ($p = 0.040$ and $p < 0.001$, respectively), and undergraduates with a high overall degree of use of Catalan obtain significantly better results than undergraduates with an intermediate overall degree of use of Catalan ($p = 0.040$). These results agree with those of Alsina *et al.* (1983: 103-105).

In the second approach – analysis of multiple relationships –, in which the importance of each factor in relation to others is studied, GLMM was applied to a series of factors collectively. This approach aims at finding out the group of factors (i.e. the model) that is more significantly related to the degree of implementation of the syntactic variants analysed. In other words, this analysis was carried out in order to establish which set of factors affects the undergraduates' results on the syntactic variants. Thus, the group of factors that significantly impacts on the degree of implementation of the syntactic variants ($p < 0.001$) consists of the following sociolinguistic factors: the year of the course the students are in, the undergraduates' average mark in the degree, the language of education at school, and the overall degree of use of Catalan. These factors are related to the degree of implementation of normative variants as follows:

- The higher the year of the degree the students are in, the higher the students' results in the syntactic variables ($p < 0.001$). Thus, the degree of Translation and Interpreting at Pompeu Fabra University contributes to the knowledge of the syntactic variables analysed.
- The higher the average mark in the degree (or the general learning ability), the higher the degree of implementation of the normative variants ($p < 0.001$).
- If the undergraduates' language of education at school was entirely Catalan, the degree of implementation in the syntactic variables is higher than if undergraduates' language of education was partially Catalan or other than Catalan ($p < 0.001$).
- When the undergraduates' overall degree of use of Catalan is high or intermediate, the degree of implementation of the syntactic variants is higher than when the undergraduates' overall degree of use of Catalan is low ($p = 0.003$).

Therefore, the stated hypothesis that there is a relationship between the sociolinguistic factors analysed and the degree of implementation of the syntactic variants studied has been verified through two different approaches.

8.1.4. Hypothesis on the implementation of the variants: the implementation of normative variants is heterogeneous

As in Montané's studies (2006, 2007, and 2012), Chapter 5 confirms that the implementation of normative variants is heterogeneous. By using GLMM, the type of syntactic variable was shown to be a factor that impacts on the degree of implementation of syntactic variants in the three assessment instruments used ($p < 0.001$), which entails that the syntactic variants analysed are implemented in different degrees. In this sense, the deviation contrasts allowed the following results to be obtained:

- The degree of implementation of the variables *per què* ($p < 0.001$),⁹⁰ preposition + infinitive clause ($p < 0.001$),⁹¹ *tothom* + *qui/que* ($p < 0.001$),⁹² *la hi* ($p < 0.001$),⁹³ and *hauria* or *hagués* ($p = 0.02$)⁹⁴ proved to be significantly lower than the mean degree of implementation of all variables.
- The degree of implementation of the variables pronoun *hi* ($p < 0.001$),⁹⁵ *ser* or *estar* ($p = 0.005$),⁹⁶ *com* or *com a* ($p < 0.001$),⁹⁷ pronoun *en* ($p < 0.001$),⁹⁸ preposition + *que* ($p = 0.012$),⁹⁹ and gerund when there is an action subsequent to the one expressed by the main verb ($p < 0.001$)¹⁰⁰ proved to be significantly higher than the mean degree of implementation of all variables.
- The degree of implementation of the variables *si no* or *sinó*,¹⁰¹ *per* or *per a*,¹⁰² *en lloc de*,¹⁰³ preposition + relative pronoun,¹⁰⁴ and preposition *a* + DO¹⁰⁵ did not prove to be significantly different than the mean degree of implementation of all variables ($p > 0.05$).

⁹⁰ This variable mainly analyses the confusion between *per què* ('why'), *per a què* ('for what'), and *perquè* ('because'), among other variants, when used in either an interrogative causal sentence in indirect speech or in a declarative final sentence in direct speech. An example of this variable would be *No entenc {per què / *perquè / *per a què} no em va venir a buscar* ('I don't understand {why / *because / *for what} he didn't pick me up').

⁹¹ This variable studies the use of prepositions *a* or *de* ('to') or other prepositions such as **en* ('in' or 'of'), preceding an infinitive clause, that functions as an argument. An example of this variable would be *Penso {a/*en} venir* ('I'm thinking {to/*of} coming'). Note that this translation is literal, according to Catalan's normative grammar.

⁹² This variable is focused on the use of either the relative pronoun *qui* ('who') or **que* ('that'), preceding *tothom* ('everybody'), when referring to people. For example, *Tothom {qui/*que} ve vol menjar* ('Everybody {who/*that} comes over wants to eat').

⁹³ This variable analyses the use of pronoun **li* (singular IO referred to people) or the pronoun combinations **l'hi* (masc. DO + an IO) – among other possible combinations – or *la hi* (fem. DO, and IO referred to people), when the context only requires *la hi*. An example of this variable would be *{La hi / *L'hi / *Li} donaré [la bossa, a ell]* ('I'll give {it to him/*Ø} [the bag]').

⁹⁴ This variable is focused on analysing the use of *hauria* (apodosis, indicating consequence) or **hagués* (protasis, indicating cause), both meaning 'would have', in the apodosis of a conditional sentence. For example, *Si haguéssim anat al cinema, ens ho {hauríem/*haguéssim} passat bé* (literally, 'If we would have gone to the cinema, we {would have} had fun').

⁹⁵ This variable analyses the presence or *absence of pronoun *hi* in a context in which it is required. For example, *{Hi/*Ø} estàs interessada?* ('Are you interested {in this/*Ø}??').

⁹⁶ This variable is focused on the use of *ser* or **estar* (both meaning 'to be'), indicating location. For example, *{Sóc/*estic} aquí* ('I {am} here').

⁹⁷ This variable analyses the use of *com a* ('as') or **com* ('because', 'although', or 'like'), when indicating 'as' or 'in quality of'. An example of this variable would be *{Com a/*Com} professora, no ho tornaré a permetre* ('{As a/*Because} teacher, I won't let it happen again').

⁹⁸ This variable studies the presence or *absence of pronoun *en*, as a substitute of an indeterminated direct object in a partitive sentence, in a context in which it is required. For example, *No {en/*Ø} tinc cap [de llibre]* ('I haven't got {any/*Ø} [book]').

⁹⁹ This variable is focused on the absence or *presence of a preposition required by either a noun or a verb (e.g. *interest in* or *consisting of*), preceding the conjunction *que* ('that' or '-ing'). For example, *Està interessat {Ø/*en} que el vagin a veure* ('He's interested {Ø/*in} receiving visits', though literally, 'He's interested {that / * in that} people go to see him').

¹⁰⁰ This variable analyses the use of the coordination conjunction *i* ('and') + verb or the use of *gerund, when there is an action subsequent to the one expressed by the main verb. For example, *Va saltar {i es va trencar / *trencant-se} una cama* (literally, 'He jumped {and broke / *breaking} his leg').

¹⁰¹ This variable studies the use of *si no* ('if + negative clause' or 'otherwise') vs. **sinó* ('but'), when the context requires *si no*. For example, *{Si no/*Sinó} veus aquesta pel·lícula, m'enfadaré* ('{If you don't / * But you don't} watch this movie, I'm going to get angry').

As a result, even though the sixteen syntactic variables selected have been thoroughly discussed in works such as handbooks, style guides and grammars, because they are regarded as issues that sow doubts in Catalan speakers' minds, or because they are not implemented enough, the sample analysed in this PhD thesis does not actually have many difficulties with certain of these variables. Therefore, the reality observed in this PhD thesis differs from the generalised perception of difficulty regarding the sixteen variables.

8.1.5. Hypotheses on the errors the students make in the essays

In relation to the analysis of the essays, two hypotheses are pointed out in Chapter 4:

- a) Students make more syntactic, spelling and punctuation errors than vocabulary, morphological and convention errors – an example of the latter would be incoherencies in the use of capital letters – ($p < 0.001$).
- b) The more general errors (total and syntactic errors) the students make, the more the degree of implementation in the sixteen variables analysed decreases ($p < 0.001$).

Concerning the first hypothesis, the analysis of general errors in the essays confirms that the most frequent errors in the essays are actually syntactic and spelling errors. These results agree with those of Bach and Bernal's (in press). Thus, the different sorts of general errors are the ones that follow, in decreasing order of frequency of appearance: syntactic errors (34%), spelling errors (25.14%), punctuation errors (16.63%), vocabulary errors (12.33%), convention errors (8.69%), and morphological errors (2.92%). Therefore, it can be concluded that syntax, spelling, and punctuation are the areas that need more emphasis.

Finally, in relation to the second hypothesis, it can be corroborated that the number of general errors (total and syntactic) is indeed related to the degree of implementation in the sixteen variables studied. Therefore, the more general errors (total and syntactic errors) the students make, the more the degree of implementation in the sixteen variables analysed decreases. This could indicate that the degree of implementation in these variables reflects the sample's knowledge of syntax.

¹⁰² This variable focuses on the use of prepositions *per a* (indicating purpose or meaning 'intended to be given to') or **per* (indicating cause), followed by a noun phrase, when the context requires *per a*. For example, *He comprat aquest llibre {per a/*per} tu* (literally, 'I've bought this book {for / *because of} you').

¹⁰³ This variable analyses the use of *en lloc de* ('instead of') or **enlloc de* ('nowhere of'), in a sentence in which only *en lloc de* is possible. For example, *Hauries d'anar a passejar, {en lloc de / *enlloc de} passar-te el dia dormint* ('You should go for a walk, [instead of / *nowhere of] spending the whole day sleeping').

¹⁰⁴ This variable is focused on the use of a relative pronoun preceded by a preposition. When the antecedent is a noun phrase, normative forms in Catalan are, among others, *en/a/de què*, or the combination «article + *qual*», whereas non-normative forms are, among others, **en el què / al que / del que*. For example, *Es va trencar una cama jugant a futbol, jo {al qual / *al que} no tornarà a jugar més*; literally: 'He got his leg broken while playing football, game {to which / *to that} he will not play anymore'. When the antecedent of the relative clause is a whole clause, normative relative clauses are, among others, *a la qual cosa* or *cosa a la qual*, whereas non-normative clauses are **al que* or **cosa a la què*, among others. For example, *Els polítics prometen i no compleixen, {a la qual cosa / *al que} ens hem d'acostumar*; literally: 'Politicians keep making promises but they never fulfill them, {to which thing / *to which} we have to get used'.

¹⁰⁵ This variable intends to analyse the absence or **presence* of preposition *a* ('to'), preceding a DO. For example, *Molesta {Ø/*a} la seva germana* ('He always bothers {Ø/*to} his sister').

8.1.6. Hypothesis on the assessment instruments' implementation: the implementation of normative variants can vary according to the type of assessment instrument administered

Chapter 5 focuses on exploring whether the degree of implementation can vary, according to the type of assessment instrument administered. Using different types of assessment instruments has the advantage of compensating for possible deviations of one single assessment instrument (a high percentage of null responses, a design fault of an item, and so on). Nevertheless, it is worth analysing whether some assessment instruments have proven to be easier or harder than others. Thus, by applying the GLMM, the hypothesis that the type of assessment instrument has a significant impact on the degree of implementation of syntactic variants has been confirmed ($p < 0.001$). In this sense, students obtain significantly better results in the cloze test than in both the multiple-choice test ($p < 0.001$) and the essay ($p < 0.001$), but there are no statistically significant differences between the essay and the multiple-choice test. A possible explanation for the fact that the multiple-choice test is more difficult could be that the option «both choices are correct» (e. g. in Variable 12, *tothom + qui/que*), and some non-normative variants (such as *en què*, in «11. S'entossudeix en què li facin cas, tot i que no té la raó», meaning 'He's obsessed *with that people paying attention to him, though he isn't right') have been very effective as distractors; they have proven to be difficult, for they have forced students to take a stance on both normative and non-normative variants, whereas the cloze test only asks students for a normative variant. On the other hand, the fact that the essay is more difficult than the cloze test can be related to the possibility that, when writing an essay, students pay less attention to syntax because they have to be aware of many language-related aspects at the same time (spelling, vocabulary, and so on), while the cloze focuses the students' attention on a single gap in each sentence, which may make it easier for the students to remember the syntactic forms that they have been taught throughout the degree.

In fact, when the relationship between the type of variable and the type of assessment instrument is analysed by applying the GLMM, the interaction between these two factors is significant with respect to the variants' degree of implementation ($p < 0.001$). This analysis allows us to observe which variables are easier or harder (i. e. have a higher or lower degree of implementation) according to the type of assessment instrument. Results from this interaction are the ones stated below:

- Variables 12 (*tothom + qui/que*) and 16 (*hauria* or *hagués*) are significantly easier in the cloze test than in both the multiple-choice test and the essay. In the multiple-choice test both variables are harder, due to the fact that most undergraduates regard both *qui* and *que*, and *hauria* and *hagués*, as normative forms. In Variable 16 (*hauria* or *hagués*) this percentage can be attributed to the lack of knowledge of Catalan normative. Moreover, in Variable 12 (*tothom + qui/que*) this high percentage could be expected, considering that the most frequently asked questions related to Catalan in Optimot (the official language-related webpage of the Government of Catalonia), handbooks, and style guides admit both *qui* and *que* as relative pronouns, preceding *tothom* ('everybody'). Likewise, DIEC2 includes examples and definitions with both possibilities, despite Fabra (1933: 62-63) only accepts *qui*.

- Variable 1 (*per què*) has proven to be significantly harder in the multiple-choice test than in the other assessment instruments. This may indicate that, of all variants analysed in this variable, the most problematic variant is *per a què*, a non-normative variant in a declarative final sentence in direct speech that is to be found in the multiple-choice test (in the distractor *per a què*, and the option «both forms are correct», which refers to the options *per a què* and *perquè*), but does not appear in the cloze test.
- In variables 2 (pronoun *hi*) and 3 (*ser* or *estar*), the cloze test is significantly easier than the multiple-choice test and the essay, and the multiple-choice test is significantly easier than the essay. Probably, the locative (*hi vaig*, when *hi* indicates the location where the person goes) in the cloze test is easier than the pronoun *hi* when it functions as a prepositional complement (*hi està interessada?*, *hi* meaning ‘in this’) in the multiple-choice test, results that are confirmed in the essays: when pronoun *hi* indicates location it appears more often and it has a higher degree of implementation than when pronoun *hi* is a prepositional complement. Regarding Variable 3 (*ser* or *estar* – ‘to be’ –, when it expresses location), it can be observed that, the freest – or the least controlled – assessment instrument – the essay – has the lowest degree of implementation (40.5%), probably because students have to be aware of many language-related issues at the same time, and do not pay attention to this phenomenon.
- In Variable 11 (preposition + *que*), the multiple-choice test is significantly harder than the other assessment instruments, probably because in the multiple-choice test the choice between *que* (‘that’) and *en què* (‘with that’ or ‘in that’) in the sentence «S’entossudeix _____ li facin cas, tot i que no té la raó», meaning ‘He’s obsessed *with that people paying attention to him, though he isn’t right’, has confused several undergraduates. The fact that both options (*que* and *en què*) refer to correct syntactic structures which are not very usual in colloquial speeches probably has increased this item’s difficulty, for it is one of the hardest in the multiple-choice test.
- In Variable 4 (*si no* and *sinó*) the essay is significantly easier than the cloze test and the multiple-choice test, while there are no significant differences between the cloze test and the multiple-choice test. A possible explanation for this fact is that in the essay students who know the difference between *si no* and *sinó* have used these forms, whereas students who have doubts about which is the right variant in this case have avoided them (consciously or unconsciously).
- In variables 5 (*per* or *per a* + NP) and 6 (*com* or *com a*), the cloze test is significantly easier than the multiple-choice test. A possible conclusion of the difficulty of the multiple-choice test is that the non-normative option, and the option «both forms are correct» have worked very well as distractors. They are more difficult because they force students to take a stance on both normative and non-normative variants, whereas the cloze test only asks for a normative variant.

- In Variable 7 (pronoun *en*) the multiple-choice test is significantly easier than the cloze test and the essay. However, these results may be influenced by the fact that in the cloze tests students have to provide a binary pronominal combination (*te'n recomanarà un*, meaning 'he will recommend one to you', but literally *te'n* means 'to you' + 'this'). In addition, in the essay all syntactic functions of the pronoun *en* have been taken into account (not only the ones in partitive sentences), and probably students have paid less attention to this syntactic phenomenon because they were aware they had to control many language-related aspects at the same time.
- In Variable 13 (use of gerund when there is an action subsequent to the one expressed by the main verb), the multiple-choice test and the essay have proven to be significantly easier than the cloze test. Probably the cloze test is more difficult because verbs are more semantically related (*saltar* and *trencar-se una cama*; literally 'jump' and 'break a leg'), and the succession of actions is more immediate than in the multiple-choice test (*caure* and *arribar a casa amb una cama i un braç trencats*; literally, 'fall' and 'arrive home with a broken leg and a broken arm'). On the other hand, maybe the essay is easier because university teachers tend to insist very much on this syntactic phenomenon throughout the Translation and Interpreting degree, which possibly makes students more aware of this syntactic issue and therefore they avoid using it if they do not know how to use it properly.
- In Variable 15 (preposition *a* + DO) the cloze test proved to be significantly easier than the essay. It has to be highlighted that this variable is the most frequent one in the essay: 676 occurrences have been identified. Probably in the essay students do not pay enough attention to the presence or absence of this preposition when it introduces a direct object, while in the cloze students become aware of the syntactic phenomena they are being asked about and can remember the norm that they have studied.
- In variables 8 (*en lloc de*), 9 (preposition + infinitive clause), 10 (preposition + relative pronoun), and 14 (*la hi*), the interaction between the type of syntactic variable and the type of assessment instrument has not proven to be significant ($p > 0.05$). Therefore, in these variables no significant differences regarding the degree of implementation of the assessment instruments administered have been found.

Thus, in seven variables (pronoun *hi*, *ser* or *estar*, *per* or *per a* + NP, *com* or *com a*, *tothom qui/que*, *a* + DO, and *hauria* or *hagués*) the cloze test has proven to be easier, in three variables (pronoun *en*, preposition + *que*, and gerund) the multiple-choice test has been easier, in two variables (*si no* or *sinó*, and gerund) the essay has proven to be easier, and in one variable (*per què*) the multiple-choice test has proven to be more difficult.

In conclusion, the multiple-choice test in principle should be easier than the cloze test, for the former is a recognition exercise whereas the latter is a memory exercise, but probably the inclusion of the option «both forms are correct» in the multiple-choice test may have caused a certain increase in the degree of difficulty of the multiple-choice

test. Likewise, the essay is the least controlled exercise, and involves a duality that is also found in these results: on the one hand, it may prove easier for the students, because it allows them to avoid syntactic problems that they are aware of, but, on the other hand, the need for controlling many language-related aspects at the same time may result in a lack of attention to the syntax.

And, last but not least, it should also be pointed out that three bivariated Pearson correlations were carried out in Chapter 5 in order to verify that the degrees of implementation in the sixteen variables analysed in the three assessment instruments are comparable to each other. This allowed, in Chapter 6, the degree of implementation with the sociolinguistic factors previously stated to be correlated.

8.2. Future research

This PhD thesis aims at contributing to the analysis of the implementation of normative grammar in Catalan, and hopefully it may lead to other research related to this field of study. To this end, some future research guidelines can be pointed out:

1. The confirmation or refutation, in other studies, of the conclusions reached in each syntactic variable analysed in Chapter 5.
2. The inclusion of more factors than the ones studied in this PhD thesis. Future research could take into account other factors, such as the shortness of the linguistic forms analysed or linguistic attitudes.
3. The application of the methodology developed in this PhD thesis in another field of research other than syntax, such as spelling, morphology, and so on.
4. The application of the methodology proposal for assessing the implementation of norms in Catalan presented in this PhD thesis in a wider sample, representative of relevant sectors of the population, or, as in several editions of the linguistic uses surveys, of the whole population in Catalonia.
5. The application of the methodology developed in this PhD thesis in studies focused on other languages other than Catalan.
6. The application of the methodology developed in this PhD thesis as a tool to determine the implementation of certain linguistic phenomena (e.g. use of neutral article) whose implementation is questioned. In this sense, a methodology somewhat similar to the one presented in this PhD thesis could be used, in the implementation criteria used by official institutions to accept or reject linguistic forms. Likewise, organisations responsible for producing textbooks and university teachers in degrees in which the Catalan language is an essential tool (not only Translation and Interpreting, Applied Languages and Catalan Philology, but also Education, among others) could use this methodology to identify which aspects need more emphasis.

7. The methodology that consists of the normative status determination, the calculation of the degree of implementation, and the correlation between the degree of implementation and the sociolinguistic factors indicates that the *language of education at school* factor is one of the most determining regarding the success or failure of the implementation of certain syntactic norms. In this sense, it would be interesting for language planning to take into consideration studies like the one presented in this PhD thesis or to use this sort of tools when it comes to making decisions regarding the language of education at school.

Finally, both this PhD thesis and the future guidelines presented above highlight the significance of studying the implementation of norms in Catalan and the great many lines of research that could be studied in greater depth.

BIBLIOGRAFIA

- ABRIL, J. (1997). *Diccionari pràctic de qüestions gramaticals*. Barcelona: Edicions 62.
- ACADÈMIA VALENCIANA DE LA LLENGUA (2006). *Gramàtica normativa valenciana*. València: Acadèmia Valenciana de la Llengua [en línia]. (Textos Normatius; 2) <<http://www.upv.es/entidades/APNL/infoweb/anl/info/U0600620.pdf>> [Consulta: 3 gener 2011].
- ADAM, J. M. (1985). «Quel types de textes?». *Le français dans le monde*, núm. 192.
- AGULLÓ, M. A.; CAMPS, O. (dir). *ésAdir: El portal lingüístic de la Corporació Catalana de Mitjans Audiovisuals* [en línia]. <<http://esadir.cat/>> [Consulta: 3 juny 2010].
- ALDERSON, C.; CLAPHAM, C; WALL D. (1995). *Language Test Construction and Evaluation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- ALSINA, À. [et al.] (1983). *Quatre anys de català a l'escola: Estudi sobre el coneixement del català i del castellà dels alumnes de quart curs d'EGB a Catalunya (1981-1982)*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- ALTMAN, D. G. (1999). *Practical statistics for medical research*. Londres: Chapman & Hall.
- ALTURO, N. (2008). «L'escriptura dels universitaris». *Revista del Col·legi Oficial de Doctors i Llicenciats en Filosofia i Lletres i en Ciències de Catalunya* [en línia], núm. 130, p. 118-122. També disponible en línia a: <<http://sites.google.com/site/nuriaalturo/publicacions>> [Consulta: 24 març 2011].
- ALTURO, N.; LLORET, M. R.; LORENTE, M.; PAYRATÓ, Ll. (ed.) (1998). *El contacte i la variació lingüístics: Descripció i metodologia*. Barcelona: Promociones y Publicaciones Universitarias, p. 43-73.
- ARGENTER, J. A.; PUJOLAR, J.; VILARDELL, E. (1998). «L'ús dels pronoms febles en la llengua oral: estudi quantitatiu en una mostra d'adolescents catalans». A: BOIX, E.;
- ARNAU, J. (2004). «Sobre les competències en català i castellà dels escolars a Catalunya: una resposta a la polèmica sobre el decret d'hores de castellà». *Llengua, Societat i Comunicació* [en línia], núm. 1: *El model lingüístic escolar a Catalunya: balanç i reptes*. <<http://revistes.ub.edu/index.php/LSC/article/view/3247/pdf>> [Consulta: 4 octubre 2013].
- BACH, C.; BERNAL, E. (en premsa). «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».
- BADIA, J.; BRUGAROLAS, N.; GRIFOLL, J. (1994). *Curs de llengua catalana: Nivell C*. Barcelona: Castellnou.

BADIA, J.; BRUGAROLAS, N.; TORNÉ, R.; FARGAS, X. (2004). *El llibre de la llengua catalana: Per a escriure correctament el català*. Barcelona: Castellnou.

BADIA I MARGARIT, A. M. (1994). *Gramàtica de la llengua catalana: Descriptiva, normativa, diatòpica, diastràtica*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

BAILEY, G.; WIKLE, T.; TILLERY, J.; SAND, L. (1991). «The apparent time construct». *Language Variation and Change*, vol. 3, p. 241-264.

BALDAQUÍ, J. M. (2006). *El model de llengua i la seguretat lingüística dels joves valencians*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana; Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

— (2009). «Inseguretat lingüística o consciència normativa? Inseguretat i ús de la llengua entre els joves valencians». *Zeitschrift für Katalanistik*, vol. 22, p. 71-94.

— (2011). «Relations between linguistic insecurity and the perception of linguistic insecurity: a quantitative study in an educational environment at the Valencian Community (Spain)». *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, vol. 32, núm. 4, p. 325-342.

BALDAQUÍ, J. M.; LLORCA, F. X.; PONSODA, J. J.; SARAGOSSÀ, A. (2010). «La consciència del prestigi lingüístic entre els joves. Una aportació a l'estudi descriptiu de la inseguretat lingüística formal al País Valencià». *Caplletra*, núm. 48 (primavera de 2010), p. 9-46.

BASSOLS, M.; PALOMA, D. (2004). «Coneixement, ús i identitat a primer de carrera». A: FARGAS, A.; PUNTÍ, T. (coord.). *Actes del 3r Simposi sobre l'Ensenyament del Català a no Catalanoparlants: Conferències, ponències, comunicacions i conclusions: Vic, 4, 5 i 6 de setembre de 2002*. Vic: Eumo.

BASSOLS, M.; RICO, A.; TORRENT, A. M. (ed.) (1997). *La llengua de TV3*. Barcelona: Empúries.

BERTHELOT, J. M. (1998). *L'intelligence du social: Le pluralisme explicatif en sociologie*. 2a ed. París: Presses Universitaires de France.

BOIX, E.; VILA, F. X. (1998). *Sociolingüística de la llengua catalana*. Barcelona: Ariel.

BRETXA, V. (2014). *El salt a secundària. Els canvis en les tries lingüístiques i culturals dels preadolescents mataronins en la transició educativa* [en línia]. Barcelona: Universitat de Barcelona. <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/145561/VBiR_TESI.pdf?sequence=1> [Consulta: 2 d'abril 2015].

BRIGHT, W. (1997). «Social Factors in Language Change». A: COULMAS, F. (dir.). *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing, p. 65-80.

BROWN, K. (dir.) (2006). *Encyclopedia of language and linguistics*. 2a ed. Boston: Elsevier.

BRUGAROLAS, N.; CORTÉS, C.; FRANCÉS, M. J.; IVORRA, L.; NEBOT, R.; SANTAMARIA, V. J. (2002). *Curs de llengua catalana. Nivell D*. Barcelona: Castellnou.

BRUNAT, G.; MÁRQUEZ C.; NUSSBAUM, L.; PRAT, M.; VILÀ, M. (2006). *La formació lingüística a primer de Magisteri. Percepcions i competències de l'alumnat i visió del professorat de les àrees no lingüístiques*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions.

BRUNAT, G.; MARQUEZ C.; PRAT, M.; VILA, M. (2009). *La formació lingüística de l'alumnat de Magisteri*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona.

CABRÉ, M. T. (2010). «La implantación de la terminología: conceptos, estrategias, recursos y estudios realizados sobre el francés de Quebec y el catalán» A: ALBERDI, X.; SALABURU, P. (ed.). *Ugarteburu terminologia jardunaldiak "Euskararen garapena esparru akademikoetan"* [en línia]. Bilbao: Euskal Herriko Unibertsitatea (Universidad del País Vasco). Euskara Institutua (Instituto de Euskara), p. 2-18. <http://www.ei.ehu.es/p289-content/eu/contenidos/informacion/euskara_inst_jardunaldiak2010/eu_jar2010/adjuntos/LI BURUAehuei10-02.pdf> [Consulta: 8 febrer 2010].

CABRÉ, M. T. (ed.) (1987). «La normalització terminològica». A: *Actes de les II Jornades d'Estudi de la Llengua Normativa*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

CABRÉ, M. T. [et al.] (ed.) (1984). *Actes de les I Jornades d'Estudi de la Llengua Normativa*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

CASAS, M.; COMAJOAN, LL. (en premsa). «Detecció, correcció i justificació d'errors de normativa en l'alumnat universitari». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 24: *L'avaluació de la implantació de la normativa lingüística*.

CASTELLANOS, J. A. (1998). *Quadern: Normativa bàsica de la llengua catalana (amb exercicis autocorrectius)*. Barcelona: Institut de Ciències de l'Educació.

CASTELLANOS I LLORENS, C. (2000). *Llengua, dialectes i estandardització*. Barcelona: Octaedro.

CHAMBERS, J. K. (1995). *Sociolinguistic Theory: Linguistic Variation and its Social Significance*. Oxford: Blackwell, p. 39-126.

CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (2006). *Quaderns d'Avaluació* [en línia], núm. 6: *El coneixement de llengües a Catalunya*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/doc_67273302_1.pdf> [Consulta: 23 febrer 2013].

— (2009). *Quaderns d'Avaluació* [en línia], núm. 14: *Desigualtats en les trajectòries formatives en l'educació*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Generalitat de Catalunya. Departament d'Educació. <<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/quaderns%20avaluacio14.pdf>> [Consulta: 4 març 2013].

— (2012). *Quaderns d'Avaluació* [en línia], núm. 23: *L'avaluació de sisè d'educació primària 2012: síntesi de resultats*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. <<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/quaderns23.pdf>> [Consulta: 15 setembre 2013].

— (2013a). *Quaderns d'Avaluació* [en línia], núm. 25: *L'avaluació de quart d'ESO 2013*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. <<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/quaderns25.pdf>> [Consulta: 9 desembre 2013].

— (2013b). *Quaderns d'Avaluació* [en línia], núm. 26: *L'avaluació de sisè de primària 2013*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. <<http://www20.gencat.cat/portal/site/ensenyament/menuitem.0abe0881c305d9a1c65d3082b0c0e1a0/?vgnextoid=645236b771b21410VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextchannel=645236b771b21410VgnVCM1000008d0c1e0aRCRD&vgnnextfmt=default>> [Consulta: 11 desembre 2013].

— (2014a). *Informes d'Avaluació* [en línia], núm. 19: *Estudi sociodemogràfic i lingüístic de l'alumnat de 4t d'ESO de Catalunya. 2013*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. <<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/informes%2019.pdf>> [Consulta: 4 maig 2014].

— (2014b). *Quaderns d'Avaluació* [en línia], núm. 27: *Els resultats de PISA 2012 a Catalunya 2014*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. <<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/quaderns27.pdf>> [Consulta: 29 abril 2014].

— (2014c). *Quaderns d'Avaluació* [en línia], núm. 28: *L'avaluació de quart d'ESO 2014*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament. <<http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Home/Consell%20superior%20d'avalua/Pdf%20i%20altres/Static%20file/quaderns28.pdf>> [Consulta: 29 abril 2014].

COROMINA, E. (1991). *El 9 Nou: Manual de redacció i estil*. 2a. ed. Vic: Diputació de Barcelona: Eumo: Premsa d'Osona.

COSTA, J. (2000). «El concepte de norma en lingüística, sociolingüística i planificació lingüística». *Els Marges*, núm. 68 (desembre de 2000), p. 89-105. També disponible en línia a: <<http://www.raco.cat/index.php/Marges/article/view/90692/156777>> [Consulta: 12 abril 2011].

— (2008a). «Sobre els models de llengua als mitjans de comunicació: Una experiència didàctica». A: BALDAQUÍ, J. M. [et al.]. *Symposia Philologica: Ensenyament de la llengua i de la literatura, traducció i noves tecnologies*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana, p. 189-202.

— (2008b). «Qui codifica estandarditza». A: *Jornades de la Secció Filològica de l'Institut d'Estudis Catalans a Castelló de la Plana en homenatge a les Normes de Castelló (14 i 15 de desembre de 2007)*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, p. 87-99.

COSTA, J.; LABÈRNIA, A. (2014). «La implantació de la normativa dels relatius: els resultats en dos exercicis gramaticals». *Caplletra: Revista Internacional de Filologia*, núm. 56, p. 99-129.

COULMAS F. (dir.) (1997). *The Handbook of Sociolinguistics*. Oxford: Blackwell Publishing.

DAOUST, D. (1995). «Quelques facteurs sociodémographiques qui sous-tendent le choix des langues pour la terminologie en milieu de travail et leur interrelation avec des attitudes». *Mont-real: Meta*, vol. 40, núm 2, p. 260-283.

DEPECKER, L.; MAMAVI, G. (1997). *La mesure des mots. Cinq études d'implantation terminologique*. Rouen: Publications de l'Université de Rouen.

DOMINGO, A. (ed.) (2003). *Una radiografia social a la llengua catalana. Actes de les Segones Jornades de la llengua a Tarragona 2002*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, p. 541-549.

DOWNING, S. M. (2006). «Selected-Response Item Formats in Test Development». A: DOWNING, S. M.; HALADYNA, T. M. (ed.). *Handbook of Test Development*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, p. 287-302.

ENCICLOPÈDIA CATALANA (s. d.). *Enciclopèdia.cat* [en línia]. Barcelona: Enciclopèdia Catalana. <<http://www.enciclopedia.cat/>> [Consulta: 24 novembre 2011].

ESTRADA, A. (2004). «La qualitat de la llengua de la televisió en català: ressenya d'un estudi del grup Llengua i Mèdia». *Quaderns del CAC*, núm. 18, p. 75-80. <http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q18estrada.pdf> [Consulta: 28 setembre 2011].

FABRA, P. (1932). *Diccionari general de la llengua catalana*. 10a ed. (1979). Barcelona: Edhasa.

— (1933). *Gramàtica catalana*. 7a ed. (1995). Barcelona: Institut d'Estudis Catalans. (Biblioteca Filològica; XII). També disponible en línia a: <<http://publicacions.iec.cat/repository/pdf/00000044%5C00000005.pdf>> [Consulta: 28 desembre 2011].

FAURA, N.; PALOMA, D.; TORRENT, A. M. (ed.) (1998). *La llengua de Televisió de Catalunya: Materials per a l'anàlisi*. Bellaterra: Universitat Autònoma de Barcelona. Servei de Publicacions. (Documents; 25).

FERRAGUT, T.; HERRERO, P.; SARSANEDAS, M. (1997). *Material didàctic per a cursos de nivell D*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Escola d'Administració Pública de Catalunya.

GALINDO, M. (2006). *Les llengües a l'hora del pati: Usos lingüístics en les converses dels infants de Primària a Catalunya* [en línia]. Barcelona: Universitat de Barcelona. Departament de Filologia. <<http://www.tdx.cat/handle/10803/1681>> [Consulta: 15 maig 2010].

GALINDO, M.; VILA, F. X. (2009). «Els factors explicatius dels usos lingüístics informals entre l'alumnat català: llengua inicial, xarxes socials, competència i llengua vehicular de l'ensenyament» *Noves SL: Revista de Sociolingüística*, núm. 1 (hivern de 2009). També disponible en línia a: <http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm09hivern/docs/Galindo_vila.pdf> [Consulta 19 febrer 2011].

GENERALITAT DE CATALUNYA. *Optimot: Consultes lingüístiques* [en línia]. <<http://optimot.gencat.cat>> [Consulta: 1 abril 2011].

GENERALITAT DE CATALUNYA. CORPORACIÓ CATALANA DE MITJANS AUDIOVISUALS (TELEVISIÓ DE CATALUNYA I CATALUNYA RÀDIO). *Llibre d'estil de la CCMA* [en línia]. <www.ccma.cat/llibredestil> [Consulta: 1 abril 2011].

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT D'ENSENYAMENT. SERVEI D'ENSENYAMENT DEL CATALÀ. (1982). *Quatre anys de català a l'escola: Factors i resultats: Resum de l'Estudi sobre el coneixement del català i del castellà dels alumnes de 4rt curs d'EGB a Catalunya, curs 1981-1982*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament. Servei d'Ensenyament del Català. (Eines d'Ensenyament del Català; 3)

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT DE BENESTAR SOCIAL I FAMÍLIA. DIRECCIÓ GENERAL DE JOVENTUT (2013). *Enquesta a la joventut de Catalunya 2012: Principals resultats estadístics* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Benestar Social i Família. Direcció General de Joventut. <http://benestar.gencat.cat/web/.content/observatori_catala_de_la_joventut/documents/arxiu/estadistiques/enquesta_joventut_2012/enquesta_joventut_catalunya_2012_principals_resultats_estadistics.pdf> [Consulta: 18 desembre 2013].

GENERALITAT DE CATALUNYA. DEPARTAMENT DE CULTURA; GOVERN D'ANDORRA. MINISTERI D'EDUCACIÓ, JOVENTUT I ESPORTS; GOVERN DE LES ILLES BALEARS. CONSELLERIA D'EDUCACIÓ I CULTURA (2003). *Marc europeu comú de referència per a les llengües*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura; Andorra: Govern d'Andorra. Ministeri d'Educació, Joventut i Esports; Palma de Mallorca: Govern de les Illes Balears. Conselleria d'Educació i Cultura. També disponible en línia a: <http://llengua.gencat.cat/ca/serveis/informacio_i_difusio/publicacions_en_linia/classific_temes/temes_materials_didactics/marc_europeu_de_referencia_per_a_les_llengues> [Consulta: 10 abril 2015].

GENERALITAT DE CATALUNYA. DIRECCIÓ GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA. SERVEI DE RECURSOS LINGÜÍSTICS. (2013, document inèdit). *Cercador de l'Optimot: Nombre de fitxes de l'Optimot que hi ha, classificades per categories*.

— (2013, document inèdit). *Optimot: Fitxes sobre consultes*.

— (2014, document inèdit). *Cercador de l'Optimot: Nombre de consultes de les mil fitxes més consultades de l'Optimot l'any 2012*.

— (2015, document inèdit). *Cercador de l'Optimot: Nombre de fitxes de l'Optimot que hi ha, classificades per categories*.

GENERALITAT DE CATALUNYA. INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA. (2011). *Classificació catalana d'ocupacions* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya Institut d'Estadística de Catalunya. <<http://www.idescat.cat/Classif/?TC=4&V0=2&V1=111>> [Consulta: 4 gener 2011].

GENERALITAT DE CATALUNYA. INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA; GENERALITAT DE CATALUNYA. DIRECCIÓ GENERAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA (2014). *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2013: Dossier de premsa: 20 de juny de 2014* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut d'Estadística de Catalunya. <http://premsa.gencat.cat/pres_fsvp/docs/2014/06/20/14/39/ef5435a8-2d2f-4fea-94b3-5c69e35762ad.pdf> [Consulta: 10 juny 2014].

GENERALITAT DE CATALUNYA. INSTITUT D'ESTADÍSTICA DE CATALUNYA; GENERALITAT DE CATALUNYA. SECRETARIA DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA (2004). *Estadística d'usos lingüístics a Catalunya 2003* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut d'Estadística de Catalunya. <<http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Dades%20origen%20territori%20i%20poblacio/Altres/Arxius/eulc2003.pdf>> [Consulta: 6 març 2011].

— (2009). *Enquesta d'usos lingüístics de la població 2008* [en línia]. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Institut d'Estadística de Catalunya. <http://www20.gencat.cat/docs/Llengcat/Documents/Dades_territori_poblacio/Altres/Arxius/EULP2008.pdf> [Consulta: 6 març 2011].

GINEBRA, J. (en premsa). «¿Sabem si la normativa sintàctica s'assimila?». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 24: *L'avaluació de la implantació de la normativa lingüística*.

GINEBRA, J.; SOLÀ, J. (2007). *Pompeu Fabra: Vida i obra*. Barcelona: Teide.

GONZÁLEZ, I.; PUJOLAR, J; FONT, A.; MARTÍNEZ, R. (2014). *Llengua i joves: Usos i percepcions lingüístics de la joventut catalana*. Generalitat de Catalunya. Barcelona: Departament de Benestar Social i Família. Direcció General de Joventut. (Estudis; 30). <http://www20.gencat.cat/docs/Joventut/Observatori%20Catal%20de%20la%20Joventut/documents/arxiu/Publicacions/Coleccio_Estudis/Estudis30.pdf> [Consulta: 5 maig 2014].

GRABE, W. (2002). «Applied linguistics: an emerging discipline for the twenty-first century». A: KAPLAN, R. B. (ed.). *The Oxford handbook of applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press, p. 3-12.

HAUGEN, E. (1972). *The ecology of Language*. Stanford: Stanford University Press.

HAWKEY, J. W. (2012). «Language policy and language contact in Barcelona: a contemporary perspective». Londres: Queen Mary, University of London. <<http://qmro.qmul.ac.uk/jspui/handle/123456789/3085>> [Consulta: 2 febrer 2013].

HELLER, M. [et al.] (1984). *Le processus de francisation dans une entreprise montréalaise: une analyse sociolinguistique*. Mont-real: Éditeur Officiel du Québec.

HERRERO, P.; VALLE, M. (2001). *Llengua catalana: Material didàctic per a cursos de nivell C*. 5a ed. Barcelona: Generalitat de Catalunya.

IBM (2011). *IBM SPSS Advanced Statistics 20* [en línia]. <<http://www.csun.edu/sites/default/files/advanced-statistics20-64bit.pdf>> [Consulta 12 febrer 2014].

INSTITUT D'ESTUDIS CATALANS (2007). *Diccionari de la llengua catalana*. 2a ed. Barcelona: Edicions 62: Enciclopèdia Catalana. També disponible en línia a: <<http://dlc.iec.cat>> [Consulta: 17 gener 2011].

— (s. d.) *Gramàtica de la llengua catalana* [en línia]. <<http://www.iecat.net/institucio/seccions/filologica/gramatica/>> [Consulta: 3 desembre 2010].

JAMES, C. (1998). *Errors in Language Learning and Use*. London: Longman.

JULIÀ-MUNNÉ, J. (2004). *El llenguatge de la ràdio i de la TV*. Alzira: Bromera.

JULIÀ-MUNNÉ, J. (ed.) (2000). *Llengua i ràdio*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

LABÈRNIA, A. (2010). *Proposta metodològica per a l'avaluació de la implantació de la norma dels pronoms relatius en català* [en línia, treball de màster]. [S. l.]: Universitat Pompeu Fabra. <<http://ww7.recercat.net/handle/2072/89595>> [Consulta: 16 desembre 2010].

— (2011, document inèdit). *Els errors dels alumnes universitaris de Traducció i Interpretació de la UPF quan escriuen en català* [projecte de tesi]. [S. l.]: Universitat Pompeu Fabra.

— (2012). «*Causas, variables causales o factores? Los factores que favorecen la aparición de formas sintácticas no normativas en las producciones escritas en catalán de los alumnos de Traducción e Interpretación de la Universidad Pompeu Fabra*». A: *La Lingüística Aplicada en l'era de la globalització: XXX Congrés Internacional AESLA* Lleida: Universitat de Lleida, p. 168-170. També disponible en línia a: <<http://aesla2012.tucongreso.es/aesla2012/files/LibroAbstracts.pdf>> [Consulta: 18 març 2015].

LABÈRNIA, A.; BORRÀS, J. (en premsa). «*Tothom qui o tothom que? Reflexió sobre la implantació d'una norma sintàctica de Fabra (1933)*». *Actes del IV Col·loqui Internacional «La lingüística de Pompeu Fabra*». Barcelona: Institut d'Estudis Catalans.

LAUFER, B.; ELDER, C.; HILL, K.; CONGDON, P. (2004). «Size and strength: Do we need both to measure vocabulary knowledge?». *Language Testing*, núm. 21 (2), p. 202-226.

MACAULAY, R. K. S. (1976). «Social Class and Language in Glasgow». *Language in Society*, vol. 5, núm. 2, p. 173-178.

MARTÍ, J.; PONS, L.; SOLÀ, J. (coord.) (1989). *Actes de les Terceres Jornades d'Estudi de la Llengua Normativa*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

MARTIN, A. (1998). *Les mots et leurs doubles: étude d'implantation de la terminologie officialisée dans le domaine de l'éducation au Québec*. (Langues et Sociétés; 36). Quebec: Office québécois de la langue française.

MAS, M. [et al.] (2001). *10 exàmens de català: El nou nivell C*. Barcelona: Teide.

MATAMALA, A. (2008). «El guió a la pantalla: trets de l'oral col·loquial en la ficció televisiva». *Caplletra*, núm. 45 (tardor 2008), p. 141-168.

MELTZOFF, J. (2000). *Crítica a la investigació: Psicologia y campos afines*. Madrid: Alianza.

MESTRES, J. M.; COSTA, J.; OLIVA, M.; FITÉ, R. (2009). *Manual d'estil: La redacció i l'edició de textos*. Vic: Eumo Editorial; Barcelona: Universitat de Barcelona; Universitat Pompeu Fabra; Associació de Mestres Rosa Sensat.

MONTANÉ, M. A. (2006). *Estudi preliminar de la implantació de la terminologia normalitzada en llengua catalana. Panorama general en l'àmbit de la informàtica i les tecnologies de la informació i la comunicació*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Institut Universitari de Lingüística Aplicada.

— (2008). «Anàlisi de la implantació de la terminologia normalitzada en llengua catalana: un enfocament qualitatiu». A: *Espais Terminològics 2007. Neologia terminològica: el tractament dels manlleus*. Vic: Eumo; Barcelona; TERMCAT. En Primer Terme; 5, p. 177-189.

— (2010). «Mecanismes d'actualització del lèxic: com poden influir en la implantació de la terminologia en català?». A: COROMINA, E.; MESTRES, J. M. (ed.). *Aspectes de terminologia, neologia i traducció*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans; Vic: Universitat de Vic.

— (2012). *Terminologia i implantació: anàlisi d'alguns factors que influencien l'ús dels termes normalitzats de la informàtica i les TIC en llengua catalana* [en línia]. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Institut Universitari de Lingüística Aplicada. <<http://www.tdx.cat/handle/10803/97295>> [Consulta: 2 febrer 2013].

MONTANÉ, M. A.; CABRÉ, M. T. (2007). «La implantació de la terminologia normalitzada» [en línia]. A *Actes de la Jornada «Terminologia e mediazione linguistica: approcci e metodi a confronto»*. Realiter. <<http://www.realiter.net/spip.php?article890>> [Consulta 3 de juny de 2011].

— (2010). «Factores de implantación en la terminología normalizada en lengua catalana: una aproximación metodológica». A BUENO, J. L. (ed.) [et al.]. *Analizar datos: Describir variación: XXVIII Congreso Internacional de la Asociación Española de Lingüística Aplicada (AESLA) = Analysing data Describing variation: 28th International Conference of the Spanish Society for Applied Linguistics (AESLA)*. Vigo: Universidade de Vigo. Servizo de Publicacións, p. 568-582.

— (2012). «Fonaments per al seguiment de la terminologia normalitzada en llengua catalana». A PRADILLA, M. À. (ed.). *Fabra, encara: Actes del II Col·loqui Internacional "La lingüística de Pompeu Fabra"*. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans, p. 413-424.

— (2013). «Bases pour la construction d'une méthodologie de suivi de l'implantation terminologiques». A: QUIRION, J.; DEPECKER, L.; ROUSSEAU, L. J. (dir.). *Dans tous les sens du terme*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa, p. 31-44.

NAVARRO, P.; CUBELLS, O. (2003). «Estàndard i variació diatòpica: el model de llengua estàndard en els mitjans de comunicació locals escrits de la Ribera d'Ebre». A: DOMINGO, A. (ed.). *Radiografia social de la llengua catalana*. Tarragona: Generalitat de Catalunya. Departament de Cultura, p. 541-549.

NICHOLLS, D. (2003). «The Cambridge Learner Corpus - error coding and analysis for lexicography and ELT». A: *Proceedings of the Corpus Linguistics 2003 Conference*. Lancaster, Regne Unit, p. 572-581.

NOGUÉ, N. (2000). «La norma i l'estàndard als mitjans de comunicació de masses: la ultracorrecció com a símptoma». A: CREUS, I.; JULIÀ, J.; ROMERO, S. (ed.). *Llengua i mitjans de comunicació*. Lleida: Pagès Editors, p. 295-306.

NORTH, B. (2007). *The CEFR Levels: Key Points and Key Problems*. [S. l.]: Eurocentres: Language Learning Worldwide. <<http://www.ealta.eu.org/documents/resources/B%20North%20Presentation%20Sevres%202007.pdf>> [Consulta 12 març 2013].

OLLER, J. (2010). «Variables que incideixen en el coneixement de català i castellà de l'alumnat estranger a Catalunya: Un estudi amb alumnat de sisè de primària». *Llengua, Societat i Comunicació*, núm. 8, p. 34-42. També disponible en línia a: <<http://www.ub.edu/cusc/revista/lsc/hemeroteca/numero8/articulos/oller.pdf>> [Consulta 4 d'abril 2014].

OXFORD UNIVERSITY PRESS (1991). *The Oxford English Dictionary*. 2a ed. Oxford: Clarendon Press; Oxford; New York: Oxford University Press. També disponible en línia a: <<http://www.oed.com/>> [Consulta 12 gener 2012].

PALOMA, D. (1999). «De la llengua catalana a les sèries de televisió». *Anàlisi*, núm. 23, p. 73-92.

PALOMA, D.; RICO, A. (2008). *Diccionari de dubtes i barbarismes*. Barcelona: Edicions 62.

PALOMA, D.; SEGARRA, M. (2000). «Llengua oral i llengua escrita a les sèries de televisió». A: CROS, A.; SEGARRA, M.; TORRENT, A. M. (ed.). *Llengua oral i llengua escrita a la televisió*. Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat, p. 49-73.

PAYRATÓ, LL. (1997). *De professió, lingüista: Panorama de la lingüística aplicada*. Barcelona: Empúries.

PENADÉS, I. (2003). «Las clasificaciones de errores lingüísticos en el marco del análisis de errores». A: *Linred: Revista Electrónica de Lingüística*, núm. 1, p. 1-29. També disponible en línia a: <<http://www.lenguaweb.info/didactica-de-la-lengua/978-las-clasificaciones-de-errores-lingueisticos-en-el-marco-del-analisis-de-errores>> [Consulta: 4 febrer 2011].

PÉREZ SALDANYA, M. (1998). *Diccionari de lingüística*. València: Colomar.

PLA, A. (2010). *Això del català: Podem fer-ho més fàcil?*. Barcelona: Columna.

PONSODA, J. J. (1996). «Variació lingüística, norma i ensenyament de la llengua». *Temps d'Educació*, núm. 16 (segon semestre 1996), p. 223-246.

PONSODA, J. J.; SEGURA, C. (1997). «Una alternativa tripartida: la varietat tradicional, la varietat estàndard catalana o la varietat estàndard espanyola». *Caplletra*, núm. 21 (primavera 1997), p. 47-93.

PRADILLA, M. À. 1993. *Variació i canvi lingüístic en curs al català de transició nord-occidental valencià* [en línia]. [S. l.]: Universitat Rovira i Virgili. <<http://hdl.handle.net/10803/8796>> [Consulta: 24 gener 2012].

PUJOL, M. (1999). *Análisis de errores gramáticos en textos libres de estudiantes de enseñanzas medias* [en línia]. [S. l.]: Universitat de Barcelona. <http://www.tesisred.net/bitstream/handle/10803/1283/TESIS_COMPLETA.pdf?sequence=1> [Consulta: 14 febrer 2011].

PUJOLAR, J. (2008). «Els joves, les llengües i les identitats». *Noves SL. Revista de Sociolingüística* [en línia], hivern de 2008. <http://www6.gencat.net/llengcat/noves/hm08hivern/pujolar1_3.htm> [Consulta: 12 desembre 2014].

PUJOLAR, J.; GONZÁLEZ, I.; MARTÍNEZ, R. (2010). «Les mudes lingüístiques dels joves catalans». *Llengua i Ús: Revista Tècnica de Política Lingüística* [en línia], núm. 48. <http://www6.gencat.net/llengcat/liu/48_42.pdf> [Consulta: 9 maig 2013].

PURPURA, J. E. (2004). *Assessing Grammar*. Cambridge; Nova York: Cambridge University Press.

QUINO (1991). *Humano se nace*. Barcelona: Lumen, p. 38.

QUIRION, J. (2003). *La mesure de l'implantation terminologique: proposition d'un protocole: Étude terminométrique du domaine des transports au Québec*. Mont-real: Office québécois de la langue française.

READ, J. (2000). *Assessing vocabulary*. Cambridge: Cambridge University Press.

REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. (2001). *Diccionario de la lengua española* [en línia]. 22a ed. Madrid: Real Academia Española. <<http://www.rae.es/rae.html>> [Consulta: 17 novembre 2011].

ROMAINE, S. (1995). «The Bilingual Child». *Bilingualism*. 2a ed. Oxford: Blackwell Publishing.

— (2003). «Variation in Language and Gender». A: HOLMES, J.; MEYERHOFF, M. (ed.). *The handbook of language and gender*. Malden: Blackwell Publishing, p. 98-118.

RÖMER, U.; WULFF, S. (2010). «Applying corpus methods to written academic texts: Explorations of MICUSP». A: *Journal of Writing Research*, núm. 2, p. 99-127.

RUAIX, J. (2000). *Català complet/2: Curs superior de llengua*. Moià: J. Ruaix.

RUIZ, F.; SANZ, R.; SOLÉ, J. (2001). *Diccionari de sociolingüística*. Barcelona: Enciclopèdia Catalana.

SÁNCHEZ IGLESIAS, J. J. (2004). *Errores, corrección y fosilización en la didáctica de lenguas afines: Análisis de errores en la expresión escrita de estudiantes italianos de E/LE* [en línia]. Salamanca: Ediciones Universidad de Salamanca. <<http://download.clir.o.unibo.it/dati/sanvicente/gcreit/Did%C3%A1ctica%20interlengua%20y%20errores/S%C3%A1nchez%20Iglesias%20Correcci%C3%B3n%20de%20errores.pdf>> [Consulta: 4 desembre 2011].

SANTOS GARGALLO, I. (2004). «El análisis de errores en la interlengua del hablante no nativo». A: SÁNCHEZ LOBATO, J. i SANTOS GARGALLO, I. (dir.). *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda lengua (L2) / lengua extranjera*. Madrid: SGEL, Sociedad General Española de Librería, p. 391-410.

SEGARRA, M.; PALOMA, D. (2007). «Realitat i llenguatge en la ficció televisiva». *Actes del Tretzè Col·loqui Internacional de Llengua i Literatura Catalanes*. Barcelona: Abadia de Montserrat, vol. II, p. 263-277.

SEGURA, C. (2003). *Variació dialectal i estandardització al Baix Vinalopó*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana; Barcelona: Publicacions de l'Abadia de Montserrat.

SOLÀ, J. (1987). *Qüestions controvertides de sintaxi catalana*. Barcelona: Edicions 62.

— (1990). *Lingüística i normativa*. Barcelona: Empúries.

— (1994). *Sintaxi normativa: Estat de la qüestió*. Barcelona: Empúries.

— (1999). *Parlem-ne: Converses lingüístiques*. Barcelona: Proa.

— (2003). *Ensenyar la llengua*. Barcelona: Empúries.

— (2009). *Plantem cara: Defensa de la llengua, defensa de la terra*. Barcelona: La Magrana.

SOLÀ, J. (dir.) (1995). *Llibre d'estil de l'Ajuntament de Barcelona*. Barcelona: Consorci per a la Normalització Lingüística: Ajuntament de Barcelona.

— (2002). *Gramàtica del català contemporani*. Barcelona: Empúries, 3 volums.

SOLÀ J.; MIR, J. (2005-2013). *Obres completes*, 10 volums. Barcelona: Institut d'Estudis Catalans: ECSA: Edicions 62; València: Edicions 3 i 4; Palma: Moll.

SPOLSKY, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

— (2009). *Language Management*. Cambridge: Cambridge University Press.

TAGLIAMONTE, S. A. (2012). *Variationist Sociolinguistics: Change, Observation, Interpretation*. Oxford: Wiley-Blackwell Publishers.

TORRENT, A. M. (2002). «La interferència en la llengua de la televisió catalana». A: CANO, M. A.; MARTINES, J.; MARTINES, V.; PONSODA, J. J. (ed.). *Les claus del canvi lingüístic*. Alacant: Institut Interuniversitari de Filologia Valenciana: Ajuntament de la Nucia: Caja de Ahorros del Mediterráneo, p. 101-134.

TUBAU, I. (1990). *Paraula viva contra llengua normativa*. Barcelona: Laertes.

UNIVERSITAT POMPEU FABRA (2008). *Classificació dels errors de l'alumnat de Llengua normativa i Gramàtica i anàlisi del discurs A2 I Català*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Facultat de Traducció i Interpretació.

— (2009). *Projecte d'innovació docent de les assignatures Llengua catalana (20173) i Llengua espanyola (20174) (CQUID: 35 PM.2008-2009 1)*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Facultat de Traducció i Interpretació.

— (2012, document inèdit). *Acta de la reunió del professorat de les assignatures de llengua: Jornades de Docència 2012*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Facultat de Traducció i Interpretació.

— (2013). *I Jornada d'Estudi de la Implantació de la normativa*. Barcelona: Universitat Pompeu Fabra. Facultat de Traducció i Interpretació.

VÁZQUEZ, G. E. (1991). *Análisis de errores y aprendizaje de español-lengua extranjera: análisis, explicación y terapia de errores transitorios y fosilizables en el proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera en cursos universitarios para hablantes nativos de alemán*. Frankfurt; Berna; Nova York; Paris: Peter Lang.

VILA, F. X. (en premsa). «L'avaluació de la implantació de la normativa: la perspectiva sociolingüística i glotopolítica». *Treballs de Sociolingüística Catalana*, núm. 24: *L'avaluació de la implantació de la normativa lingüística*.

VILA, F. X. (coord.) (2006). *Conclusiones de la comissió Coneixement i ús de la llengua: La potenciació de la llengua entre infants i joves: del coneixement a l'ús* [en línia]. <http://www20.gencat.cat/docs/Educacio/Documents/ARXIUS/consell-comissio_coneixement.pdf> [Consulta: octubre 2014].

VILA, F. X.; NOGUÉ, M. (2008). «Vejam què passa? L'anàlisi de la implantació dels neologismes terminològics en els usos lingüístics». *Llengua i Ús* [en línia], núm. 41. <http://www6.gencat.net/llengcat/liu/41_10.pdf> [Consulta: 30 maig 2012].

VILA, F. X.; NOGUÉ, M.; VILA, I. (2007). *Estudis d'implantació terminològica: Una aproximació en l'àmbit dels esports*. Vic: EUMO; Barcelona: TERMCAT.

VILA, I.; SIQUÉS, C.; OLLER, J. (2009). «Usos lingüístics de l'alumnat d'origen estranger a l'educació primària de Catalunya». *Zeitschrift für Katalanistik*, núm. 22. També disponible en línia a: <http://www.romanistik.uni-freiburg.de/pusch/zfk/22/08_Vila_Siques_Oller.pdf> [Consulta: 2 de gener 2014].

WOOLARD, K.; RIBOT, A.; SOLER, J. (2013). «What's So Funny Now? The Strength of Weak Pronouns in Catalonia». *Journal of Linguistic Antropology*, vol. 23, núm. 3, p. 127-141.

10 exàmens de nivell C de català (1998). Barcelona: Teide.

10 exàmens de nivell D de català (1999). Barcelona: Teide.

ANNEXOS

ANNEX I. L'EXERCICI D'OMPLIR BUITS

En aquest annex es presenta l'exercici d'omplir buits tal com es va administrar als alumnes.

EXERCICI 1 Nom i cognoms:¹⁰⁶ _____ Curs: _____

1. Omple el buits amb el mot o els mots necessaris perquè la frase sigui correcta, tingui sentit i s'adeqüi a un context formal. En cas que no hi calgui afegir cap mot, escriu-hi «X». Si no saps la resposta, escriu «NS» per indicar-ho. Si hi ha una paraula entre parèntesis, utilitza-la per omplir el buit amb les adaptacions gràfiques o morfològiques al context necessàries. **Escriu les respostes en aquest full.** Si us plau, procura fer la lletra clara.

Exemple: L'Arnau avui _____ (*caure*) per l'escala.

1. No entenc _____ no vas venir amb nosaltres. (Escriu un equivalent de *per quin motiu* sense utilitzar ni *quin*, ni *com és que*, ni noms com *motiu*, *raó*, *causa* o sinònims.)
2. Que si vaig a l'hospital? I tant! Ara mateix _____ vaig.
3. —On _____? T'estic trucant i no m'agafes el mòbil. (No facis servir ni *parar* ni el verb *trobar-se*.)
4. Has de fer el que t'han dit; _____, rebràs. (Escriu un equivalent de *en cas contrari*, *en cas que no* i *altrament* sense utilitzar el mot *contrari* ni *o*.)
5. Han portat un paquet per _____ tu. Era el que esperaves?
6. Com _____ directora de l'empresa, us he d'anunciar que se us apujarà el sou.
7. Si tu necessites un pediatre, segur que l'hospital _____ recomanarà un.
8. Hauries de sortir al carrer, _____ de passar-te el dia dormint. (La teva resposta ha de contenir *lloc*.)
9. Tinc interès _____ fer el qüestionari demà. (Escriu-hi una preposició diferent de *per* i *per a*.)
10. Els polítics prometen i no compleixen, _____ ens hem d'acostumar. (Utilitza un relatiu.)

¹⁰⁶ Tot i que et demanem el nom, en l'estudi les dades es tractaran de manera agregada i, per tant, les informacions individuals no es difondran.

11. Ara segur que es recordarà _____ no ha de sortir de casa sense les claus.
12. Tothom _____ vulgui podrà assistir a l'acte.
13. Va saltar _____ (*trencar*) una cama quan va caure. (Si el gerundi és possible, escriu-l'hi. En cas que no, fes servir formes alternatives.)
14. Torna la nina al teu germà. Que no em sents? T'he dit que _____ tornis!
15. Sempre que pot molesta _____ la seva germana petita.
16. Si haguessis vingut, jo t' _____ donat això.

ANNEX II. L'EXERCICI DE RESPOSTA MÚLTIPLE

En aquest annex es presenta l'exercici de resposta múltiple tal com es va administrar als alumnes.

EXERCICI 2 Nom i cognoms:¹⁰⁷ (*) (* No escriguis res en aquest full, si us plau.) Curs: (*)

2. Tria l'opció correcta, tenint present que el context de totes les frases és formal. Si creus que en algun cas totes dues opcions són correctes, tria l'opció *c*. En el cas que no n'estiguis segur, si us plau, contesta amb sinceritat i marca l'opció *d*. **Escriu les respostes al full de plantilla que se t'ha proporcionat.**

1. M'heu de fer arribar els articles _____ els pugui corregir abans de vacances.
a) per a què b) perquè c) Totes dues són correctes d) No ho sé
2. Jo estic interessada en les pel·lícules de terror. I tu, _____ interessada?
a) estàs b) hi estàs c) Totes dues són correctes d) No ho sé
3. On _____, ara? A casa?
a) ets b) estàs c) Totes dues són correctes d) No ho sé
4. Vine a les vuit; _____, truca'm.
a) si no b) sinó c) Totes dues són correctes d) No ho sé
5. No tindrem prou menjar _____ tothom.
a) per a b) per c) Totes dues són correctes d) No ho sé
6. Es va presentar a la junta _____ representant dels sindicats.
a) com b) com a c) Totes dues són correctes d) No ho sé
7. Vindran tres aficionats del Barça i tres de l'Espanyol, però del Madrid no _____ cap.
a) vindrà b) en vindrà c) Totes dues són correctes d) No ho sé
8. _____ de preocupar-te, actua.
a) Enlloc b) En lloc c) Totes dues són correctes d) No ho sé
9. La seva feina consisteix _____ mirar totes les sèries de televisió.
a) a b) en c) Totes dues són correctes d) No ho sé
10. Es va trencar una cama jugant a futbol, joc _____ no pensa dedicar-se més.
a) al que b) al qual c) Totes dues són correctes d) No ho sé
11. S'entossudeix _____ li facin cas, tot i que no té la raó.
a) que b) en què c) Totes dues són correctes d) No ho sé
12. Estic molt contenta, perquè tothom _____ ha participat en el joc s'ho ha passat bé.
a) qui b) que c) Totes dues són correctes d) No ho sé

¹⁰⁷ Tot i que et demanem el nom, en l'estudi les dades es tractaran de manera agregada i, per tant, les informacions individuals no es difondran.

13. L'alumne va caure per l'escala _____ a casa amb una cama i un braç trencats.
a) *arribant* b) *i va arribar* c) Totes dues són correctes d) No ho sé
14. Ha comprat una planta al seu pare. No sé si _____ donarà avui o demà.
a) *l'hi* b) *la hi* c) Totes dues són correctes d) No ho sé
15. Aquestes condicions afecten _____ les condicions laborals.
a) *a* b) \emptyset c) Totes dues són correctes d) No ho sé
16. Si les connexions haguessin estat incompatibles, l'error humà no _____ estat possible.
a) *hauria* b) *hagués* c) Totes dues són correctes d) No ho sé

ANNEX III. LA REDACCIÓ

Aquest annex recull l'enunciat i les vinyetes de còmic de la redacció (Quino 1991: 38).

Nom i cognoms:

Curs:

Redacció

Fes una redacció de 350 paraules (unes 40 ratlles, aproximadament) explicant, amb el màxim detall, la història que apareix a les vinyetes de còmic que t'han proporcionat. Tingues en compte que no hi ha una única manera d'explicar la història. Descriu el que t'imagines a partir de les vinyetes; si vols, hi pots afegir elements inventats que no apareguin a les imatges. Pots fer servir fórmules del tipus *Un dia...*

Tot i que et demanem el nom, en l'estudi les dades es tractaran de manera agregada i, per tant, les informacions individuals no es difondran.

Moltes gràcies per la teva col·laboració!



ANNEX IV. L'ENQUESTA

En aquest apartat es presenta l'enquesta d'usos lingüístics que ha fet la mostra de 248 alumnes del grau en Traducció i Interpretació de la Universitat Pompeu Fabra. Per a més informació sobre com s'ha dissenyat l'enquesta, vegeu el capítol 4, que exposa les característiques de l'enquesta i dels instruments d'avaluació que es van administrar.

Cal notar que s'ha escollit el sistema de correcció d'exàmens per lectura òptica que ofereix la Universitat Pompeu Fabra, per al processament automàtic de les respostes de l'enquesta. L'emprament d'aquest sistema ha fet que les respostes de l'enquesta no poguessin tenir més de cinc possibilitats, de manera que alguna pregunta (com ara la 10) s'ha hagut de dividir en més preguntes. Qualsevol dubte dels alumnes a causa d'aquesta distribució va quedar resolt en el moment de l'administració de l'enquesta, en què es va explicar que calia llegir atentament les instruccions, perquè, segons la resposta, calia passar a una pregunta o a una altra i, sobretot, que calia que responguessin a la pregunta 10 o la 11 depenent de la resposta, perquè era una pregunta que estava dividida.

ENQUESTA D'USOS LINGÜÍSTICS

Moltes gràcies per la teva participació: és crucial per a l'estudi. Si us plau, **respon les preguntes en llapis al full de plantilla** que se't proporciona. Quan hakis d'omplir els **espais en blanc**, omple'ls en aquest full.

Tot i demanar-te el nom, en l'estudi les dades es tractaran de manera agregada; per tant, les informacions individuals no es difondran.

Informació personal

Nom i cognoms: _____ (*) Adreça de correu electrònic: _____ (*)

* *Escriu aquestes informacions en aquest full, si us plau.*

1. Curs:

- a. 1r
- b. 2n
- c. 3r
- d. 4t

2. Tens assignatures pendents?

- a. Sí
- b. No

3. Ets estudiant d'intercanvi?

- a. Sí
- b. No

4. Del 0 al 10, quina nota mitjana de l'expedient acadèmic tens? (*Si no la saps, encercla l'opció No ho sé en aquest full, consulta la nota per Internet i escriu un correu electrònic a l'adreça aina.labernia@upf.edu indicant quina nota tens, si us plau.*)

- a. Menys d'un 3
- b. Entre un 3 i un 4,9
- c. Entre un 5 i un 6,9
- d. Entre un 7 i un 8,9
- e. Entre un 9 i un 10
- No ho sé

5. Quina és la teva llengua o quines són les teves llengües?

- a. El català
- b. El castellà
- c. Tant el català com el castellà
- d. Una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = aquestes són les teves dues llengües; quant a la freqüència, t'identifiques més amb l'anglès que amb el català, perquè has escrit anglès primer.

6. Edat:

- a. Entre 18 i 19 anys
- b. Entre 20 i 21 anys
- c. Entre 22 i 23 anys
- d. Entre 24 i 25 anys
- e. 26 anys o més

7. Sexe

- a. Home
- b. Dona

8. On vas néixer?

- a. Catalunya. A quina població? _____ (*) → Passa a la pregunta 9.
- b. Una altra comunitat autònoma en què es parla català. Quina? _____ (*)
→ Passa a la pregunta 9.
- c. Una comunitat autònoma en què no es parla català. Quina? _____ (*) → Passa a la pregunta 10.
- d. Un país estranger de llengua espanyola. Quin? _____ (*) → Passa a la pregunta 10.
- e. Altres països a l'estranger. Quin? _____ (*) → Passa a la pregunta 10.

* Marca l'opció pertinent al full de plantilla i escriu en aquest full el nom de la població, de la comunitat autònoma o del país, segons que pertoqui, si us plau.

9. Si vas néixer a Catalunya o en una altra comunitat autònoma en què es parla català, a quina zona?

- a. A la zona del català central → Passa a la pregunta 12.
- b. A la zona del català de les Terres de l'Ebre → Passa a la pregunta 12.
- c. A la zona del català nord-occidental → Passa a la pregunta 12.
- d. A la zona del valencià → Passa a la pregunta 12.
- e. A la zona del balear → Passa a la pregunta 12.

10 i 11. Si no vas néixer a Catalunya, quants anys fa que vius aquí? (Tria una sola opció entre la pregunta 10 o la 11.)

10.

- 10a. Menys d'1 any → Passa a la pregunta 12.
- 10b. Entre 1 i 2 → Passa a la pregunta 12.
- 10c. Entre 3 i 4 → Passa a la pregunta 12.
- 10d. Entre 5 i 6 → Passa a la pregunta 12.
- 10e. Entre 7 i 8 → Passa a la pregunta 12.

11.

- 11a. Entre 9 i 10 → Passa a la pregunta següent.
- 11b. Entre 11 i 12 → Passa a la pregunta següent.
- 11c. Entre 13 i 14 → Passa a la pregunta següent.
- 11d. Entre 15 i 16 → Passa a la pregunta següent.
- 11e. 17 o més → Passa a la pregunta següent.

12. Has fet tota l'escolarització en català?

- a. Sí, tota.
- b. Una part. Si només has fet una part de l'escolarització en català, quants anys t'has escolaritzat en català? _____ (*)
- c. No gens. Si no t'has escolaritzat mai en català, quants anys has estudiat català a la Universitat, en altres centres o en espais virtuals? _____ (*)

* Marca l'opció pertinent al full de plantilla i escriu el nombre d'anys en aquest full, si us plau.

Informació dels progenitors

13. Saps on va néixer el teu pare?

- a. Sí → Passa a la pregunta 14.
- b. No → Passa a la pregunta 16.

14. On va néixer el teu pare?

- a. Catalunya. A quina població? _____ (*) → Passa a la pregunta 15.
- b. Una altra comunitat autònoma en què es parla català. Quina? _____ (*)
→ Passa a la pregunta 15.
- c. Una comunitat autònoma en què no es parla català. Quina? _____ (*)
→ Passa a la pregunta 16.
- d. Un país estranger de llengua espanyola. Quin? _____ (*) →
Passa a la pregunta 16.
- e. Altres països a l'estranger. Quin? _____ (*) → Passa a la pregunta 16.

* Marca l'opció pertinent al full de plantilla i escriu el nom de la població, de la comunitat autònoma o del país, segons que pertoqui, en aquest full, si us plau.

15. Si va néixer a Catalunya o en una altra comunitat autònoma en què es parla català, a quina zona?

- a. A la zona del català central
- b. A la zona del català de les Terres de l'Ebre
- c. A la zona del català nord-occidental
- d. A la zona del valencià
- e. A la zona del balear

16. Estudis finalitzats del pare

- a. Estudis primaris no finalitzats (EGB/primària)
- b. Estudis primaris finalitzats (EGB/primària)
- c. Estudis secundaris (BUP / batxillerat antic / FP)
- d. Estudis universitaris (diplomatura/licenciatura/doctorat)
- e. No ho sé

17. De què treballa o treballava principalment el teu pare?

- a. Directiu de les empreses i de les administracions públiques → Passa a la pregunta 21.
- b. Tècnic i professional, tasques administratives o qualificades → Passa a la pregunta 18.
- c. Treballador dels serveis de restauració, personal, de protecció i venedor dels comerços → Passa a la pregunta 21.
- d. Operador d'instal·lacions o treballador no qualificat → Passa a la pregunta 21.
- e. No ha treballat mai o no ho sé → Passa a la pregunta 21.

18. Si el teu pare és o ha estat tècnic, professional o treballador qualificat, concretament, de què treballa o treballava el teu pare?

- a. Professor → Passa a la pregunta 19.
- b. Tècnic i professional científic, intel·lectual i de suport → Passa a la pregunta 20.
- c. Treballador administratiu → Passa a la pregunta 21.
- d. Artesà i treballador qualificat → Passa a la pregunta 21.
- e. Altres: _____ (*) → Passa a la pregunta 21.

* Marca l'opció pertinent al full de plantilla i escriu el nom de la professió en aquest full, si us plau.

19. Si el teu pare és o ha estat professor, concretament, de què és o era professor el teu pare?

- a. Professor de català → Passa a la pregunta 21.
- b. Professor d'altres llengües → Passa a la pregunta 21.
- c. Professor de primària d'altres matèries → Passa a la pregunta 21.
- d. Professor de secundària d'altres matèries → Passa a la pregunta 21.
- e. Professor universitari d'altres matèries → Passa a la pregunta 21.

20. Si el teu pare és o ha estat tècnic o professional, concretament, de què treballa o treballava el teu pare?

- a. Professional de català (traductor, assessor lingüístic, corrector, escriptor, periodista, etc.)
- b. Professional d'altres llengües que no siguin català (traductor, assessor lingüístic, corrector, escriptor, periodista, etc.)
- c. Altres professions

21. Saps on va néixer la teva mare?

- a. Sí → Passa a la pregunta 22.
- b. No → Passa a la pregunta 24.

22. On va néixer la teva mare?

- a. Catalunya. A quina població? _____ (*) → Passa a la pregunta 23.
- b. Una altra comunitat autònoma en què es parla català. Quina? _____ (*) → Passa a la pregunta 23.
- c. Una comunitat autònoma en què no es parla català. Quina? _____ (*) → Passa a la pregunta 24.
- d. Un país estranger de llengua espanyola. Quin? _____ (*) → Passa a la pregunta 24.
- e. Altres països a l'estranger. Quin? _____ (*) → Passa a la pregunta 24.

* Marca l'opció pertinent al full de plantilla i escriu el nom de la població, de la comunitat autònoma o del país, segons que pertoqui, en aquest full, si us plau.

23. Si va néixer a Catalunya o en una altra comunitat autònoma en què es parla català, a quina zona?

- a. A la zona del català central
- b. A la zona del català de les Terres de l'Ebre
- c. A la zona del català nord-occidental
- d. A la zona del valencià
- e. A la zona del balear

24. Estudis finalitzats de la mare

- a. Estudis primaris no finalitzats (EGB/primària)
- b. Estudis primaris finalitzats (EGB/primària)
- c. Estudis secundaris (BUP / batxillerat antic / FP)
- d. Estudis universitaris (diplomatura/licenciatura/doctorat)
- e. No ho sé

25. De què treballa o treballava principalment la teva mare?

- a. Directiva de les empreses i de les administracions públiques → Passa a la pregunta 29.
- b. Tècnica i professional, tasques administratives o qualificades → Passa a la pregunta 26.
- c. Treballadora dels serveis de restauració, personal, de protecció i venedora dels comerços → Passa a la pregunta 29.
- d. Operadora d'instal·lacions o treballadora no qualificada → Passa a la pregunta 29.
- e. No ha treballat mai, o no ho sé / no l'he conegut → Passa a la pregunta 29.

26. Si la teva mare és o ha estat tècnica, professional o treballadora qualificada, concretament, de què treballa o treballava la teva mare?

- a. Professora → Passa a la pregunta 27.
- b. Tècnica i professional científic, intel·lectual i de suport → Passa a la pregunta 28.
- c. Treballadora administrativa → Passa a la pregunta 29.
- d. Artesana i treballadora qualificada → Passa a la pregunta 29.
- e. Altres: _____ (*) → Passa a la pregunta 29.

* Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la professió en aquest full, si us plau.

- 27.** Si la teva mare és o ha estat professora, concretament, de què és o era professora la teva mare?
- a. Professora de català → Passa a la pregunta 29.
- b. Professora d'altres llengües → Passa a la pregunta 29.
- c. Professora de primària d'altres matèries → Passa a la pregunta 29.
- d. Professora de secundària d'altres matèries → Passa a la pregunta 29.
- e. Professora universitària d'altres matèries → Passa a la pregunta 29.

- 28.** Si la teva mare és o ha estat tècnica o professional, concretament, de què treballa o treballava la teva mare?
- a. Professional de català (traductora, assessora lingüística, correctora, escriptora, periodista, etc.)
- b. Professional d'altres llengües que no siguin català (traductora, assessora lingüística, correctora, escriptora, periodista, etc.)
- c. Altres professions

Dades lingüístiques

29. Recordes quina llengua vas parlar primer, a casa, en la teva infantesa?

- a. El català
- b. El castellà
- c. Tant el català com el castellà
- d. Una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = a casa vas parlar aquestes dues llengües alhora; parlaves més en anglès que en català, ja que has escrit anglès primer.

30. Quina és la teva llengua habitual?

- a. El català
- b. El castellà
- c. Tant el català com el castellà
- d. Una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = aquestes són les teves dues llengües habituals; quant a la freqüència, parles més en anglès que en català, perquè has escrit anglès primer.

Escriu les respostes de cada pregunta al full de plantilla que se t'ha proporcionat, si us plau.

31. El català, l'entens...	32. El català, el parles...	33. El català, el llegeixes...	34. El català, l'escrius...
<input type="checkbox"/> 31a. Molt bé	<input type="checkbox"/> 32a. Molt bé	<input type="checkbox"/> 33a. Molt bé	<input type="checkbox"/> 34a. Molt bé
<input type="checkbox"/> 31b. Bé	<input type="checkbox"/> 32b. Bé	<input type="checkbox"/> 33b. Bé	<input type="checkbox"/> 34b. Bé
<input type="checkbox"/> 31c. Regular	<input type="checkbox"/> 32c. Regular	<input type="checkbox"/> 33c. Regular	<input type="checkbox"/> 34c. Regular
<input type="checkbox"/> 31d. Una mica	<input type="checkbox"/> 32d. Una mica	<input type="checkbox"/> 33d. Una mica	<input type="checkbox"/> 34d. Una mica
<input type="checkbox"/> 31e. No gens	<input type="checkbox"/> 32e. No gens	<input type="checkbox"/> 33e. No gens	<input type="checkbox"/> 34e. No gens

Escriu les respostes de cada pregunta al full de plantilla que se t'ha proporcionat, si us plau.

35. El castellà, l'entens...	36. El castellà, el parles...	37. El castellà, el llegeixes...	38. El castellà, l'escrius...
<input type="checkbox"/> 35a. Molt bé	<input type="checkbox"/> 36a. Molt bé	<input type="checkbox"/> 37a. Molt bé	<input type="checkbox"/> 38a. Molt bé
<input type="checkbox"/> 35b. Bé	<input type="checkbox"/> 36b. Bé	<input type="checkbox"/> 37b. Bé	<input type="checkbox"/> 38b. Bé
<input type="checkbox"/> 35c. Regular	<input type="checkbox"/> 36c. Regular	<input type="checkbox"/> 37c. Regular	<input type="checkbox"/> 38c. Regular
<input type="checkbox"/> 35d. Una mica	<input type="checkbox"/> 36d. Una mica	<input type="checkbox"/> 37d. Una mica	<input type="checkbox"/> 38d. Una mica
<input type="checkbox"/> 35e. No gens	<input type="checkbox"/> 36e. No gens	<input type="checkbox"/> 37e. No gens	<input type="checkbox"/> 38e. No gens

39. Quina llengua fas servir per escriure notes personals?

- a. El català
- b. El castellà
- c. Tant el català com el castellà
- d. Una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = escrius notes personals (llista d'anar a comprar, un diari, etc.) tant en anglès com en català, però més en anglès, perquè l'has posat primer.

Usos lingüístics familiars

40. Recordes en quina llengua parles o parlaves amb el teu **pare**?

- a. Sí → Passa a la pregunta 41.
- b. No → Passa a la pregunta 42.

41. En quina llengua parles o parlaves amb el teu **pare**?

- a. En català
- b. En castellà
- c. Tant en català com en castellà
- d. En una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = amb el teu pare parles aquestes dues llengües; quant a la freqüència, hi parles més en anglès que en català, perquè has escrit anglès primer.

42. Recordes en quina llengua parles o parlaves amb la teva **mare**?

- a. Sí → Passa a la pregunta 43.
- b. No → Passa a la pregunta 44.

43. En quina llengua parles o parlaves amb la teva **mare**?

- a. En català
- b. En castellà
- c. Tant en català com en castellà
- d. En una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = amb la teva mare parles aquestes dues llengües; quant a la freqüència, hi parles més en anglès que en català, perquè has escrit anglès primer.

44. Recordes en quina llengua parlen o parlaven la teva **mare** i el teu **pare entre ells**?

- a. Sí → Passa a la pregunta 45.
- b. No → Passa a la pregunta 46.

45. En quina llengua parlen o parlaven la teva **mare** i el teu **pare entre ells**?

- a. En català
- b. En castellà
- c. Tant en català com en castellà
- d. En una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = els teus pares parlen aquestes dues llengües entre ells; quant a la freqüència, parlen més en anglès que en català, ja que has escrit anglès primer.

46. Recordes en quina llengua parles o parlaves amb els teus **germans**?

- a. Sí → Passa a la pregunta 47.
- b. No / no n'he tingut → Passa a la pregunta 48.

47. En quina llengua parles o parlaves amb els teus **germans**? (Si parles en una llengua diferent amb algun dels teus germans, explica la teva situació en aquest full, si us plau: _____)

- a. En català
- b. En castellà
- c. Tant en català com en castellà
- d. En una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = amb els teus germans parles aquestes dues llengües; quant a la freqüència, hi parles més en anglès que en català, ja que has escrit anglès primer.

48. Recordes en quina llengua parles o parlaves amb el teu **avi patern**?

- a. Sí → Passa a la pregunta 49.
- b. No → Passa a la pregunta 50.

49. En quina llengua parles o parlaves amb el teu **avi patern**?

- a. En català
- b. En castellà
- c. Tant en català com en castellà
- d. En una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = amb el teu avi patern parles aquestes dues llengües; quant a la freqüència, hi parles més en anglès que en català, perquè has escrit anglès primer.

50. Recordes en quina llengua parles o parlaves amb la teva **àvia paterna**?

- a. Sí → Passa a la pregunta 51.
- b. No → Passa a la pregunta 52.

51. En quina llengua parles o parlaves amb la teva àvia paterna?

- a. En català
- b. En castellà
- c. Tant en català com en castellà
- d. En una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = amb la teva àvia paterna parles aquestes dues llengües; quant a la freqüència, hi parles més en anglès que en català, ja que anglès hi és primer.

52. Recordes en quina llengua parles o parlaves amb el teu avi matern?

- a. Sí → Passa a la pregunta 53.
- b. No → Passa a la pregunta 54.

53. En quina llengua parles o parlaves amb el teu avi matern?

- a. En català
- b. En castellà
- c. Tant en català com en castellà
- d. En una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = amb el teu avi matern parles aquestes dues llengües; quant a la freqüència, hi parles més en anglès que en català, ja que anglès hi és primer.

54. Recordes en quina llengua parles o parlaves amb la teva àvia materna?

- a. Sí → Passa a la pregunta 55.
- b. No → Passa a la pregunta 56.

55. En quina llengua parles o parlaves amb la teva àvia materna?

- a. En català
- b. En castellà
- c. Tant en català com en castellà
- d. En una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = amb la teva àvia materna parles aquestes dues llengües; quant a la freqüència, hi parles més en anglès que en català, ja que anglès hi és primer.

Usos interpersonals

56. Recordes en quina llengua parles o parlaves amb la majoria d'amics/gues?

- a. Sí → Passa a la pregunta 57.
- b. No → Passa a la pregunta 58.

57. En quina llengua parles amb la majoria d'amics/gues?

- a. En català
- b. En castellà
- c. Tant en català com en castellà
- d. En una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = amb la majoria d'amics parles aquestes dues llengües; quant a la freqüència, hi parles més en anglès que en català, ja que anglès hi és primer.

58. Recordes en quina llengua parles o parlaves amb la majoria d'amics/gues de l'escola primària?

- a. Sí → Passa a la pregunta 59.
- b. No → Passa a la pregunta 60.

59. En quina llengua parles o parlaves amb la majoria d'amics/gues de l'escola primària?

- a. En català
- b. En castellà
- c. Tant en català com en castellà
- d. En una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = amb els amics de l'escola primària parles anglès i català; quant a la freqüència, hi parles més en anglès que en català, ja que anglès hi és primer.

60. Recordes en quina llengua parles o parlaves amb la majoria d'amics/gues de l'ESO (l'Educació Secundària Obligatòria)?

- a. Sí → Passa a la pregunta 61.
- b. No → Passa a la pregunta 62.

61. En quina llengua parles amb la majoria d'amics/gues de l'ESO (l'Educació Secundària Obligatòria)?

- a. En català
- b. En castellà
- c. Tant en català com en castellà
- d. En una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = amb els amics de l'ESO parles aquestes dues llengües; quant a la freqüència, hi parles més en anglès que en català, ja que anglès hi és primer.

62. Recordes en quina llengua parles o parlaves amb la majoria d'amics/gues del batxillerat? (Si no has fet el batxillerat i vas accedir a la carrera després d'haver fet un cicle formatiu, pensa en els amics del cicle.)

- a. Sí → Passa a la pregunta 63.
- b. No → Passa a la pregunta 64.

63. En quina llengua parles amb la majoria d'**amics/gues del batxillerat**? (Si no has fet el batxillerat i vas accedir a la carrera després d'haver fet un cicle formatiu, pensa en els amics del cicle.)

- a. En català
- b. En castellà
- c. Tant en català com en castellà
- d. En una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = amb els amics del batxillerat parles aquestes dues llengües; quant a la freqüència, hi parles més en anglès que en català, ja que anglès hi és primer.

64. Vas estudiar l'ESO i el batxillerat (o el cicle formatiu) en el mateix centre?

- a. Sí. Si no has fet el batxillerat, si us plau especifica en aquest full quina formació has tingut: _____ (*)
- b. No. Si no has fet el batxillerat, si us plau especifica en aquest full quina formació has tingut: _____ (*)

* Marca l'opció pertinent al full de plantilla i especifica la formació en aquest full, si us plau.

65. Recordes en quina llengua parles o parlaves amb la majoria dels **companys/es de classe de la universitat**?

- a. Sí → Passa a la pregunta 66.
- b. No → Passa a la pregunta 67.

66. En quina llengua parles o parlaves amb la majoria dels **companys/es de classe de la universitat**?

- a. En català
- b. En castellà
- c. Tant en català com en castellà
- d. En una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = amb els amics de la universitat parles aquestes dues llengües; quant a la freqüència, hi parles més en anglès que en català, ja que anglès hi és primer.

67. Recordes en quina llengua parles o parlaves amb la teva **parella actual** o amb l'**última que has tingut**?

- a. Sí → Passa a la pregunta 68.
- b. No en tinc o no n'he tingut → Passa a la pregunta 69.

68. En quina llengua parles o parlaves amb la teva **parella actual** o amb l'**última que has tingut**?

- a. En català
- b. En castellà
- c. Tant en català com en castellà
- d. En una altra llengua: _____ (*)
- e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = amb la teva parella parles aquestes dues llengües; quant a la freqüència, hi parles més en anglès que en català, ja que anglès hi és primer.

Pràctiques lectores

69. Llegeixes per gust?

a. Sí → Passa a la pregunta 70.

b. No → Passa a la pregunta 71.

70. En quina llengua llegeixes més, quan llegeixes per gust?

a. En català

b. En castellà

c. Tant en català com en castellà

d. En una altra llengua: _____ (*)

e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = quan llegeixes per gust ho fas en aquestes dues llengües; quant a la freqüència, llegeixes més en anglès que en català, ja que anglès hi és primer.

71. Escoltes cançons?

a. Sí → Passa a la pregunta 72.

b. No → Passa a la pregunta 73.

72. En quina llengua escoltes més cançons, quan n'escoltes?

a. En català

b. En castellà

c. Tant en català com en castellà

d. En una altra llengua: _____ (*)

e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = quan escoltes cançons ho fas en aquestes dues llengües; quant a la freqüència, escoltes més cançons en anglès que en català, ja que anglès hi és primer.

73. Mires la televisió?

a. Sí → Passa a la pregunta 74.

a. No → Passa a la pregunta 75.

74. En quina llengua mires més la televisió, quan la mires?

a. En català

b. En castellà

c. Tant en català com en castellà

d. En una altra llengua: _____ (*)

e. Una altra combinació de llengües: _____ (**)

* Marca l'opció d al full de plantilla i especifica la llengua en aquest full, si us plau.

** Marca l'opció e al full de plantilla i especifica la teva combinació en aquest full; ordena les llengües per ordre decreixent de freqüència: de més a menys, si us plau. Exemple: anglès, català = quan mires la televisió ho fas en aquestes dues llengües; quant a la freqüència, mires més la televisió en anglès que en català, ja que anglès hi és primer.

Pràctiques de diccionari

75. Quan escrius en català, utilitzes el diccionari?

- a. Sempre
- b. Sovint
- c. Poques vegades
- d. Mai

76. Quan llegeixes en català, utilitzes el diccionari?

- a. Sempre
- b. Sovint
- c. Poques vegades
- d. Mai

MOLTES GRÀCIES PER LA TEVA COL·LABORACIÓ!

ANNEX V. REFERÈNCIES DE LES VARIABLES SINTÀCTIQUES EN LES OBRES DE CONSULTA

Aquest annex recull la localització de les referències de les setze variables sintàctiques que contenen les dinou obres de consulta que s'han buidat per a aquest treball. La informació es presenta en dinou taules (una per a cadascuna de les obres consultades). Cada taula s'articula en dues columnes: la de l'esquerra (*variable*) inclou les setze variables sintàctiques triades i la de la dreta (*referència*) indica les parts de l'obra de consulta en què es fa referència a l'estatus normatiu de les variables de la columna de d'esquerra.

Quan una de les variables sintàctiques no consta com a tal en l'obra de consulta, s'introdueix un guionet (–) en la columna de la dreta; quan l'obra només inclou una referència indirecta o parcial de l'ítem, s'afegeix la localització d'aquesta informació sota el guionet.

TAULA V.I. *Gramàtica de la llengua catalana: Descriptiva, normativa, diatòpica, diastràtica* (Badia 1994)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	§ 133.4, «Conjuncions i locucions conjuntives finals» (1994: 323-324)
2. pronom <i>hi</i>	§ 221.2.V, «El pronom adverbial <i>hi</i> » (1994: 476-478)
3. <i>ser</i> o <i>estar</i>	§ 122.6. IV, «Verb copulatiu + complement de lloc» (1994: 283-284)
4. <i>si no</i> o <i>sinó</i>	– <i>Si no</i> : § 142.2.II, «Disjuntives» (1994: 343-344) <i>Sinó</i> : § 132.3.I-III, «Conjuncions adversatives» (1994: 311-313), i § 142.3.I, «Preliminar» (1994: 345), i § 142.3.III, «Adversatives exclusives» (1994: 346)
5. <i>per</i> o <i>per a</i> + SN	§113.4.III, «Les prep. <i>per</i> i <i>per a</i> i els complements de finalitat i d'adequació» (1994: 229-231)
6. <i>com</i> o <i>com a</i>	– <i>Com a</i> : 113.1.IV.4 (1994: 212-213) <i>Com</i> : § 251.1.II (1994: 693-696)
7. pronom <i>en</i>	§ 221.2.V, «El pronom adverbial <i>en</i> » (1994: 474-476)
8. <i>en lloc de</i>	– <i>En lloc de</i> : § 115.1, «Locucions prepositives» (1994: 241-243) <i>Enlloc</i> : § 023.6.II, «Mots de doble significació (afirmativa i negativa)» (1994: 174-179); § 251.2.I, «Adverbis de lloc» (1994: 702-710), i § 253.3, «Adverbis i mots afins de funció bivalent» (1994: 724-725)

TAULA V.I (continuació). *Gramàtica de la llengua catalana. Descriptiva, normativa, diatòpica, diastràtica* (Badia 1994)

Variable	Referència
9. prep. + infinitiu	113.1.IV, «Les preposicions <i>a</i> i <i>en</i> en els altres complements verbals i en certes oracions temporals» (1994: 211-213)
10. prep. + relatiu	§ 144.1, «Els relatiu. L'adjectiu relatiu» (1994: 357-358); § 144.2, «Les oracions adjectives o de relatiu» (1994: 359-365), i § 144.3, «Usos propis dels pronoms relatius» (1994: 365-373)
11. prep. + <i>que</i>	§ 143.3, «Altres oracions substantives» (1994: 354-357); § 023.2, «Abdicació de preposicions febles» (1994: 163-164); § 112.1.IV, «Desaparició de preposicions» (1994: 204), i § 113.1.IV, «Les preposicions <i>a</i> i <i>en</i> en els altres complements verbals i en certes oracions temporals» (1994: 211-213)
12. <i>tothom</i> + <i>qui/que</i>	§ 144.2, «Les oracions adjectives o de relatiu» (1994: 361-362)
13. gerundi de posterioritat	§ 247.2, «El gerundi» (1994: 675-676)
14. <i>la hi</i>	§ 221.3, «Grups de pronoms febles»: § 221.3.I, «Normes d'ús» (1994: 479-481); § 221.3.II, «Taula de les combinacions de formes febles» (1994: 481-484); § 221.3.III, «Aplicacions i exemples» (1994: 484-486); § 221.3.IV, «Algunes particularitats geogràfiques» (1994: 487), i § 221.3.V, «Vicis i defectes» (1994: 488-490)
15. <i>a</i> + CD	§ 113.1.II, «La prep. <i>a</i> i el complement directe» (1994: 207-211)
16. <i>hauria</i> o <i>hagués</i>	§ 246.3.IV, «Pretèrit plusquamperfet» (1994: 662-663), i indirectament, § 246.3.II, «Pretèrit imperfet» (1994: 659-661)

TAULA V.II. *Català complet/2* (Ruix 2000)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	«Lliçó 37. Conjuncions de subordinació» (2000: 300-302)
2. pronom <i>hi</i>	«Lliçó 16. Pronoms febles - Sintaxi» (2000: 108-123), i «Lliçó 17. Pronoms febles - Remarques» (2000: 124-125)
3. <i>ser</i> o <i>estar</i>	«Lliçó 25. Distribució de <i>ser</i> i <i>estar</i> » (2000: 199-201 i 206-208)

TAULA V.II (continuació). *Català complet/2* (Ruaix 2000)

Variable	Referència
4. <i>si no</i> o <i>sinó</i>	– <i>Si no</i> : «Lliçó 36. Conjuncions de coordinació» (2000: 285-286) <i>Sinó</i> : «Lliçó 36. Conjuncions de coordinació» (2000: 284-285)
5. <i>per</i> o <i>per a</i> + SN	«Lliçó 34. Distribució de les preposicions <i>per</i> i <i>per a</i> » (2000: 260-273)
6. <i>com</i> o <i>com a</i>	«Lliçó 35. Canvi i caiguda de preposicions», subapartat «Distribució de <i>com</i> / <i>com a</i> » (2000: 278-280)
7. pronom <i>en</i>	«Lliçó 16. Pronoms febles - Sintaxi» (2000: 108-123), i «Lliçó 17. Pronoms febles - Remarques» (2000: 124-125)
8. <i>en lloc de</i>	– <i>Enlloc</i> : «Lliçó 28. Adverbis de lloc» (2000: 220) <i>En lloc (de)</i> : «Lliçó 31. Preposició - Visió general» (2000: 241)
9. prep. + infinitiu	«Lliçó 35. Canvi i caiguda de preposicions», subapartat «Canvi i caiguda de <i>en, amb</i> » (2000: 274-275)
10. prep. + relatiu	«Lliçó 18. Pronoms relatius. Interrogatius» (2000: 128-136)
11. prep. + <i>que</i>	«Lliçó 35. Canvi i caiguda de preposicions», apartat «Caiguda de les preposicions <i>a, de</i> » (2000: 275-276)
12. <i>tothom</i> + <i>qui/que</i>	«Lliçó 18. Pronoms relatius. Interrogatius» (2000: 131-132)
13. gerundi de posterioritat	«Lliçó 23. Verb - Remarques sintàctiques» (2000: 182-183)
14. <i>la hi</i>	«Lliçó 16. Pronoms febles - Sintaxi» (2000: 114-115)
15. <i>a</i> + CD	«Lliçó 32. Remarques sobre les preposicions <i>a, en, amb</i> », apartat «Complements indirecte i directe» (2000: 243-245)
16. <i>hauria</i> o <i>hagués</i>	«Lliçó 23. Verb - Remarques sintàctiques» (2000: 186-187)

TAULA V.III. *Curs de llengua catalana: Nivell C* (Badia, Brugarolas, Grifoll 1994)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	Unitat 11, «Morfologia i sintaxi: conjuncions de coordinació» (1994: 296-301), i unitat 15, «Morfologia i sintaxi: les oracions subordinades adverbials» (1994: 414-427)
2. pronom <i>hi</i>	Unitat 5, «Sintaxi: els complements circumstancials» (1994: 116-122); unitat 6, «Sintaxi: els pronoms febles (I)» (1994: 148-152); unitat 7, «Sintaxi: els pronoms febles (II)» (1994: 174-181); unitat 8, «Sintaxi: els pronoms febles (III)» (1994: 204-213); unitat 9, «Sintaxi: els pronoms febles (IV)» (1994: 234-236), i unitat 10, «Sintaxi: els complements preposicionals» (1994: 261-270)
3. <i>ser o estar</i>	Unitat 10, «Lèxic: l'ús de ser (ésser) i estar» (1994: 230-274)
4. <i>si no o sinó</i>	Unitat 11, «Morfologia i sintaxi: conjuncions de coordinació» (1994: 296-301), i unitat 15, «Morfologia i sintaxi: les oracions subordinades adverbials» (1994: 414-427)
5. <i>per o per a</i> + SN	Unitat 4, «Sintaxi: els complements del verb. El CD i el CI» (1994: 90-95), i unitat 10, «Morfologia: les preposicions» (1994: 256-261)
6. <i>com o com a</i>	Unitat 10, «Sintaxi: els complements preposicionals» (1994: 261-270)
7. pronom <i>en</i>	Unitat 3, «Sintaxi: el subjecte. El complement del nom» (1994: 69-73); unitat 4, «Sintaxi: els complements del verb. El CD i el CI» (1994: 90-95); unitat 5, «Sintaxi: els complements circumstancials» (1994: 116-122); unitat 6, «Sintaxi: els pronoms febles (I)» (1994: 148-152); unitat 7, «Sintaxi: els pronoms febles (II)» (1994: 174-181); unitat 8, «Sintaxi: els pronoms febles (III)» (1994: 204-213), i unitat 9, «Sintaxi: els pronoms febles (IV)» (1994: 234-236)
8. <i>en lloc de</i>	<i>En lloc de</i> : unitat 10, «Morfologia: les preposicions» (1994: 250-251), i unitat 14, «Morfologia i sintaxi: adverbis i locucions adverbials» (1994: 387-396)
9. prep. + infinitiu	Unitat 10, «Sintaxi: els complements preposicionals» (1994: 261-270), i unitat 12, «Morfologia i sintaxi: l'oració subordinada» (1994: 327-330)
10. prep. + relatiu	Unitat 13, «Morfologia i sintaxi: les oracions de relatiu» (1994: 352-368)

TAULA V.III (continuació). *Curs de llengua catalana: Nivell C* (Badia, Brugarolas, Grifoll 1994)

Variable	Referència
11. prep. + <i>que</i>	Unitat 10, «Sintaxi: els complements preposicionals» (1994: 261-270), i unitat 12, «Morfologia i sintaxi: l'oració subordinada» (1994: 327-330)
12. <i>tothom</i> + <i>qui/que</i>	Unitat 13, «Morfologia i sintaxi: les oracions de relatiu» (1994: 352-368)
13. gerundi de posterioritat	Unitat 9, «Morfologia: les formes verbals no personals. L'ús del gerundi» (1994: 229-230), i unitat 15, «Morfologia i sintaxi: les oracions subordinades adverbials» (1994: 414-427)
14. <i>la hi</i>	Unitat 6, «Sintaxi: els pronoms febles (I)» (1994: 148-152); unitat 7, «Sintaxi: els pronoms febles (II)» (1994: 174-181); unitat 8, «Sintaxi: els pronoms febles (III)» (1994: 204-213), i unitat 9, «Sintaxi: els pronoms febles (IV)» (1994: 234-236)
15. <i>a</i> + CD	Unitat 4, «Sintaxi: els complements del verb. El CD i el CI» (1994: 90-95), i unitat 10, «Morfologia: les preposicions» (1994: 252-253)
16. <i>hauria</i> o <i>hagués</i>	Unitat 15, «Morfologia i sintaxi: les oracions subordinades adverbials» (1994: 422-427)

TAULA V.IV. *Curs de llengua catalana: Nivell D* (Brugarolas et al. 2002)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	Unitat 9, «Morfologia i sintaxi: L'oració substantiva» (2002: 361-364), i unitat 10, «Sintaxi: L'oració adverbial» (2002: 404-409)
2. pronom <i>hi</i>	Unitat 7, «Sintaxi: substitució pronominal» (2002: 280-286), i unitat 8, «Morfologia i sintaxi: Els pronoms personals febles (II)» (2002: 316-326)
3. <i>ser</i> o <i>estar</i>	Unitat 6, «Sintaxi: Ús dels verbs <i>ésser</i> i <i>estar</i> » (2002: 237-240)
4. <i>si no</i> o <i>sinó</i>	Unitat 9, «Morfologia i sintaxi: L'oració substantiva» (2002: 358-364), i unitat 10, «Sintaxi: L'oració adverbial» (2002: 404-409)
5. <i>per</i> o <i>per a</i> + SN	Unitat 4, «Sintaxi: el sintagma verbal» (2002: 165-168), i unitat 12, «Morfologia: Les preposicions (II)» (2002: 485-491)
6. <i>com</i> o <i>com a</i>	Unitat 11, «Morfologia: Les preposicions (I)» (2002: 441-446)

TAULA V.IV (continuació). *Curs de llengua catalana: Nivell D* (Brugarolas et al. 2002)

Variable	Referència
7. pronom <i>en</i>	Unitat 2, «Sintaxi: el sintagma nominal» (2002: 74-78); unitat 7. Sintaxi: substitució pronominal» (2002: 280-286), i unitat 8, «Morfologia i sintaxi: Els pronoms personals febles (II)» (2002: 316-326)
8. <i>en lloc de</i>	Unitat 10, «Morfologia: Els adverbis i les locucions adverbials» (2002: 393-400)
9. prep. + infinitiu	Unitat 4, «Sintaxi: el sintagma verbal» (2002: 165-168), i unitat 11, «Morfologia: Les preposicions (I)» (2002: 439-446)
10. prep. + relatiu	Unitat 3, «Morfologia i sintaxi: l'oració de relatiu» (2002: 111- 119)
11. prep. + <i>que</i>	Unitat 4, «Sintaxi: el sintagma verbal» (2002: 165-168); unitat 7, «Sintaxi: substitució pronominal» (2002: 280-286); unitat 9, «Morfologia i sintaxi: L'oració substantiva» (2002: 354-364), i unitat 11, «Morfologia: Les preposicions (I)» (2002: 439-446)
12. <i>tothom + qui/que</i>	Unitat 9, «Morfologia i sintaxi: L'oració substantiva» (2002: 354-364)
13. gerundi de posterioritat	Unitat 5, «Morfologia i sintaxi: el verb (II)» (2002: 200-205)
14. <i>la hi</i>	Unitat 7, «Morfologia: Els pronoms personals forts i febles (I)» (2002: 275-279); unitat 7, «Sintaxi: substitució pronominal» (2002: 280-286), i unitat 8, «Morfologia i sintaxi: Els pronoms personals febles (II)» (2002: 316-326)
15. <i>a + CD</i>	Unitat 4, «Sintaxi: el sintagma verbal» (2002: 165-168), i unitat 12, «Morfologia: Les preposicions (II)» (2002: 485-491)
16. <i>hauria o hagués</i>	Unitat 5, «Morfologia i sintaxi: el verb (II)» (2002: 201-205)

TAULA V.V. *Material didàctic per a cursos de nivell D* (Ferragut, Herrero i Sarsanedas 1997)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	Apartat de sintaxi, capítol 5, «Connectors» (1997: 65-90)
2. pronom <i>hi</i>	Apartat de sintaxi, capítol 1, «Pronoms febles» (1997: 35-48)

TAULA V.V (continuació). *Material didàctic per a cursos de nivell D* (Ferragut, Herrero i Sarsanedas 1997)

Variable	Referència
3. <i>ser o estar</i>	–
4. <i>si no o sinó</i>	Apartat de sintaxi, capítol 5, «Connectors» (1997: 65-90)
5. <i>per o per a + SN</i>	Apartat de sintaxi, capítol 5, «Connectors» (1997: 65-90)
6. <i>com o com a</i>	Apartat de sintaxi, capítol 5, «Connectors» (1997: 65-90), i capítol 4, «Remarques per a l'anàlisi sintàctica» (1997: 61-64)
7. pronom <i>en</i>	Apartat de sintaxi, capítol 1, «Pronoms febles» (1997: 35-48)
8. <i>en lloc de</i>	–
9. prep. + infinitiu	Apartat de sintaxi, capítol 5, «Connectors» (1997: 65-90)
10. prep. + relatiu	Apartat de sintaxi, capítol 2, «Pronoms relatius» (1997: 49-57)
11. prep. + <i>que</i>	Apartat de sintaxi, capítol 5, «Connectors» (1997: 65-90) i capítol 4, «Remarques per a l'anàlisi sintàctica» (1997: 61-64)
12. <i>tothom + qui/que</i>	Apartat de sintaxi, capítol 4, «Remarques per a l'anàlisi sintàctica» (1997: 64)
13. gerundi de posterioritat	–
14. <i>la hi</i>	Apartat de sintaxi, capítol 1, «Pronoms febles» (1997: 35-48)
15. <i>a + CD</i>	Apartat de sintaxi, capítol 5, «Connectors» (1997: 65-90)
16. <i>hauria o hagués</i>	–

TAULA V.VI. *Diccionari de dubtes i barbarismes* (Paloma i Rico 2008)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	Entrada de <i>per què</i> (<i>per què, per a què</i>) (2008: 75-76), secció de dubtes
2. pronom <i>hi</i>	– Entrada de <i>*els hi</i> (<i>els</i>) (2008: 40), secció de dubtes
3. <i>ser o estar</i>	Entrada de <i>estar a casa</i> (2008: 46), secció de dubtes
4. <i>si no o sinó</i>	Entrada de <i>sinó</i> (<i>sinó, si no</i>) (2008: 96), secció de dubtes

TAULA V.VI (continuació). *Diccionari de dubtes i barbarismes* (Paloma i Rico 2008)

Variable	Referència
5. <i>per</i> o <i>per a</i> + SN	Entrada de <i>per</i> (<i>per a</i>) (2008: 74-75), secció de dubtes
6. <i>com</i> o <i>com a</i>	Entrada de <i>com</i> (<i>com a</i>) (2008: 29), secció de dubtes
7. pronom <i>en</i>	– Indirectament, entrada de <i>enrecordar-se</i> (<i>recordar-se de</i>) (2008: 42-43), secció de dubtes, i entrada de <i>adonar-se de</i> (<i>adonar-se 'n de</i>) (2008: 15), secció de dubtes)
8. <i>en lloc de</i>	Entrada de <i>enlloc</i> (2008: 42), secció de dubtes
9. prep. + infinitiu	–
10. prep. + relatiu	Entrada de <i>que</i> (<i>què</i>) (2008: 86-87), secció de dubtes
11. prep. + <i>que</i>	Entrada de <i>adonar-se de que</i> (<i>adonar-se 'n que</i>) (2008: 15), secció de dubtes
12. <i>tothom</i> + <i>qui/que</i>	–
13. gerundi de posterioritat	Entrada de <i>gerundi</i> (2008: 49), secció de dubtes
14. <i>la hi</i>	–
15. <i>a</i> + CD	– Indirectament, entrada de <i>molestar</i> (2008: 65), secció de dubtes
16. <i>hauria</i> o <i>hagués</i>	Entrada de <i>hagués</i> (2008: 51), secció de dubtes

TAULA V.VII. *Diccionari pràctic de qüestions gramaticals* (Abril 1997)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	« <i>Perquè</i> , usos de» (1997: 134-135) i « <i>Per què</i> , <i>perquè</i> , <i>per a què</i> » (1997: 152-153)
2. pronom <i>hi</i>	«El pronom adverbial <i>hi</i> » (1997: 147-149)
3. <i>ser</i> o <i>estar</i>	« <i>Ser</i> i <i>estar</i> : usos» (1997: 170-172)
4. <i>si no</i> o <i>sinó</i>	« <i>Sinó</i> o <i>si no</i> » (1997: 175)
5. <i>per</i> o <i>per a</i> + SN	« <i>Per</i> o <i>per a</i> » (1997: 131-132)
6. <i>com</i> o <i>com a</i>	« <i>Com</i> o <i>com a</i> » (1997: 55-56)
7. pronom <i>en</i>	«El pronom adverbial <i>en</i> » (1997: 145-147) i « <i>Si hi ha valor partitiu, en</i> » (1997: 149)
8. <i>en lloc de</i>	– <i>En lloc de</i> : «Locucions preposicionals» (1997: 139-140) <i>Enlloc</i> : «Adverbis» (1997: 33)

TAULA V.VII (continuació). *Diccionari pràctic de qüestions gramaticals* (Abril 1997)

Variable	Referència
9. prep. + infinitiu	«Canvi de preposicions» (1997: 50)
10. prep. + relatiu	«Pronoms relatius» (1997: 151-157)
11. prep. + <i>que</i>	«Caiguda de preposicions» (1997: 49)
12. <i>tothom</i> + <i>qui/que</i>	«Qui» (1997: 152) i «El relatiu <i>el que...</i> com a sinònim de <i>el qui...</i> » (1997: 154)
13. gerundi de posterioritat	«Gerundi, ús i formes del» (1997: 101-102)
14. <i>la hi</i>	«Ús de la forma <i>hi</i> en lloc de <i>li</i> » (1997: 144)
15. <i>a</i> + CD	«Ús de <i>a</i> davant el complement directe» (1997: 58-59) i «Ús de <i>a</i> davant el complement directe» (1997: 17-18)
16. <i>hauria</i> o <i>hagués</i>	«Correlació de temps verbals» (1997: 185-185)

TAULA V.VIII. *El llibre de la llengua catalana: Per a escriure correctament el català* (Badia et al. 2004)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	16.3.5, «Finals» (2004: 390-392)
2. pronom <i>hi</i>	10.5.14.7, «Omissió indeguda del pronom adverbial <i>hi</i> o substitució indeguda per un altre pronom» (2004: 244-247)
3. <i>ser</i> o <i>estar</i>	13.8.8, «Els verbs <i>ser</i> i <i>estar</i> » (2004: 314-322)
4. <i>si no</i> o <i>sinó</i>	16.2.4, «Conjuncions adversatives» (2004: 385-387)
5. <i>per</i> o <i>per a</i> + SN	15.6.10.7, « <i>Per / per a</i> » (2004: 365-375)
6. <i>com</i> o <i>com a</i>	15.6.10.11, « <i>Com / com a</i> » (2004: 377)
7. pronom <i>en</i>	10.5.14.8, «Omissió indeguda de <i>en</i> o substitució indeguda per un altre pronom» (2004: 247-249)
8. <i>en lloc de</i>	14.3.1, «Adverbis de lloc» (2004: 326-328)
9. prep. + infinitiu	15.6.3, «Canvi de preposicions» (2004: 347)
10. prep. + relatiu	11, «Els pronoms relatius» (2004: 253-262)
11. prep. + <i>que</i>	15.6.2, «Caiguda de preposicions» (2004: 345-346)
12. <i>tothom</i> + <i>qui/que</i>	11.4.3, «El relatiu <i>qui</i> » (2004: 256-258)
13. gerundi de posterioritat	13.8.2, «El gerundi» (2004: 287-293)
14. <i>la hi</i>	10.5.12.2, «Les combinacions de CI singular + CD determinat <i>l'hi, la hi, els hi, les hi</i> : transformació de <i>li</i> en <i>hi</i> quan es combina amb els pronoms <i>el, la, els les</i> (CD determinat)» (2004: 232-233)

TAULA V.VIII (continuació). *El llibre de la llengua catalana: Per a escriure correctament el català* (Badia et al. 2004)

Variable	Referència
15. <i>a</i> + CD	15.6.6, «La preposició <i>a</i> » (2004: 349-352)
16. <i>hauria</i> o <i>hagués</i>	13.8.6, «Correlació entre certs temps verbals» (2004: 306-308)

TAULA V.IX. *El 9 Nou: Manual de redacció i estil* (Coromina 1991)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	Capítol 10, «Vocabulari» (1991: 288)
2. pronom <i>hi</i>	Capítol 8, apartat 18 («Pronoms febles»), subapartat 5 (1991: 174)
3. <i>ser</i> o <i>estar</i>	Capítol 8, apartat 21, « <i>Ser / estar</i> » (1991:177-178)
4. <i>si no</i> o <i>sinó</i>	–
5. <i>per</i> o <i>per a</i> + SN	Capítol 8, apartat 9 (« <i>Per / per a</i> »), subapartats 1 i 3 (1991: 166-167)
6. <i>com</i> o <i>com a</i>	Capítol 10, «Vocabulari» (1991: 233)
7. pronom <i>en</i>	Capítol 8 («Pronoms febles»), subapartat 18.4 (1991: 174)
8. <i>en lloc de</i>	–
9. prep. + infinitiu	Capítol 8, apartat 3, «Canvi i caiguda de preposicions» (1991: 163-164)
10. prep. + relatiu	Capítol 8, apartat 20, «Relatius» (1991:176-177)
11. prep. + <i>que</i>	Capítol 8, apartat 3, «Canvi i caiguda de preposicions» (1991: 163-164)
12. <i>tothom</i> + <i>qui/que</i>	–
13. gerundi de posterioritat	Capítol 8, apartat 15, «Gerundi de posterioritat» (1991: 171)
14. <i>la hi</i>	Capítol 8, apartat 18 («Pronoms febles»), subapartat 1 (1991: 173)
15. <i>a</i> + CD	Capítol 8, apartat 10, «Complement directe» (1991: 167-168)
16. <i>hauria</i> o <i>hagués</i>	–

TAULA V.X. *Ésadir* (Agulló i Camps)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	Fitxa «per què/ per-què»
2. pronom <i>hi</i>	Fitxa «Omissió indeguda del pronom “hi”»
3. <i>ser</i> o <i>estar</i>	Fitxa «“ser” i “estar”»
4. <i>si no</i> o <i>sinó</i>	–
5. <i>per</i> o <i>per a</i> + SN	Fitxa «per / per a»
6. <i>com</i> o <i>com a</i>	Fitxa «com / com a»
7. pronom <i>en</i>	Fitxa «Omissió indeguda del pronom “en”»
8. <i>en lloc de</i>	– <i>Enlloc</i> : fitxa «Adverbis i locucions de lloc» <i>En lloc de</i> : fitxa «en lloc de»
9. prep. + infinitiu	Fitxa «Canvi de preposicions davant d’infinitiu»
10. prep. + relatiu	Fitxa «Pronoms relatius»
11. prep. + <i>que</i>	Fitxa «Caiguda de preposicions davant “que”»
12. <i>tothom</i> + <i>qui/que</i>	–
13. gerundi de posterioritat	Fitxa «Usos del gerundi»
14. <i>la hi</i>	Fitxa «Pronoms febles»
15. <i>a</i> + CD	Fitxa «La preposició “a” davant el complement directe»
16. <i>hauria</i> o <i>hagués</i>	Fitxa «Correlació de temps en les oracions condicionals»

TAULA V.XI. Fitxes de sintaxi de l’Optimot

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	Fitxa 181/4 («perquè, per què o per a què»)
2. pronom <i>hi</i>	– Indirectament, fitxa 64/4 («combinacions de pronoms»); fitxa 7203/1? («entendre (règim verbal)»); fitxa 7406/1 («verbs amb el pronom feble hi»); fitxa 6818/1 «pronoms febles: li o hi?»
3. <i>ser</i> o <i>estar</i>	Fitxa 6854/3, «ser o estar? / estar davant de locatius»
4. <i>si no</i> o <i>sinó</i>	Fitxa 6341/1, «sinó o si no?»
5. <i>per</i> o <i>per a</i> + SN	Fitxa 180/4, «per o per a davant de nom»
6. <i>com</i> o <i>com a</i>	Fitxa 7210/1, «com o com a?»

TAULA V.XI (continuació). Fitxes de sintaxi de l'Optimot

Variable	Referència
7. pronom <i>en</i>	– Indirectament, fitxa 1796/4, «enrecordar, enrecordar-se o recordar-se?» i fitxa 7444/1 («verbs amb el pronom feble en»)
8. <i>en lloc de</i>	Fitxa 6254/1, «enlloc o en lloc?»
9. prep. + infinitiu	Fitxa 183/4, «Canvi de les preposicions en i amb davant d'infinitiu»
10. prep. + relatiu	Fitxa 149/2, «en que o en què»; fitxa 7381/1, «relatiu neutre»; fitxa 7382/1, «relatiu temporal»; fitxa 7380/1, «relatiu locatiu: en el què, on, en què o en el qual?»; fitxa 7384/1. «preposició + què / qui, el qual / la qual / els quals / les quals»; fitxa 1625/2, «que o en què en les expressions temporals» i fitxa 7445/1, «el relatiu possessiu»
11. prep. + <i>que</i>	Fitxa 6729/2, «caiguda de les preposicions a, de, en i amb davant de la conjunció que»
12. <i>tothom + qui/que</i>	Fitxa 2125/3, «pronoms relatius de persona en relatives substantives»
13. gerundi de posterioritat	Fitxa 4439/3, «gerundi de posterioritat o conseqüència, copulatiu, especificatiu i final», i fitxa 6876/1, «és correcte gerundi + així en català?»
14. <i>la hi</i>	Fitxa 64/4, «combinacions de dos pronoms»; fitxa 6605/1, «combinació de pronoms en singular: l'hi, la hi, els hi, les hi», i, indirectament, fitxa 6275/1 «pronoms febles (apostrofació)»
15. <i>a + CD</i>	Fitxa 7366/2, «el complement directe», i fitxa 1435/3, «preposició a davant de pronoms relatius en funció de complement directe»
16. <i>hauria o hagués</i>	Fitxa 2191/3, «hauria vingut o hagués vingut? / oracions condicionals i concessives: hipòtesi o acció irrealitzable»

Nota: encara que algunes fitxes inclouen més d'un títol, només se n'indica un quan aquest títol no es repeteix en cap altra fitxa.

TAULA V.XII. *Gramàtica del català contemporani* (Solà et al. 2002)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	§ S 27.1.2 («Introdutors causals i finals») Indirectament, § S 27.1.2, § S 18.2.1, § S 27.4.2.2, § S 17.2.3a, § S 18.1.1, § S 18.2.1, § S 27.1.1-3 i § S 28.1.5
2. pronom <i>hi</i>	§ S 6.5.7.3 («Els complements locatius»), § S 13.2.1.4 («Adjunts necessaris en construccions mitjanes alternants de (in)transitives»), § S 15.1 («L'expressió de la circumstancialitat») i § S 15.3.4.1 («Relacions locatives estàtiques i relacions locatives dinàmiques»)
3. <i>ser</i> o <i>estar</i>	S § 14.2 («Els usos dels verbs “ser”, “estar” i “haver-hi”»): § S 14.2.1.1 («Les construccions locatives») i § S 14.2.3 («Conclusions»)
4. <i>si no</i> o <i>sinó</i>	– Indirectament, § S 31.2.3.3, § M 8.2.1.1, § S 17.4.3, § S 17.7.1, § S 17.7.2.1 i § S 24.3.7b
5. <i>per</i> o <i>per a</i> + SN	§ S 11.5.4 («Les preposicions “per” i “per a”»)
6. <i>com</i> o <i>com a</i>	§ S 11.7.4.2 («Sintaxi de <i>com a</i> »)
7. pronom <i>en</i>	§ S 21.5.3 («Les construccions partitives») i § 6.5 («Els pronoms clítics»)
8. <i>en lloc de</i>	– Indirectament, § M 8.2.1.2, § S 17.4.3, § S 17.7.2.1 i § S 24.3.2a
9. prep. + infinitiu	§ 11.4.5.1 («Canvi i caiguda de preposicions febles davant de la conjunció <i>que</i> i davant de l'infinitiu»)
10. prep. + relatiu	§ 21 («Les subordinades de relatiu»)
11. prep. + <i>que</i>	§ 11.4.5.1 («Canvi i caiguda de preposicions febles davant de la conjunció <i>que</i> i davant de l'infinitiu»)
12. <i>tothom</i> + <i>qui/que</i>	§ 21.3 («Relatives amb antecedent implícit. Funcions del relatiu»)
13. gerundi de posterioritat	§ 29.1.1.4 («L'expressió del temps i de l'aspecte en els gerundis: norma i ús. Els gerundis de posterioritat»)
14. <i>la hi</i>	§ M 10.3.3.4 («Combinacions de pronoms febles de tercera persona»)
15. <i>a</i> + CD	§ S 11.5.1.5 («La preposició <i>a</i> davant l'objecte directe»)
16. <i>hauria</i> o <i>hagués</i>	§ S 22.4 («La sintaxi dels temps: la correlació temporal»)

TAULA V.XIII. *Llengua catalana: Material didàctic per a cursos de nivell C* (Herrero i Valle 2001)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	Capítol «Connectors», apartat «Conjuncions» (2001: 152-153); exercicis (conjuncions) (2001: 155-157), i exercicis (connectors) (2001: 157-164)
2. pronom <i>hi</i>	Capítol «Pronoms febles», apartat «Formes dels pronoms febles» i apartat «Funcions dels pronoms febles» (2001: 75-82), i exercicis (2001: 87-105)
3. <i>ser o estar</i>	Capítol «Problemes lèxics (2001: 223-241)
4. <i>si no o sinó</i>	Capítol «Connectors», apartat «Conjuncions» (2001: 151); exercicis (conjuncions) (2001: 155-157), i exercicis (connectors) (2001: 157-164)
5. <i>per o per a + SN</i>	Capítol «Connectors», apartat «Preposicions» (2001: 139-140); exercicis (preposicions) (2001: 145-149), i exercicis (connectors) (2001: 157-164)
6. <i>com o com a</i>	Capítol «Connectors», apartat «Preposicions» (2001: 142); exercicis (preposicions) (2001: 145-149), i exercicis (connectors) (2001: 157-164)
7. pronom <i>en</i>	Capítol «Pronoms febles», apartat «Formes dels pronoms febles» i apartat «Funcions dels pronoms febles» (2001: 75-82), i exercicis (2001: 87-105)
8. <i>en lloc de</i>	Capítol «Connectors», apartat «Preposicions» (2001: 143).
9. prep. + infinitiu	Capítol «Connectors», apartat «Preposicions» (2001: 141); exercicis (preposicions) (2001: 145-149); exercicis (connectors) (2001: 157-164), i capítol «Morfologia verbal», apartat «Verbs preposicionals o de règim verbal» (2001: 37-38)
10. prep. + relatiu	Capítol «Pronoms relatius» (2001: 111-116), i exercicis (2001: 117-126)
11. prep. + <i>que</i>	Capítol «Connectors», apartat «Preposicions» (2001: 141-142); exercicis (preposicions) (2001: 145-149); exercicis (connectors) (2001: 157-164), i capítol «Morfologia verbal», apartat «Verbs preposicionals o de règim verbal» (2001: 37-38)
12. <i>tothom + qui/que</i>	Capítol «Pronoms relatius» (2001: 111-116) i exercicis (2001: 117-126) ¹⁰⁸

¹⁰⁸ Cal notar que en la clau dels exercicis de relatives substantives l'única opció que es considera normativa és el relatiu *qui* (o combinacions com ara *aquell qui*) —p. ex.: exercici 6c (2001: 119 i 128)—, mentre que en l'exercici 4g es pregunta quina funció sintàctica té el relatiu de la frase relativa substantiva «Els que van votar en blanc van ser una minoria».

TAULA V.XIII (continuació). *Llengua catalana: material didàctic per a cursos de nivell C* (Herrero i Valle 2001)

Variable	Referència
13. gerundi de posterioritat	Capítol «Morfologia verbal», apartat 8 («Gerundi») (2001: 42-43), i exercicis (2001: 50-65)
14. <i>la hi</i>	Capítol «Pronoms febles», apartat 3 («Combinacions binàries de pronoms febles») (2001: 82-86), i exercicis (2001: 87-105)
15. <i>a + CD</i>	Capítol «Connectors», apartat «Preposicions» (2001: 135-136); exercicis (preposicions) (2001: 145-149), i exercicis (connectors) (2001: 157-164)
16. <i>hauria o hagués</i>	Capítol «Morfologia verbal», apartat 10 («Temps verbals en oracions compostes») (2001: 43-44), i exercicis (2001: 50-65)

TAULA V.XIV. *Llibre d'estil de l'Ajuntament de Barcelona* (Solà 1995)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	Apartat 1.3.7e, «Els pronoms relatius» (1995: 30)
2. pronom <i>hi</i>	–
3. <i>ser o estar</i>	Apartat 1.4.2, « <i>Ser/estar</i> : usos»
4. <i>si no o sinó</i>	–
5. <i>per o per a + SN</i>	Apartat 1.2.8, « <i>Per / per a</i> » (1995: 26)
6. <i>com o com a</i>	Apartat 1.2.9, « <i>Com / com a</i> » (1995: 27)
7. pronom <i>en</i>	Apartat 1.3.3, «Els pronoms <i>ell/ella</i> no es refereixen a coses» (1995: 28)
8. <i>en lloc de</i>	– <i>En lloc de</i> («Vocabulari») (1995: 216) <i>Enlloc</i> («Vocabulari») (1995: 217)
9. prep. + infinitiu	Apartat 1.2.5, «Canvi de preposicions» (1995: 25)
10. prep. + relatiu	Apartat 1.3.7, «Els pronoms relatius» (1995: 29-30)
11. prep. + <i>que</i>	Apartat 1.2.4, «Caiguda de preposicions» (1995: 24)
12. <i>tothom + qui/que</i>	–
13. gerundi de posterioritat	Apartat 1.4.3, «El gerundi» (1995: 32)
14. <i>la hi</i>	–
15. <i>a + CD</i>	Apartat 1.5, «El complement directe» (1995: 36-37)
16. <i>hauria o hagués</i>	–

TAULA V.XV. *Manual d'estil: La redacció i l'edició de textos* (Mestres et al. 2009)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	Apartat 22.3, «Perquè, per què i per a què» (2009: 865-869)
2. pronom <i>hi</i>	–
3. <i>ser</i> o <i>estar</i>	Apartat 19.3.1.1.2, «Expressió de mera localització, tant amb S [+ AN] com amb S [–AN]» (2009: 726-728)
4. <i>si no</i> o <i>sinó</i>	–
5. <i>per</i> o <i>per a</i> + SN	Apartat 22.2, «Usos de <i>per</i> i de <i>per a</i> unànimement acceptats o rebutjats» (2009: 859-864)
6. <i>com</i> o <i>com a</i>	Apartat 21.2.3, «La preposició <i>a</i> en l'expressió <i>com a</i> » (2009: 801-803)
7. pronom <i>en</i>	–
8. <i>en lloc de</i>	–
9. prep. + infinitiu	–
10. prep. + relatiu	–
11. prep. + <i>que</i>	– Indirectament, apartat 21.11.9, «Alternatives a l'elisió de les preposicions àtones davant la conjunció <i>que</i> » (2009: 836-837)
12. <i>tothom</i> + <i>qui/que</i>	–
13. gerundi de posterioritat	Apartat 18.2.1.2, «*El gerundi de posterioritat o de conseqüència» (2009: 689-690)
14. <i>la hi</i>	–
15. <i>a</i> + CD	Apartat 21.2.1, «La preposició <i>a</i> davant del complement directe» (2009: 789-798)
16. <i>hauria</i> o <i>hagués</i>	–

TAULA V.XVI. *Quadern: Normativa bàsica de la llengua catalana (amb exercicis autocorrectius)* (Castellanos 1998)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	Capítol 28, «Pronoms interrogatius» (1998: 253-256), i capítol 39, apartat 3, «Diferències entre <i>per què</i> , <i>per a què</i> i <i>perquè</i> » (1998: 334-336)
2. pronom <i>hi</i>	Capítol 22, «Pronoms (1)» (1998: 195-204), i capítol 23 «Pronoms (2)» (1998: 205-243)

TAULA V.XVI (continuació). *Quadern: Normativa bàsica de la llengua catalana (amb exercicis autocorrectius)* (Castellanos 1998)

Variable	Referència
3. <i>ser o estar</i>	Capítol 33, «Verbs ser i estar» (1998: 285-293)
4. <i>si no o sinó</i>	Capítol 39, apartat 1, «Les conjuncions <i>si no</i> i <i>sinó</i> » (1998: 331-336)
5. <i>per o per a + SN</i>	Capítol 37, «Preposicions compostes» (1998: 317-324)
6. <i>com o com a</i>	Capítol 37, apartat 4, «Locucions prepositives» (1998: 322-324)
7. pronom <i>en</i>	Capítol 22, «Pronoms (1)» (1998: 195-204), i capítol 23, «Pronoms (2)» (1998: 205-243)
8. <i>en lloc de</i>	– <i>Enlloc</i> : capítol 40, «Adverbis» (1998: 337-345)
9. prep. + infinitiu	Capítol 38, «Canvi i caiguda de preposicions» (1998: 325-330)
10. prep. + relatiu	Capítol 25, «Frases de relatiu» (1998: 225-230); capítol 26, «Pronoms relatius (1)» (1998: 231-240), i capítol 27, «Pronoms relatius (2)» (1998: 241-250)
11. prep. + <i>que</i>	Capítol 38, «Canvi i caiguda de preposicions» (1998: 325-330)
12. <i>tothom + qui/que</i>	Capítol 25, «Frases de relatiu» (1998: 225-230); capítol 26, «Pronoms relatius (1)» (1998: 231-240), i capítol 27, «Pronoms relatius (2)» (1998: 241-250)
13. gerundi de posterioritat	Capítol 35, «Gerundi i perífrasis verbals» (1998: 303-309)
14. <i>la hi</i>	Capítol 24, «Combinacions de pronoms» (1998: 215-224)
15. <i>a + CD</i>	Capítol 36, apartat 1, «Les preposicions <i>a</i> i <i>en</i> » (1998: 311-316)
16. <i>hauria o hagués</i>	Capítol 35, apartat 3, «L'ús del condicional compost» (1998: 307-309)

TAULA V.XVII. 10 exàmens de nivell D de català (sense autor 1999)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	–
2. pronom <i>hi</i>	Prova 1, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 4); prova 2, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 14); prova 3, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 24); prova 4, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 34); prova 4, «Gramàtica», exercici 11 (1999: 35); prova 5, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 44); prova 6, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 54); prova 7, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 64); prova 8, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 74); prova 9, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 84), i prova 10, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 94)
3. <i>ser o estar</i>	–
4. <i>si no o sinó</i>	–
5. <i>per o per a</i> + SN	–
6. <i>com o com a</i>	–
7. pronom <i>en</i>	Prova 1, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 4); prova 2, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 14); prova 3, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 24); prova 4, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 34); prova 5, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 44); prova 6, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 54); prova 7, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 64); prova 8, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 74); prova 9, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 84), i prova 10, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 94)
8. <i>en lloc de</i>	–
9. prep. + infinitiu	Prova 2, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 14); prova 4, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 34); prova 5, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 44); prova 6, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 54); prova 7, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 64); prova 8, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 74); prova 9, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 84), i prova 10, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 93)
10. prep. + relatiu	Prova 2, «Gramàtica», exercici 10 (1999: 14); prova 4, «Gramàtica», exercici 10 (1999: 34); prova 5, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 44); prova 6, «Gramàtica», exercici 10 (1999: 54), i prova 9, «Gramàtica», exercici 10 (1999: 84)

TAULA V.XVII (continuació). 10 exàmens de nivell D de català (sense autor 1999)

Variable	Referència
11. prep. + <i>que</i>	Prova 1, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 4); prova 2, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 14); prova 3, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 24); prova 4, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 34); prova 5, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 44); prova 7, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 64); prova 8, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 74); prova 9, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 84), i prova 10, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 93)
12. <i>tothom</i> + <i>qui/que</i>	–
13. gerundi de posterioritat	–
14. <i>la hi</i>	Prova 1, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 4); prova 2, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 14); prova 3, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 24); prova 4, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 34); prova 7, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 64), i prova 8, «Gramàtica», exercici 9 (1999: 74),
15. <i>a</i> + CD	Prova 1, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 4); prova 3, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 24); prova 4, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 34); prova 6, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 54); prova 8, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 74); prova 9, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 84), i prova 10, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 93)
16. <i>hauria</i> o <i>hagués</i>	Prova 1, «Gramàtica», exercici 7 (1999: 3); prova 2, «Gramàtica», exercici 8 (1999: 14); prova 4, «Gramàtica», exercici 7 (1999: 33); prova 5, «Gramàtica», exercici 7 (1999: 43); prova 6, «Gramàtica», exercici 7 (1999: 53); prova 7, «Gramàtica», exercici 7 (1999: 63); prova 8, «Gramàtica», exercici 7 (1999: 73); prova 9, «Gramàtica», exercici 7 (1999: 83), i prova 10, «Gramàtica», exercici 7 (1999: 93)

TAULA V.XVIII. 10 exàmens de nivell C de català (sense autor 1998)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	– <i>Perquè</i> causal: prova 3, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 30), i prova 5, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 54)
2. pronom <i>hi</i>	Prova 1, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 5); prova 2, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 17); prova 3, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 28); prova 4, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 40); prova 5, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 53); prova 6, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 65); prova 7, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 77); prova 8, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 89); prova 9, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 101), i prova 10, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 113)
3. <i>ser</i> o <i>estar</i>	–
4. <i>si no</i> o <i>sinó</i>	–
5. <i>per</i> o <i>per a</i> + SN	–
6. <i>com</i> o <i>com a</i>	Prova 4, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 42), i prova 9, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 102)
7. pronom <i>en</i>	Prova 1, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 5); prova 2, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 17); prova 3, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 28); prova 4, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 40); prova 5, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 53); prova 6, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 65); prova 7, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 77); prova 8, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 89); prova 9, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 101), i prova 10, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 113)
8. <i>en lloc de</i>	–
9. prep. + infinitiu	Prova 1, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 6); prova 2, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 18); prova 3, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 30); prova 4, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 42); prova 5, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 54); prova 6, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 66); prova 7, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 78); prova 9, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 102), i prova 10, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 114)

TAULA V.XVIII (continuació). 10 exàmens de nivell C de català (sense autor 1998)

Variable	Referència
10. prep. + relatiu	Prova 1, «Gramàtica», exercici 12 (1998: 6); prova 2, «Gramàtica», exercici 12 (1998: 18); prova 3, «Gramàtica», exercici 12 (1998: 30); prova 4, «Gramàtica», exercici 12 (1998: 42); prova 5, «Gramàtica», exercici 12 (1998: 54); prova 6, «Gramàtica», exercici 12 (1998: 66); prova 7, «Gramàtica», exercici 12 (1998: 78); prova 8, «Gramàtica», exercici 12 (1998: 90); prova 9, «Gramàtica», exercici 12 (1998: 102), i prova 10, «Gramàtica», exercici 12 (1998: 114)
11. prep. + <i>que</i>	Prova 1, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 6); prova 2, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 18); prova 3, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 30); prova 4, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 42); prova 5, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 54); prova 6, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 66); prova 7, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 78); prova 8, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 90); prova 9, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 102), i prova 10, «Gramàtica», exercici 13(1998: 114)
12. <i>tothom</i> + <i>qui/que</i>	Prova 7, «Gramàtica», exercici 12 (1998: 78); prova 8, «Gramàtica», exercici 12 (1998: 90), i prova 9, «Gramàtica», exercici 12 (1998: 102)
13. gerundi de posterioritat	–
14. <i>la hi</i>	Prova 1, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 5); prova 2, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 17); prova 3, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 28); prova 5, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 53); prova 6, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 65); prova 7, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 77); prova 8, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 89); prova 9, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 101), i prova 10, «Gramàtica», exercici 10 (1998: 113)
15. <i>a</i> + CD	Prova 8, «Gramàtica», exercici 13 (1998: 90)
16. <i>hauria</i> o <i>hagués</i>	Prova 1, «Gramàtica», exercici 11 (1998: 5); prova 6, «Gramàtica», exercici 11 (1998: 66); prova 7, «Gramàtica», exercici 11 (1998: 77), i prova 10, «Gramàtica», exercici 11 (1998: 113)

TAULA V.XIX. 10 exàmens de català: El nou nivell C de català (Mas et al. 2001)

Variable	Referència
1. <i>per què</i>	(2001: 6, 8, 21, 76, 92, 119-120)
2. pronom <i>hi</i>	(2001: 7, 34, 36, 63-65, 77, 90, 106, 120, 132-133)
3. <i>ser</i> o <i>estar</i>	(2001: 50, 90, 118, 120, 133)
4. <i>si no</i> o <i>sinó</i>	– <i>Si no</i> (2001: 34) <i>Sinó</i> (2001: 20, 49)
5. <i>per</i> o <i>per a</i> + SN	(2001: 118, 134)
6. <i>com</i> o <i>com a</i>	(2001: 35, 105)
7. pronom <i>en</i>	(2001: 7-8, 22, 35-36, 48, 50, 62-64, 77, 90, 119, 132, 104)
8. <i>en lloc de</i>	–
9. prep. + infinitiu	(2001: 35, 48, 63-64, 92, 118-119, 133)
10. prep. + relatiu	(2001: 5-6, 21, 34, 90, 105, 118, 133)
11. prep. + <i>que</i>	(2001: 6-7, 22, 34, 36, 64, 76, 104, 119-120, 123)
12. <i>tothom</i> + <i>qui/que</i>	–
13. gerundi de posterioritat	– Gerundi amb <i>tot</i> (2001: 64, 78))
14. <i>la hi</i>	–
15. <i>a</i> + CD	(2001: 6-7, 20, 133)
16. <i>hauria</i> o <i>hagués</i>	(2001: 8, 21-22, 64, 76, 78, 92, 134)

ANNEX VI. EXEMPLES DE LES VARIANTS DE LES SETZE VARIABLES SINTÀCTIQUES ANALITZADES EN LES REDACCIONS

En aquest annex es mostren diversos exemples de les variants corresponents a les setze variables analitzades en aquesta tesi que s'han detectat en les redaccions¹⁰⁹ i s'especifiquen les subdivisions d'aquestes variables per tal d'aprofundir en l'anàlisi del grau d'implantació de les variants (v. el capítol 5). Aquestes subdivisions són útils en el sentit que permeten veure si, per exemple, la variable pronom *en* resulta més fàcil quan aquest pronom fa de complement de règim o bé quan apareix en una construcció partitiva.

a) Variable 1. Introducció d'una completiva final declarativa i d'una interrogativa causal indirecta, mitjançant *per què*, *per a què*, *perquè* o variants similars (*per què*)

Subvariable 1A: *per què* (interrogativa indirecta). Exemple (incorrecte) en la redacció:

No sabia perquè havia de queixar-se, així que va explicar literalment el que havia passat; un mosso molt amable ho va apuntat tot i li va donar una denúncia. [C1E53]

Subvariable 1B: *perquè* (declarativa final). Exemple (incorrecte) en la redacció:

Quan estava a punt de girar la cantonada que la duia a casa, aparegué de sobte un lladregot rapat i l'amenaça amb una pistola per a que li donés la bossa. [C1E39]

b) Variable 2. Absència o presència del pronom *hi* per representar un complement locatiu o de règim (pronom *hi*)

S'han recollit les variants referents a totes les funcions sintàctiques¹¹⁰ que desenvolupa la variable referent al pronom *hi*.

—Subvariable 2A: complement circumstancial de lloc. Exemple (incorrecte) en la redacció:

Tant el policia com el lladró van ser acusats de roba i col·laboració i la senyora Maria estava molt satisfeta. El dia del judici, els acusats van assistir encadenats. Estaven molt asustats i no volien anar a prisíó. [C2E08]

—Subvariable 2B: complement de règim. Exemple (incorrecte) en la redacció:

Quan ja tornava cap a casa amb la seva bossa atapeïda sota el braç, un lladre va apuntar la senyora Pilar i li hagués robat tot el que tenia si un agent de policia que passava per allà no hagués intervingut. [C2E34]

¹⁰⁹ Tots els exemples es reproduïxen tal com s'han detectat en les redaccions.

¹¹⁰ No s'han inclòs, però, les funcions sintàctiques que no s'han detectat en les redaccions.

—Subvariable 2C: inherent (en aquesta subvariable s'agrupen els clítics adjunts als verbs). Exemple (incorrecte) en la redacció:

Finalment, la dona va perdre el judici perquè el jutge coneixia l'acusat des de l'escola, i va declarar que no era culpable ja que no va haver robatori. [C1E63]

—Subvariable 2D: complement indirecte. Exemple (incorrecte) en la redacció:

Mentre passejava anava distreta i, de sobte, va aparèixer un atracador amb una pistola a la mà que demanava que li donés la bossa. L'Anna, molt espantada, se la va donar sense cap mirament. [C4E58]

—Subvariable 2E: expletiva (pronom *hi* que no fa cap funció dins la frase). Exemple (incorrecte) en la redacció:

Un temps després, durant el qual tot (i per tot ens referim al policia al seu càrrec i el jove al carrer) seguia igual, va arribar el moment del juí. L'Antònia, tan segura com poques vegades ho havia estat que tenia la raó i que, fos com fos no podia perdre, estava tranquil·la. Tot va anar tal i com ella havia suposat fins que, en dir el nom del jutge, els acusats es felicitaren mútuament: “Que hi passa?” es preguntava l'Antònia. [C1E33]

c) Variable 3. Expressió de la localització mitjançant *ser o estar* (*ser o estar*)

Exemple (incorrecte) en la redacció:

El jutge els reconeix immediatament i aixeca els braços amb un gran somriure a la cara. Tothom que està a la sala es queda mirant els tres homes amb una certa sorpresa. No obstant, la que s'ha sorprès més ha estat, clarament, la dona que els havia denunciat. [C2E41]

d) Variable 4. Expressió sinònima de *en cas contrari* i introducció d'una subordinada condicional negativa, mitjançant *si no o sinó* (*si no o sinó*)

—Subvariable 4A: *si no* com a connector contrastiu opositiu. Exemple (incorrecte) en la redacció:

Un dia una senyora que no tenia amics anava pel carrer molt sola i molt triste. De cop un home li va demanar la seva cartera, dient-le que sino la mataria. [C4E34]

—Subvariable 4B: *si no* (conjunció + adverbi). Exemple (incorrecte) en la redacció:

Així doncs, feu com sinó hagués passat res i el deixà marxar; li devia. [C1E48]

e) Variable 5. Introducció d'un sintagma nominal que indica destinació o finalitat, mitjançant *per o per a* (*per o per a* + SN)

Cal precisar que aquesta variable no inclou els casos de *per a* temporal, quan s'expressa un termini fix referit al futur.

Exemple (incorrecte) en la redacció:

La dona, que es deia Maria, anava pel carrer tranquilament, ella venia de comprar el menjar pels seus fills – verdures, ja que mai en mengen – que cada migdia anaven a casa a dinar després de l'escola. [C1E16]

f) Variable 6. Expressió sinònima de *en qualitat de* mitjançant *com o com a* (*com o com a*)

Exemple (incorrecte) en la redacció:

Era un dia tranquil de primavera quan la senyora S. va decidir anar a passejar pel barri. Com bona dona i senyora que era, abans de sortir de casa es va pentinar, es va posar la brusa que millor li quedava i un parell d'arracades que la distingiren sens dubte de la gent vulgar. [C3E10]

g) Variable 7. Absència o presència del pronom *en* en oracions partitives (*pronom en*)

S'han recollit les variants referents a totes les funcions sintàctiques¹¹¹ que desenvolupa la variable referent al pronom *en*.

—Subvariable 7A:¹¹² complement directe (inclou les partitives). Exemple (incorrecte) en la redacció:

La senyora Pepa vivia a Vacarisses, un poble situat entre Terrassa i Manresa, al costat de Montserrat. Tenia un fill, en Miquel, però fa dos anys va anar a viure a Barcelona per motius de treball. En Josep, marit de la senyora Pepa, va morir amb 63 anys; la senyora Pepa tenia 60, i sempre se sentia molt sola. [C3E36]

—Subvariable 7B: complement de règim. Exemple (incorrecte) en la redacció:

A dues cantonades del banc un home baixet i amb el cap rapat li mostra una pistola i li demana que li doni tot el que porta a sobre. Molts dels seus alumnes haurien pagat per veure aquesta situació, pel que sembla no és la “dona de gel”. Té la boca oberta i la cara pàl·lida, blanca com una paret tot just acabada de pintar. No té temps ni de pensar-s'ho, abans d'adonar-se ja li ha entregat la bossa. [C4E22]

¹¹¹ No s'han inclòs, però, les funcions sintàctiques que no s'han detectat en les redaccions.

¹¹² Com en el cas de la variable referent al pronom *hi*, no s'han inclòs les funcions sintàctiques que no s'han detectat en les redaccions, com poden ser la funció de complement predicatiu (p. ex.: *Em dic Júlia. Me'n dic*) o de subjecte (p. ex.: *Arriba un tren a les 10 h; n'arriba un a les 10 h*).

—Subvariable 7C: complement circumstancial de lloc. Exemple (incorrecte) en la redacció:

Resulta que l'atracador, el policia i el jutge eren amics de tota la vida i haurien estat a la presó junts feia temps però no es sap com van sortir dos d'ells i s'hi van incorporar al món de la justícia. [C1E20]

—Subvariable 7D: complement del nom. Exemple (incorrecte) en la redacció:

Laura no s'ho podia creure, va apel·lar al Tribunal Superior i encara espera la resposta. Viu amb la por de que hi haja un altre amic d'aquests homes. [C1E68]

—Subvariable 7E: atribut. Exemple (correcte)¹¹³ en la redacció:

La senyora Enriqueta, amb el seu aspecte de bibliotecària, era la típica dona que aparentava ser una cosa i després n'era una altra. [C3E45]

—Subvariable 7F: inherent. Exemple (incorrecte) en la redacció:

Aquell dia el jutge va arribar tard, perquè s'havia mort la seva mascota: un peix que es deia Nemo. Quan va entrar a la cambra es va sorprendre molt de veure seguts com acusats els seus dos millors de l'infantesa. Feia tants anys que no parlava amb ells que va fer un recés i es van anar tots tres a fer un cafè. [C4E54]

—Subvariable 7G: expletiva. Exemple (incorrecte) en la redacció:

Com que la burocràcia en aquest país va com va el judici no va tenir lloc fins fa un parell de setmanes, ella ja casi ni se'n recordava de res però ràpid ho va recordar tot quan, només entrar el jutge a la sala, va passar entre aquest, el lladre i el policia el mateix que el dia del intent de robatori, resulta que, mira per on, també es coneixien tots tres, i a més a més desde sempre. [C1E04]

h) Variable 8. Expressió sinònima de en comptes de mitjançant en lloc de o enlloc de (en lloc de)

Exemple (incorrecte) en la redacció:

Allí, els hi explicà als agents què havia passat: l'havien atracada, i un company seu, enlloc de detenir el delinqüent, van anar a fer un cafè. [C1E52]

i) Variable 9. Presència o canvi de la preposició en davant d'un infinitiu quan fa de complement d'un verb (prep. + infinitiu)

Exemple (incorrecte) en la redacció:

Hauríem de pensar en reivindicar un canvi en l'actuació de les lleis o aquest pas ens demanaran, fins i tot, gravacions o vídeos de tots els delictes que es cometen i no es condemnen per falta de proves o per lliurar-les fora de temps. [C3E12]

¹¹³ Com que només s'ha detectat aquest exemple amb funció d'atribut, no s'ha pogut incloure cap exemple incorrecte amb aquesta funció.

j) Variable 10. Expressió del relatiu quan va precedit de preposició (prep. + relatiu)

Per a l'anàlisi d'aquesta variable també s'ha tingut en compte l'ús de mecanismes de cohesió alternatius als pronoms relatius (com ara *per tant*, *això*, etc.), atès que poden representar casos en què s'hagi evitat el relatiu.

D'altra banda, s'ha fet una divisió d'aquesta variable, segons si l'antecedent és una oració (10A) o un sintagma nominal (10B) i segons la funció sintàctica.¹¹⁴

En el cas de la subvariable 10A (que té com a antecedent una oració) només s'ha detectat la funció de complement circumstancial de causa (*per la qual cosa*). Exemple (incorrecte) d'aquesta variable amb antecedent oracional:

La senyora, indignadíssima, els va denunciar: «Com és possible que la policia no faci la seva feina? Això es inadmissible!» Resulta que el policia i el lladre havien anat junts a l'escola, i de campaments, a sobre els pares estiuiejaven al mateix càmping, pel que s'havien fet molt amics. Per desgràcia, els pares del lladre van marxar fora a treballar; els hi va anar molt bé, però el fill els va sortir una mica bala perduda. [C3E38]

En canvi, en el cas de la subvariable 10B (que té com a antecedent un sintagma nominal) sí que s'han detectat ocurrencies amb diferents funcions sintàctiques. A continuació es mostren exemples detectats en les redaccions d'acord amb aquestes característiques.

Subvariable 10BA: complement circumstancial de temps. Exemple (incorrecte) en la redacció:

Es van abraçar saltant d'alegria i van iniciar una entretinguda i animada conversa en la qual van parlar sobre les seves respectives famílies, sobre el temps que portaven sense veure's i, fins i tot, sobre el dia en que es farien una visita. [C1E77]

Subvariable 10BB: complement circumstancial de lloc. Exemple (incorrecte) en la redacció:

La dona no va dubtar a buscar la comissaria més propera, aquella a la que només havia entrat temps enrere per renovar la documentació i a la qual sempre dirigia una mirada tafanera, de reüll, quan passava per davant. [C3E19]

Subvariable 10BC: subjecte. Exemple (incorrecte) en la redacció:

Dones al home no li passo res, perquè el jutge era el seu amic, també obviament al policia no li passo res. Però la dona segixa estant enfadada com tot el mon y va decidexo a denunciar al lladre, al policia y al jutge. Però quan va anar a un altre judici, Ningú entendía, perquè la dona volía denunciar a tres persones, quines dues no tenien ninguna culpa. [C1E35]

¹¹⁴ No s'han inclòs les funcions sintàctiques que no s'han detectat en les redaccions.

Subvariable 10BD: complement directe. Exemple (incorrecte) en la redacció:

Quan vaig sentir els tacons que s'aproximaven, ho vaig tenir clar. Aquella dona de família benestant, que l'únic que la preocupava era si les ulleres li feien conjunt amb la faldilla. A part d'espantar-la una mica, que això era el que em satisfecia més, podria treure'n uns calerons de tota aquesta història. Així que la vaig apuntar amb la meva pistola de juguina i li vaig ordenar que em donés la bossa, quan, de sobte, va aparèixer un policia. [C4E14]

Subvariable 10BE: complement indirecte. Exemple (incorrecte) en la redacció:

El pobre Pere, al que només li quedava aquesta assignatura per acabar la carrera (carrera que havia començat vint anys enrere) estava més desesperat que el Messi sense una pilota de fútbol i, després de demanar consell a un sabi que vivia a la localitat de Gaireomassa (situada en algun punt dels Pirineus), va decidir que, vist que les seves pregàries a Solà, Fabra, Cervantes i d'altres deus, era hora d'actuar. [C4E66]

Subvariable 10BF: complement de règim. Exemple (incorrecte) en la redacció:

Un dia, la senyora Maria passejava pel carrer alegrement. Estava pensant que havia de preparar el sopar pel seu fill i la seva xicota, la qual cosa li feia molt feliç. Per fi conecria a la noia de la que tant parlava el seu fill. [C2E08]

Subvariable 10BG: complement circumstancial d'instrument. Exemple (correcte)¹¹⁵ en la redacció:

La pobre senyora Maria va començar a cridar però just en aquell moment no hi havia ningú més pel carrer. El lladre estava molt nerviós i li tremolava la mà amb la qual agafava la pistola. [C2E35]

Subvariable 10BH: complement circumstancial de companyia. Exemple (incorrecte) en la redacció:

Tot això, quan no veure el judge, no es podia creure la seva reacció quan es va donar compte dels seus clients: els seus millors amics de la universitat amb els que sempre va haquear els ordenadors dels professors per obtenir els examens avant de la seva realització i per aconseguir aprovar la carrera universitària de política aplicada. [C4E60]

Subvariable 10BI: complement circumstancial de causa. Exemple (correcte)¹¹⁶ en la redacció:

El jutge va absoldre el lladre i el policia dels actes pels quals se'ls acusava i la Paula no li va quedar més remei que marxar cap a casa. [C4E44]

Subvariable 10BJ: complement del nom. Exemple (correcte)¹¹⁷ en la redacció:

Un dia qualsevol una senyora el nom de la qual no té la més mínima importància en aquesta història es dirigia a algun lloc també sense importància. [C4E26]

¹¹⁵ No s'ha detectat cap exemple incorrecte.

¹¹⁶ No s'ha detectat cap exemple incorrecte.

¹¹⁷ No s'ha detectat cap exemple incorrecte.

k) Variable 11. Absència o presència de preposició per introduir una completiva amb la conjunció *que* (prep. + *que*)

Exemple (incorrecte) en la redacció:

Els dos policies li van explicar que no podien despatxar-lo perquè no tenien proves de que la història que ella els explicava era certa. [C1E60]

l) Variable 12. Expressió de relatives substantives mitjançant els pronoms relatius *qui* o *que*, precedits de *tothom* (*tothom* + *qui/que*)

Exemple (incorrecte) en la redacció:

El jutge els reconeix immediatament i aixeca els braços amb un gran somriure a la cara. Tothom que està a la sala es queda mirant els tres homes amb una certa sorpresa. No obstant, la que s'ha sorprès més ha estat, clarament, la dona que els havia denunciat. [C2E41]

m) Variable 13. Expressió d'una acció posteriori o consecutiva, mitjançant un gerundi o una coordinació amb *i* (gerundi de posterioritat)

Exemple (incorrecte) en la redacció:

Dels nervis es va posar a cridar i va caure al terra, perdent la consciència. Quan va obrir els ulls estava estirada al llit: tot havia estat un somni. [C2E18]

n) Variable 14. Expressió de la combinació pronominal d'un complement directe en femení i singular i d'un complement indirecte de tercera persona en singular (*la hi*)

Exemple (incorrecte) en la redacció:

El lladre li va amenaçar amb un arma i li va dir "La bossa o la vida!". A la Claudia això li va amoïnar molt perquè dins la bossa portava els seus estalvis, però no tenia res a fer contre un home armat i se la va donar. [C2E14]

o) Variable 15. Absència o presència de la preposició *a* per introduir un complement directe (*a* + CD)

Exemple (incorrecte) en la redacció:

El policia tenia por perquè no volia perdre el seu càrrec ni al seu amic. El lladre semblava estar més tranquil ja que a la presó, ja hi havia estat i sabia que no s'hi està tant malament com diuen. [C2E49]

p) Variable 16. Expressió de la proposició principal d'una oració condicional o concessiva mitjançant el condicional perfet o el pretèrit plusquamperfet de subjuntiu (*hauria* o *hagués*)

En aquesta variable, no només s'han recollit ocurrencies de condicional perfet o pretèrit plusquamperfet de subjuntiu en oracions condicionals i concessives, sinó que s'ha analitzat la confusió entre aquests temps verbals segons si la condició o l'acció concessiva és implícita o explícita en l'oració.

—Subvariable 16A: condicional o concessiva explícita. Exemple (incorrecte) en la redacció:

L'home que l'esperava era baixet, portava el cabell curt i tenia un nas molt gran. Si algú se l'hagués trobat al carrer sense la pistola, mai hagués pensat que l'home pogués fer aquesta barbaritat. [C1E16]

—Subvariable 16B: condicional o concessiva implícita. Exemple (incorrecte) en la redacció:

Aquell dia en Miquel es va colar als jutjats sense permís perquè se sentia nostàlgic i volia reviure els seus moments de glòria; així doncs, va entrar a la sala disposat a fer justícia. Res li hagués pogut semblar tan inverosímil a la Teresa: el “jutje” era íntim de la policia i del lladre acusats. Quan els va veure els va fer una gran abraçada i abans d'abandonar la sala tots tres, el “jutge” es va dirigir a la Teresa i li va dir: “estigui vostè tranquil·la que aquests dos malfactors tindran el seu merescut, beuran tanta cervesa que explotaran”. [C3E11]

ANNEX VII. ANÀLISI PSICOMÈTRICA DELS EXERCICIS D'OMPLIR BUI TS I DE RESPOSTA MÚLTIPLE

Aquest annex recull l'anàlisi psicomètrica dels exercicis d'omplir buits i de resposta múltiple (v. la taula VII.1), amb l'objectiu d'obtenir el grau de dificultat i l'índex de discriminació dels ítems corresponents a les setze variables que s'analitzen en aquesta tesi.

El grau de dificultat d'un ítem es mesura mitjançant una escala de valors (de l'1 al 0) en què s'assigna el valor 1 a l'ítem més fàcil possible i el valor 0, a l'ítem més difícil possible. Els exercicis d'omplir buits i de resposta múltiple tenen una resposta dicotòmica (la resposta és correcta o incorrecta), i per això és indicat utilitzar com a índex de discriminació el coeficient de correlació biserial puntual (també anomenat *rpbi*), que correlaciona l'ítem (que només pren dos valors) i la puntuació total de l'exercici (que és una variable quantitativa), amb l'objectiu d'avaluar la capacitat discriminatòria de cada ítem. Si l'índex de discriminació d'un ítem és igual a 0, l'ítem no discrimina les persones que obtenen una puntuació de l'exercici més elevada de les que l'obtenen més baixa, mentre que, si és igual a 1, la discriminació de l'ítem és perfecta. En cas que l'índex sigui igual a -1, la discriminació és inversa. En general, els ítems que tenen un grau de dificultat que se situa entre el 0,4 i el 0,6 són preferibles als que el tenen superior al 0,6 (que són més fàcils) i als que el tenen inferior al 0,4 (que són més difícils). Quan l'índex de discriminació se situa entre el 0,4 el 0,6, arriba a un màxim. Quan el grau de dificultat supera el 0,6, l'índex de discriminació comença a baixar.

En aquesta tesi, però, l'objectiu no és fer proves paramètriques perquè tots els ítems tinguin un grau de dificultat i un índex de discriminació ideals, sinó que s'espera que hi hagi variants sintàctiques que resultin més fàcils que d'altres, atès que així es confirmaria la hipòtesi inicial que el grau d'implantació de les variants és heterogeni. Per tant, en aquesta tesi les proves paramètriques s'han emprat per mesurar el grau de dificultat dels ítems i formar-se una idea dels resultats generals dels dos exercicis. Tant el grau de dificultat com l'índex de discriminació s'han calculat per a les setze variables sintàctiques en cada curs, cosa que permet veure, a grans trets, la progressió del grau de dificultat de cada variable en funció del curs i facilita la comparació dels graus de competència dels alumnes. D'acord amb el *Marc europeu comú de referència per a l'aprenentatge, l'ensenyament i l'avaluació de llengües* (Generalitat de Catalunya, Govern d'Andorra i Govern de les Illes Balears 2003),¹¹⁸ en les Jornades de Docència de la Universitat Pompeu Fabra (UPF 2012) es van establir els nivells aproximats de competència en català dels alumnes, en funció del curs i de l'itinerari lingüístic (v. la taula VII.1), ja que aquest marc «defineix els nivells de domini de la llengua que permeten mesurar el progrés dels aprenents en cada estadi de l'aprenentatge i durant tota la vida» (Generalitat de Catalunya, Govern d'Andorra i Govern de les Illes Balears 2003: 19).

¹¹⁸ S'ha consultat la traducció i adaptació al català del document del Consell d'Europa *Common European Framework for Languages: Learning, Teaching, Assessment*, que van impulsar els governs d'Andorra, Catalunya i les Illes Balears.

TAULA VIII.I. Nivell de competència dels alumnes en funció del curs i l'itinerari lingüístic

CURS	Nivell de competència
1r	· Alumnes que cursen l'itinerari lingüístic d'Idioma Català: B1 · Alumnes que no cursen l'itinerari lingüístic d'Idioma Català: C1+ ¹¹⁹
2n	· Alumnes que cursen l'itinerari lingüístic d'Idioma Català: B2 · Alumnes que no cursen l'itinerari lingüístic d'Idioma Català: C1+ ¹²⁰
3r	· Alumnes de tots dos itineraris lingüístics: ¹²¹ C2
4t	· Alumnes de tots dos itineraris lingüístics: C2+ ¹²²

¹¹⁹ C1 el primer trimestre i C1+ el segon.

¹²⁰ Sembla que no hi hagi una progressió aparent, a causa de la consolidació del nivell.

¹²¹ A partir de tercer, tots els alumnes segueixen el mateix itinerari lingüístic.

¹²² Aquest nivell de competència equival al nivell D1 de Brian North (2007), que és el nivell que assolixen els professionals de la llengua (intèrprets, traductors i alguns catedràtics universitaris).

TAULA VII.II. Anàlisi psicomètrica dels exercicis d'omplir buits i de resposta múltiple

	Grau de dificultat (proporció d'alumnes que han respost correctament)								Índex de discriminació (coeficient de correlació biserial puntual: rpbi) ¹²³							
Exercici	Exercici d'omplir buits				Exercici de resposta múltiple				Exercici d'omplir buits				Exercici de resposta múltiple			
Curs	1r	2n	3r	4t	1r	2n	3r	4t	1r	2n	3r	4t	1r	2n	3r	4t
Variable																
1. <i>per què</i>	0,52	0,55	0,65	0,67	0,44	0,41	0,45	0,64	0,44	0,24	0,41	0,58	0,05	0,09	0,16	0,29
2. pronom <i>hi</i>	0,99	1,00	1,00	1,00	0,80	0,76	0,94	1,00	0,19	n. d.	n. d.	n. d.	0,25	0,40	0,26	n. d.
3. <i>ser o estar</i>	0,85	0,80	0,92	1,00	0,77	0,76	0,67	0,91	0,11	0,34	-0,01	n. d.	0,28	0,16	0,33	0,25
4. <i>si no o sinó</i>	0,45	0,35	0,43	0,65	0,49	0,52	0,53	0,71	0,36	0,49	0,47	0,21	0,34	0,40	0,45	0,35
5. <i>per a</i> + SN	0,61	0,78	0,67	0,91	0,49	0,70	0,60	0,75	0,40	0,26	0,28	0,26	0,39	0,20	0,20	0,30
6. <i>com o com a</i>	0,96	0,93	0,98	1,00	0,92	0,87	0,87	0,98	0,10	0,00	-0,09	n. d.	0,26	0,26	0,02	0,24
7. pronom <i>en</i>	0,77	0,87	0,82	0,89	0,88	0,96	0,96	0,98	0,45	0,34	0,40	0,42	0,26	0,19	0,14	0,07
8. <i>en lloc de</i>	0,54	0,57	0,75	0,64	0,57	0,69	0,78	0,74	0,11	0,33	0,07	0,51	0,24	0,28	0,01	0,32
9. prep. + infinitiu	0,37	0,33	0,51	0,74	0,40	0,37	0,64	0,76	0,32	0,33	0,61	0,31	0,42	0,44	0,46	0,51
10. prep. + relatiu	0,55	0,61	0,73	0,85	0,62	0,65	0,65	0,94	0,51	0,51	0,31	0,31	0,32	0,51	0,59	0,32
11. prep. + <i>que</i>	0,96	0,82	0,94	0,98	0,23	0,16	0,33	0,44	0,24	0,27	0,36	0,11	0,24	0,41	0,57	0,36
12. <i>tothom</i> + <i>qui/que</i>	0,57	0,76	0,73	0,50	0,28	0,35	0,23	0,24	0,22	0,33	0,26	0,41	0,13	0,45	0,04	0,20
13. gerundi de posterioritat	0,64	0,78	0,83	0,96	0,79	0,89	0,90	1,00	0,26	0,56	0,35	0,00	0,50	0,35	0,27	n. d.
14. <i>la hi</i>	0,45	0,51	0,67	0,41	0,56	0,41	0,64	0,46	0,56	0,40	0,42	0,43	0,47	0,38	0,22	0,42
15. <i>a</i> + CD	0,69	0,64	0,89	0,87	0,57	0,70	0,76	0,80	0,40	0,54	0,21	0,29	0,44	0,46	0,28	0,35
16. <i>hauria</i> o <i>hagués</i>	0,70	0,54	0,73	0,83	0,51	0,43	0,65	0,75	0,42	0,35	0,34	0,24	0,30	0,39	0,59	0,27

¹²³ N. d. significa 'no disponible'. El coeficient no es pot calcular quan el grau de dificultat és igual a 1.

De la taula VII.II, en convé destacar el següent:

- Les variables 2 (pronom *hi*) i 6 (*com a*) són molt fàcils tant en l'exercici d'omplir buits com en l'exercici de resposta múltiple, atès que el grau de dificultat (d'ara endavant, GD) és molt alt (se situa entre el 0,8 i l'1 en tots els cursos). A causa d'aquests valors elevats del GD, els ítems d'aquestes dues variables pràcticament no tenen poder discriminador: l'índex de discriminació és molt proper a 0 en tots dos exercicis.
- Les variables 4 (*si no*) i 14 (*la hi*) tenen uns GD i un poder discriminador òptims. El GD és força equilibrat en tots dos exercicis i, per tant, els ítems d'aquestes variables són més aviat difícils (en la variable 4 el GD se situa entre el 0,35 i el 0,71 i en la variable 14, entre el 0,41 i el 0,67). Consegüentment, l'índex de discriminació també és força equilibrat, atès que se situa entre el 0,3 i el 0,5 en tots dos exercicis, excepte en casos puntuals: en la variable 4, en el quart curs de l'exercici d'omplir buits (0,21), i en la variable 14, en el tercer curs de l'exercici de resposta múltiple (0,22).
- La variable 7 (pronom *en*) és fàcil. En tots dos exercicis el GD és força alt i tendeix a incrementar-se amb el curs (en l'exercici d'omplir buits és del 0,77 a primer i del 0,88 a quart, i en l'exercici de resposta múltiple és del 0,88 a primer i del 0,98 a segon). El grau de discriminació és mitjà en l'exercici d'omplir buits (se situa entre el 0,34 i el 0,4) i baix en l'exercici de resposta múltiple (se situa entre el 0,25 i el 0,07), perquè el GD és molt alt (arriba a ser del 0,98 a quart curs).
- La variable 9 (prep. + infinitiu) és força difícil i està força equilibrada. El GD mostra una progressió gradual segons el curs (excepte en el cas de segon, en què s'observa una lleugera disminució): en l'exercici d'omplir buits va del 0,37 de primer al 0,74 de quart; en l'exercici de resposta múltiple van del 0,40 de primer al 0,76 de quart. L'índex de discriminació de l'exercici d'omplir buits és superior al 0,30 en tots quatre cursos i arriba al 0,61 a tercer; en el cas de l'exercici de resposta múltiple, l'índex de discriminació encara està més equilibrat, atès que se situa entre el 0,42 i el 0,51.
- La variable 13 (gerundi de posterioritat) és fàcil, ja que el GD que registra en tots dos exercicis és alt i progressa clarament en funció del curs: en l'exercici d'omplir buits, va des del 0,64 de primer fins al 0,96 de quart i, en l'exercici de resposta múltiple, des del 0,79 de primer fins a l'1 de quart. En general, els ítems d'aquesta variable tenen un grau de discriminació baix, excepte a segon curs (0,56) en l'exercici d'omplir buits i a primer curs (0,50) en l'exercici de resposta múltiple.

ANNEX VIII. GRAUS DE SIGNIFICACIÓ DE LA INTERACCIÓ ENTRE EL TIPUS DE VARIABLE SINTÀCTICA I EL TIPUS D'INSTRUMENT D'AVAUACIÓ

Aquest annex recull la concreció dels graus de significació de la interacció entre els factors *tipus de variable sintàctica* i *tipus d'instrument d'avaluació*. Aquests resultats es presenten dividits en funció de cada variable sintàctica.

Variable 1 (*per què*). La interacció és significativa: $F(2, 9746) = 3,944$; $p = 0,019$.

- L'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que l'exercici de resposta múltiple ($p = 0,030$).
- La redacció és significativament més fàcil que l'exercici de resposta múltiple ($p = 0,05$).

Variable 2 (*pronom hi*). La interacció és significativa: $F(2, 9746) = 58,888$; $p < 0,001$.

- L'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que l'exercici de resposta múltiple ($p < 0,001$).
- L'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que la redacció ($p < 0,001$).
- L'exercici de resposta múltiple és significativament més fàcil que la redacció ($p < 0,001$).

Variable 3 (*ser o estar*). La interacció és significativa: $F(2, 9746) = 15,596$; $p < 0,001$.

- L'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que l'exercici de resposta múltiple ($p = 0,003$).
- L'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que la redacció ($p < 0,001$).
- L'exercici de resposta múltiple és significativament més fàcil que la redacció ($p < 0,001$).

Variable 4 (*si no o sinó*). La interacció és significativa: $F(2, 9746) = 19,533$; $p < 0,001$.

- La redacció és significativament més fàcil que l'exercici d'omplir buits ($p < 0,001$).
- La redacció és significativament més fàcil que l'exercici de resposta múltiple ($p < 0,001$).

Variable 5 (per o per a + SN). La interacció és significativa: $F(2, 9746) = 4,892$; $p = 0,008$.

- L'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que l'exercici de resposta múltiple ($p = 0,005$).

Variable 6 (com o com a). La interacció és significativa: $F(2, 9746) = 4,199$; $p = 0,015$.

- L'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que l'exercici de resposta múltiple ($p = 0,007$).

Variable 7 (pronom en). La interacció és significativa: $F(2, 9746) = 9,733$; $p < 0,001$.

- L'exercici de resposta múltiple és significativament més fàcil que l'exercici d'omplir buits ($p < 0,001$).
- L'exercici de resposta múltiple és significativament més fàcil que la redacció ($p = 0,001$).

Variable 8 (en lloc de). La interacció no és significativa: $F(2, 9746) = 1,076$; $p = 0,341$.

Variable 9 (prep. + infinitiu). La interacció no és significativa: $F(2, 9746) = 0,805$; $p = 0,447$.

Variable 10 (prep. + relatiu). La interacció no és significativa: $F(2, 9746) = 0,499$; $p = 0,607$.

Variable 11 (prep. + que). La interacció és significativa: $F(2, 9746) = 187,058$; $p < 0,001$.

- L'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que l'exercici de resposta múltiple ($p < 0,001$).
- L'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que la redacció ($p = 0,001$).
- La redacció és significativament més fàcil que l'exercici de resposta múltiple ($p < 0,001$).

Variable 12 (*tothom + qui/que*). La interacció és significativa: $F(2, 9746) = 38,844$; $p < 0,001$.

- L'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que l'exercici de resposta múltiple ($p < 0,001$).
- L'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que la redacció ($p = 0,001$).

Variable 13 (*gerundi de posterioritat*). La interacció és significativa: $F(2, 9746) = 5,763$; $p = 0,003$.

- L'exercici de resposta múltiple és significativament més fàcil que l'exercici d'omplir buits ($p = 0,002$).
- La redacció és significativament més fàcil que l'exercici d'omplir buits ($p = 0,007$).

Variable 14 (*la hi*). La interacció no és significativa: $F(2, 9746) = 0,279$; $p > 0,05$.

Variable 15 (*a + CD*). La interacció és significativa: $F(2, 9746) = 5,804$; $p = 0,003$.

- L'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que la redacció ($p = 0,001$).

Variable 16 (*hauria o hagués*). La interacció és significativa: $F(2, 9746) = 6,878$; $p = 0,001$.

- L'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que l'exercici de resposta múltiple ($p = 0,002$).
- L'exercici d'omplir buits és significativament més fàcil que la redacció ($p = 0,008$).

