

Aprendizaje de catalán por parte de los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña

Motivación, actitud, identidad, formas de aprendizaje y estrategias usadas

Ruochen Ning

TESI DOCTORAL UPF / ANY 2021

DIRECTORA DE LA TESI

Dra. Carme Bach

DEPARTAMENT DE TRADUCCIÓ I CIÈNCIES DEL LLENGUATGE



Agradecimiento

Primero quería dirigir mis agradecimientos a mis participantes de este estudio. Esta tesis no se puede construir sin los datos aportados por los participantes, que son compatriotas míos que están intentando completar sus estudios de posgrado en Cataluña como yo. Agradezco su paciencia en llevar a cabo las entrevistas y hacer grabaciones para enriquecer el corpus de datos de mi investigación, y la amabilidad de dedicar tiempo a ofrecerme información de seguimiento.

En el proceso de llevar a cabo este estudio, quería agradecer a mi directora, la Dra. Carme Bach, que se esfuerza por ayudarme en mi aprendizaje de catalán. Sin su ayuda, no podría haber alcanzado el nivel B2 de catalán dentro de mi primer año en Barcelona. Durante el proceso de realización de la presente tesis, ella ha dedicado mucho tiempo a orientarme y revisar mis redacciones tanto de la tesis como del artículo y el capítulo del libro que hemos publicado juntas. Agradezco sus esfuerzos en dirigir y mejorar mis trabajos.

El grupo *Grael* es una familia grande donde me encuentro con profesores sabios y compañeros amables. El Dr. Daniel Cassany organiza diversos seminarios para enseñarnos técnicas de investigación y otorgarnos oportunidades para presentar nuestros trabajos e intercambiar ideas.

El Dr. Esteve Clua, mi profesor de catalán y miembro del comité de la lectura de mi propuesta de investigación, me ha ayudado muchísimo en mi aprendizaje de catalán tanto como en el marco teórico de la parte de intercomprensión entre las lenguas romances.

También quería extender mi agradecimiento a la Dra. Mireia Trenchs-Parera, sus trabajos sociolingüísticos sobre la actitud lingüística en Cataluña y prácticas lingüísticas de los migrantes chinos me han inspirado y guiado en mi propio estudio de los estudiantes chinos en Cataluña. Y la Dra. Mireia Vargas-Urpí, me ha ayudado a buscar los informantes de este estudio, y me ha hecho sugerencias y comentarios útiles para esta tesis.

Agradezco a mis familiares, sin el apoyo de los cuales no hubiera podido finalizar mi estudio de doctorado en un país lejos de mi casa. Hacer un doctorado es un reto tanto académico como de la persistencia. Mis familiares me han dado apoyo tanto emocional como económico durante este viaje duro y largo, esencial para finalizar esta tesis.

La lista de los nombres de las personas a quien quería agradecer su apoyo llenaría toda la página. La realización de esta tesis es el fruto de esfuerzos de mucha gente. Sinceramente agradezco a todos los apoyos que he recibido.

Resumen

En la era de globalización, cada día hay más estudiantes chinos que estudian en el extranjero. Cataluña, como región con abundantes recursos académicos, también se ha convertido en un destino popular entre los estudiantes chinos. Cataluña es una sociedad bilingüe con dos lenguas oficiales, el catalán y el castellano, en la que los estudiantes contactan con la lengua catalana. Hasta ahora no hay estudios dedicados a examinar el aprendizaje de catalán por parte de la comunidad china en Cataluña que llega para hacer estudios de postgrado. En esta tesis, intentamos llenar este vacío explorando cómo es el aprendizaje del catalán por parte de los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña que tienen el castellano y el inglés como lenguas adicionales. Se lleva a cabo un estudio etnográfico y se recogen datos que incluyen entrevistas semi-estructuradas, capturas de pantalla y grabaciones de pantalla de su aprendizaje de catalán en entornos digitales. Con los datos recogidos, en primer lugar, analizamos su motivación con el marco teórico L2MSS, su identidad y sus actitudes hacia el catalán y la situación sociolingüística de Cataluña. En segundo lugar, analizamos también sus formas de aprender catalán (aprendizaje formal, informal, con tecnología, entre otros) y las dificultades que encuentran durante el aprendizaje. Finalmente, analizamos las estrategias y los recursos que utilizan y sus necesidades en el aprendizaje de esta lengua minorizada. Llegamos a la conclusión que los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña están motivados para aprender catalán (*self* de L2 ideal y *ought-to L2 self*). La mayoría de ellos tienen actitudes positivas o neutrales hacia el catalán y apoyan la protección y revitalización de las lenguas minorizadas. A pesar de la actitud neutral-positiva, la mayoría de los participantes solo tienen la identidad china y no adquieren nuevas identidades. Al aprender catalán dentro del aula, los participantes perciben la

diferencia entre los métodos de enseñanza seguidos en China y en Cataluña, y la diferencia cultural entre los estudiantes chinos y europeos, percibida en el aula, también afecta a su motivación y actitud. Cuando aprenden catalán fuera del aula, aprovechan todos los recursos disponibles y aplican distintas estrategias que facilitan su aprendizaje. Sin embargo, también se han encontrado con algunas dificultades durante el aprendizaje, como la falta de recursos lingüísticos para la combinatoria chino-catalán, la falta de motivación o la falta de oportunidades para practicar la expresión oral.

Resum

En l'era de globalització, cada dia hi ha més estudiants xinesos que estudien a l'estranger. Catalunya, com a regió amb abundants recursos acadèmics, també s'ha convertit en una destinació popular per als estudiants xinesos. Catalunya és una societat bilingüe amb dues llengües oficials, el català i el castellà, on els estudiants contacten amb la llengua catalana. Fins ara, no hi ha estudis dedicats a analitzar l'aprenentatge de català per part de la comunitat xinesa a Catalunya que hi arriba per fer estudis de postgrau. En aquesta tesi, intentem omplir aquest buit, estudiant com és l'aprenentatge de català per part dels estudiants xinesos de postgrau a Catalunya que tenen el castellà i l'anglès com a llengües addicionals. Es fa un estudi etnogràfic i es recullen dades que inclouen entrevistes semi-estructurades, captures de pantalla i gravacions de pantalla del seu aprenentatge de català en entorns digitals. Amb les dades recollides, en primer lloc, analitzem la seva motivació amb el marc teòric L2MSS, la seva identitat i les seves actituds cap al català i la situació sociolingüística de Catalunya. En segon lloc, analitzem també les seves formes d'aprendre català (aprenentatge formal, informal, amb

tecnologia, entre altres) i les dificultats que troben durant l'aprenentatge. Finalment, analitzem les estratègies i els recursos que utilitzen i les seves necessitats en l'aprenentatge d'aquesta llengua minoritzada. Arribem a la conclusió que els estudiants xinesos de postgrau a Catalunya estan motivats a aprendre català (*self* de L2 ideal i *ought-to L2 self*). La majoria d'ells tenen actituds positives o neutrals cap al català i donen suport a la protecció i revitalització de les llengües minoritzades. Malgrat l'actitud neutral-positiva, la majoria dels participants només tenen la identitat xinesa i no n'adquireixen de noves. En aprendre català dins de l'aula, els participants perceben la diferència entre els mètodes d'ensenyament seguits a la Xina i a Catalunya, i la diferència cultural entre els estudiants xinesos i els europeus, percebuda a l'aula, també afecta la seva motivació i actitud. Quan aprenen català fora de l'aula, aprofiten tots els recursos disponibles i apliquen diferents estratègies que els faciliten l'aprenentatge. No obstant això, també s'han trobat amb algunes dificultats en aprendre català, com la falta de recursos lingüístics per a la combinatòria xinès-català, la manca de motivació o la falta d'oportunitats per practicar l'expressió oral.

Abstract

Chinese students have constituted one of the largest groups in the study-abroad community. Catalonia, as a region with abundant academic resources, has also become a popular study-abroad destination for them. Catalonia is a bilingual society with two official languages, Catalan and Spanish, in which students have contact with the Catalan language. So far there have been very few studies devoted to examining the learning of Catalan by the Chinese community in Catalonia. In this study, we try to fill this gap by exploring the Catalan-learning

situation by Chinese graduate students in Catalonia who have Spanish and English as additional languages. An ethnographic study is carried out and we have collected data that includes semi-structured interviews, screenshots, and screen recordings of their learning of Catalan in digital environments. With the data collected, in the first place, we analyze their motivation with the L2MSS theoretical framework as well as their identity and attitudes towards Catalan and the sociolinguistic situation in Catalonia. Secondly, we also analyze their learning forms (formal, informal learning, with technology, etc.) and the difficulties they have encountered during the learning process. Finally, we analyze the strategies and resources they have used and their needs in learning this minority language. We conclude that Chinese graduate students in Catalonia are motivated to learn Catalan by both ideal L2 self and ought-to L2 self. Most of them have positive or neutral attitudes towards Catalan and they support the protection and revitalization of minority languages. Despite the neutral-positive attitudes, most of the participants only have the Chinese identity without cultivating new identities. When learning Catalan in the classroom, the participants perceive the difference between the teaching methods between China and Catalonia, and the cultural difference between Chinese and European peers perceived in the classroom also affects their motivation and attitudes. When they learn Catalan outside the classroom, they take advantage of all the available resources and different strategies to facilitate their learning. However, they have also encountered some difficulties during the learning of Catalan, such as the lack of Chinese-Catalan linguistic resources, the lack of motivation, and the lack of opportunities to practice oral expression.

Prólogo

Bajo el contexto de la globalización, el intercambio y la comunicación entre distintas culturas han florecido y se han hecho más necesarios que nunca. En el siglo XXI, es más fácil integrarse al mundo multilingüe con el dominio de más de una lengua, por lo que el aprendizaje de idiomas adicionales se ha vuelto imprescindible y se ha convertido en un tema que llama la atención no solo a los investigadores, sino que también a los profesionales.

Entre los estudios sobre el aprendizaje de lenguas adicionales, tanto del mundo educativo como del ámbito tecnológico, en esta tesis prestamos atención especialmente al catalán, una lengua minorizada que dispone de menos recursos de aprendizaje, y se encuentra en una situación de riesgo por el papel dominante de las lenguas hegemónicas, el castellano y el inglés, en este caso.

Para comprender el aprendizaje del catalán por parte de los estudiantes de catalán como lengua adicional, hay que centrarse en dos dimensiones de su aprendizaje, por un lado, los factores que afectan el aprendizaje y, por otro lado, las prácticas del aprendizaje.

Para entender por qué un individuo aprende catalán o no, examinamos tres factores: la motivación, la actitud y la identidad relacionada con la lengua.

Hasta ahora existen algunos estudios que se han dedicado a examinar estos factores en Cataluña teniendo como informantes objetivo los residentes permanentes en esta comunidad autónoma. Pero el estudio sobre la comunidad de estudiantes chinos de posgrado es todavía escaso.

La misma situación se encuentra en los estudios sobre las prácticas de aprendizaje del catalán, ya que no se ha prestado ninguna atención, hasta ahora, a los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña que aprenden catalán como lengua adicional. En este sentido, un estudio sobre esta comunidad es necesario.

Esta tesis se divide en cinco capítulos. El capítulo de apertura presenta el tema y los

objetivos de la investigación, también aporta una justificación para la realización de este estudio. Al final de este capítulo, se plantean las preguntas de la investigación.

El segundo capítulo presenta el marco teórico que utilizo para categorizar y analizar los datos recogidos. Explico las teorías y hago una revisión de literatura de: 1) la motivación para aprender una lengua adicional; 2) las actitudes lingüísticas; 3) la identidad relacionada con la lengua; 4) las formas de aprendizaje (aprendizaje formal dentro del aula, aprendizaje informal a través de los vínculos sociales y en los entornos digitales); 5) las estrategias de aprendizaje.

El tercer capítulo explica exhaustivamente la metodología, es decir, cómo se lleva a cabo este estudio. Primero, introduzco la búsqueda de participantes y los criterios de inclusión. Luego hablo de la estructura de este estudio etnográfico y el proceso de la recogida de datos. Por último, explico el método del análisis de las entrevistas y las capturas de pantalla usando Atlas.ti y el análisis de videos con el cuadro de análisis adoptado del trabajo de Vázquez-Calvo (2016).

En el cuarto capítulo, analizo los datos recogidos según cuatro aspectos: 1) los factores que afectan el aprendizaje del catalán, incluyendo la motivación de los participantes de este estudio para aprender catalán, sus actitudes hacia el catalán y la situación sociolingüística, y su identidad relacionada con la lengua; 2) las formas de aprendizaje del catalán: aprendizaje formal dentro del aula, aprendizaje informal a través de los vínculos sociales con los hablantes nativos y en entornos digitales; 3) las estrategias directas e indirectas que utilizan los informantes en su aprendizaje del catalán; y 4) las dificultades percibidas por los informantes durante su aprendizaje del catalán.

El quinto capítulo es la conclusión de la presente tesis. En este capítulo contesto a las cinco preguntas de investigación que propongo en la introducción y expongo las limitaciones de este estudio.

El anexo contiene dos partes. La primera parte, contiene los cuadros de análisis de videos de las 109 secuencias observadas de las grabaciones de pantalla que hemos analizado en

esta tesis. Y la segunda parte es el material de las estrategias de intercomprensión para la conversión entre palabras de castellano a catalán ofrecido por una informante.

Con la presente tesis, intentamos hacer una aproximación al aprendizaje de catalán por parte de los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña por dos consideraciones. La primera es que los estudios existentes de este ámbito se centran en los residentes permanentes en Cataluña, sin prestar atención a la comunidad de estudiantes en movilidad. La segunda consideración consiste en que, el catalán, como una lengua minorizada, dispone de menos recursos de aprendizaje y merece la pena investigar su promoción bajo esta circunstancia para contribuir a su protección y revitalización.

ÍNDICE

| | |
|--|-------|
| Agradecimiento | iii |
| Resumen | v |
| Resum | vi |
| Abstract | vii |
| Prólogo | ix |
| ÍNDICE | xiii |
| Lista de figuras | xv |
| Listas de tablas | xvi |
| Lista de gráficos | xvii |
| Lista de imágenes | xviii |
| 1. Introducción | 1 |
| 1.1. Perfil personal y motivación | 1 |
| 1.2. Objetivo del estudio | 3 |
| 1.3. Preguntas de investigación | 5 |
| 2. Marco teórico | 7 |
| 2.1. Motivación, actitud e identidad de los estudiantes chinos para el aprendizaje de una lengua adicional | 7 |
| 2.1.1 Motivación para aprender una L2: teorías y correlaciones entre ellas | 7 |
| 2.1.2. Actitudes lingüísticas | 14 |
| 2.1.3 Identidad | 18 |
| 2.2. Formas de aprendizaje de lenguas adicionales | 20 |
| 2.2.1 Características de aprendizaje formal e informal | 20 |
| 2.2.2. El papel de las percepciones de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas adicionales | 25 |
| 2.2.3 Aprendizaje de lenguas adicionales fuera del aula | 27 |
| 2.3 Estrategias para aprender una lengua adicional, la influencia interlingüística y la intercomprensión | 50 |
| 2.3.1 Estrategias para aprender una lengua adicional | 50 |
| 2.3.2 La influencia interlingüística y la intercomprensión | 55 |
| 3. Metodología | 63 |
| 3.1 La búsqueda de participantes, localización y criterios de inclusión | 63 |
| 3.2 El método de estudio etnográfico y el proceso de recogida de datos | 65 |
| 3.2.1 La observación, las entrevistas iniciales, las entrevistas de seguimiento y los datos recogidos | 65 |
| 3.2.2 Análisis de datos y las herramientas usadas | 67 |
| 4. El análisis de datos | 76 |
| 4.1 Motivación, actitudes e identidad | 76 |
| 4.1.1 Motivación como motor de aprendizaje de catalán | 76 |
| 4.1.2 Las actitudes hacia el catalán y la situación sociolingüística de Cataluña | 90 |

| | |
|---|-----|
| 4.1.3 La identidad de los estudiantes chinos de posgrado estudiados | 99 |
| 4.2 Formas de aprendizaje de catalán..... | 101 |
| 4.2.1 Aprendizaje dentro del aula y sus percepciones..... | 102 |
| 4.2.2 Aprendizaje informal y sus percepciones | 106 |
| 4.3 Tipos de estrategias usadas para aprender catalán por parte de los informantes..... | 173 |
| 4.3.1 Estrategias directas..... | 173 |
| 4.3.2 Estrategias indirectas | 178 |
| 4.4 Las dificultades percibidas por parte de los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña en su aprendizaje de catalán..... | 184 |
| 5. Conclusión | 188 |
| 6. Bibliografía | 198 |
| Anexo I | 224 |
| Anexo II..... | 276 |

Lista de figuras

| | |
|---|----|
| Figura 1. Paradigma de motivación intrínseca y extrínseca según Ryan y Deci (2000)..... | 9 |
| Figura 2. El iceberg de las formas de aprendizaje..... | 24 |
| Figura 3. FRAME (Koole, 2009)..... | 43 |
| Figura 4. Clasificación de las estrategias para aprender una lengua adicional (Oxford, 1990)..... | 51 |
| Figura 5. Motivación para aprender catalán de los estudiantes chinos de posgrado según el marco del <i>Ought-to L2 self</i> e <i>Ideal L2 self</i> (cada participante puede tener más de una motivación)..... | 86 |

Listas de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1. Diferencias entre el aprendizaje formal e informal (Malcolm et al., 2003)..... | 22 |
| Tabla 2. Categorización de las formas de aprendizaje (Rogers,2014: 21)..... | 24 |
| Tabla 3. Las estrategias directas (Oxford,1990)..... | 53 |
| Tabla 4. Número de participantes por el estudio que cursan..... | 64 |
| Tabla 5. Grupos de codificaciones surgidos con el análisis de los datos con Atlas.ti..... | 67 |
| Tabla 6. Categoría de dudas lingüísticas en el análisis de videos..... | 71 |
| Tabla 7. Cuadro de análisis de videos..... | 73 |
| Tabla 8. Número de participantes que han tomado cursos de catalán en cada instituto..... | 102 |
| Tabla 9. Número de participantes que han tomado cursos de distintos niveles..... | 102 |
| Tabla 10. Nivel más alto cursados en Parla.cat por los informantes..... | 118 |
| Tabla 11. Número de ocurrencias de los diferentes tipos de recursos en los vídeos..... | 140 |
| Tabla 12. Número de uso de cada recurso digital en video 1 por Helena..... | 141 |
| Tabla 13. Número de uso de cada recurso digital en video 3..... | 141 |
| Tabla 14. Número de uso de cada recurso digital en video 4..... | 142 |
| Tabla 15. Tipología de dudas lingüísticas presentadas en video 1..... | 143 |
| Tabla 16. Tipología de dudas lingüísticas presentadas en video 2..... | 143 |
| Tabla 17. Tipología de dudas lingüísticas presentadas en video 3..... | 144 |
| Tabla 18. Tipología de dudas lingüísticas presentadas en video 4..... | 144 |
| Tabla 19. Cuadro de análisis de video (video 3, secuencia 46)..... | 146 |
| Tabla 20. Cuadro de análisis de video (video 4, secuencia 82)..... | 147 |
| Tabla 21. Dos ejemplos de soluciones no adecuadas..... | 152 |
| Tabla 22. Dos ejemplos de soluciones parcialmente adecuadas..... | 154 |
| Tabla 23. Programas de TV3 mirados por los informantes (cada informante puede mirar más de un programa)..... | 166 |

Lista de gráficos

| | |
|--|-----|
| Gráfico 1. Número de participantes que utilizan cada plataforma/aplicación móvil..... | 117 |
| Gráfico 2. Número de participantes que utilizan cada herramienta lexicográfica..... | 132 |
| Gráfico 3. Tipología de recursos y frecuencia de uso en los vídeos..... | 139 |
| Gráfico 4. Tipología de dudas lingüísticas en los cuatro vídeos..... | 145 |
| Gráfico 5: Adecuación de las soluciones de los alumnos ante las dudas lingüísticas basadas en las herramientas lingüísticas digitales..... | 151 |
| Gráfico 6. El número de participantes que usan los recursos de medios de comunicación..... | 166 |

Lista de imágenes

| | |
|--|-----|
| Imagen 1. El ejercicio "preparar el equipaje" que Helena está realizando..... | 119 |
| Imagen 2. Consulta de una palabra desconocida en Wiktionary..... | 120 |
| Imagen 3. Toma de apuntes de los vocabularios aprendidos en Microsoft Word..... | 120 |
| Imagen 4. Localización y repaso de la cadena semántica relacionada con la palabra aprendida con la función de búsqueda de Microsoft Word..... | 121 |
| Imagen 5. Lista de usuarios según la cantidad de ejercicios hechos..... | 125 |
| Imagen 6. Captura de pantalla de Duolingo que Helena publicó en su Círculo de Amigos en Wechat..... | 126 |
| Imagen 7. Captura de pantalla de su progreso en Duolingo publicado en su Círculo de Amigos en Wechat | 127 |
| Imagen 8. Temas de 5000 frases..... | 129 |
| Imagen 9. Función de reconocimiento de voz de 5000 frases..... | 130 |
| Imagen 10. La entrada de ventar en Wiktionary..... | 135 |
| Imagen 11. La entrada invitar en el diccionario castellano-catalán en <i>Diccionaris.cat</i> | 136 |
| Imagen 12. Captura de pantalla aportada por Lucas de una observación en la entrada de tarda para recordar el error más común al usar esta palabra..... | 137 |
| Imagen 13. Captura de pantalla de la prueba de traducción de un verbo conjugado en castellano a catalán para lograr su conjugación correcta..... | 138 |
| Imagen 14. La versión de chino de Wikipedia aparece en la columna derecha cuando busca <i>comino</i> | 149 |
| Imagen 15. La versión de chino de Wikipedia de <i>comino</i> | 149 |
| Imagen 16. Accede a la versión de catalán desde la columna izquierda de la versión de chino..... | 150 |
| Imagen 17. Encuentra la traducción de <i>comino</i> en catalán: <i>comí</i> | 150 |
| Imagen 18. Los resultados de búsqueda de <i>tomàque madur</i> | 156 |

| | |
|--|-----|
| Imagen 19. Los resultados de búsqueda de <i>tomàque de pera</i> | 156 |
| Imagen 20. Captura de pantalla de traducir del castellano al catalán (secuencia 46, video 3)..... | 158 |
| Imagen 21. Captura de pantalla de traducir del inglés al catalán (secuencia 103, video 4)..... | 158 |
| Imagen 22. Captura de pantalla de traducir 酥脆 al catalán en GT..... | 159 |
| Imagen 23. Captura de pantalla de traducir 松脆 al catalán en GT..... | 160 |
| Imagen 24. Captura de pantalla de traducir <i>cruixent</i> al inglés en <i>diccionaris.cat</i> | 160 |
| Imagen 25. Captura de pantalla de traducir <i>crunchy</i> al chino en GT..... | 161 |
| Imagen 26. Traducir una frase 用水冲洗肉块 (usar agua para lavar la carne) al catalán para conseguir el verbo <i>lavar</i> | 162 |
| Imagen 27. Busca la expresión en Google para verificar su corrección..... | 163 |
| Imagen 28. Escribe <i>picante</i> y elige la opción correcta <i>picant</i> según sus conocimientos previos de catalán..... | 164 |
| Imagen 29. Según sus conocimientos previos, ninguna de las cinco opciones dadas es correcta en este caso y necesita consultar otros recursos para conseguir la solución..... | 164 |
| Imagen 30. Utiliza la función de corrección automática para teclear signos como la diéresis | 165 |
| Imagen 31. Captura de pantalla de la manga japonesa..... | 167 |
| Imagen 32. Captura de pantalla cuando Helena juega Minecraft..... | 171 |

1.Introducción

En este capítulo introductorio pretendo ubicar la lectura de la presente tesis. Primero expondré mi perfil para explicar mi interés en este tema y por qué quiero realizar este estudio. Después, propongo las cinco preguntas de investigación que el presente estudio intenta contestar.

1.1. Perfil personal y motivación

Soy licenciada en Filología Hispánica y mi estudio de grado me vinculó con la lengua española y su país de origen, España. Al principio de mi grado, afectada por la ideología monolingüe en la sociedad china, creía que el castellano era la única lengua hablada en todo el territorio español. A partir del segundo curso, cuando tomamos la clase de Cultura Española, me enteré de las lenguas regionales que se hablaban en comunidades autónomas respectivas, como el catalán, el gallego, el euskera, entre otros. Desde entonces, empecé a tener curiosidad sobre el multilingüismo y el plurilingüismo en España.

Al comenzar a aprender castellano, yo misma había sido una alumna “multilingüe” con los conocimientos de chino mandarín, inglés y mi dialecto regional. El castellano fue la primera lengua adicional que empecé a aprender cuando ya era mayor de edad, por lo que era más consciente del proceso de aprendizaje que seguía. Aprender una lengua adicional es difícil, y al mismo tiempo, interesante. La experiencia del aprendizaje de dos lenguas extranjeras me despertó el interés en estudiar el proceso de este empeño. Así que, después de la licenciatura, fui a la Universidad de Complutense de Madrid para hacer el máster en Español como Segunda Lengua, un programa dedicado a formar futuros profesores de ELE.

El programa de máster me permitió adquirir conocimientos tanto teóricos como prácticos de la enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales, lo cual me facilitó un entendimiento

más profundo del proceso de aprender una L2 para los aprendices adultos y decidí seguir avanzando en el camino académico y dedicarme al estudio de este tema.

A diferencia de la Comunidad de Madrid, una sociedad dominada por la lengua hegemónica, el castellano, Cataluña es una sociedad multilingüe con dos lenguas oficiales, el catalán y el castellano. Cataluña se ha convertido en un popular destino entre estudiantes chinos durante la última década, debido a sus abundantes recursos académicos, turísticos y económicos. Según el Ministerio de Trabajo, Migraciones y Seguridad Social, en el junio de 2020, había 2317 estudiantes chinos en Cataluña,¹ que era una parte insigne de la comunidad estudiantil de la región.

Yo misma, como alumna doctoranda, he tenido contacto con un gran número de estudiantes chinos que están realizando estudios de posgrado (máster o doctorado) tanto en Cataluña como en otras partes de España. La mayoría de ellos ya tenían nivel intermedio-avanzado (DELE B2-C2) del castellano antes de llegar a España, pero casi ninguno tenía conocimientos de catalán.

Como han señalado muchos estudios sociolingüísticos, el castellano, como lengua oficial de todo el país, se considera el idioma comunicativo y la primera opción de los inmigrantes (Fukuda, 2017; Woolard, 2016). También existe la creencia en la comunidad de estudiantes chinos en Cataluña que no es necesario aprender catalán y que con el dominio del castellano solo ya es suficiente para satisfacer las necesidades académicas y comunicativas de los estudiantes extranjeros.

Sin embargo, según mi observación, hay un número considerable de estudiantes chinos de posgrado que han aprendido algo de catalán, una parte de ellos incluso lo han aprendido hasta un nivel avanzado, cuando ellos no tienen ninguna obligación educativa de

¹ <https://extranjeros.inclusion.gob.es/es/estadisticas/operaciones/con-autorizacion/index.html> Consultado el 18 de marzo de 2021

aprenderlo. Este fenómeno me ha provocado tanta curiosidad e interés que quiero investigar por qué invierten su tiempo en aprender una lengua nueva cuando ya tienen un buen dominio del castellano, y cómo aprenden una lengua minorizada, que posee menos recursos de aprendizaje.

1.2. Objetivo del estudio

El aprendizaje de lenguas adicionales, en el marco de un mundo cada vez más globalizado, es un tema que provoca interés tanto en investigadores, como entre docentes y estudiantes.

Durante muchas décadas, el ámbito de la adquisición de L2 ha estado dominado por una ideología monolingüe (Ortega, 2019) y la mayoría de los estudios existentes se centran en lo que ocurre en una sociedad dominada por una única lengua hegemónica, dejando la situación de las sociedades multilingües como un campo menos explorado. Este es el caso de nuestro estudio que intenta investigar la motivación y forma de aprender catalán por parte de los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña.

Los estudiantes extranjeros forman un grupo especial en la sociedad de acogida. Suelen hacer una estancia de unos años en una nueva sociedad llevando a cabo sus estudios. Durante este proceso, se espera que tengan contactos estrechos con la lengua y la cultura de la sociedad de acogida y, que gradualmente la interioricen para adaptarse e integrarse a la sociedad.

Se espera que, para los estudiantes chinos, extranjeros que hacen una estancia breve con motivo de realizar estudios, baste con un buen dominio del castellano durante su estancia en Cataluña. Sin embargo, lo que ha provocado nuestra curiosidad es que, según nuestras observaciones, hay un número significativo de estudiantes chinos que participan en el aprendizaje de catalán, una lengua minorizada con menos recursos disponibles de aprendizaje, cuando ya tienen nivel intermedio-avanzado del castellano.

El objetivo de este estudio es presentar y analizar el proceso de aprendizaje del catalán por parte de los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña, desde la motivación para aprender esta lengua hasta las prácticas de aprendizaje, desde el input hasta el output. Con este estudio, tendremos un mejor entendimiento de: por qué aprenden catalán, cómo aprenden catalán, y qué ocurre durante el aprendizaje.

La adaptación y la integración de los estudiantes chinos a la sociedad de acogida han atraído la atención de los educadores debido a la gran cantidad de estudiantes chinos que estudian fuera de su país (según la UNESCO, había 993.367 estudiantes chinos en el extranjero ocupando 17,8% del número total de estudiantes internacionales de todo el mundo en 2018²) y al hecho de que la mayoría de los estudiantes chinos escogen países occidentales como destino, por lo cual la distancia lingüística y cultural entre su país y la sociedad de acogida suelen causar una gran dificultad para ellos al momento de integrarse y adaptarse al entorno nuevo.

Desde el principio del siglo XXI, junto con la moda de estudiar en el extranjero en China, investigaciones sobre este tema comenzaban a surgir principalmente con estudiantes chinos en países anglófonos como Estados Unidos, Australia y Reino Unido (Heng, 2018; Su & Harrison, 2016; Yan & Berliner, 2013; Ye, 2006), a donde se dirigía el mayor número de estudiantes chinos. En la última década, algunas investigaciones han empezado a prestar atención a los estudiantes chinos en Europa (Maeder-Qian, 2018; Thogersen, 2016), y más específicamente, en España (Cao, Zhu, & Meng, 2016).

Para adaptarse mejor a una sociedad nueva, es esencial aprender su idioma. No obstante, en una sociedad bilingüe como la catalana, la situación es diferente por la coexistencia de dos lenguas oficiales, una, el castellano, hegemónica en todo el territorio español y otra, el

² <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow> Consultado el 8 de junio de 2021

catalán, hablada en territorios como Cataluña, el País Valenciano y las Baleares.

El castellano, como idioma oficial en toda España, se considera como la lengua de comunicación en el territorio español y disfruta de prioridad entre los migrantes y los aprendices de lenguas adicionales. Con el conocimiento del castellano, una persona sería capaz de sobrevivir en Cataluña y satisfacer la mayoría de sus necesidades comunicativas. En comparación con el castellano, el catalán se habla en la mayoría de los casos entre la población autóctona y se asocia con la identidad catalana.

Frente a una situación sociolingüística tan complicada, estudios, como el nuestro, son sumamente importantes para entender el efecto y la influencia del multilingüismo en sus residentes temporales y visitantes. La mayoría de los estudios existentes se centran en la población autóctona y los residentes permanentes, dejando a los visitantes como los estudiantes extranjeros como una comunidad menos explorada. Con este estudio, intentamos llenar este vacío, para saber qué motivación tienen dichos estudiantes para aprender catalán, a qué dificultades se enfrentan durante su aprendizaje, cómo llevan a cabo el aprendizaje y con qué necesidades formativas se encuentran en dicho aprendizaje.

Nos centramos en los estudiantes de posgrado ya que, en el nivel de máster y doctorado, tienen la libertad de redactar los trabajos académicos en catalán tanto como en castellano o inglés. Es decir, no tienen ninguna obligación educativa de aprender o usar catalán.

Con la resolución de nuestras preguntas de investigación, queremos ilustrar cómo los factores afectivos y prácticos afectan el aprendizaje de una lengua adicional e intentamos ofrecer implicaciones didácticas y sociolingüísticas sobre el aprendizaje de lenguas minorizadas.

1.3. Preguntas de investigación

- 1) ¿Por qué los estudiantes chinos de posgrado aprenden catalán?
- 2) ¿Cuáles son las actitudes que tienen hacia el catalán y la situación sociolingüística de Cataluña?
- 3) ¿Qué identidad tienen en relación con la lengua y la situación sociolingüística en Cataluña?
- 4) ¿Cómo aprenden catalán y cuáles son los recursos y estrategias que utilizan durante el aprendizaje?
- 5) ¿Qué dificultades han encontrado durante el aprendizaje de catalán?

2. Marco teórico

2.1. Motivación, actitud e identidad de los estudiantes chinos para el aprendizaje de una lengua adicional

2.1.1 Motivación para aprender una L2: teorías y correlaciones entre ellas

2.1.1.1 Orientación integrativa e instrumental

El aprendizaje de una lengua adicional es una tarea ardua que requiere una gran inversión de tiempo y esfuerzo. Por lo tanto, la motivación que impulsa a las personas a hacerlo es un factor esencial en el análisis del proceso de aprendizaje. Gardner (1985) afirma que la motivación para aprender una L2 es al menos tan importante como la aptitud lingüística. La motivación fue definida por Dörnyei (2000) como la selección de una acción en particular, la perseverancia en ella y el esfuerzo invertido en ella. Pero también admite que la motivación es una construcción tan compleja y multifacética que se ha llegado a poco acuerdo en la literatura (Dörnyei, 1998: 117).

Gardner y Lambert (1959) proponen por primera vez la motivación como el objetivo general de los aprendices de L2 y la orientación hacia el aprendizaje de L2, dividiéndola en orientaciones integrativas e instrumentales. Según su trabajo, la orientación integrativa supone un interés personal en las personas y la cultura representadas por otro grupo lingüístico y el deseo de integrarse lingüística y culturalmente en el grupo, mientras que la orientación instrumental se refiere a los beneficios potenciales que aporta la competencia de la L2, como aprobar un examen, conseguir un mejor trabajo, obtener un salario más alto, entre otros. El único trabajo que menciona la motivación de la comunidad china para aprender catalán es el de Estors (2014), que examina la motivación para aprender catalán y las actitudes lingüísticas de los estudiantes del *Centre d'Acolliment Lingüístic de*

Barcelona (Centro de Fomento Lingüístico de Barcelona) cuyas L1 son árabe, panjabi, chino y español, tomando como marco principal la teoría de las orientaciones integrativas e instrumentales de Gardner.

Sin embargo, la teoría de Gardner no puede entenderse simplemente como una división de orientaciones. Dörnyei (1998: 123) señala que “the two orientations function merely as motivational antecedents that help to arouse motivation and direct it towards a set of goals, either with a strong interpersonal quality (integrative) or a strong practical quality (instrumental).” Gardner (1985) argumenta que la parte central de la motivación consiste en los tres componentes de la motivación: intensidad motivacional, deseo de aprender el idioma y actitud hacia el acto de aprender. También propone que un individuo verdaderamente motivado mostraría estos tres componentes.

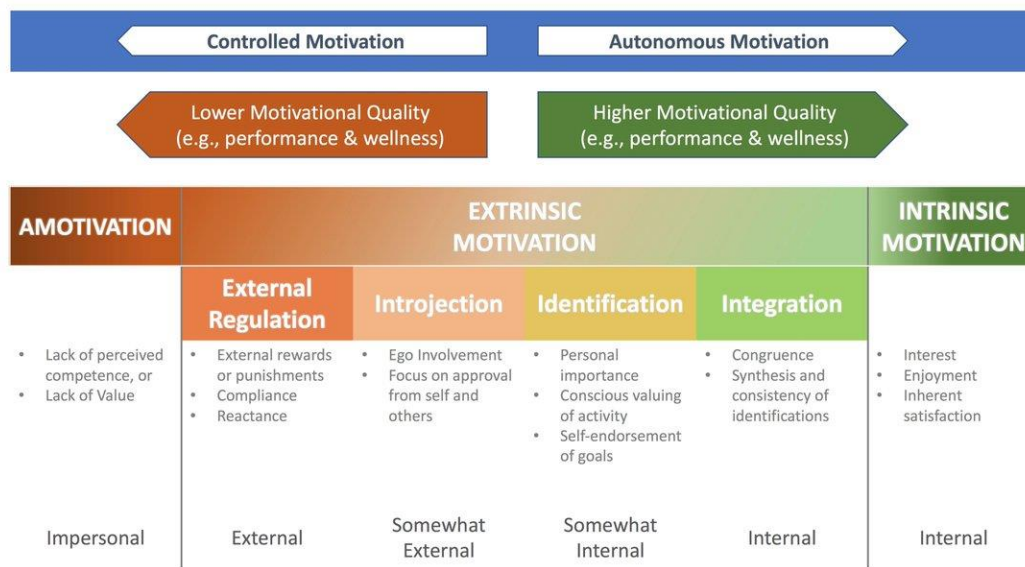
2.1.1.2 La Teoría de la autodeterminación (Self-determination theory)

La Teoría de la autodeterminación (Self-determination theory, SDT en adelante) fue propuesta por Deci y Ryan (1985) y dividió la motivación en paradigma intrínseco y extrínseco.

Vallerand (1997: 280) explica que la motivación intrínseca se puede clasificar en tres subtipos: a) conocer, participar en una actividad por el placer y la satisfacción que uno experimenta mientras aprende, explora o intenta comprender algo nuevo; b) alcanzar una meta, dedicarse a una actividad por el placer y la satisfacción experimentada mientras uno está tratando de superarse a sí mismo, o de lograr o crear algo; y c) experimentar la estimulación, realizar una actividad para experimentar sensaciones agradables asociadas principalmente a los sentidos. Ryan y Deci (2000: 56) sugieren que la motivación intrínseca está relacionada con la disposición para aprender y explorar sin requerir incentivos

externos para hacerlo.

Deci y Ryan (1985) identifican cuatro etapas en el proceso motivacional extrínseco: a) regulación externa, que se refiere a la fórmula de menor autodeterminación donde la motivación proviene completamente de fuentes externas; b) regulación introyectada, en la que el individuo acepta las reglas impuestas externamente como normas que deben seguirse para evitar sentirse culpable; c) regulación identificada, el individuo se involucra en una determinada actividad porque valora mucho y se identifica con el comportamiento, y lo considera útil; d) regulación integrada, el nivel más avanzado de motivación extrínseca, que implica un comportamiento selectivo que se asimila plenamente con los valores, necesidades e identidad de uno.



From Ryan & Deci (2000); © 2017 Center for Self-Determination Theory

Figura 1. Paradigma de motivación intrínseca y extrínseca según Ryan y Deci (2000)

Ryan y Deci (2000: 60) describen la esencia de la motivación extrínseca como “valor instrumental”, que se puede vincular con la orientación instrumental de Gardner. Tanto la motivación extrínseca como la orientación instrumental, se refieren a realizar alguna actividad para lograr un objetivo externo en lugar de simplemente para la propia alegría y

satisfacción. En cuanto a la correlación entre la orientación integrativa y la SDT, varios estudios dirigidos por Noels (Noels, 2001a, 2001b; Noels, Clément, & Pelletier, 2001; Noels, Pelletier, Clément, & Vallerand, 2003) sugieren que la orientación integrativa está más fuertemente relacionada a la orientación intrínseca (interés por la lengua meta y el grupo lingüístico) y la regulación identificada e integrada de la orientación extrínseca (deseo de integrarse cultural y lingüísticamente en el grupo).

La SDT también explica los factores que desmotivan a las personas, la desmotivación, que consiste en 1) falta de competencia percibida y 2) falta de valor.

2.1.1.3 El sistema del *self* motivacional en L2 (L2 Motivational Self System)

Basado en la teoría del *posible self* de Markus y Nurius (1986), Dörnyei (2005, 2009) agrega a su investigación las líneas de investigación motivacional de Gardner (1985), Dörnyei (1994), Noels (2001a) y Ushioda (2001), y propone *L2 Motivational Self System* (L2MSS en adelante), que es actualmente el paradigma de investigación más comúnmente aplicado en este campo (Boo, Dörnyei, & Ryan, 2015; Dörnyei & Al-Hoorie, 2017).

El L2MSS se centra en tres componentes principales: a) *self* ideal de L2 (ideal L2 self), uno tiene una imagen deseable de sí mismo de un usuario de L2 que idealmente le gustaría ser en el futuro, contiene los motivos tradicionales integrativos e instrumentales internalizados; b) *self* obligatorio de L2 (ought-to L2 self), los atributos que uno percibe como obligatorios para satisfacer las expectativas de los demás y evitar posibles resultados negativos, que pueden entenderse como las presiones sociales provenientes del entorno, motivos instrumentales que son más extrínsecos; y c) la experiencia de aprendizaje de L2, que se centra en el entorno inmediato de aprendizaje y la experiencia real de participar en el proceso de aprendizaje de una L2.

Las investigaciones realizadas durante la última década han validado el L2MSS como un marco eficaz y adecuado para comprender la motivación para aprender un idioma que no sea la lengua materna. Con el L2MSS como marco teórico, se han llevado a cabo numerosos estudios en el campo motivacional de L2, entre los cuales algunos se centran en la motivación del aprendizaje de idiomas de los estudiantes chinos, como la mayoría de los estudios existentes, centrados básicamente en el aprendizaje de inglés como lengua meta.

You y Dörnyei (2016) estudian la motivación de los estudiantes chinos para aprender inglés mediante una encuesta estratificada a gran escala que abarca 10.413 participantes de la parte oriental, central y occidental de China. Los resultados muestran que la actitud positiva hacia el aprendizaje de L2 es el factor principal para motivar a los estudiantes chinos a aprender inglés, seguidos por el *self* ideal de L2 y el *self* obligatorio de L2.

De otra parte, Higgins (1998) propone el enfoque autorregulador para analizar la motivación, en el que el enfoque promocional y el enfoque preventivo, corresponden respectivamente al *self* ideal y al *self* obligatorio. Los individuos con enfoque promocional ven el aprendizaje como la creación de un camino para ganar o avanzar, sus objetivos se concentran en las recompensas que se acumularán cuando los alcancen, mientras que los que tienen un enfoque preventivo ven el aprendizaje como una responsabilidad y se concentran en evitar cualquier resultado negativo o castigo. En la misma línea, Papi y Teimouri (2014) proponen que las dos orientaciones autorreguladoras tienen vínculos estrechos con el *self* ideal de L2 y el *self* obligatorio de L2. La orientación promocional se centra en el avance, el crecimiento y el logro, mientras que la orientación preventiva enfoca en la seguridad y la protección, que es sensible a la presencia y ausencia de resultados negativos (Higgins, 1987, 1997; Higgins, Shah, & Friedman, 1997). Desde esta perspectiva, se puede predecir que aquellos que tienen un *self* ideal de L2 más fuerte tendrán un enfoque regulatorio promocional y se esforzarán por avanzar hacia resultados positivos, y aquellos

que tienen un *self* obligatorio de L2 más fuerte tienden a tener un enfoque regulatorio preventivo y se sienten presionados para evitar consecuencias negativas al no cumplir con determinadas expectativas u obligaciones (Papi & Teimouri, 2014).

Vemos, pues, investigaciones recientes han combinado estas dos teorías para enmarcar los paradigmas motivacionales, entre las cuales se encuentran varios estudios que se han dedicado a examinar la motivación de los estudiantes chinos de LOTEs (Languages other than English). Entre estos estudios, destacan los de Zheng et al. (2019), Wang y Zheng (2019), y Huang (2019). Los reseñaremos a continuación por su proximidad con nuestro estudio.

Zheng, Lu y Ren (2019) categorizan la motivación de 37 estudiantes universitarios chinos de castellano (20 estudiantes aprenden castellano voluntariamente y 17 aprenden castellano debido a su fallo en la admisión en los programas que consideraron como opciones ideales) en cuatro perfiles motivacionales: automotivados con una postura multilingüe, automotivados con instrumentalidad, motivados por otros con instrumentalidad centrada en la promoción y motivados por otros con una instrumentalidad centrada en la prevención. Llegan a la conclusión de que la postura multilingüe es prominente en la inversión de los estudiantes automotivados en aprender castellano, y que los estudiantes motivados por otros factores son afectados por las influencias sociales del inglés y la política nacional de idiomas extranjeros.

Wang y Zheng (2019) comparan el *self* motivacional de dos lenguas adicionales, el inglés y el japonés, de 12 estudiantes universitarios del grado en japonés. Argumentan que los participantes parecen tener un *self* ideal de inglés fuerte y un *self* ideal de japonés relativamente débil, mientras que su *self* obligatorio de japonés es más fuerte y su *self* obligatorio de inglés está suspendido hasta cierto punto.

Huang (2019) examina la motivación de los estudiantes taiwaneses de ocho lenguas

adicionales. Los resultados revelan que el predictor más fuerte de los esfuerzos previstos es la experiencia de aprendizaje, seguido por el *self* ideal y el interés cultural / comunitario.

La mayoría de los estudios existentes se centran en la motivación de LE (los estudiantes aprenden una lengua extranjera en su país de origen). Sin embargo, Li (2014) lleva a cabo una investigación innovadora comparando la motivación de 132 estudiantes de inglés como LE (en China continental) y 122 estudiantes de inglés como L2 (en Nueva Zelanda). Lo que descubre es que la experiencia de aprendizaje de inglés y la instrumentalidad promocional (orientación instrumental para mejorar y conseguir logros) son los dos factores más importantes para determinar su comportamiento de aprendizaje motivado. Los estudiantes de inglés como L2 tienen la intención de esforzarse más en aprender inglés, desarrollan una imagen idealizada más fuerte de sí mismos como usuarios competentes del inglés y tienen actitudes más favorables hacia el aprendizaje de inglés que los estudiantes de inglés como LE, mientras que los estudiantes de inglés como LE presentan un nivel más alto de instrumentalidad preventiva (orientación instrumental para evitar los resultados negativos) que los estudiantes de inglés como L2.

Finalmente reseñamos el trabajo de Du y Jackson (2020), que realizan un estudio más completo con datos de tres etapas: antes, durante y después de la estancia en Canadá de dos estudiantes universitarios chinos. La participante femenina mantuvo actitudes negativas hacia el entorno anfitrión debido a la población escasa, el clima frío y la atmósfera menos receptiva, y percibió una brecha mínima entre su *self* real de L2 y su *self* ideal de L2, por lo que su motivación para mejorar su dominio del inglés se redujo durante la estancia. El participante masculino, en cambio, se motivó en el aula multicultural y mantuvo un gran deseo de integrarse en el entorno anfitrión, por lo que su motivación para mejorar su dominio del inglés aumentó durante la estancia.

Gardner (1985) indica que la actitud juega un papel sumamente importante en motivar o

desmotivar a los alumnos en el aprendizaje de una lengua adicional, por lo cual tenemos en cuenta que la actitud, cuando analizamos la motivación para aprender una lengua adicional, es imprescindible. En el apartado siguiente, presentamos las teorías relevantes de las actitudes lingüísticas.

2.1.2. Actitudes lingüísticas

2.1.2.1 Definición y tipos de actitudes lingüísticas

Las actitudes lingüísticas son definidas por Trudgill (2003) como una respuesta emocional e intelectual de los individuos hacia los idiomas, dialectos y acentos de los hablantes en su contexto social que representa un elemento relevante de todas las comunidades lingüísticas. La gente tiene actitudes hacia todos los niveles del lenguaje: ortografía, vocabulario, gramática, acento y pronunciación (Garrett, 2010: 2).

Las actitudes lingüísticas han sido reconocidas desde hace mucho tiempo como una de las variables esenciales en el aprendizaje de idiomas, en la formación y expresión de identidad, en el diseño y la implementación de políticas, así como también en la revitalización y el mantenimiento lingüístico (Alarcón Alarcón & Parella Rubio, 2013; González Riaño, Fernández Costales, Lapresta Rey, & Huguet, 2019; Ianos, Huguet, & Lapresta-Rey, 2017). Las actitudes lingüísticas son una fuerza poderosa para enmarcar y resolver problemas relacionados con el idioma, lo que las hace especialmente relevantes en entornos multilingües, donde coexisten diferentes idiomas y las personas tienen que negociar “quién habla qué idioma, a quién y cuándo” (Fishman, 1965: 67).

También se cree que la actitud lingüística es la herramienta básica para evaluar el desarrollo multilingüe y multicultural (Baker, 1992; Bernaus, Masgoret, Gardner, & Reyes, 2004; Peter Garrett, 2010). Baker (1992: 10) enfatiza que el estatus, el valor y la importancia de

un idioma se mide más a menudo y con mayor facilidad (aunque de manera imperfecta) por las actitudes hacia ese idioma. Gardner (1985), postula la actitud como precursora de la conducta. Ianos, Sansó, Huguet y Petreñas (2019) sugieren que las actitudes lingüísticas determinan el uso del lenguaje y, por lo tanto, afectan la competencia y el dominio de la lengua.

La formación y el cambio de actitudes lingüísticas están sujetos a diversas variables sociodemográficas y afectivas (Ianos, Huguet, Janés, & Lapresta, 2017). Huguet y González Riaño (2004) proponen tres elementos clave para el modelado de actitudes lingüísticas: 1) necesidades personales; 2) grupo social; y 3) información accesible. Por lo tanto, en lugar de ser innatas, las actitudes lingüísticas en realidad son adquiridas y se caracterizan por su dinamismo, lo cual significa que pueden cambiar con los entornos y las experiencias personales (Baker, 1992; Peter Garrett, 2010; Huguet, 2006).

Las actitudes lingüísticas generalmente se categorizan en tres grupos: positivas, neutrales, y negativas. Trenchs-Parera y Newman (2009) detectan 3 tipos de actitudes lingüísticas en Cataluña, desde la más extrema (apoyo del monolingüismo) hasta la más suave (preferencia por el bilingüismo): parroquialismo lingüístico, actitudes mixtas y cosmopolitismo lingüístico. Según ellos, en un extremo está el “parroquialismo lingüístico” en apoyo del catalán, lo que implica un rechazo a castellano o al Estado español. En el otro extremo está el parroquialismo lingüístico a favor del castellano, que desprecia las aspiraciones lingüísticas y nacionales catalanas. En cambio, las actitudes de cosmopolitismo lingüístico suponen la acomodación, el bilingüismo y la diversidad lingüística.

2.1.2.2 Actitudes lingüísticas en Cataluña

Cataluña, una sociedad multilingüe con dos lenguas oficiales, el catalán y el castellano,

una lengua minorizada y una lengua mayoritaria, ha sido considerada como un ejemplo exitoso de revertir el cambio de idioma (Soler-Carbonell, Gallego-Balsà, & Corona, 2016). La convivencia y el conflicto entre las dos lenguas siempre ha sido un tema candente para la investigación sociolingüística, sobre todo bajo un contexto de diversidad lingüística y cultural creciente e incertidumbre política en Cataluña (Byrne, 2020). Ianos, Huguet y Lapresta-Rey (2017) han señalado que el carácter multilingüe y multicultural de Cataluña se ha ampliado recientemente como resultado del aumento masivo de la inmigración en las últimas dos décadas, y es esencial saber las actitudes hacia el catalán y el castellano frente a los retos sociales, lingüísticos y educativos creados por los movimientos migratorios. Algunos investigadores han prestado especial atención al cambio de actitud de los residentes catalanes, especialmente de adolescentes y jóvenes que se diferencian en edad, sexo, procedencia, lengua materna, entre otros. A continuación, revisamos estos estudios.

A principios de las 1980s, Woolard y Gahng (1990) recogieron dos muestras de 240 y 276 alumnos de secundaria, respectivamente, y midieron su cambio de actitudes hacia el catalán y el castellano en el año 1980 y 1987 con el método de técnica de pares ocultos (match-guise). Si bien cada grupo tenía actitudes más positivas hacia su L1, el catalán todavía parecía tener un estatus más alto que el castellano. De manera similar, Huguet y Llurda (2001) detectaron actitudes positivas tanto hacia el castellano como el catalán en los escolares de Cataluña, mientras que en general preferían el catalán. Posteriormente, Huguet (2007) examinó el uso de la lengua y las actitudes hacia el catalán, el castellano y el inglés de 309 estudiantes de la Universidad de Girona y la Universidad de Lleida. No se detectaron actitudes negativas hacia la lengua catalana, pero se observó que los estudiantes tendían a tener actitudes más positivas hacia su L1, y los que vivían en las ciudades grandes tenían actitudes más positivas hacia el castellano. También sugirió que los resultados podrían variar si la muestra se tomara en Barcelona debido a la convivencia con el castellano como L1. Más tarde, Huguet y Janés (2008), junto con Madariaga y Huguet (2013) observaron de nuevo que la comunidad autóctona en general tenía actitudes más

positivas hacia el catalán, mientras que los jóvenes inmigrantes, especialmente aquellos que tenían el castellano como lengua materna, mostraban actitudes relativamente negativas hacia el catalán. En este mismo sentido, Bernaus et al. (2004) investigaron las actitudes lingüísticas de alumnos inmigrantes de diferentes orígenes culturales y encontraron que tenían actitudes más positivas hacia el castellano y el inglés que hacia el catalán y rara vez usaban el catalán como lengua comunicativa. Sin embargo, Newman, Trenchs-Parera y Ng (2008) informaron que las diferencias en las actitudes entre jóvenes con L1 castellano y catalán se habían suavizado y luego, Trenchs-Parera y Newman (2009) explicaron que algunos jóvenes habían empezado a apreciar el catalán como un medio para el progreso social. Luego, Ianos, Huguet y Lapresta-Rey (2017) y Lapresta-Rey, Huguet-Canalís y Janés-Carulla (2018), examinaron el efecto de una serie de variables que podían afectar a las actitudes lingüísticas, incluyendo el origen étnico, lugar de nacimiento, sexo, estatus socio-económico, nivel socio-cultural e identificación con Cataluña. Concluyeron que la identificación y el uso lingüístico eran los dos factores más importantes para determinar las actitudes lingüísticas. Además, González Riaño et al. (2019) tomaron en cuenta un variable más, la influencia de los padres. Examinaron las actitudes de los alumnos de secundaria (tanto autóctonos como inmigrantes) y de sus padres hacia el catalán y el castellano con un cuestionario sociolingüístico. Los resultados revelaron que todos los participantes mostraron actitudes positivas tanto hacia el catalán como hacia el castellano. Las familias autóctonas eran más positivas hacia el catalán mientras que las familias inmigrantes tenían actitudes más positivas hacia el castellano.

Más recientemente, Ianos, Rusu, Huguet y Lapresta (2020) estudiaron las actitudes lingüísticas de 113 adolescentes de entre 14-20 años en cuatro escuelas de Lleida con el método *Implicit Association Test* (Prueba de asociación implícita) y concluyeron que en general preferían el catalán al castellano pero si tomaban en cuenta sus lenguas habladas en casa, los participantes tendían a preferir su “lengua de casa”.

Según los estudios mencionados, se puede ver que la actitud de los individuos se determina en gran medida por la identidad que poseen, si se identifican con la comunidad que habla la lengua meta, es más probable que tengan actitudes positivas hacia esta lengua. Por eso, en el siguiente apartado, hablamos de la identidad.

2.1.3 Identidad

Otro factor que está estrechamente relacionado con la motivación para aprender una L2 y la actitud lingüística es la identidad. Norton (1997: 410) entiende la identidad como “how people understand their relationship to the world, how that relationship is constructed across time and space, and how people understand their possibilities for the future”. Ros y Solé (2007) sugieren que los recién llegados que aprenden y adquieren la lengua de la comunidad de acogida desarrollan nuevos roles y perspectivas con que negocian su identidad y construyen sus nuevos marcadores de identidad. Este tipo de cambio de la identidad de los estudiantes migrantes es un tema que despierta el interés de educadores, lingüistas y sociolingüistas en general.

West (1992: 20) señala que la identidad se relaciona con el deseo de reconocimiento, afiliación y seguridad. En este sentido, la teoría de la inversión social de Norton (1997, 2000) argumenta que una inversión en la lengua adicional también es una inversión en la propia identidad social del aprendiz, que cambia a lo largo del tiempo y el espacio. Los estudios empíricos también comprueban esta teoría mediante cuestionarios y entrevistas. Amireault (2019) propone que es probable que los contactos interculturales experimentados por los recién llegados en su sociedad de acogida orienten estos individuos hacia una redefinición de la identidad. Además, según Cortés-Colomé, Barreras y Comellas (2016), los migrantes pueden identificarse con la nueva sociedad sin abandonar la identidad original. Una conclusión similar que se señala en el trabajo de Trenchs-Parera

y Pastena (2021) es que la participante de origen chino también se siente una identidad doble, ambas china y catalana, por la apariencia física china, los costumbres familiares chinos, nacionalidad española y amigos catalanes.

Bucholtz y Hall (2004: 383) argumentan que la identidad se crea a través del lenguaje y otros sistemas semióticos. Los migrantes, que afrontan el reto más urgente de aprender una nueva lengua, experimentarán nuevos cambios y redefiniciones de la identidad durante el proceso de aprendizaje. Además, la sensación de identificación de las personas que cambian entre varias lenguas es más variada y multidimensional (Pavlenko & Blackledge, 2004; Ros i Solé, 2007).

Como fruto de la ola de la migración china que quería estudiar en otros países, algunos investigadores también comienzan a estudiar sus identidades en la sociedad de acogida. McKay y Wong (1996) argumentan que el dinamismo de la identidad está relacionado con la competencia en la L2, hecho que de nuevo demuestra la importancia del aprendizaje de la lengua en la identidad de los migrantes. Más recientemente, Robles-Llana (2018) ha examinado la identidad de los migrantes chinos de generación 1.5 en España y ha observado que una parte de los participantes aún se sienten inequívocamente chinos, en lugar de cultivar una identidad española como se hipotetizaba.

Los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña, tienen contacto en su día a día con, como mínimo, cuatro lenguas (el chino, el inglés, el castellano y el catalán), son migrantes multilingües por lo que tienen más posibilidades de experimentar cambios en su identidad. La exploración de estos cambios de la identidad iluminará sus dificultades para integrarse y adaptarse a la sociedad de acogida, su motivación y actitud en el aprendizaje de catalán y las implicaciones que todo ello podría tener en los métodos de enseñanza de la lengua catalana de estos “nuevos hablantes”.

La motivación, la actitud y la identidad son los tres factores afectivos que analizamos para

entender por qué los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña, ya con un buen dominio del castellano, invierten tiempo y esfuerzo en aprender una lengua minorizada. En el siguiente capítulo, presentamos las formas de aprendizaje de lenguas adicionales para entender las prácticas de aprendizaje de catalán por parte de los informantes de esta tesis.

2.2. Formas de aprendizaje de lenguas adicionales

Existen diversas formas de acercarse al aprendizaje de lenguas adicionales que se han categorizado bajo diversas categorías como, por ejemplo, *aprendizaje concreto* vs. *aprendizaje abstracto* (Kolb, 1984), modelo *VAR*K (visual, auditivo, verbal y kinestésico) (Leite, Svinicki, & Shi, 2010), *aprendizaje formal* vs. *aprendizaje no-formal* vs. *aprendizaje informal* (Werquin, 2010), *aprendizaje escolar formal* vs. *educación avanzada* vs. *aprendizaje informal* (Livingstone, 1999).

Basado en los trabajos de Gee (1999) y Knobel y Lankshear (2015), Shafirova (2020: 14) define el aprendizaje de una lengua adicional como “a situated social practice of acquiring knowledge about how to use language and other semiotic modes in specific sociocultural coordinates”, definición que suscribimos de aquí en adelante en este trabajo.

2.2.1 Características de aprendizaje formal e informal

Hay diferentes aproximaciones que explican las posibles formas de aprender una lengua. Schugurensky (2000) define el aprendizaje formal como una “escalera institucional que va desde preescolar hasta los estudios de posgrado”. Sin embargo, también señala que los programas educativos de adultos que siguen un plan curricular organizado y emplean profesores calificados también pueden entenderse como parte de la educación formal. En comparación con Schugurensky (2000), una definición más amplia y flexible es la de Eaton (2010: 15). Según ella, el aprendizaje formal se caracteriza por:

- a. Tomar lugar de una forma organizada, en muchos casos seguir un currículum o un programa.
- b. Organizarse en instituciones reconocidas por el gobierno, como escuelas y universidades.
- c. Dirigir el aprendizaje a menudo mediante expertos y profesionales entrenados (p.ej. profesores).
- d. Poseer una forma de sancionar el progreso del aprendizaje: notas o créditos.
- e. Ser tradicionalmente muy estimado, valorado y considerado como creíble.

De otra parte, la definición del aprendizaje no-formal abraza a todos los programas educativos organizados que tienen lugar fuera del sistema escolar formal, y que suelen ser a corto plazo y voluntarios. A diferencia de la educación formal, estos programas normalmente no exigen ninguna formación previa. Sin embargo, a veces los estudiantes pueden recibir un diploma que certifique la competencia o la asistencia (Schugurensky, 2000: 2).

Según Livingstone (1999: 2), el aprendizaje informal es cualquier actividad que implica la búsqueda de la comprensión, el conocimiento o la habilidad que se realiza fuera del plan curricular de las instituciones educativas. Livingstone (1999: 2) señala que los términos básicos de un aprendizaje informal (objetivos, contenidos, métodos y procesos de adquisición, duración, evaluación y aplicaciones) son determinados por los individuos y grupos que eligen participar en este tipo de aprendizaje. Este aprendizaje se realiza por cuenta propia, individualmente o colectivamente, sin criterios impuestos externamente ni presencia de un instructor autorizado institucionalmente. El trabajo de Eaton (2010: 17) define el aprendizaje informal de lenguas adicionales con las siguientes características:

- a. No suele tener lugar en un ambiente formal. Puede suceder en cualquier sitio a cualquier hora.

- b. Es muy probable que sea espontáneo.
- c. Los hablantes nativos o los de nivel avanzado dirigen el aprendizaje, el cual se realiza de forma de conversaciones cotidianas.
- d. Sirve para aprender de forma situada la lengua auténtica en lugar de la versión artificial presentada en los manuales o bien la lengua coloquial en lugar de la escrita.
- e. Es generalmente ignorado sin ser considerado como aprendizaje válido. Es el más difícil de cuantificar o rastrear, pero es esencial para el desarrollo de un aprendiz de la lengua porque es una experiencia lingüística más auténtica.

Una manera clara de comparar el aprendizaje formal e informal es considerar cuatro elementos del aprendizaje que, según Malcolm, Hodgkinson y Colley (2003: 315), son:

| | Aprendizaje formal | Aprendizaje informal |
|-----------|---|--|
| Proceso | Un proceso con tareas estructuradas por un instructor | Un proceso incidental en la actividad cotidiana |
| Ubicación | Instituciones como una escuela o una universidad | Una casa, una tienda, un restaurante, entre otros. |
| Motivo | El aprendizaje mismo | Otras finalidades |
| Contenido | Centrarse en la enseñanza | Otros contenidos |

Tabla 1. Diferencias entre el aprendizaje formal e informal (Malcolm et al., 2003)

Existen una gran cantidad de estudios sobre el aprendizaje formal tanto como el informal de lenguas adicionales. En los siguientes apartados revisamos las referencias bibliográficas relevantes de los contextos que estudiamos en esta tesis. En esta parte, reseñamos algunos estudios que comparan entre las distintas formas de aprendizaje.

Krashen (1976) señala que el aprendizaje formal e informal contribuyen a distintos aspectos de la competencia lingüística de la lengua meta. Ambas formas son importantes

porque el aprendizaje formal ofrece la competencia aprendida y el aprendizaje informal, la competencia adquirida. Ella describe esta diferencia como

Both formal and informal linguistic environments contribute to second language proficiency but do so in different ways: An intensive intake informal environment can provide both the adult and child with the necessary input for the operation of the language acquisition device. The classroom can contribute in two ways: As a formal linguistic environment, providing rule isolation and feedback for the development of the monitor, and, to the extent language use is emphasized, simultaneously as a source of primary linguistic data for language acquisition. (Krashen. 1976: 167)

El trabajo de Rogers (2014) se centra en el impacto que tiene el aprendizaje informal en el aprendizaje formal. Señala que el aprendizaje informal es un concepto mucho más amplio que otras formas de aprendizaje y se puede dividir en tres tipos: 1) el aprendizaje autodirigido; 2) el aprendizaje incidental; y 3) el aprendizaje no intencional.

El autor describe las formas de aprendizaje como un iceberg, del cual la parte que ha atraído más atención es siempre el aprendizaje formal. Entre los tres tipos de aprendizaje informal, el aprendizaje autodirigido es la “línea del mar” y el aprendizaje incidental y no intencional, como la parte debajo de la superficie del mar, es completamente invisible por la imposibilidad de medirlo.

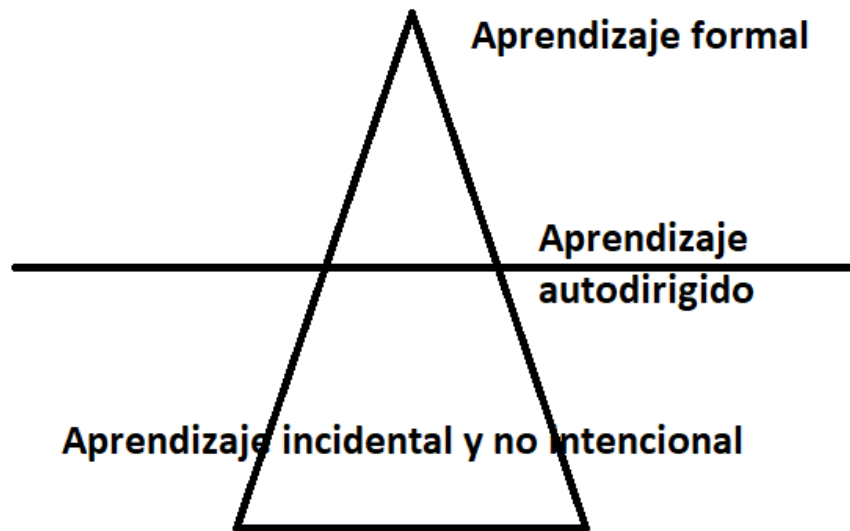


Figura 2. El iceberg de las formas de aprendizaje

Para explicar las relaciones entre el aprendizaje informal y formal y sus características, los categoriza en la siguiente tabla.

| | | |
|----------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Aprendizaje incidental | Aprendizaje autodirigido | Aprendizaje formal |
| Aprendizaje no intencional | Intencional / planificado | A propósito/ planificado |
| No planificado | Consciente de las tareas | por otros |
| Inconsciente | | Consciente del aprendizaje |
| No se puede medir | Medir por las tareas | Medir por el aprendizaje |

Tabla 2. Categorización de las formas de aprendizaje (Rogers,2014: 21)

En nuestro estudio, por el tipo de los datos que hemos recogido, optamos por adoptar el término *aprendizaje dentro del aula & fuera del aula* (Eskildsen & Theodórsdóttir, 2017), basado en los conceptos de aprendizaje formal e informal (Malcolm et al., 2003), para categorizar las formas de aprender que ejercen los estudiantes chinos de posgrado. En concreto, utilizamos *aprendizaje dentro del aula* para referirnos a la forma de aprendizaje con la presencia de instructores, y *aprendizaje fuera del aula* para referirnos al aprendizaje

controlado y regulado por los informantes mismos sin la presencia de instructores.

Además, en esta tesis, llevamos a cabo un estudio centrado en los alumnos, es decir, en lugar de analizar los métodos de enseñanza y las prácticas docentes, nos centramos en las experiencias y percepciones de los informantes sobre su aprendizaje dentro y fuera del aula.

En la siguiente sección, abordamos los conceptos de autonomía en el aprendizaje y las percepciones de los estudiantes, ya que son nuestro foco de interés cuando analizamos el aprendizaje de catalán dentro del aula por parte de nuestros informantes. Después, introducimos la revisión teórica y bibliográfica sobre el aprendizaje de lenguas adicionales fuera del aula, con los vínculos sociales y en los entornos digitales.

2.2.2. El papel de las percepciones de los estudiantes en el aprendizaje de lenguas adicionales

Para observar el aprendizaje de catalán dentro del aula por parte de los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña, es necesario recoger información sobre sus percepciones acerca del aprendizaje de lenguas.

En este apartado es importante entender las diferencias entre los métodos de enseñanza de lenguas extranjeras en China y en Cataluña.

En las aulas de lenguas adicionales en China continental, principalmente se adopta el método tradicional. El método tradicional, también denominado método gramática-traducción, es una manera de aprender idiomas a través de análisis detallado de sus reglas gramaticales. Principalmente consiste en la memorización de reglas para entender y manipular la morfología y la sintaxis de la lengua. El enfoque principal se centra en la comprensión lectora y la escritura, sin prestar una atención sistemática a la comprensión auditiva y a la expresión oral. En este método de enseñanza, el conocimiento es gestionado

y controlado por el profesor, quien es la autoridad y el protagonista del aula. Los alumnos, en este caso, se encuentran en una posición pasiva sin tener derecho de decidir qué y cómo aprender (Richard & Rodgers, 2014). En este sentido, la enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales en China continental está centrado en el profesor.

El método tradicional se compara frecuentemente con el método comunicativo, el cual empieza con la enseñanza de lenguas dando prioridad a la comunicación. Richard y Rodgers (2014: 165) señalan que los ejercicios compatibles con el método comunicativo permiten a los alumnos alcanzar los objetivos comunicativos del currículum, involucran a los alumnos en la comunicación y requieren el uso de dicho proceso comunicativo como intercambio de información, negociación de significados e interacción. En este método de enseñanza, el alumno desempeña un papel activo y el profesor actúa como un orientador en lugar de la autoridad. Por lo tanto, la enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales se considera centrado en los alumnos.

Los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña que han aprendido inglés y castellano en China y están aprendiendo catalán en Cataluña, experimentarán distintos enfoques de enseñanza y aprendizaje en Cataluña en comparación con sus experiencias previas en el aprendizaje de lenguas adicionales. Dado que esta experiencia de aprendizaje no ha sido previamente experimentada por los estudiantes chinos, merece la pena investigar cómo manejan su aprendizaje en este contexto especial y cómo evalúan esta forma de aprendizaje. Intentamos conseguir estos datos a través de sus percepciones sobre el aprendizaje dentro del aula en Cataluña basado en el trabajo de Cotterall (1995). Según este autor, si se estudian las percepciones de los alumnos sobre el aprendizaje de una lengua adicional, se puede descubrir qué piensan sobre el papel que juegan los profesores y ellos mismos en el aprendizaje y en el caso del aprendizaje con el método comunicativo, cómo toman los estudiantes su papel como agentes activos en su aprendizaje.

Dichas percepciones sobre el papel del estudiante en su educación lingüística pueden afectar los logros y la calidad del aprendizaje de los alumnos en la clase. En el apartado del análisis, estudiaremos las percepciones de los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña en la clase de catalán y consecuentemente, su papel como aprendices de catalán dentro del aula con la presencia de un instructor.

2.2.3 Aprendizaje de lenguas adicionales fuera del aula

En esta parte hacemos una revisión teórica y bibliográfica de dos entornos informales de aprendizaje de lenguas adicionales: los vínculos sociales con los hablantes nativos, y el aprendizaje con tecnología.

Basado en el trabajo de Thorne, Sauro y Smith (2015) y el de Eaton (2010), podemos ver que el aprendizaje informal en estos dos entornos arriba mencionados se caracteriza por:

(1) el alumno mismo participa activamente en el aprendizaje, en lugar de recibir instrucciones pasivamente.

(2) no hay mediación directa por parte del plan curricular, política educativa, práctica docente o normas de evaluación comunes en contextos educativos.

En los siguientes apartados, presentaremos cada uno de estos dos entornos informales de aprendizaje de lenguas adicionales.

2.2.3.1 Aprendizaje informal a través de vínculos sociales

Algunas ventajas de los aprendices de una L2 en un contexto de inmersión en comparación con los que aprenden una lengua extranjera en un contexto de no inmersión son el contacto constante con los hablantes nativos y las oportunidades de aprendizaje que

consecuentemente aportan los vínculos sociales que establecen.

El entorno social y los contextos en los que las personas intentan aprender o usar idiomas se han explorado durante décadas. Godwin-Jones (2018: 12) ve el lenguaje como “co-constructed through interactions” y como compuesto de “patterns that emerge from repeated encounters with language in context”. Esto explica por qué el contexto de la sociedad de acogida, en el que los alumnos pueden estar expuestos constantemente a la lengua meta, ha atraído especialmente la atención de los investigadores, profesores y estudiantes de L2 como un contexto significativo para aprender una L2. También argumenta que es esencial para un alumno “have access to a sufficient volume of language in different contexts to be able to identify patterns, as well as to gain insight into how usage can vary according to the formality or other contexts”.

Si profundizamos en la investigación de por qué estudiar en el extranjero aporta un contexto ideal para el aprendizaje de lenguas adicionales, la teoría de “dos contextos” de Batstone (2002) puede proporcionar información útil. Propone que los estudiantes de L2 generalmente se enfrentan a dos contextos de aprendizaje: el comunicativo y el de aprendizaje. En el primero, los alumnos utilizan una L2 como una herramienta para ejecutar funciones sociales e interpersonales; en el segundo, intentan adquirir y desarrollar conocimientos lingüísticos. Cuando los alumnos residen en la sociedad de acogida para llevar a cabo sus estudios, donde se usa masivamente la lengua meta, perciben la presión social (como inconvenientes causados por la insuficiencia de competencia en la lengua meta). Esta presión social tiende a aparecer junto con las presiones institucionales (por ejemplo, dificultad para entender la clase y redactar los trabajos), y ambas tienen efecto importante en los alumnos. Es decir, la experiencia de estudiar en el extranjero involucra entornos tanto comunicativos como de aprendizaje que pueden implicar un contexto mixto (aprender la lengua para resolver problemas comunicativos en la vida diaria tanto como aprender la lengua para facilitar los estudios) para los estudiantes (Collentine & Freed,

2004). El entorno de aprendizaje, se refiere a la institución donde el alumno lleva a cabo sus estudios y el entorno comunicativo, consiste en interacciones informales con los hablantes nativos fuera de la clase, principalmente a través de los vínculos sociales.

Un vínculo social es definido por Walker, MacBride y Vachon (1977: 35) como el conjunto de contactos personales a través de los cuales el individuo mantiene su identidad social y recibe apoyo emocional, ayuda material, información y nuevos contactos sociales. En un contexto de estudiar en el extranjero, una red social, que está más orientada hacia la comunidad de la L2, permite una mayor frecuencia de alimentación y producción, fomenta una mayor mejora de la competencia en la L2 (Raschka, Wei, & Lee, 2002; Wiklund, 2002).

Estos vínculos sociales son especialmente importantes en el proceso de adquisición de una lengua adicional dado que los alumnos reciben amplias oportunidades de observar estructuras nuevas y / o correctas durante las interacciones con hablantes nativos (Isabelli-García, 2006). En este sentido, el papel importante de los vínculos sociales ha despertado el interés de los investigadores. A continuación, reseñamos algunos estudios relevantes de este tema.

Li (1994) analiza las opciones y los cambios de lenguas entre tres generaciones de una familia de migrantes chinos en Gran Bretaña desde la perspectiva social e interaccional. En el nivel interaccional, hace un análisis de vínculos sociales para examinar los vínculos interactivos, pasivos y de intercambio de las tres generaciones, a través de los cuales se revelan las razones de sus cambios de idioma. Desde este estudio, se puede ver el gran impacto que tienen los vínculos sociales en el aprendizaje y el uso de una lengua adicional de los individuos.

Por otra parte, Isabelli-García (2006) realiza un estudio de caso con cuatro estudiantes universitarios estadounidenses que participaban en un programa de movilidad en Buenos Aires, Argentina. Ella examina sus cambios de motivación y actitud a lo largo de los cinco

meses de estancia utilizando un diario, registros de contactos de vínculos sociales y entrevistas informales, y luego compara los resultados con los de sus pruebas previas y posteriores de competencia oral para examinar la interacción entre motivación, actitudes, vínculos sociales y ganancias lingüísticas en un contexto de estudiar en el extranjero. Concluye que la motivación, la actitud positiva y la participación activa en los vínculos sociales contribuyen a la mejora de la competencia oral en la lengua meta.

En relación con el aprendizaje de catalán, Hamilton y Serrano (2015) examinan las motivaciones para aprender catalán, las actitudes hacia el catalán y los contactos con los vínculos sociales de 90 participantes que asistían a clases de nivel avanzado de catalán en el *Consorti per a la Normalització Lingüística* (CPNL en adelante) utilizando un cuestionario y concluye que las interacciones de los estudiantes con la familia, amigos y colegas incluyen vínculos de primer orden y que las prácticas lingüísticas de los informantes pueden haber determinado la motivación y las actitudes relacionadas con la lengua meta.

El trabajo de Trenchs-Parera (2013), Trenchs-Parera y Jiménez (2014), aunque no se centran en el aprendizaje de catalán a través de los vínculos sociales, analizan las experiencias sociolingüísticas (como selección de idiomas en distintos contextos) de los jóvenes inmigrantes chinos para entender sus actitudes y prácticas lingüísticas.

Los estudiantes adquieren y utilizan una lengua meta de forma continua debido a las relaciones interpersonales significativas basadas en ella, una medida de la fuerza de los vínculos sociales y su estatus como una pieza inherente del autoconcepto de los estudiantes de L2. Desde la perspectiva del contexto comunicativo, los alumnos suelen experimentar la socialización del lenguaje (*language socialization*). Thorne, Black y Sykes (2009: 803) definen este modelo de desarrollo del lenguaje como uno que “unites becoming a speaker of a language with participation in particular speech communities” y en el que “interactions

with experienced or more established members of a community are seen as pivotal processes that help novices develop discrete semiotic resources as well as sensitivity to expected dispositions, normative patterns of interaction, and status-appropriate identity stances”.

Este contexto de “socialization through the use of language and socialization to use language” (Schieffelin & Ochi, 1986: 163) se puede encontrar exclusivamente dentro de la comunidad de hablantes nativos, lo que brinda una oportunidad notable para que los estudiantes internalicen no solo conocimientos lingüísticos de la lengua meta sino también la cultura y las costumbres sociales asociadas con ella.

Muchos investigadores se han dedicado a examinar las ganancias de competencia lingüística o cultural de los estudiantes que estudian en el extranjero, utilizando métodos cuantitativos (Di Silvio, Diao, & Donovan, 2016; Huensch & Tracy–Ventura, 2017; Magnan & Back, 2007; Muñoz & Llanes, 2014; Taguchi, Xiao, & Li, 2016). Al mismo tiempo, también existen estudios que utilizan metodologías mixtas cuantitativas y cualitativas (Dewey et al., 2014; Hernández, 2010; Sauer & Ellis, 2019; Schartner, 2016), tanto como estudios que se centran únicamente en las interacciones de los estudiantes con sus vínculos sociales durante sus experiencias de estudiar en el extranjero. (Diao, 2016; Umino & Benson, 2016; Wilkinson, 2002). Como la presente tesis también adopta el método cualitativo centrándose en las interacciones entre los participantes y los hablantes nativos de catalán en sus vínculos sociales para entender el papel que juegan en su aprendizaje del catalán, a continuación, reseñaremos estos tres trabajos.

Wilkinson (2002) examina las interacciones de siete participantes que hacen una estancia en el extranjero con sus familias anfitrionas francesas a través del análisis de conversaciones. Concluye que los alumnos excelentes dentro del aula pueden cometer errores severos en la comunicación real con los hablantes nativos, ya que lo que han

aprendido en el aula no se transfiere adecuadamente a otras situaciones.

Umino y Benson (2016) proporcionan un relato exhaustivo de la experiencia de cuatro años de un estudiante indonesio en Japón para demostrar lo que hizo para integrarse a la comunidad de la lengua meta, adoptar las costumbres, así como internalizar la cultura a través de una exhibición de fotos y explicaciones por parte del informante.

Diao (2016) analiza las prácticas de chino mandarín relacionadas con el género durante las conversaciones de dos estudiantes estadounidenses que estudian en China con sus compañeros en el dormitorio. Concluye que la convivencia con un compañero de piso nativo ha facilitado la producción de discursos que contienen elementos de género, el cual también es un aspecto cultural importante al aprender chino mandarín.

Estos estudios, hasta cierto punto, han profundizado en las interacciones de los vínculos sociales de los participantes para comprender mejor su progreso en su aprendizaje de la L2. Sin embargo, todas las investigaciones mencionadas anteriormente se refieren a las prácticas de aprendizaje de la lengua meta en una sociedad dominada por un solo idioma, y los estudios dedicados a analizar las prácticas de aprendizaje de L2 en un contexto bilingüe son escasos. Stoessel (2006) argumenta que, en situaciones de contacto lingüístico multilingüe, el uso y la selección de la lengua están determinados por varios factores que son difíciles de discernir y agrupar. Por eso intentamos observar y analizar las prácticas lingüísticas de los informantes en una sociedad multilingüe como la catalana para ilustrar este tema.

Además de los contactos interpersonales en la vida real, en la era digital, otra forma importante para llevar a cabo un aprendizaje informal de una lengua adicional es utilizar las herramientas tecnológicas, apartado al que nos dedicaremos.

2.2.3.2 Aprendizaje con tecnologías fuera del aula

Con el desarrollo de nuevas tecnologías en la era digital, es obvia la necesidad de considerar el aprendizaje con herramientas digitales como un elemento fundamental en el ámbito del aprendizaje de L2. Como Lai y Gu (2011) señalan:

Technology opens up various potentials for language learning: access to native speakers and peer learners of the language around the world, easy 24/7 access to a wide array of instructional and authentic language learning materials and learning support, construction of and exposure to engaging learning experience and environments, and facilitation of the construction of positive learner identities. (p.317)

Estas autoras se centran especialmente en el aprendizaje informal que se realiza fuera del aula por parte de los alumnos mismos, y proponen la pregunta esencial de la era digital: “Are language learners ready to embrace technology to regulate their learning so as to create optimal and self-fulfilling language learning experience for themselves?”

Con los datos de las prácticas por parte de los informantes en su aprendizaje digital de catalán, intentaremos explorar en la parte de análisis cómo realizan y regulan su aprendizaje con tecnología. Por eso da la importancia de este apartado en esta parte teórica.

Basado en el trabajo de Sangrà et al.(2011), Vázquez-Calvo (2016) define el aprendizaje digital de lenguas como:

una aproximación a la enseñanza y aprendizaje de lenguas, que se desarrolla total o parcialmente mediante dispositivos y medios digitales que mejoran el acceso a la formación lingüístico-cultural, la comunicación e interacción, al tiempo que facilita la adopción de nuevas formas de comprender y desarrollar el aprendizaje de la(s)

lengua(s) y cultura(s) objeto de estudio. (p.22)

Según los datos que hemos recogido, nuestros informantes llevan a cabo un aprendizaje consciente con plataformas de aprendizaje, diccionarios en línea y aplicaciones móviles diseñadas para aprender idiomas, pero todavía no han participado en actividades comunicativas e interactivas como chat en línea, comunidad de *fandom*, o juegos cooperativos. Por eso, en este marco teórico, nos centramos solamente en las herramientas y recursos digitales que los informantes utilizan para aprender catalán, tanto como en sus prácticas y percepciones.

El desarrollo del entorno para el aprendizaje de L2 con tecnología se puede dividir en tres etapas: la de medios de comunicación, la de ordenador personal, y la de dispositivos portátiles como tabletas y móviles.

2.2.3.2.1 Aprendizaje de L2 con los medios de comunicación

Los medios de comunicación ya han aparecido y se han establecido en nuestra vida diaria por mucho tiempo, de modo que en los años sesenta la investigación en este campo ya emergió.

Willie (1979: 59) afirmó que los medios de comunicación atraían continuamente nuestra atención dirigiendo mensajes a nuestros ojos y oídos utilizando una combinación de palabras, sonidos, imágenes y videos. De manera similar, el British Council (1979: 10) planteó que la televisión proporcionaba una estimulación audiovisual completa, era dinámica y alcanzaba un alto grado de realismo, parecía particularmente adecuada para la presentación de piezas auténticas de la realidad cultural y también para transmitir la forma en que la expresión lingüística estaba incrustada en un acto de comunicación general, integrado con la expresión facial, los gestos y las acciones físicas en una autoexpresión

total. En la misma época, Kim (1979) propuso una “teoría interactiva” afirmando que los medios de comunicación proporcionaban información sobre la cultura de acogida más allá del entorno sociocultural inmediato de los inmigrantes.

Más recientemente, Bahrani y Sim (2011, 2012) examinaron el efecto de las noticias, los dibujos animados y las películas en el aumento de la competencia lingüística y concluyeron que la exposición de lenguaje auténtico en los medios de comunicación tenían un efecto significativo en la mejora de la competencia de los estudiantes, entre ellos, las noticias de televisión eran útiles para los estudiantes de nivel intermedio-avanzado, mientras que los estudiantes de nivel bajo se beneficiaban más de los dibujos animados y las películas.

2.2.3.2.2 Aprendizaje de L2 con el ordenador personal (CALL)

Con el advenimiento del ordenador personal, en la década de 1990 surgieron un gran número de investigaciones sobre este tema (Stickler & Emke, 2011: 150).

Garrett (1991) considera el ordenador como un entorno de gran apoyo para el aprendizaje y plantea la dificultad de definir y estudiar CALL (*Computer-Assisted Language Learning*) porque el uso del ordenador no constituye solo un método, sino más bien un medio o un entorno amplio en el que se pueden implementar una variedad de métodos, enfoques o filosofías pedagógicas. También analiza el papel de CALL en la mejora de las cuatro habilidades (lectura, comprensión auditiva, expresión escrita y oral) y propone que el CALL es adecuado para la comprensión lectora y también ofrece un buen contexto de práctica para escuchar y escribir, pero no puede reemplazar la comunicación espontánea humana al hablar.

Healey y Warschauer (1998) ven el ordenador como un tutor mecánico que nunca se cansa ni juzga, y permite a los estudiantes trabajar a un ritmo individual, y es capaz de aportar modelos de idiomas nativos en una variedad de medios, planes curriculares y evaluaciones.

En este momento, la investigación se centró principalmente en el uso y efecto de programas para el aprendizaje de lenguas adicionales.

Con la llegada del acceso ubicuo a Internet, los recursos proporcionados por el CALL se han enriquecido más que nunca. En la red, se encuentran disponibles extensos materiales lingüísticos y culturales, y todo tipo de plataformas en línea que conectan a personas de diferentes partes del mundo ofreciendo un espacio para el aprendizaje de idiomas.

Gilakjani y Ismail (2011) señalan que el CALL se divide en dos tipos: el aprendizaje individualizado y el aprendizaje interactivo. Según los datos recogidos en nuestro estudio, los participantes principalmente aprenden catalán en las plataformas especialmente diseñadas para aprender idiomas, sin ejecutar prácticas de aprendizaje interaccionales en las comunidades en línea. Por eso, nos centramos en el aprendizaje individualizado asistido por ordenador. A continuación, presentamos el componente ofrecido por el ordenador e internet que puede servir como fuentes del aprendizaje de lenguas adicionales: la multimodalidad.

La multimodalidad

El ordenador y otros dispositivos digitales nos aportan formas distintas para recibir información. Hoy en día, la gente accede textos en formas distintas como audios, imágenes, videos, escrituras y enlaces de hipertextos. Godhe y Magnusson (2017: 845) señalan que este fenómeno nos requiere ampliar el concepto de “texto” y aceptar otras maneras de la construcción de significado, tanto como exigir nuevos conceptos aptos para adaptarse a las posibilidades comunicativas nuevas.

Vázquez-Calvo (2016: 25) también propone que estos medios contemporáneos sirven para ejecutar prácticas semióticas, socioculturales y tecnológicas y el uso de diversos modos para ejecutar tales prácticas sociales se nutre del medio electrónico al tiempo que crea

modos digitales que entrelazan imagen, video, texto escrito y hablado tanto como una organización informacional particular en base del hipertexto.

Los textos multimodales han ofrecido una gran cantidad de recursos al aprendizaje de lenguas adicionales. Los participantes de nuestro estudio, cuando aprenden catalán con su ordenador personal, reciben instrucción e información desde imágenes, audios, videos, en lugar de simplemente leer textos escritos.

Cuando se habla del uso de recursos semióticos en el aprendizaje, la discusión suele centrarse en la especificación de los modos (Kress, 2003), entre los cuales las imágenes se consideran más adecuadas para transmitir información espacial y los textos escritos para el razonamiento lógico o la información secuencial. Unsworth (2007) señala que esta consideración es una simplificación de la función de los recursos semióticos y, en el contexto de aprendizaje, es importante examinar los diversos recursos conjuntamente y la interacción entre ellos. Por lo tanto, para entender la construcción de significado por parte de los estudiantes en un entorno digital, es esencial una perspectiva multimodal de las formas en que se expresa el contenido del tema.

Los recursos multimedia se han aplicado con éxito a muchos cursos con el fin de aportar una amplia variedad de estilos o modalidades de aprendizaje (Birch & Gardiner, 2005). Según Sankey (2006), los estilos de aprendizaje se definen como comportamientos cognitivos, afectivos y fisiológicos que sirven como indicadores relativamente estables de cómo los estudiantes perciben, interactúan y responden al entorno de aprendizaje. Los alumnos se sienten más cómodos aprendiendo en un entorno que refleja su forma habitual de acceder a la información. Los individuos tienen su modalidad de aprendizaje preferida, como la visual, auditiva, lectora o cinestésica, mientras que muchos de ellos prefieren multimodales (utilizar una combinación de estas modalidades). Morrison, Sweeney y Heffernan (2003) señalan que se pueden utilizar los elementos multimedia para desarrollar

un plan curricular más inclusivo que atraiga a los estudiantes que prefieren modalidades visuales, auditivas y cinestésicas, y superar las diferencias en el desempeño de los estudiantes que pueden resultar de diferentes estilos de aprendizaje. Por lo tanto, presentar los materiales en diversas modalidades puede llevar a los alumnos a desarrollar un método más versátil para aprender. Scaife y Rogers (1996) argumentan que los alumnos que tienen acceso a múltiples modalidades mejoran su comprensión, aprendizaje, memorización, comunicación e inferencia. Dubois y Vial (2000) proponen que la combinación de textos e imágenes es efectiva si la información aportada es complementaria y adaptada a la forma de presentación, así que hacer conexiones de múltiples representaciones depende no solo del modo de presentación y la construcción de las interrelaciones entre los elementos multimodales, sino también de las características de la tarea.

Gilakjani y Ismail (2011) definen unas pautas más importantes del aprendizaje en un entorno multimedia. Presentaremos las más relevantes según los datos que hemos recogido:

a. La combinación de palabras e imágenes es mejor que las palabras solo:

Las personas aprenden mejor de la combinación de palabras e imágenes que de las palabras solo (Mayer, 2005). Aquí, las palabras incluyen textos escritos y hablados, y las imágenes incluyen imágenes gráficas estáticas, animaciones y videos. El uso de palabras e imágenes permite que el cerebro procese más información en la memoria de trabajo (Sweller, 2005).

b. El aprendizaje multimedia es más eficaz cuando es interactivo y está bajo el control del alumno:

Cada individuo tiene su propio ritmo de aprendizaje. Cuando los alumnos tienen control del ritmo de la presentación, aprenderán más. Las presentaciones multimedia son más efectivas cuando el alumno tiene la capacidad de interactuar con la presentación, como retrasar la velocidad, iniciarla o pausarla. El control del ritmo también incluye la división

de una presentación en segmentos; los segmentos más cortos que permiten a los usuarios seleccionar el ritmo, funcionan mejor que los segmentos más largos que ofrecen menos control (Mayer, 2003).

- c. El aprendizaje multimedia es más eficaz cuando las estructuras de los conocimientos previos del alumno se activan antes de la exposición al contenido multimedia.

Pollock, Chandler y Sweller (2002) señalan que el aprendizaje con presentaciones multimedia se mejora cuando se activan los conocimientos previos de los alumnos para organizar la información. La activación de los conocimientos previos ayuda a proporcionar una estructura de la memoria a largo plazo para comprender y organizar la nueva información de la memoria de trabajo. Por lo tanto, para lograr un aprendizaje más eficaz con recursos multimedia, hay que formar a los alumnos en la habilidad de activar sus conocimientos previos para procesar información nueva.

- d. Las instrucciones multimedia que incluyen animación pueden ayudar al aprendizaje.

Cuando se usa de manera efectiva, la animación puede mejorar el aprendizaje, especialmente cuando los alumnos tienen dificultad para visualizar el contenido. Mayer y Chandler (2001) proponen que la animación es más eficaz en el aprendizaje en dos contextos: 1) si el alumno es capaz de controlar la animación con operaciones como iniciar, pausar, retardar y repetir; 2) si la animación va acompañada de una narración ya que así aprovecha el canal visual tanto como el auditivo.

Después de presentar la multimodalidad en el entorno digital, hacemos una revisión bibliográfica de unos estudios del CALL.

Liu, Moore, Graham y Lee (2003) revisan estudios de CALL de 1999 a 2000 e identifican el correo electrónico, el chat sincrónico, los tableros de anuncios, HTML, DHTML, XML

y video digital como ejemplos de herramientas basadas en Internet en la enseñanza y el aprendizaje de L2. Su conclusión es similar a Garrett (1991): los medios visuales apoyan la adquisición de vocabulario y la comprensión lectora, mientras que la comunicación en línea podría mejorar las habilidades de escritura.

Chapelle (2008) especifica herramientas digitales para profesores y estudiantes de idiomas, como diccionarios, herramientas de concordancia y traducción. Propone que los materiales de multimedia de CALL y otros materiales interactivos brindan aportes e interacciones enfocadas que se pueden seleccionar para adaptarse al nivel de los alumnos y proporcionar una evaluación del aprendizaje.

Según Dina y Ciornei (2013), el CALL ha experimentado tres fases de desarrollo: la conductista, la comunicativa, y la integrativa.

En la fase conductista, el CALL se centró en materiales repetitivos que estaban atentos a las pruebas de vocabulario, gramática y traducción. Durante esta fase, el CALL ofreció a los estudiantes de lenguas adicionales la ventaja de contar con materiales preparados de forma individualizada, que estaban disponibles cuando se necesitaban y permitían un uso repetitivo. Durante los años 70 y 80, el CALL evolucionó hacia una fase comunicativa. Durante esta fase, el ordenador se veía como un tutor que permitía a los alumnos la posibilidad de practicar sus habilidades en una lengua adicional mediante el uso de programas y juegos. En esta fase, el CALL se centró en entrenar el dominio del idioma, como la conversación, la tarea escrita y el pensamiento crítico.

El estado actual de CALL se conoce como fase integrativa. Se basa en el uso de recursos multimedia e Internet para respaldar digitalmente el aprendizaje, pasando de un aula centrada en el profesor a un aula centrada en el alumno. Este entorno de aprendizaje puede integrar diferentes actividades que apoyan el desarrollo de las habilidades lingüísticas, aumentando la motivación del alumno y disminuyendo el estrés y la ansiedad del

aprendizaje. El acceso a muchos recursos también proporciona un alto grado de control sobre el proceso de aprendizaje, de ahí que mejora la calidad del aprendizaje.

2.2.3.2.3 Aprendizaje de L2 con dispositivos portátiles (MALL)

El uso generalizado de teléfonos móviles y otros dispositivos personales como tabletas, PDA, lectores de libros electrónicos ha facilitado una nueva forma de aprender idiomas. Similar al CALL, para dar nombre al aprendizaje de L2 con dispositivos móviles, se usa el término MALL (Mobile Assisted Language Learning).

Kim y Kwon (2012) proponen que el MALL brinda oportunidades de aprendizaje que no están disponibles en CALL, como el aprendizaje de idiomas a través de situaciones de la vida real, movilidad, aprendizaje a cualquier hora y aprendizaje autorregulado. Otras ventajas son una motivación mayor, autonomía e interacción social, así como una reducción del tiempo para el aprendizaje formal.

Miangah y Nezarat (2012: 309) identifican las características principales del aprendizaje móvil: *personalizado, espontáneo, informal y ubicuo*, así como sus desventajas como la pantalla pequeña, el almacenamiento limitado de datos y las limitaciones de uso de multimedia.

La portabilidad de estos dispositivos permite un uso eficiente del tiempo fragmentado (por ejemplo, desplazamientos, espera en colas, entre otros.) para aprender, lo cual es beneficioso para cualquier alumno que siga un aprendizaje informal, especialmente para las personas que trabajan muchas horas y no tienen suficiente tiempo para seguir cursos formales.

A excepción de la portabilidad, Klopfer, Squire y Jenkins (2002) también describen otras cuatro propiedades educativas de los dispositivos portátiles: *interactividad social*,

sensibilidad al contexto, conectividad e individualidad. Al igual que el ordenador personal, los dispositivos móviles deben considerarse como un medio o un entorno donde puede tener lugar la comunicación de interconexión y se pueden ubicar abundantes recursos de aprendizaje. Tanto el ordenador como los dispositivos portátiles fomentan el aprendizaje colaborativo, es decir, los estudiantes en diferentes ubicaciones geográficas pueden intercambiar conocimientos y opiniones. Pero a diferencia de los ordenadores personales, los investigadores generalmente están de acuerdo en que los dispositivos móviles sirven solo como una extensión para el aprendizaje, no reemplazan las herramientas de aprendizaje existentes (Chen & Hsieh, 2008: 93).

Hasta ahora, en el ámbito de MALL, existen dos marcos teóricos más citados y usados por los investigadores, marco para el análisis racional de la educación móvil (*Framework for the Rational Analysis of Mobile Education, FRAME* en adelante) (Koole, 2009), y el modelo de aceptación de tecnología (*the Technology Acceptance Model, TAM* en adelante) (Davis, 1989; Venkatesh & Davis, 2000).

El FRAME integra aspectos técnicos, personales y sociales del aprendizaje móvil para comprender el MALL desde una perspectiva multidimensional a un nivel macro, mientras que el TAM se centra específicamente en el papel del alumno, intentando comprender la importancia de las percepciones de los alumnos, las intenciones de comportamiento y los usos reales de las tecnologías a un nivel micro.

El FRAME consiste en tres aspectos principales: el dispositivo, el usuario y el entorno social. Tiene como foco el proceso de la interacción del alumno con información mediada por la tecnología.

El componente relacionado con el dispositivo considera las diferentes características físicas y tecnológicas de los dispositivos móviles (por ejemplo, el teclado, el asistente de voz, los interfaces multilingües, entre otros.), que tienen un gran impacto en la forma en que los

alumnos interactúan con los recursos (Pérez-Paredes et al., 2019).

El componente relacionado con el papel del alumno tiene en cuenta sus capacidades cognitivas, sus capacidades de memorización, el conocimiento del idioma y la motivación de aprendizaje, ilustrando cómo los estudiantes reciben, procesan, internalizan, almacenan y utilizan el conocimiento al usar un dispositivo móvil.

Finalmente, el componente social subraya la comunicación e interacción y se refiere al proceso a través del cual los alumnos se comunican, intercambian y adquieren conocimientos con otros o por cuenta propia.



Figura 3. FRAME (Koole, 2009)

Este marco teórico también recibe críticas por dar el mismo peso a los tres componentes que presenta. Colpaert (2004) sugiere que se debería priorizar al aprendiz y la importancia del entorno del aprendizaje antes del papel de la tecnología. Basado en esta propuesta, Zhang y Pérez-Paredes (2019) argumentan que, en el entorno informal autodirigido por

MALL, los alumnos suelen ser autónomos, gestionando y regulando su propio proceso de aprendizaje de las lenguas adicionales.

En los estudios recientes sobre el aprendizaje con tecnología, los autores proponen el medio digital no solamente como una forma o una herramienta de aprendizaje, sino una competencia obligatoria de la era actual. Vázquez-Calvo (2018) presenta una investigación en dos escuelas de secundaria en Barcelona. Realiza entrevistas con los profesores de castellano, catalán e inglés, y sus alumnos para conocer la situación del uso de nuevas tecnologías (diccionarios en línea, Google Traductor, WordReference, entre otros.) en la traducción. Llega a la conclusión de que es necesario formar explícitamente a los alumnos sobre los recursos digitales y el uso de tecnologías en la traducción. Paper y Cape (2019) analizan las competencias que realmente necesitamos en el mundo digital del siglo XXI y entre las competencias que listan, se destaca la competencia digital.

Sin embargo, la mayoría de los estudios existentes de MALL se centran en la colaboración de dispositivos móviles en el plan curricular de educación formal. Según la revisión sistemática que hicieron Persson y Nouri (2018), entre los estudios empíricos de MALL publicados de 2010 a 2017, solo 21,2% se dedicaron al aprendizaje informal. Por lo tanto, se requiere más atención prestada al papel de MALL en el aprendizaje informal de los estudiantes de L2.

Hoy en día, el aprendizaje con tecnología se ha vuelto aún más esencial, sobre todo en el contexto de la pandemia global del COVID-19, la cual nos ha obligado a aprender, trabajar y comunicarnos telemáticamente, a través de plataformas digitales con más frecuencia.

2.2.3.2.4 Recursos y estrategias de aprendizaje en el entorno digital

El entorno digital, junto con la conexión a internet, nos ofrece numerosos recursos e información, entre los cuales se requieren estrategias por parte de los usuarios para

seleccionar y utilizarlos correctamente y adecuadamente.

En este apartado, primero introducimos la tipología de los recursos y las herramientas a los que suelen acudir los participantes para resolver sus dudas lingüísticas.

Los diccionarios digitales

El diccionario es reconocido como una herramienta útil e importante para el aprendizaje de tanto L1 como lenguas adicionales, que favorece el aprendizaje principalmente en tres aspectos: la recepción, la producción y la traducción (Bergenholtz, Tarp, & Duvå, 1995). Elola, Rodríguez-García y Winfrey (2008) indican la utilidad de los diccionarios durante la escritura de L2: 1) corrección de errores gramaticales; 2) aclaración de conjugaciones verbales; 3) revisión ortográfica; 4) búsqueda de palabras desconocidas; 5) verificación del significado de las palabras de L2; 6) consideraciones de estilo.

Fuertes-Olivera y Tarp (2014: 11) señalan que los usuarios consultan trabajos lexicográficos con cierta necesidad derivada de un contexto o situación social específica y hay que satisfacer dicha necesidad con publicaciones pertinentes y específicamente diseñadas para cada grupo de usuarios concreto. Para aprendices de lenguas, los diccionarios más comunes son los monolingües y bilingües.

Atkins y Knowles (1990) examinan el hábito de uso de diccionarios de 723 alumnos, entre los cuales 75% eligen diccionarios bilingües y 25% usan diccionarios monolingües. Las explicaciones en la lengua materna facilitan un desciframiento más rápido, pero tienen ciertos defectos, como “imperfect equivalents, insufficient sense discrimination, lack of example sentences, etc. ” (Adamska-Sałaciak & Kernerman, 2016: 273). Aunque un pequeño porcentaje eligen diccionarios monolingües, estos son útiles solamente para usuarios con un nivel avanzado de la lengua meta porque las entradas en los diccionarios monolingües suelen ofrecer información más detallada y precisa (Laufer & Hadar, 1997:

189). Adamska-Sałaciak y Kernerman (2016: 274) señalan que los diccionarios bilingües ofrecen ayuda al aprendiz que quiere decir o escribir algo en la L2 con frases de su L1 como punto de partida y un buen diccionario bilingüe debería ser útil para tanto la recepción como la producción.

Bajo este contexto, aparece un nuevo tipo de diccionario, el bilingüelizado, que añade traducciones de la L1 del aprendiz bajo las entradas originales del diccionario monolingüe. Muchos estudios que examinan la eficacia de diferentes tipos de diccionarios (monolingüe, bilingüe y bilingüelizado) en el aprendizaje de vocabulario concluyen que el diccionario bilingüelizado es más eficaz en la comprensión y producción del vocabulario gracias a la yuxtaposición de definiciones en la lengua meta y explicaciones en la lengua materna de los aprendices (Y. Chen, 2011; Laufer & Hadar, 1997; Laufer & Melamed, 1994).

La era digital también conlleva una gran revolución en los diccionarios. Los diccionarios electrónicos y diccionarios en línea generalmente tienen acceso con un coste bajo, además, ofrecen una búsqueda mucho más rápida que los diccionarios en papel. Con la omnipresencia de las herramientas basadas en la web, cada vez más estudiantes de L2 han recurrido a recursos en línea para satisfacer sus necesidades de escritura en lugar de buscar en diccionarios en papel (Tight, 2017).

Rahimi y Miri (2014) comparan dos grupos de alumnos que utilizan diccionarios en papel y digitales respectivamente y descubren que los que usan un diccionario móvil consiguen mejores resultados en pre y pos-tests, lo cual demuestra que los diccionarios electrónicos son más eficaces en el aprendizaje de vocabulario. Fathi (2014) investiga el uso de diccionarios por parte de expertos de diversos ámbitos y resulta que 75% de los participantes prefieren usar diccionarios digitales y formatos en línea mientras que otro 25% prefieren usar diccionarios tanto en papel como electrónicos. Además de los e-diccionarios elaborados por lexicógrafos profesionales, la era del web 2.0 permite que los usuarios

mismos también contribuyan a editar las entradas, como Wikipedia y su diccionario Wiktionary (Granger & Paquot, 2012: 260). Frente a recursos tan abundantes, los aprendices tienen la oportunidad de elegir el diccionario que satisface mejor su necesidad. Sin embargo, la mayoría de los diccionarios solo ofrecen traducción de palabras. A veces, los aprendices necesitan traducir frases o textos de una lengua a otra. En esta ocasión, suelen consultar a otra herramienta digital: los traductores automáticos.

2) Los traductores automáticos

Los traductores automáticos son herramientas digitales para traducir vocabulario, frases o textos de un idioma a otro. Todos los participantes en nuestro estudio usan Google Traductor (GT en adelante) en su aprendizaje de catalán, por lo cual nos centramos en este traductor en el presente estudio.

En los estudios anteriores, como el de Tight (2017), ya se indica que GT es la herramienta más usada por parte de los aprendices de L2, sobre todo en tareas de expresión escrita. La popularidad de GT se ha explicado como resultado de la concordancia y la conveniencia, que permite la traducción instantánea de una cadena de palabras o una oración completa, además de proporcionar los significados básicos y las formas escritas de palabras individuales en la lengua meta, como lo hacen los diccionarios habituales (Lew, 2011; McAlpine & Myles, 2003; Miller, 1999). Aunque no es capaz de dar el mejor modelo lingüístico, puede mostrar alternativas que permiten a los usuarios reflexionar sobre la selección de palabras y verificar la gramática y la expresión (Lee, 2020).

Campbell (2002) incluso propone considerar el uso de GT como la quinta habilidad macro después de leer, escribir, escuchar y hablar, una habilidad que todos bilingües educados deberían dominar. Tal y como señala Vázquez-Calvo (2018: 309), utilizar GT podría ser una estrategia adecuada si el usuario conoce el requerimiento de la tarea y cómo manipular diferentes opciones para obtener resultados óptimos.

La mayoría de las investigaciones sobre el uso de GT por parte de los aprendices de L2 se centran en su uso en las expresiones escritas. Tsai (2019) estudia el impacto de GT en los borradores de los estudiantes chinos de inglés como lengua extranjera. El estudio muestra que los borradores escritos por los estudiantes se mejoran significativamente con la ayuda de GT, con una mayor diversidad de vocabulario y menos errores gramaticales, y los estudiantes están satisfechos con el uso de GT en su escritura en inglés, especialmente en la búsqueda de unidades léxicas y en la mejora de la producción escrita final. De manera similar, Lee (2020) también señala que los estudiantes coreanos de inglés como lengua extranjera tienen actitudes positivas hacia el uso de la traducción automática en su escritura en inglés. Llega a la conclusión de que los traductores automáticos podrían ser una ayuda útil para el aprendizaje de lenguas adicionales, pero se necesita una orientación adecuada a los aprendices para que puedan utilizarlos de manera eficiente.

Sin embargo, GT no puede servir como la única herramienta para aprender una lengua adicional debido a su traducción percibida de palabra a palabra y que no contenga ningún tipo de explicación gramatical (Jin & Deifell, 2013: 524). Este problema se deriva del hecho de que cada palabra puede poseer varios valores semánticos o gramaticales, y tal vez asociarse sintácticamente con otras palabras de muchas formas, por lo que la traducción sólo es posible después de un análisis exhaustivo de todos los elementos lingüísticos del idioma de origen (Hutchins & Somers, 1992).

Con el desarrollo de la tecnología, actualmente el GT funciona basándose en redes neuronales, por lo que la percepción de la traducción palabra por palabra se ha superado ampliamente (Bahdanau, Cho, & Bengio, 2015). A pesar de eso, los participantes todavía demuestran su falta de confianza en el resultado de traducción de GT y todos afirman que también utilizan otros recursos complementarios para verificar la traducción producida por GT y ejecutan ciertas estrategias al usarlo.

Aunque se ha superado el problema de traducción palabra a palabra con el desarrollo de las redes neuronales, el problema más destacado al que enfrenta el GT es el hecho que “natural language is inherently ambiguous, words can have multiple meanings, and grammatical structures can be interpreted in different ways” (Bowker & Ciro, 2019).

Para abordar este problema, las investigaciones previas generalmente se concentran en dos estrategias para el uso de traductores automáticos: la pre-edición y la pos-edición.

Richmond (1994) propone la estrategia de pre-edición, modificando la estructura del texto de la L1 hasta obtener una traducción satisfactoria en la L2. Bowker y Ciro (2019) lo definen como una estrategia en la que “we consciously choose to construct our text in such a way that many of the ambiguities were clarified before the text is submitted to a machine translation system”.

Shei (2002) lleva a cabo tres estudios de caso que hacen pre-edición respectivamente del texto de L1, L2 y las producciones escritas de L2 de los alumnos. Al editar el texto de origen, los resultados del traductor automático mejoran significativamente y los alumnos también aprenden sobre cómo utilizar estratégicamente el traductor automático.

En comparación con la pre-edición, más investigaciones se centran en la pos-edición, que implica modificar el resultado manualmente para mejorar la traducción dada por el traductor automático.

Niño (2008) evalúa el uso de traductores automáticos en el aula de lengua extranjera y encuentra que los estudiantes producen menos errores al pos-editar el resultado en comparación con la forma tradicional de traducir.

García y Peña (2011) señalan que la traducción automática se diferencia de la traducción humana en que la máquina misma genera un borrador, que muy probablemente no es

perfecto y a menudo requiere que alguien corrija la gramática y el léxico para asegurarse de que el significado sea adecuado - una tarea comúnmente conocida como la pos-edición. Es decir, los usuarios generalmente no confían completamente en el resultado de un traductor automático, sino que recurren a otros recursos complementarios para verificar la traducción, o para buscar un resultado más preciso. Estos recursos son identificados por Golonka et al. (2014) como herramientas de estudio individual, incluyendo el diccionario electrónico, el corpus, el corrector gramatical, el foro de Internet (como WordReference.com), Wiki, entre otros.

Koponen (2015) describe tres cursos de formación de pos-edición en los que se forma a los estudiantes universitarios para mejorar su competencia en traducción con tecnología y concluye que una formación específica de las estrategias es necesaria ya que en la era digital, el uso de traductores automáticos es una tendencia inevitable y los estudiantes necesitan saber cómo usarlos correctamente y eficientemente.

2.3 Estrategias para aprender una lengua adicional, la influencia interlingüística y la intercomprensión

2.3.1 Estrategias para aprender una lengua adicional

Aprender una lengua adicional siempre requiere una gran inversión tanto de tiempo como de esfuerzos cognitivos. Para llevar a cabo una tarea tan costosa, el uso de diversas estrategias es esencial para facilitar el proceso.

Weinstein y Rogers (1985) definen las estrategias de aprendizaje como cogniciones o comportamientos en los que un alumno participa durante el aprendizaje que tienen la intención de influir en el proceso de codificación para facilitar la adquisición, retención y recuperación de nuevos conocimientos. Las estrategias de aprendizaje de una L2, según Scarella y Oxford (1992), son acciones, comportamientos, pasos, técnicas o pensamientos

específicos, como buscar compañeros de conversación, o animarse a sí mismo para abordar una tarea lingüística difícil, utilizados por los estudiantes para mejorar su propio aprendizaje.

En nuestro estudio, también intentamos entender cuáles son las estrategias que utilizan los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña al aprender catalán. Como nuestros participantes forman un grupo que poseen experiencias de educación avanzada y en general tienen buen dominio de por lo menos dos idiomas extranjeros (el inglés y el castellano), se pueden considerar como aprendices exitosos y se espera que utilicen estrategias adecuadas y personalizadas cuando aprendan cosas nuevas.

Oxford (1986, 1990) propone y categoriza las estrategias para aprender una lengua adicional en estrategias directas e indirectas. Las estrategias directas se refieren a las estrategias que operan directamente en los materiales de aprendizaje, mientras que las indirectas se utilizan para establecer una actitud de aprendizaje adecuada y ayudar al alumno a afrontar las distracciones, la fatiga, la frustración, entre otros.

Se dividen más allá las estrategias directas en estrategias de memoria, cognitivas, y de comprensión, y las estrategias indirectas en estrategias metacognitivas, afectivas y sociales, como se muestra en la Figura 4.



Figura 4. Clasificación de las estrategias para aprender una lengua adicional (Oxford, 1990)

Las estrategias de memorización incluyen prácticas sencillas como poner las cosas en orden, hacer asociaciones y revisar. Estas estrategias suelen emplearse cuando un alumno se enfrenta al desafío del aprendizaje de vocabulario. Las palabras y frases se pueden asociar con imágenes visuales y entonces se pueden almacenar y recuperar para la comunicación. El uso de estrategias de memorización se aplica con mayor frecuencia al proceso inicial del aprendizaje de idiomas. A medida que los alumnos avanzan hacia un nivel superior de competencia lingüística, se mencionarán menos las estrategias de memorización. No es que cese el uso de este tipo de estrategia, sino que la conciencia de su uso se reduce.

La estrategia cognitiva se refiere a que la lengua meta se manipula o se transforma a través de repetir, analizar o resumir. Las cuatro prácticas de este grupo son: practicar, recibir y enviar mensajes, analizar y razonar, y crear una estructura para el input y el output. Practicar es la estrategia más importante en este grupo y suele lograrse a través de repetir, trabajar con sonidos y escritura, y usar patrones.

Los alumnos utilizan las estrategias de compensación para la comprensión de la lengua meta cuando no tienen un conocimiento suficiente de ella. Estas estrategias compensan la deficiencia gramatical y de vocabulario. Cuando los alumnos no conocen nuevas palabras y expresiones, adivinan el significado. Los alumnos frecuentemente utilizan su propia experiencia de vida para adivinar los significados. Las estrategias de compensación también se utilizan en la producción cuando el conocimiento gramatical es incompleto. Cuando un alumno no conoce cierta forma de un verbo, intenta utilizar una forma diferente para transmitir el mensaje.

Según Oxford (1990), aparte de los tres tipos de estrategias directas mencionadas arriba, los alumnos también usan las estrategias directas mostradas en Tabla 3 para aprender una

L2 a partir de su L1.

| | |
|-----------------------|--|
| Traducción | Traducir palabra por palabra de una lengua a otra |
| Interpretación | Interpretar el significado más apropiado de una lengua a otra (no lo traduce palabra por palabra sino capturar el significado principal) |
| Transferencia | Utilizar conocimientos lingüísticos de L1 previamente adquiridos para facilitar el aprendizaje de una nueva lengua adicional. Generalmente implica un período de uso de un “interlengua” |
| Análisis contrastivos | Analizar los elementos de L1 y L2 para determinar semejanzas y similitudes |
| Analogía | Inferir reglas de la L2 por analogía con la L1 |
| Inferencia | Usar toda la información disponible para adivinar el significado de los nuevos elementos de la L2, predecir resultados o llenar blancos; Dicha información puede incluir conocimientos de la L2 o L1, conocimientos del tema, percepciones del hablante (tono de voz, énfasis, lenguaje corporal, distancia, estado, sexo) y conciencia de la situación. |

Tabla 3. Las estrategias directas (Oxford,1990)

Después de presentar los tres tipos de estrategias directas, también miramos las indirectas.

Las estrategias metacognitivas ayudan a los alumnos a aprender de una forma eficaz. Este grupo incluye: concentrarse en el aprendizaje, organizar y planificar el aprendizaje y evaluar el aprendizaje.

El objetivo de concentrarse en el aprendizaje ayuda al alumno para que pueda dirigir su atención hacia ciertas actividades para mejorar sus competencias en la lengua meta. Organizar y planificar el aprendizaje ayuda a los alumnos a organizarse para que puedan obtener el máximo beneficio de su energía y esfuerzo. La evaluación del aprendizaje ayuda a los alumnos en problemas como el seguimiento de errores y la evaluación del progreso.

De otra parte, las estrategias afectivas se centran en factores como la emoción, las actitudes, la motivación y los valores que tienen impacto en el aprendizaje. Las prácticas que ejercen estas estrategias ayudan en: reducir la ansiedad, animarse a sí mismo y controlar la emoción. Los estudiantes estratégicos suelen controlar sus emociones y actitudes hacia el aprendizaje y comprenden que los sentimientos negativos retrasan el aprendizaje. La ansiedad puede ser útil y perjudicial. Se cree que una cierta cantidad de ansiedad es útil para los alumnos porque a la vez les ayuda a obtener su nivel óptimo de rendimiento. Demasiada ansiedad, no obstante, tiene el efecto contrario y dificulta el aprendizaje. La ansiedad a menudo toma formas de preocupación, frustración, inseguridad, miedo y duda. Una situación común que genera mucha ansiedad en los alumnos es actuar ante los compañeros y el profesor cuando no están preparados.

Finalmente, las estrategias sociales son muy importantes en el aprendizaje de una lengua adicional porque el lenguaje se usa en la comunicación y la comunicación ocurre entre las personas. En este grupo se incluyen tres tipos de estrategias: hacer preguntas, cooperar con los demás y empatizar con los demás. Entre estas tres estrategias, hacer preguntas es la más útil y más directa para obtener el significado de la lengua meta. También ayuda en la conversación al generar una respuesta del interlocutor y muestra interés e involucramiento. La cooperación con los demás elimina la competencia y en su lugar aporta espíritu grupal. El aprendizaje cooperativo puede dar como resultado una mayor autoestima, una mayor confianza y un rendimiento más rápido. De todos modos, los alumnos no aplican naturalmente estrategias cooperativas debido al fuerte énfasis que las instituciones

educativas ponen en la competencia. A veces, la competencia trae un fuerte deseo de desempeñarse mejor que otros, pero a menudo resulta en ansiedad y miedo al fracaso. Es importante ayudar a los alumnos a cambiar sus actitudes hacia la competencia durante la cooperación.

Después de presentar la definición de las estrategias directas e indirectas para el aprendizaje de lenguas adicionales, revisaremos, en el capítulo del análisis, los datos que hemos recogido para saber qué estrategias utilizan los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña cuando aprenden catalán.

Una de las estrategias directas más usadas en el aprendizaje de una lengua adicional es la transferencia lingüística y la intercomprensión a partir de las lenguas propias de los aprendices. Por eso, en la siguiente sección, hacemos una revisión de estos conceptos.

2.3.2 La influencia interlingüística y la intercomprensión

Cuando hablamos de la adquisición y aprendizaje de una lengua adicional por parte de aprendices plurilingües, cabe mencionar la teoría de la *Influencia Interlingüística* (cross-linguistic influence). Es un término propuesto por Volterra y Taeschner (1978) para explicar la influencia mutua entre lenguas en los bilingües. La denominada influencia interlingüística se refiere a fenómenos como la transferencia, la interferencia, la evitación, el préstamo y las pérdidas lingüísticas relacionadas con L2 (Sharwood Smith & Kellerman, 1986) intentando explicar cómo y bajo qué condiciones los conocimientos lingüísticos anteriores afectan la producción, la comprensión y el desarrollo de la lengua meta (De Angelis, 2007: 19).

Odlin (1989) propone la denominación *Language transfer* (transferencia lingüística) refiriéndose a la influencia de la L1 a la L2, que puede ocurrir en todos los niveles: fonológico, morfológico, sintáctico, léxico y pragmático (Benson, 2002: 69). Odlin define

este concepto como la influencia que viene de semejanzas y diferencias entre la lengua meta y cualquier lengua que se ha adquirido antes. Ringbom (2007) considera que existen tres niveles de transferencia: el nivel general (overall level), el nivel de ítems (item level) y el nivel de sistema (system level).

El nivel general se refiere a la percepción general del aprendiz de las semejanzas entre las lenguas, de un alfabeto común y los fonemas compartidos a las categorías gramaticales (género, clases de palabras, entre otros.), número de cognados morfológicos y otras similitudes léxicas. El nivel de ítems es asociado especialmente con el proceso de establecer la identificación interlingüística durante el proceso de aprendizaje. La transferencia de elementos resultará positiva o negativa tanto en la comprensión como la producción. En la etapa inicial, el aprendiz suele construir correspondencia uno-a-uno entre elementos individuales a través de establecer equivalencias entre los léxicos de la L1 y la L2. En esta etapa el aprendiz tiene un conocimiento limitado de la lengua meta, por lo que se inclina a identificar la similitud entre elementos según la forma, en lugar de resumir al significado (Ringbom, 2007: 55). En cambio, el nivel de sistema es una imposición de reglas de nivel más alto (Albert & Obler, 1978: 211), es decir, se transfieren formas abstractas de organizar información en la L1. Luego, el trabajo de Ahukanna, Lund y Gentile (1981: 285) demuestra que una lengua no nativa en la que el aprendiz tiene dominio igualmente presta transferencia al aprendizaje de una lengua adicional, sobre todo cuando esta lengua es más cercana a la lengua meta que a la L1.

Una transferencia positiva facilitará la comprensión de la lengua meta, mientras que en el caso negativo, dirigirá a errores porque es casi imposible que el sistema funcional y semántico de dos lenguas sea completamente congruente y la correspondencia uno-a-uno estará frecuentemente en conflicto con el sistema real, que es uno-a-varios o varios-a-varios (Ringbom, 2007: 56). La transferencia negativa principalmente consiste en dos aspectos: a) los elementos distintos entre la L1 y la L2 tanto como la ausencia de un rasgo estructural

de la L2 en la L1 dirigen los alumnos a cometer errores al usar la L2 (Ellis, 1994: 312). Es decir, será un gran obstáculo para el aprendiz de catalán que ciertas estructuras de esta lengua no existan en las lenguas que domina o ha aprendido. b) los falsos amigos, resultado común de la correspondencia uno-a-uno, como *almorzar* vs. *esmorzar* (desayunar), *rentable* (que produce renta) vs. *rentable* (lavable).

Así, los hablantes plurilingües tienden a seleccionar una de sus lenguas como fuente primaria de información (De Angelis, 2007: 82). Esta selección suele ser inconsciente, y frecuentemente ocurre cuando el aprendiz percibe que las dos lenguas son bien parecidas morfológicamente y sintácticamente.

En el siglo XXI emergen un gran número de estudios en este ámbito: Cenoz (2001), Ringbom (2007), y más recientemente, Patience (2018), y Javadi-Safa (2018).

El trabajo de Cenoz (2001) adopta un enfoque psicolingüístico en el estudio de la influencia interlingüística en la adquisición de una tercera lengua y se centra en el papel de las lenguas adquiridas previamente y las condiciones que determinan su influencia.

El trabajo de Ringbom (2007) explora la importancia de la similitud interlingüística en el aprendizaje de idiomas extranjeros. Si bien los lingüistas se han centrado principalmente en las diferencias entre idiomas, los alumnos se esfuerzan por utilizar cualquier similitud con los conocimientos lingüísticos previos que pueden percibir. Se enfatiza el papel de la transferencia positiva, así como las diferencias esenciales entre comprensión y producción.

Patience (2018) estudia la adquisición de la pronunciación de *r* por parte de los alumnos chinos que tienen el inglés y el castellano como lenguas adicionales. Concluye que la L1 es una fuente fuerte de influencias interlingüísticas, pero también puede encontrar transferencias tanto positivas como negativas de L2 en la adquisición de una L3.

El trabajo de Javadi-Safa (2018) aporta un panorama en la historia de evolución del ámbito de influencia interlingüística. Discute la relación entre L1 y L2, los términos y clasificaciones. Explica las causas de la transferencia lingüística y describe diversos métodos de investigación y estudios relacionados con este campo.

La mayoría de los trabajos en este ámbito coinciden en que la distancia lingüística juega un papel importante en la influencia interlingüística y la transferencia tiene más posibilidad de ocurrir entre las lenguas estrechamente relacionadas que las que tienen distancia lingüística más larga. Chandrasekhar (1978: 63) explica el fenómeno con la hipótesis de “la lengua de base”, según la cual, el aprendiz está principalmente afectado por el idioma más parecido a la lengua meta. No obstante, investigaciones más recientes revelan que la semejanza no es el factor único para determinar qué lengua será la fuente principal de información. Otros tres factores son el estatus de la L2, la(s) lengua(s) recién usada(s) y el nivel de competencia:

We suggest that the assignment of default supplier role may be the result of interplay between four factors, namely, proficiency, typology, recency and L2 status. The language scoring the highest on all accounts, so to speak, is the one which will be assigned default supplier role. (Williams & Hammarberg, 1998: 322)

Según De Angelis (2007: 26), es cada día más obvio que más de una lengua puede servir como fuente de información para el aprendiz, sobre todo cuando se perciben similitudes fonológicas y morfológicas. De esta manera, además del castellano, que es morfológicamente cercano al catalán, también existe la posibilidad de falsos amigos entre el inglés y el catalán, como *dinner* vs. *dinar*. *Dinner* es un sustantivo que significa *cena* mientras que *dinar* es tanto verbo como sustantivo, significa *almorzar* y *almuerzo*. La semejanza léxica y fonológica puede provocar una transferencia negativa.

Más allá de la influencia interlingüística, existe el concepto de intercomprensión también

aplicado a la enseñanza y aprendizaje de lenguas adicionales, en particular el uso de la competencia lingüística subyacente para permitir el acceso a otros idiomas (Burley & Pomphrey, 2003: 247).

La intercomprensión entre idiomas relacionados es la capacidad de usar las similitudes entre un idioma que ya saben y un idioma nuevo para comprender este último. Se caracteriza generalmente por el hecho de que una persona, además de su lengua materna, tiene dos o más idiomas extranjeros a su disposición (Meissner, 2004: 31). Es decir, la intercomprensión se basa en el hecho de que, un hablante plurilingüe, a diferencia de un hablante monolingüe, tiene disponible una amplia gama de repertorios donde recurrir cuando aprende una lengua adicional (Lüdi, 2007: 163).

El concepto de influencia interlingüística de tres niveles tiene mucho en común con la intercomprensión. Así la influencia interlingüística se centra en el aprendizaje de una lengua adicional a través de cualquier lengua adquirida antes, cuya influencia puede ser positiva o negativa. La intercomprensión se aplica tanto en la comprensión como en el aprendizaje, principalmente entre lenguas de la misma familia y el resultado es, en general, positivo.

La intercomprensión está en relación con la influencia interlingüística, de hecho, se puede decir que la intercomprensión comprende dicho concepto. Además del concepto de la comprensión entre una lengua y otra, es también concebido como un método sistemático para aprender una lengua adicional con el conocimiento de una(s) lengua(s) de la(s) que ya tiene dominio.

Desde los albores del lenguaje, la intercomprensión ha sido una realidad cotidiana y una estrategia comunicativa para millones de personas (Grin & Conti, 2008). Es el fenómeno que puede experimentar cualquier hablante que comprenda completa o parcialmente un mensaje emitido en otra lengua con la que no ha estado en contacto de manera natural o

por instrucción formal. Es ese espacio común en el que dos individuos pueden comunicarse haciendo uso cada uno de su lengua, sin tener la necesidad de cambiar de código lingüístico. La intercomprensión entre hablantes de lenguas de una misma familia lingüística es históricamente conocida y experimentada a lo largo de la historia, aunque no siempre se haya tenido conciencia de su naturaleza (Martín Peris, 2011: 248).

El concepto de la intercomprensión ha experimentado varios cambios. Al principio se percibió como la capacidad de entender los dialectos y variedades de un idioma (perspectiva intralingüística). Luego hizo un paso adelante hacia el ámbito interlingüístico con cierto enfoque en las familias lingüísticas, principalmente asociado con la capacidad receptiva que permite entender otra lengua de la misma familia (Pinho & Andrade, 2009: 316) antes de progresar a la interacción plurilingüe. Durante los últimos años, los lingüistas están intentando asociar la intercomprensión con una capacidad más amplia de procesar lenguas atravesando familias lingüísticas. Sin embargo, actualmente la mayoría de los proyectos todavía se centran en lenguas que pertenecen a la misma familia, principalmente las lenguas románicas (Comisión Europea, 2012: 6).

La intercomprensión, además, es un método comunicativo que quizás podría usarse para desarrollar un proceso de traducción más eficiente. La Dirección General de Traducción de la Comisión Europea (DGT en adelante) define la intercomprensión como:

una relación entre idiomas en la que los hablantes de idiomas diferentes pero relacionados pueden entenderse fácilmente sin un estudio intencional o un esfuerzo extraordinario. Es una forma de comunicación en la que cada persona usa su propio idioma y entiende el de los demás. (Comisión Europea, 2012:3)

La intercomprensión puede ser útil para la enseñanza-aprendizaje de las lenguas, sobre todo en la destreza lectora y la comprensión auditiva, ya que algunos idiomas son tan parecidos en cuanto a la sintaxis, el léxico y la pronunciación que el hablante que domina

una lengua será capaz de entender otra sin la necesidad de recibir instrucciones antecedentes (Comisión Europea, 2012: 3). Por ejemplo, los alumnos africanos y asiáticos suelen acceder a una lengua meta nueva europea apoyados por otro idioma europeo que ya dominan, que a menudo es el inglés o el francés (Meissner, 2004: 33). Este fenómeno es teóricamente plausible y ha sido verificado en algunas investigaciones (Gagné, 1977).

Teniendo en cuenta esta perspectiva sobre la intercomprensión, se han puesto en marcha diversos proyectos lingüísticos en las universidades de los estados miembros de la UE, como *EuRom4* y *Eurom5*, *EuroComRom*, *Euro-manía*, *Galanet* y *Galatea*, entre otros. Recientemente se han puesto en marcha algunos proyectos docentes en ámbitos internacionales (Wauthion, 2012) con el objetivo de insertar módulos de intercomprensión en algunos cursos de lenguas extranjeras.

El fruto de *EuroComRom*, *EuroComRom-Los siete ríos* (Martín Peris, Clua, Klein, & Stegmann, 2005) aclara las siete etapas a seguir para acceder a una lengua románica nueva con el conocimiento existente de otra lengua de la misma familia.

- Extraer vocabulario internacional. Muchos léxicos tienen su origen en el latín y presentan formas morfológicas parecidas en diversos idiomas. Generalmente un adulto dispone de más o menos 5.000 palabras fácilmente reconocibles en su vocabulario.
- Aprovechar los léxicos comunes de las lenguas románicas. Demuestra cómo se puede acceder a otras lenguas a través de una sola lengua románica.
- Aclarar las reglas esenciales de correspondencia fónicas.
- Comparar la ortografía y la pronunciación. Generalmente en las lenguas románicas, una misma letra representa un mismo sonido. Algunos casos pueden ser diferentes, como la *ñ* en español, que corresponde a *ny* en catalán, *nh* en portugués, *gn* en francés e italiano. Por lo tanto, algunas palabras ortográficamente diferentes pueden tener una pronunciación bastante semejante.

- Aprender las estructuras sintácticas. Hay nueve tipos de oraciones básicas que son estructuralmente idénticas en todas las lenguas románicas. El conocimiento sintáctico de una lengua románica facilitará el aprendizaje de otras.
- Memorizar los elementos morfosintácticos que ayudan a los aprendices a conocer las formas distintas en las que se desarrollan los elementos gramaticales en las lenguas románicas, por ejemplo, cómo distinguir la primera persona plural.
- Hacer una lista de prefijos y sufijos compartidos, que permiten a los aprendices entender el significado de un léxico compuesto separando los prefijos y sufijos de la raíz. En este sentido, con memorizar una cantidad pequeña de prefijos y sufijos griegos y latinos, el aprendiz será capaz de descifrar una gran variedad de léxico de una lengua románica.

(Martín Peris, Clua, Klein y Stegmann, 2005: 31-127)

Los estudiantes chinos de posgrado, a medida que avanzan en el aprendizaje de catalán, van adquiriendo las estrategias mencionadas tanto conscientemente como inconscientemente y son capaces de aplicarlas a la comprensión lectora y auditiva del catalán. Veremos esto en el apartado de análisis de los datos.

3. Metodología

3.1 La búsqueda de participantes, localización y criterios de inclusión

El presente trabajo se centra en el análisis de la motivación, actitudes e identidad de los estudiantes chinos de posgrado que estudian catalán y de su aprendizaje. Para alcanzar la meta que nos hemos propuesto, llevamos a cabo un estudio etnográfico para recoger datos sobre tres aspectos: 1) los factores que incluyen la motivación para aprender catalán, sus actitudes e identidad en relación con la lengua catalana y la situación sociolingüística en Cataluña; 2) las formas y las estrategias de aprendizaje que utilizan; 3) las necesidades que manifiestan tener cuando aprenden catalán.

Este trabajo se ha hecho a partir de un estudio longitudinal llevado a cabo entre el octubre de 2018 y el febrero de 2020, dividido en tres fases, que van desde la búsqueda y localización de participantes, hasta la realización de entrevistas y recogida de datos de los participantes. A partir del febrero de 2020, se empezaron a analizar todos los datos recogidos.

Para identificar a los participantes potenciales de este estudio, diseñamos un cuestionario en línea en chino mandarín utilizando *Google Formularios* para llegar a informantes que cumplieran tres criterios de inclusión: 1) ser adultos de origen chino que estaban realizando estudios de posgrado en Cataluña; 2) tener un buen dominio del castellano, por lo menos nivel B2 de MCER; y 3) tener experiencia como aprendices de catalán.

Los posibles informantes fueron contactados de dos maneras: o bien a través del grupo de chat 西班牙留学交友群 (un grupo de chat de estudiantes chinos en España en Wechat) o bien fueron identificados a través de los sitios web oficiales de las universidades catalanas en las listas de estudiantes de posgrado e investigadores.

El cuestionario en línea, permitió encontrar 25 estudiantes chinos de posgrado (15 mujeres y 10 hombres) que estaban matriculados en programas de máster o doctorado en Cataluña después de terminar sus estudios de grado en China continental³.

Todos los participantes de esta tesis cursan estudios humanístico-sociales, y la mayoría de ellos (21 de 25) algún estudio relacionado con la lingüística, por lo que somos conscientes de que este hecho puede hacer que los resultados que extraemos de este estudio no sean generalizables a toda la comunidad de los estudiantes chinos de posgrado que estudian en Cataluña. No obstante, estos 25 estudiantes tienen distinta formación de posgrado ya que lo han cursado en distintas universidades (UPF, UAB, UB, UVic y URL) y en diferentes programas de posgrado tal como se observa en la Tabla 4.

| Máster | Universidad | Estudiantes | Sexo |
|---|-------------|-------------|------------------------|
| Máster Universitario en Estudios del Discurso: Comunicación, Sociedad y Aprendizaje | UPF-UAB | 3 | 3 mujeres |
| Máster en Traducción y Estudios Interculturales | UAB | 3 | 2 hombres 1 mujer |
| Máster oficial en Investigación en Educación | UAB | 1 | Mujer |
| Máster en Lingüística Aplicada y Adquisición de Lenguas en Contextos Multilingües | UB | 2 | 2 hombres |
| Máster en Pensamiento Contemporáneo y Traducción Clásica | UB | 1 | Mujer |
| Doctorado | Universidad | Estudiantes | Sexo |
| Doctorado en Traducción y Ciencias del Lenguaje, Universidad Pompeu Fabra | UPF | 7 | 3 hombres 4 mujeres |

³ Es importante señalar que no hay datos concretos disponibles sobre la cantidad de estudiantes chinos de posgrado que estudian en Cataluña. De todas maneras, disponemos de unos datos aproximados sobre el número de estudiantes de postgrado provenientes de Asia y Oceanía que cursaban estudios de máster y doctorado en 2016, que hemos extraído del informe de la ACUP (2019). De los estudiantes extranjeros que cursaban un máster, 810 eran de Asia o de Oceanía, lo que supone un 17,4% de los estudiantes no españoles en las universidades públicas catalanas. En cuanto a los estudios de doctorado, había 560 estudiantes procedentes de Asia y Oceanía, lo que supone un 15,6% del total de estudiantes no españoles.

| | | | |
|---|------|---|----------------------|
| Doctorado en Antropología Social y Cultural | UAB | 1 | Mujer |
| Doctorado en Traducción y estudios interculturales | UAB | 2 | 1 hombres 1 mujer |
| Doctorado en estudios lingüísticos, literarios y culturales | UB | 3 | 2 hombres 1 mujer |
| Doctorado en Traducción, género y estudios culturales | UVic | 1 | hombre |
| Doctorado en Comunicación | URL | 1 | hombre |

Tabla 4. Número de participantes por el estudio que cursan

El tiempo medio de residencia de los participantes en Cataluña es 37,8 meses. Algunos de ellos informaron que su lengua materna es uno de las lenguas regionales de China (llamadas “dialectos” en China), como el Wu, el cantonés y el mandarín sur-occidental. Quince de ellos son del norte de China (concretamente de Beijing, Heilongjiang, Henan, Liaoning, Shandong y Tianjin), mientras que los otros diez son del sur de China (Guangdong, Guangxi, Hubei, Jiangsu y Zhejiang). La lengua que todos ellos usan dentro de la comunidad china en Cataluña es el chino mandarín, elaborado a partir de diversos dialectos del norte de China, por su prestigio como única lengua oficial nacional de China, que posee una posición superior y apoyo político preferente del gobierno chino, tal como indica Estors (2014: 158). Todos tienen algún dominio del inglés y antes de comenzar sus estudios de posgrado en Cataluña ya tenían al menos un nivel B2 de dominio del español. Su edad oscila entre 24 y 32 (M = 27,1).

3.2 El método de estudio etnográfico y el proceso de recogida de datos

3.2.1 La observación, las entrevistas iniciales, las entrevistas de seguimiento y los datos recogidos

Una vez identificados los participantes y confirmados como definitivos, pasamos a recoger

los datos para el análisis en este estudio en tres fases (entre octubre de 2018 y febrero de 2020). Estos tres pasos consistieron en observaciones de campo, una primera entrevista con los participantes y luego entrevistas más profundizadas de seguimiento. En el primer paso (octubre a diciembre de 2018), la investigadora hizo observaciones cercanas de las prácticas de aprendizaje de catalán de los estudiantes chinos de posgrado en la clase. Durante este tiempo, habló con los estudiantes chinos que estaban aprendiendo catalán, se tomaron notas de campo y se diseñaron preguntas para las entrevistas posteriores.

En la segunda fase (enero a julio de 2019) se realizaron entrevistas preliminares de forma individual a cada uno de los 25 participantes para obtener información y datos básicos sobre su aprendizaje de catalán. Con aquellos que habían tenido una experiencia de aprendizaje más larga o más diversificada, se realizaron varias entrevistas profundizadas para obtener datos más detallados. Durante este periodo, la investigadora también pidió datos de aprendizaje a los participantes, incluyendo capturas de pantalla y grabaciones de pantalla mientras estaban aprendiendo catalán.

En la tercera fase (agosto de 2019 a febrero de 2020), se llevaron a cabo entrevistas de seguimiento con todos los participantes para ver si su situación de aprendizaje del catalán había experimentado algún cambio (por ejemplo, habían interrumpido sus clases de catalán, habían obtenido un certificado, habían pasado al próximo nivel, participaron voluntariamente en una nueva experiencia de aprendizaje, entre otros), ya que cualquier cambio en el estado de aprendizaje también podría representar una alteración de la motivación para aprender catalán, la identidad y la actitud hacia catalán y la situación sociolingüística en Cataluña. Todas las entrevistas, realizadas en chino mandarín, se grabaron y posteriormente se transcribieron. El corpus resultante representa 15h26min de grabaciones de audio en total; cada entrada individual de los participantes tiene un promedio de 37,04 min. En esta fase, también se volvieron a recoger datos del aprendizaje, que incluían capturas de pantalla, grabaciones de pantalla al aprender catalán con el

ordenador o dispositivos portátiles como tabletas y móviles.

Durante el proceso de recogida de datos, todos los participantes firmaron el consentimiento de datos, según el cual, podían retirarse cuando quisieran del proyecto y les comunicamos que siempre citaremos sus entrevistas en la tesis utilizando seudónimos, tanto para ellos como para las terceras personas que se citen.

3.2.2 Análisis de datos y las herramientas usadas

3.2.2.1 La codificación y el análisis del corpus recopilado de las entrevistas, las capturas de pantalla y las grabaciones de pantalla con Atlas.ti

La herramienta que utilizamos para analizar las transcripciones de las entrevistas es el software Atlas.ti. Es un programa de análisis cualitativo de datos de textos, gráficos, audios y videos, que permite también extraer datos cuantitativos.

Del análisis de los datos de las entrevistas, emergen una serie de categorías de análisis sobre el perfil lingüístico de los participantes, sobre la motivación para aprender catalán, la actitud y la identidad en relación con la lengua y la situación sociolingüística en Cataluña, de una parte, y sobre las formas de aprendizaje seguidas en el estudio de catalán, las estrategias seguidas y los recursos digitales usados en el proceso de aprendizaje, de otra.

Finalmente, surge también la categoría sobre las necesidades de aprendizaje, manifestada por los entrevistados.

| No. de grupo | Tema del grupo | Codificaciones |
|--------------|--------------------|--|
| 1 | Perfil lingüístico | 1.1 L1 del participante 1.2 Lenguas adicionales |

| | | | |
|---|----------------------------|---|---|
| | | 1.3 Experiencias académicas 1.4 Estudio que realiza en Cataluña 1.5 Nivel de castellano 1.6 Nivel de catalán | |
| 2 | Motivación | 2.1 Ought-to L2 self 2.2 Ideal L2 self 2.3 Experiencias de aprendizaje | |
| 3 | Actitudes | 3.1 Actitudes hacia el catalán 3.2 Actitudes hacia la situación sociolingüística en Cataluña | |
| 4 | Identidad | 4.1 Identidad | |
| 5 | Forma de aprendizaje | 5.1 Aprendizaje dentro del aula | 5.1.1 Experiencias en los cursos 5.1.2 Percepción y valoración del aprendizaje dentro del aula |
| | | 5.2 Aprendizaje fuera del aula | 5.2.1 Aprendizaje con los vínculos sociales 5.2.2 Aprendizaje en el entorno digital 5.2.3 Percepción y valoración del aprendizaje digital |
| 6 | Estrategias de aprendizaje | 6.1 Estrategias directas | 6.1.1 Traducción 6.1.2 Interpretación 6.1.3 Transferencia 6.1.4 Análisis contrastivos 6.1.5 Analogía 6.1.6 Inferencia |
| | | 6.2 Estrategias | 6.2.1 Estrategias metacognitivas |

| | | | |
|---|---------------------------|--|---|
| | | indirectas | 6.2.2 Estrategias afectivas 6.2.3 Estrategias sociales |
| | | 6.3 Estrategias para usar los recursos digitales | 6.3.1 Pre-edición 6.3.2 Post-edición 6.3.3 Verificación la traducción con recursos complementarios |
| 7 | Uso de recursos digitales | 7.1 Los recursos digitales que han utilizado | 7.1.1 Google Traductor 7.1.2 Google 7.1.3 Google imágenes 7.1.4 Wikipedia 7.1.5 Diccionarios multilingües 7.1.6 Verbs.cat 7.1.7 Corrección automática |
| | | 7.2 Las estrategias para usar los recursos digitales | 7.2.1 Verificación de la traducción a través de traducir entres diferentes idiomas 7.2.2 Verificación de la traducción a través de traducir sus sinónimos 7.2.3 Usar Google como un corpus 7.2.4 Usar Wikipedia como un corpus 7.2.5 Traducir una frase |

| | | | |
|---|--|---|--|
| | | | para lograr una palabra clave 7.2.6 Usar Google Imágenes como un diccionario visual 7.2.7 Usar la corrección automática de Microsoft Word para corregir los errores ortográficos y conseguir los signos que no saben teclear |
| 8 | Necesidades del aprendizaje de catalán | 8.1 Necesidades sobre los cursos presenciales 8.2 Necesidades sobre los recursos digitales 8.3 Necesidades sobre oportunidades para practicar catalán | |

Tabla 5. Grupos de codificaciones surgidos con el análisis de los datos con Atlas.ti

Codificamos las transcripciones de las entrevistas con los primeros seis grupos de etiquetas. Para las grabaciones y las capturas de pantalla del aprendizaje digital, las codificamos con las etiquetas del séptimo grupo para identificar los recursos digitales y estrategias que utilizan cuando aprenden catalán. Finalmente, codificamos las necesidades reveladas en las entrevistas con las etiquetas del octavo grupo.

3.2.2.2 Análisis de videos

Para analizar los recursos digitales y las estrategias que utilizan los participantes al aprender catalán en el entorno digital, hacemos un análisis de las grabaciones de pantalla de diversas tareas de aprendizaje.

En esta parte de análisis, adoptamos el método de análisis de video del uso de las tecnologías en el aprendizaje de lenguas de Vázquez-Calvo (2016) por dos razones: 1) Este método facilita el análisis de tres componentes de los videos recogidos en esta tesis: los recursos digitales que utilizan, las prácticas concretas realizadas y la adecuación de la solución conseguida, importantes a tener en cuenta en nuestro estudio. 2) En este estudio queremos analizar el uso de recursos digitales llevado a cabo por los participantes, por lo cual nos centramos en el proceso de resolución de las dudas lingüísticas con los recursos digitales utilizados. El método de Vázquez-Calvo (2016) tiene un enfoque procesual, que es el más adecuado para nuestro estudio.

Seguimos los siguientes pasos para analizar las grabaciones de pantalla:

- 1) Descripción de los datos: describimos los datos a través de los cuadros analíticos de cada secuencia.
- 2) Identificación de las dudas lingüísticas: categorizamos las dudas lingüísticas según Vázquez-Calvo (2016), que a su vez adopta la teoría funcionalista (Nord, 2009; Reiss & Vermeer, 1996) y plantea siete categorías lingüísticas.

| Categoría | Descripción |
|-----------------------|---|
| Ortotipografía | Elementos formales del texto |
| Ortografía | Elementos formales de la lengua del texto |
| Morfología | Variaciones formales del léxico |
| Sintaxis | Combinación de elementos |
| Léxico y semántica | Conjunto de elementos combinables y contenido de significado atribuido a dichos elementos aisladamente y/o en combinación |
| Pragmática y discurso | Elementos relacionados con el uso de la lengua en contexto |

| | |
|---------------------------|--|
| Elementos socioculturales | Elementos de representación de la realidad social de un medio o cultura determinada. |
|---------------------------|--|

Tabla 6. Categoría de dudas lingüísticas en el análisis de videos (Vázquez-Calvo, 2016)

- 3) Establecimiento de relaciones lógicas: observamos los movimientos del participante y los asociamos con la tipología de la duda lingüística que intenta resolver.
- 4) Establecimiento de recurrencias y proceso inferencial: en esta fase hacemos explicaciones inferenciales a partir de la aplicación lógica inductiva, que consiste en obtener conclusiones generales a partir de premisas que contienen datos particulares o individuales. Por ejemplo, a partir de la observación repetida de objetos o acontecimientos de la misma índole se establece una conclusión general para todos los objetos o eventos de dicha naturaleza (Blaikie, 2007). Aportamos explicaciones explícitas de los movimientos del participante en las grabaciones de pantalla, tanto como explicaciones de sus logros.

Para entender las prácticas reales de los participantes cuando se encuentran con dudas lingüísticas al aprender catalán en el entorno digital, analizaremos cuatro grabaciones de pantalla de sus tareas de aprendizaje de un total de 3 horas 50 minutos 57 segundos y 58 capturas de pantalla.

Con el análisis de videos, conoceremos los recursos a los que acuden los participantes cuando tienen dudas lingüísticas en el autoaprendizaje sin la ayuda de instructores, y las estrategias que utilizan para hacer uso crítico de los recursos digitales y seleccionar la información correcta y adecuada.

En el Tabla 7 se presenta el Cuadro de análisis de los videos adoptado de Vázquez-Calvo (2016), que delimita las secuencias de uso con recursos lingüísticos. El criterio para establecer una “secuencia de uso” no es temporal, sino procesual: no es relevante el tiempo

de duración de la secuencia, sino el uso que se realice con uno o varios recursos.

Este cuadro de análisis exhibe dos tablas correlacionadas. La primera presenta información meramente identificativa. En Vázquez-Calvo (2016), presenta tres factores: código, grupo y asignatura y en nuestro caso, identificamos los videos con 1) código del vídeo y 2) seudónimo del participante que realiza la tarea. La segunda tabla, igual que la de Vázquez-Calvo (2016), indica la secuencia de uso con su minutaje; se subdivide en tres celdas: Datos, Descripción e Interpretación.

| | |
|--------------|---------|
| Código | Video 1 |
| Participante | Helena |

| Secuencia | | | | |
|---------------------------|-------------------|--|------------------|------------------|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 00:00- Fin: 00:00 | Tarea: | Tipo de tarea (composición, traducción, revisión) | La participante: | La participante: |
| | Duda lingüística: | Categoría según la adaptación del análisis textual funcionalista | | |
| | Finalidad: | Comprensión | | |

| | | | | |
|--|----------|---|--|--|
| | | Escritura Revisión | | |
| | Recurso: | Tipo de recursos digitales usados | | |
| | Solución | Adecuada Parcialmente adecuada No adecuada | | |

Tabla 7. Cuadro de análisis de videos adoptado de (Vázquez-Calvo, 2016)

Según Vázquez-Calvo (2016), con estas tres categorías, no se sitúan meramente en la postura de “resultadista”, que exclusivamente centrada en la obtención de una respuesta correcta, sino que prestamos atención al proceso de conseguir la respuesta con los recursos digital. En este sentido, también observa la eficacia y la validez de la búsqueda e incluye “Parcialmente adecuada” en la subcategoría ya que en muchas ocasiones, los alumnos ya consiguen una resolución correcta, pero falla la trasposición lingüística del recurso al texto y en otras tantas, los alumnos no logran resolver sus dudas correctamente, pero sus conocimientos previos (intuición, u otros factores invisibles) desempeñan un papel primordial al ofrecer soluciones correctas –por lo que se infiere que el uso del recurso es más un elemento de verificación de los conocimientos previos. En nuestro estudio, también usamos su división de la subcategoría y categorizamos las soluciones en 1) adecuada, 2) parcialmente adecuada y 3) no adecuada.

Igual que Vázquez-Calvo (2016), en Descripción presentamos una relación numerada de los movimientos observados: una transcripción narrativa de los hechos cronológicos en la secuencia (acceso a una página web, introducción de texto, selección de idioma, entre

otros). Intentamos ser lo más fidedignos y precisos al contenido del vídeo, pero somos conscientes de la dificultad de extraer toda la información contenida en un producto multimodal con tan solo una descripción textual.

Por último, en Interpretación incluimos nuestros análisis interpretativos que hemos detectado en la secuencia en cuestión, combinando con las explicaciones de los participantes en la pos-entrevista.

En nuestro análisis, nos centramos en las situaciones que se requiere una búsqueda de información lingüística (las dudas lingüísticas), describimos y analizamos el proceso que tiende puentes de la emergencia de la duda lingüística a la resolución final de ella, el cual supone un aprovechamiento consciente de los conocimientos previos y el logro de información lingüística nueva gracias a los recursos que utilizan.

Con este cuadro de análisis de vídeos, analizaremos las grabaciones de pantalla del aprendizaje de catalán en entornos digitales por parte de los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña. Después de analizar las secuencias de los vídeos, introducimos los porcentajes de acierto con cada uno de los recursos, aportando ejemplos de usos críticos y exitosos. Además, hemos visualizado estos vídeos en presencia de los participantes que nos los han proporcionado, hecho que nos permite validar nuestras interpretaciones.

Una vez expuesta la metodología, en el siguiente apartado nos centramos en el análisis de los datos recogidos.

4. El análisis de datos

4.1 Motivación, actitudes e identidad

4.1.1 Motivación como motor de aprendizaje de catalán

Para el catalán, se han hecho todavía pocos estudios sobre la motivación en el aprendizaje de la lengua como lengua adicional, sobre todo sobre los aprendices chinos, con una lengua materna y un origen cultural tan alejado de la catalana. En este sentido, Ning y Bach (2021) presentan una primera aproximación a este tema.

En este apartado, primero analizamos la motivación por la que los participantes de nuestro estudio aprenden catalán en el marco L2MSS agrupándola en *ought-to L2 self*, *ideal L2 self* y experiencias de aprendizaje.

4.1.1.1 El *ought-to L2 self*: la presión de usar catalán desde la universidad y la sociedad

La presión social de los padres, profesores, compañeros y el entorno social de los participantes de este estudio pueden considerarse como factores extrínsecos, el *ought-to L2 self*.

Como factor extrínseco, la motivación principal para aprender catalán, que manifiestan los participantes de este estudio, es la de poder entender las clases en las que los profesores hablan catalán. Hasta un 36% (9 de 25 participantes) manifestaron que habían decidido aprender catalán porque sus profesores usaban el catalán como la lengua de instrucción en clase. Es decir, algunos profesores suponen que los alumnos al estudiar en Cataluña deberían saber catalán y recomiendan bibliografía en esta lengua. En (1), un informante, Fernando, estudiante de doctorado, habla de su experiencia en el programa del máster.

(1) Mi primer máster comenzó en septiembre de 2012. Aprendí catalán porque, en ese momento, una asignatura se impartía en catalán. Me matriculé en un curso de catalán en la universidad para tener un mejor entendimiento de la clase.

Esto refleja que, en algunos cursos de posgrado en Cataluña, los profesores usan el catalán como lengua de instrucción, dejando a los estudiantes que no tienen ningún conocimiento de catalán con una obvia desventaja y esto les motiva a aprender esta lengua para evitar resultados negativos como no comprender la clase y no aprobar los exámenes.

Estudiantes de diferentes programas reportaron experiencias distintas con la presencia de catalán en sus clases. Mónica, que estaba cursando el máster en la Facultad de Filosofía en la Universidad de Barcelona, informó que “en mi programa de Máster, del 80% al 90% de las clases se impartían en catalán, por lo que creo que es obligatorio [aprender catalán]”, mientras que Cecilia, alumna de máster en Estudios del Discurso, decidió aprender catalán porque, aunque la profesora hablaba castellano en la clase, usaba el catalán en sus dispositivas de Power Point, como lo indica en (2).

(2) Montserrat habla castellano en clase, pero siempre usa catalán en las dispositivas. Al principio no podía entender muchas cosas. Después de tomar el curso de catalán, es mucho mejor. Ahora ya puedo entender, más o menos, lo que escribe en las dispositivas porque el curso de nivel A2 me da una base, conocimientos básicos de catalán, y el catalán es muy parecido al castellano, así que puedes deducir el significado de muchas palabras.

En un caso, el dominio del catalán es uno de los requisitos de admisión al programa de máster. Uno de los participantes, Zack, decidió aprender catalán porque en su programa de máster declaraba como necesario un conocimiento básico de la lengua catalana. Llegó a Barcelona en junio, antes de solicitar el máster en Comunicación de la Universitat de Barcelona, solo para tomar clases de catalán para cumplir con el requisito de admisión,

según el cual los candidatos deberían tener por lo menos un nivel A2 de catalán.

Incluir el dominio del catalán en los requisitos de admisión o hablar catalán en clase refleja la premisa subyacente de que la lengua debe ser dominada por todos los estudiantes que cursen este programa, que es una presión para los participantes a aprender catalán.

Si bien esta presión por aprender catalán está presentada básicamente en el nivel de los másteres, los estudiantes de doctorado también pueden estar motivados para aprender catalán por factores extrínsecos, en muchos casos, por sus necesidades académicas en proyectos de doctorado relacionados con la lengua catalana. Tina, por ejemplo, estaba haciendo el doctorado en el Instituto de Estudios Regionales y Metropolitanos de Barcelona de la Universitat Autònoma de Barcelona. Su línea de investigación se centró principalmente en la ciudad de Barcelona, lo que la obligó a aprender catalán, como describe en (3).

(3) En mis investigaciones sobre la planificación urbana de Barcelona, todos mis datos provienen del Ayuntamiento de Barcelona. Todo lo publicado oficialmente está en catalán y no hay versiones traducidas a otros idiomas. No tienes más remedio que leerlos todos en catalán. Al principio, solo podía obtener una comprensión muy superficial de los textos y era imposible buscar cada palabra en el diccionario. Entonces, comencé a tomar clases de catalán. Por lo menos tengo que entender los textos.

Aunque el dominio del catalán no se impuso explícitamente en su estudio de doctorado, su proyecto requería que al menos pudiera leer materiales en esta lengua. Esto fue percibido por ella como una obligación, un *ought-to L2 self* que la motivó a aprender catalán.

También se encontraron factores de *ought-to L2 self* fuera del contexto académico. Victoria, que al solicitar la residencia de arraigo social en Cataluña tras graduarse de un programa

de máster de la Universitat Autònoma de Barcelona, constató que uno de los requisitos para obtener la residencia era haber seguido al menos 45 horas de instrucción en catalán. Ella indico eso en (4).

(4) Investigadora: ¿Por qué aprendes catalán?

Victoria: Para solicitar la residencia de arraigo social. Uno de los requisitos es seguir por lo menos 45 horas de instrucción de catalán. Entonces me matriculé en un curso de nivel B1.

Investigadora: ¿Hay otros factores que también te motivan a aprender catalán?

Victoria: No, es la única motivación.

Investigadora: ¿Qué te opinas sobre este requisito?

Victoria: Bueno. Puedo entender esta política porque Cataluña es una sociedad bilingüe e inevitablemente tienes contacto con el catalán si vives aquí. Creo que el gobierno quiere garantizar que los residentes en Cataluña tengan conocimientos básicos de catalán para facilitar su vida y su integración a la sociedad. Por eso lo establece como una medida obligatoria.

4.1.1.2 *Ideal L2 self*: reducción de la brecha entre los objetivos y el yo real

El *Ideal L2 self* representa la imagen futura del alumno como un usuario exitoso de L2, incluidos los deseos de integrarse en la sociedad de acogida y los motivos instrumentales internalizados.

Aunque Cataluña es una sociedad multilingüe con dos lenguas oficiales, lo que significa que el castellano por sí solo podría ser suficiente para que los residentes sobrevivan allí, nuestros participantes consideran el catalán como un medio importante para integrarse mejor a la comunidad autóctona. Por eso, aprender catalán como una forma de fomentar las relaciones interpersonales es el factor de motivación para aprender catalán más común, ya que 11 de los 25 participantes (44%) lo mencionan en las entrevistas. Clara expresa su

idea en (5), y cuatro participantes más han hecho esencialmente la misma observación.

(5) Aquí vivimos, nuestros vecinos, profesores, compañeros son todos catalanes. Si sabes hablar catalán, podrás comunicarte con ellos en su lengua materna, lo que puede hacer que se sientan más unidos.

Cuando los estudiantes chinos llegan al nivel de doctorado, en el que el estudiante tiene como tarea principal terminar su tesis doctoral, el catalán para ellos ya deja de ser una lengua obligatoria para sus trabajos, ya que pueden redactarlos en castellano o inglés. Sin embargo, la mayoría de los participantes que reportaron motivación de *ideal L2 self* son estudiantes de doctorado ya que, se espera que este grupo de estudiantes tenga un contacto cercano con sus directores de tesis, tanto como sus colegas del grupo de investigación. Según los estudiantes chinos que hacen un doctorado, en los entornos institucionales, el catalán es el medio social predominante, y en breve se dieron cuenta de que poder hablar algo de catalán sería una herramienta poderosa para integrarse en la comunidad local.

En lugar de un motivo integrativo general, algunos contextos específicos (el lugar de trabajo, por ejemplo) también ejercen presión sobre los individuos y se convierten en la motivación para aprender una lengua adicional. Helena estaba participando activamente en el aprendizaje de varios idiomas, entre los cuales dio gran prioridad al catalán. Ella atribuyó esta prioridad a la “presión social” resultante del hecho de que ella trabajaba de lunes a viernes en el despacho del departamento y se encontró rodeada de hablantes de catalán, lo que le recordaba constantemente la necesidad urgente de aprenderlo. Ella aborda esta situación en (6).

(6) Todo el mundo habla catalán en el despacho. Si no hablas catalán, no tendrás una “vida social” allí. Algunos profesores y la mayoría de mis compañeros son catalanes. Ellos pueden apreciarlo si ocasionalmente puedes hablar con ellos o escribirles un correo electrónico en su propio idioma.

Cuando los estudiantes chinos van a un país a miles de kilómetros de su patria, en búsqueda de rendimientos académicos, se enfrentan a una serie de barreras lingüísticas y socioculturales en su socialización con los colegas locales e internacionales.

Cinco participantes informaron que sus directores de tesis preferían hablar catalán y, por lo tanto, estaban motivados para aprender el idioma para comunicarse con sus supervisores en su idioma habitual. Lucia expresa su percepción de este tema en (7).

(7) Aprendo catalán porque mi directora tiene muchas publicaciones en catalán sobre el tema de mi proyecto doctoral y quiero leerlas. Además, ella suele hablar en catalán en lugar de castellano y cuando nos reunimos para hablar de mi tesis, veo que quiere mucho hablar catalán. Por eso, espero poder alcanzar un buen dominio de esta lengua para así algún día poder comunicarme con ella en catalán.

Entre los estudiantes chinos de doctorado, destaca el caso de Lucas, con el que su supervisora solo habla catalán y evita hablar castellano. Dado que el catalán en Cataluña, como lengua propia distinta del castellano, siempre ha jugado un papel fundamental en la definición de la identidad catalana, la voluntad de los extranjeros de aprender la lengua facilita enormemente su aceptación por parte de la comunidad catalana. La conciencia de este sentido de separación catalana se puede ver en el diálogo reproducido en (8) entre Lucas y la investigadora.

(8) Lucas: Mi supervisora nunca habla castellano, ya lo sabes.

Investigadora: Jaja, Pedra, sí, ya lo sé. Ella es famosa por eso.

Lucas: Incluso obligó a los organizadores a tachar “España” desde la su etiqueta cuando asistía a conferencias.

El caso de Lucas es un buen ejemplo de cómo el uso de la lengua para marcar la identidad catalana condiciona la motivación por aprender catalán entre los estudiantes chinos de

posgrado en Cataluña. Sin embargo, esta decisión de elegir un lado o elegir una identidad no es fácil para los estudiantes extranjeros como Lucas ya que no tienen un vínculo fuerte con Cataluña, ni cuentan con más que una comprensión superficial de cómo los catalanes definen su identidad. Pero para él, su directora era una persona influyente en esta fase de su vida, ya que posee un control significativo sobre su progreso académico. No solamente ser capaz de comunicarse con ella en su lengua propia, sino también complacerla al hacerlo, fue una fuente muy poderosa de motivación para que aprendiera catalán.

Fuera del contexto académico, Teresa, una estudiante de máster, tuvo la experiencia de trabajar en una empresa local de Barcelona. Explica que, en su empresa, los documentos se redactaban en catalán y en las reuniones del departamento, todos hablaban en catalán. Para conseguir el trabajo, ella no se vio obligada a probar su competencia en catalán, sino en chino mandarín y castellano. Pero cuando ella hablaba en catalán en las reuniones, el gerente estaba sorprendido y la loaba mucho. El uso del catalán por parte de Teresa supone un gran progreso para su integración a la comunidad autóctona, que incluye sus colegas y su jefe. Teresa sabía que necesitaban contratar a alguien que tuviera un buen dominio del chino mandarín y que, como entidad local, seguramente preferían que los empleados supieran algún catalán. Y ella misma también tenía ganas de integrarse mejor a la empresa y comunicarse con fluidez con los colegas. Ella expresa su opinión en (9).

(9) Hablar catalán es realmente útil en Cataluña, sobre todo cuando trabajas en una empresa local. Esta empresa me contrata porque necesita alguien que sepa chino y castellano y no tiene requisitos específicos del nivel de catalán. Pero hablar catalán te ayuda a integrarte mejor. Te llevarás mejor con los directores tanto como los colegas si hablas catalán.

Otra motivación que lleva a los estudiantes chinos de posgrado a aprender catalán es, para aquellos que han encontrado una pareja autóctona, la necesidad de comunicarse con la

familia de su pareja en catalán. Este es el caso de dos informantes que tenían novios catalanes. Una de las dos, Isabel, comenta esto en (10).

(10) Mi novio está aprendiendo chino, así que siempre nos comunicamos en castellano y chino. Pero a veces necesito hablar con sus padres, su hermano y su hermana en catalán. No hablan español; apenas saben español.

Isabel podría estar exagerando al afirmar que la familia de su novio “apenas sabe español”, pero dado que vivían en las Islas Baleares, donde la necesidad de comunicarse en castellano podría ser más limitada, la familia podría sentirse incómoda hablando cualquier otra lengua que no sea el catalán. En este contexto, Isabel no podía confiar en sus conocimientos del castellano para obtener el tipo de acogida y aceptación que le gustaría y, por lo tanto, necesitaba aprender algo de catalán.

Salvo los motivos integrativos antes mencionados, siete participantes toman el dominio del catalán como una ventaja por su futuro en el mercado laboral. En su estudio de la motivación de los estudiantes tailandeses que aprenden simultáneamente inglés y varias lenguas adicionales, Siridetkoon y Dewaele (2018) encontraron que los participantes querían aprender estas lenguas adicionales para ganar competitividad en el mercado laboral. En nuestro estudio aparece la motivación similar para aprender catalán, ya que saber catalán puede constituir una ventaja a la hora de postularse a puestos docentes en las universidades chinas.

A través del Institut Ramon Llull, una institución que promueve la enseñanza del catalán, la lengua catalana ahora se enseña en los departamentos de lenguas romances de 150 universidades de todo el mundo⁴, entre ellas, dos universidades chinas, la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing y la Universidad de Estudios Extranjeros de Guangzhou.

⁴ https://www.llull.cat/english/aprendre_catala/mapa_llengua.cfm Consultado en 4 de junio de 2021

Al momento de redactar esta tesis, ninguno de los profesores de catalán de estas dos universidades eran hablantes nativos de chino, y dado que la enseñanza de idiomas en China tiende a seguir el enfoque tradicional, en el cual la lengua materna de los estudiantes se utiliza como medio de instrucción en vez de la lengua que se enseña, es probable que estos puestos de enseñanza de catalán sean finalmente ocupados, al menos en parte, por hablantes nativos de chino.

Cuatro de los participantes, aunque admiten que buscarán trabajo principalmente con sus conocimientos del español, también han notado esta nueva oportunidad que les otorga el conocimiento del catalán. Lucía y Felipe ilustran esta situación en (11) y (12).

(11) La Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing, donde obtuve mi título de licenciatura y máster, ahora está contratando profesores chinos de catalán. Si puedo conseguir un nivel alto de catalán, podría volver allí y trabajar como profesora de catalán. No lo sé, pero es una oportunidad.

(12) He conseguido esta beca principalmente porque quiero aprender catalán y volver a la Universidad de Estudios Extranjeros de Beijing para enseñar catalán. Hasta ahora todavía no hay profesores chinos. Entonces quiero aprender catalán hasta el nivel superior y conseguir este trabajo.

Otros cuatro participantes expresan su deseo de trabajar en Cataluña después de terminar los estudios y esa es su motivación principal para aprender la lengua. Como doctorandos, consideran el trabajo de profesor universitario como la profesión ideal para ellos. Para conseguir esta posición, hay que poseer el certificado de nivel C1 de catalán. Estos cuatro participantes han aprendido catalán motivados por esta razón, la cual es una competencia ideal para su propio desarrollo en el futuro. Helena y Nestors indican eso en (13) y (14).

(13) Para trabajar como profesora en una universidad catalana, tienes que tener

por lo menos nivel C1 de catalán. Entonces, para conseguir un trabajo aquí, hay que aprender catalán.

(14) Una de mis motivaciones es que quiero trabajar aquí después de graduarme. Por ejemplo, para trabajar como un profesor universitario, se requiere el certificado de nivel C1 de catalán. Antes de buscar trabajo en Cataluña, necesito alcanzar, por lo menos, este nivel.

Aparte de las orientaciones integrativas y la consideración de la profesión futura, dos participantes también mencionaron el multilingüe *ideal L2 self* como su motivación. La similitud entre el catalán y otras lenguas romances les hizo conscientes de que aprender catalán a coste bajo en Cataluña (El CPNL ofrece cursos gratuitos del nivel A1 y A2) podría facilitar el acceso a más lenguas románicas en el futuro. Jessica transmite esta percepción en (15):

(15) Decidí aprender catalán porque es similar al francés y al italiano. Por eso, servirá de puente hacia otros idiomas. Un día en clase, abrí Duolingo para echar un vistazo al francés. Vi la palabra *je*. Antes de aprender catalán, ¿cómo iba a saber que *j* también tiene la pronunciación / dʒ /? Siempre lo hemos pronunciado como / h / en español. Después de aprender catalán, entiendo mejor el francés. Entonces, creo que si aprendo más catalán, probablemente tendré mejor acceso a otros idiomas.

La motivación de los participantes en este estudio en el marco de *ought-to L2 self* e *ideal L2 self* se muestra en la figura siguiente:

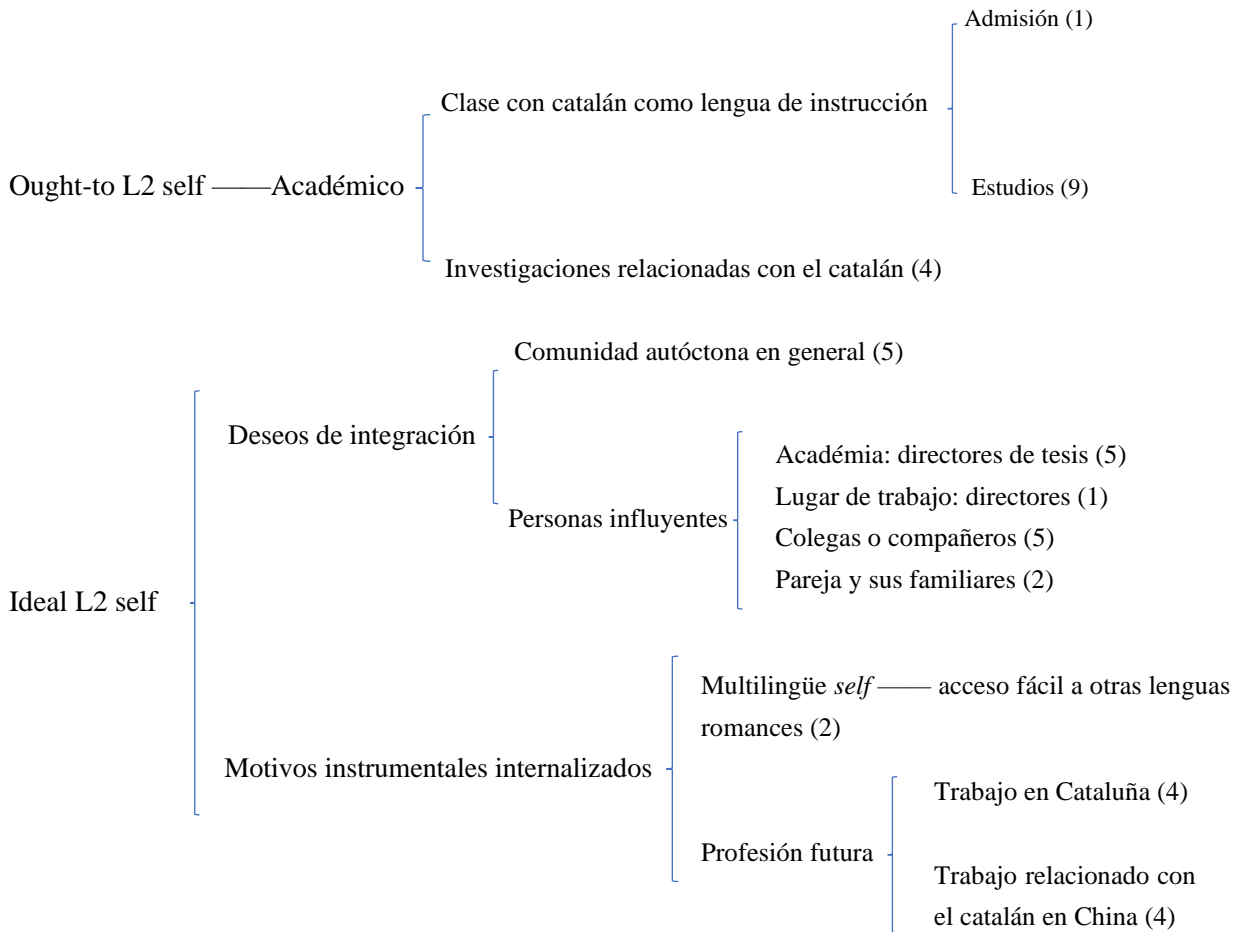


Figura 5. Motivación para aprender catalán de los estudiantes chinos de posgrado según el marco del *Ought-to L2 self* e *Ideal L2 self* (cada participante puede tener más de una motivación)

4.1.1.3 Experiencias de aprendizaje: (des) motivación día a día durante el proceso de aprendizaje

El *Ought-to L2 self* y el *Ideal L2 self* usualmente motivan a los participantes a comenzar el aprendizaje de catalán como lengua adicional, mientras que su experiencia de aprendizaje real en el aula constituye la (des)motivación diaria del alumno.

Los 25 participantes estaban realizando cursos de catalán impartidos por instituciones oficiales. Así, todos mencionaron “presiones en el aula”, con lo cual querían decir que el propio contexto de los profesores, compañeros y el aula en sí mismo les ha dado presión para seguir aprendiendo; se sentirían avergonzados si se hubieran inscrito en el curso, pero no se hubieran presentado. Fernando indica eso en (16):

(16) Si quiero aprender una lengua adicional, siempre me matriculo en un curso. Si ya te matriculas en un curso, siempre recuerdas que tienes una tarea. Te ves obligado a ir a la clase según el horario y seguir el ritmo de la clase porque si no, te sentirás avergonzado por el incumplimiento de tu tarea.

Esta “motivación por presión en el aula” se refleja en el hecho de que 23 participantes (92%) informaron que siempre se matricularían en cursos de idiomas si querían seguir aprendiendo catalán porque no estarían suficientemente motivados para hacerlo a través de autoaprendizaje.

En el aula, estaban ansiosos por progresar según lo programado en lugar de quedarse atrás. En la clase de lengua catalana, los estudiantes chinos se enfrentaban a una doble desventaja. En primer lugar, la mayoría de sus compañeros eran europeos o latinoamericanos y sus lenguas maternas eran tipológicamente más parecidas al catalán. Al mismo tiempo, esta proximidad lingüística les dio a estos compañeros la confianza para expresarse activamente en clase e ignorar sus errores al hacerlo. Mientras tanto, era más probable que nuestros participantes chinos permanecieran en silencio, ya sea por una competencia oral insuficiente o por miedo a cometer errores debido a la tradición escolar china que considera el error como negativo. Lucas aborda este fenómeno en (17).

(17) En comparación con los europeos, los asiáticos tenemos una personalidad diferente, tenemos más miedo a cometer errores. Sabes que en China los profesores no son tan tolerantes con los errores. Cuando yo trabajaba como

profesor en China, quería comprobar si los estudiantes habían entendido las clases a través de hacer preguntas. Pero cuando yo era estudiante, los profesores no eran así, esperaban una respuesta perfecta. Así que los estudiantes chinos pueden tener la ideología de que “si no estoy seguro, es mejor que no diga nada”. Aquí los profesores quieren que digas algo, sin importar si es correcto o incorrecto. Cuando eso sucede, me siento extremadamente estresado porque quiero hacerlo bien, pero no estoy seguro de mi respuesta. Bajo esta circunstancia, evito responder a la pregunta porque pienso que la profesora se sentirá decepcionada si le doy una respuesta incorrecta. Pero a los estudiantes europeos eso no les importa. Cometan muchos errores. Por ejemplo, los italianos siempre hablan con entonaciones equivocadas.

Otro factor mencionado por 13 participantes (65%) es la satisfacción personal que obtienen en la clase de catalán. Esta satisfacción personal consiste principalmente en dos aspectos: disfrutar de las actividades de aprendizaje y el ambiente del aula, y disfrutar de la oportunidad de socialización que ofrece el contexto de la clase de idioma. Es este último al que apunta Paloma en (18).

(18) Me gusta tomar clases de catalán. Nunca lo tomo como una carga. Sabes que no soy una persona muy sociable y no tengo grandes redes sociales aquí. Así que tomo la clase como una oportunidad para conocer gente.

De manera similar, los comentarios de Lucas en (19) muestran claramente cómo la experiencia de aprendizaje también cuenta como un factor importante para motivar a los alumnos, no menos importante que el *ideal L2 self*. Su interacción diaria con su directora le había llevado a una serie de experiencias desagradables: su directora pidió al comité organizador en una conferencia fuera de Cataluña que tachara “España” de su identificador, y esto lo avergonzó. Así, sus actitudes hacia el catalán y Cataluña empezaron a cambiar. A

pesar de su cambio de actitud, Lucas nunca se planteó abandonar su aprendizaje del catalán porque disfrutaba mucho de las clases de lengua, como se puede ver en (19).

(19) Quiero continuar la clase porque la profesora es excelente, muy responsable. Y las actividades que diseña son interesantes y útiles. El ambiente es genial en la clase. Todos mis compañeros están dispuestos a ayudarse mutuamente.

Después de una fase de aprendizaje, cuando no había clase disponible en el centro original y tuvo que mudarse a un nuevo centro para continuar la clase, el ambiente del aula también cambió. Como informó Lucas, el nuevo centro de idiomas estaba mal equipado y el profesor era irresponsable. Los ejercicios de comprensión auditiva y expresión oral no fueron tal como esperaba. Los compañeros de clase no fueron nada amables con él, lo excluyeron de la discusión grupal y no le dijeron nada.

La experiencia desagradable de aprendizaje cambió por completo sus actitudes hacia el aprendizaje de catalán. Su única motivación fue destruida y dejó de aprenderlo después de esta fase de aprendizaje (nivel B1). En la primera entrevista con Lucas, declaró que su objetivo era alcanzar el nivel B2 de catalán, especialmente en la competencia oral, porque quería hablar con su directora y otros compañeros del grupo de investigación en catalán, pero en la última entrevista con él, sin embargo, indicó que no dedicaría más tiempo a aprender catalán, sino que hablaba inglés con ellos de forma habitual.

En el caso de Lucas, el *ideal L2 self*, principalmente el deseo de integrarse, se fue desvaneciendo gradualmente debido a las experiencias negativas con los hablantes de catalán. Mientras tanto, la experiencia de aprendizaje actuó tanto como un factor motivador (experiencia satisfactoria en las primeras dos fases del curso de nivel B1) como desmotivador (experiencia desagradable durante la última fase del curso de nivel B1). La disminución de los motivos del *ideal L2 self* junto con la experiencia de aprendizaje desagradable han llevado a la suspensión de su proceso de aprendizaje de catalán.

Desde el caso de Lucas puede verse que un factor estrechamente vinculado con la motivación es la actitud. A continuación, analizamos las actitudes hacia el catalán y la situación sociolingüística de Cataluña de los participantes.

4.1.2 Las actitudes hacia el catalán y la situación sociolingüística de Cataluña

Igualmente importante que la motivación, la actitud se considera también, como hemos indicado en el marco teórico, esencial para aprender una lengua adicional. La actitud es una herramienta necesaria para el aprendizaje de catalán. En esta parte, además de analizar las actitudes de los estudiantes chinos de posgrado hacia el catalán y la situación sociolingüística de Cataluña, también exploraremos la correlación entre la actitud y el uso de la lengua catalana y el tiempo invertido en aprenderla.

A partir de los datos recogidos, categorizamos las actitudes de nuestros participantes según si afectan a su percepción del aprendizaje de lenguas como si están relacionados con su percepción de la situación sociolingüística en Cataluña.

a. Actitudes relacionadas con su percepción del aprendizaje de catalán como lengua adicional

La división más evidente en el nivel lingüístico se encuentra entre la percepción de los sureños y los norteños hacia la pronunciación catalana.

Los participantes del norte de China informaron menos comodidad al hablar catalán que al hablar castellano, mientras que los sureños hicieron la afirmación opuesta, como ejemplifican Zack (del sur de China) y Sergio (del norte de China) en (20) y (21).

(20) Para mí, la pronunciación de catalán es más cómoda que la de castellano. Soy del sur. Cuando hablo nuestro dialecto, no abro mucho la boca. Entonces me siento cómodo hablando catalán. Hablar castellano es como hablar chino mandarín,

porque necesito abrir la boca ampliamente. No puedo acostumbrarme a eso, al igual que no puedo hablar en chino mandarín continuamente durante mucho tiempo.

(21) Cuando hablo castellano, la pronunciación es franca, satisfactoria, mientras que el catalán siempre corta algo, *o*, *n*, una o varias sílabas. Eso te hace sentir que falta algo, ya sabes, muy incómodo.

En comparación con la pronunciación, todos los participantes confluyen en afirmar que la gramática catalana es más complicada que la del castellano, especialmente la ortografía y la conjugación.

Lo que han mencionado casi todos los participantes (23 de 25) son las dificultades para memorizar los *pronomes febles* (pronombre débil), acento, contracción y apóstrofo, elementos que se diferencian de la ortografía del castellano.

Por eso, durante el proceso de aprendizaje del catalán, han dependido en gran medida de sus conocimientos del castellano y han puesto más peso en la memorización de los diferentes elementos entre las dos lenguas romances, mientras que las características compartidas se transferirían directamente al catalán desde sus conocimientos del castellano. Esto llevó a la percepción de que la sintaxis del catalán era similar, incluso más fácil que la del castellano, como expresa Lucas en (22).

(22) Cuando aprendemos castellano, lo más difícil es el modo subjuntivo. Ahora estoy aprendiendo catalán. Lo que he notado es que las reglas del modo subjuntivo del catalán son muy claras, mucho más sencillas que el castellano. Entonces, para mí, la sintaxis catalana no es un problema.

A pesar de las quejas sobre la ortografía, 21 participantes confirmaron que sus actitudes

hacia el aprendizaje del catalán eran positivas. Una participante, Leticia, mantuvo actitudes neutrales y admitió que aprender un idioma adicional siempre era algo bueno, pero el catalán no era tan necesario, incluso en Cataluña. Los otros tres participantes, Lucas, Lucía y Cecilia, mostraron actitudes negativas hacia el aprendizaje del catalán. Lucas y Lucía tenían actitudes negativas por sus experiencias desagradables en la clase de catalán, como la insatisfacción hacia el profesor y el ambiente de la clase. Lucia narra su experiencia en (23).

(23) A la profesora le gustan los alumnos latinoamericanos porque ellos son más activos en la clase. Y yo no he recibido ninguna atención desde la profesora. Entonces los latinoamericanos tienen muy buena relación con la profesora y reúnen dinero para comprarle un regalo de cumpleaños. La verdad es que no tengo un vínculo tan estrecho con la profesora, pero cuando entré en el aula, ellos directamente me dijeron: “Dos euros, para comprar el regalo.” y los pagué dos euros. Dos euros son muy poco dinero, pero esta forma no me gusta nada.

Las actitudes negativas de Cecilia procedían de su percepción de que el catalán obstaculizaba sus conocimientos del castellano después de solo tres clases de catalán. Dado que el castellano era la lengua hegemónica, pesó más su dominio del castellano. Así su actitud hacia el aprendizaje del catalán se volvió negativa. Lo explica en (24):

(24) El curso tiene en total, más o menos, diez clases. Pero no finalicé todo porque la pronunciación y la sintaxis son muy diferentes del castellano. Creo que es más parecido al francés. Entonces me preocupa mis conocimientos del castellano. Todavía no tengo un buen dominio del castellano y después de solo tres clases de catalán ya me siento que mi castellano está afectado. De modo subconsciente, siempre creo que el castellano es el “español” hegemónico y el catalán es más como un dialecto. El catalán puede tener gran influencia en tu sistema del

castellano, sobre todo cuando no tienes una base sólida de la lengua.

A pesar de que las metodologías educativas occidentales se han extendido continuamente en China, el conflicto entre el valor fundamental y la cultura mantiene la posición central del enfoque directo tradicional en la alfabetización china y el aula de L2 (Gal & I-Chou, 2015; H. Li, 2014). Desde la escuela primaria hasta la universidad, la inmersión de 16 años en este entorno de aprendizaje de idiomas hace que los estudiantes de chino tiendan a elegir las formas tradicionales cuando aprenden un idioma, es decir, prefieren sentarse en el aula y aprender con los libros de texto y la instrucción del profesor. Esta tendencia se refleja de manera destacada en el comportamiento de aprendizaje de nuestros informantes, ya que todos ellos se han matriculado en cursos de catalán en escuelas de idiomas reconocidas oficialmente y un 92% (23 de 25 participantes) consideró el aprendizaje formal dentro del aula como su forma de aprendizaje preferida. Por lo tanto, los cursos de catalán fueron sitios importantes para moldear su percepción y actitudes hacia la lengua catalana, lo que se desprende de los datos de que todas las actitudes negativas reportadas en nuestro estudio estaban relacionadas directa o indirectamente con la clase de catalán que habían tomado los participantes.

b. Actitudes relacionadas con la situación sociolingüística en Cataluña

Como una comunidad de recién llegados a Cataluña, los participantes de esta tesis han mostrado sus perspectivas sobre la situación sociolingüística de Cataluña. El tema más discutido es la relación entre el castellano y el catalán, y dentro de este proceso, la dicotomía más notable consiste en si el catalán es un dialecto o una lengua, principalmente entre los sureños y los norteños.

Los participantes del sur de China tienden a considerarlo como una lengua, mientras que los del norte eran más propensos a definirlo como un dialecto. En relación con el concepto de lengua y dialecto por parte de los participantes, Estors (2014: 158) ya indica, como

hemos explicado en la parte de la metodología, que la única lengua vista como tal por la comunidad china que ella estudia es el chino mandarín, por su prestigio oficial. También explica que el resto de lenguas habladas en China se consideran dialectos, ya que no tienen suficiente prestigio ni reconocimiento institucional.

Zack (del sur de China) y Lucas (del norte de China) exponen su punto de vista sobre la consideración del catalán como lengua o dialecto en (25) y (26), respectivamente.

(25) Un dialecto, si ha ganado un papel importante en la historia o en temas políticos, o ha sido utilizado por una gran población, o ha habido muchas obras maestras escritas en este idioma, se puede considerar como una lengua. La diferencia entre un dialecto y una lengua no es más que políticas gubernamentales. Yo mismo reconozco plenamente el catalán como una lengua.

(26) Cuando llamé a mi madre y le dije lo que pasaba a mi alrededor, siempre hablé de mi directora, que ella sólo hablaba catalán, que nunca hablaba castellano, cosas de este tipo. Y mi madre dijo: “Tu directora sólo habla dialectos indígenas?!” Esto es normal porque en China la ideología es que la lengua se refiere a la lengua oficial, y las otras lenguas son dialectos regionales. Una profesora universitaria, que seguramente tiene buena educación, debería hablar la lengua estándar, en lugar de un “dialecto indígena”. Por lo tanto, cuando los otros familiares me preguntan “¿Qué es catalán?”, Siempre contesto: “El dialecto de la Comunidad Autónoma”.

Esta dicotomía entre norteños y sureños puede derivar de su origen social, concretamente, de la relación entre su lengua materna y el chino mandarín. El chino mandarín, elaborado en base a los dialectos del norte, es la única lengua oficial nacional, con una posición superior y el apoyo político preferencial del gobierno chino. En la parte sur de China, los idiomas regionales son fonológica y semánticamente distintos del chino mandarín. La gran

distancia lingüística entre su lengua materna y la lengua oficial puede provocar el deseo de prestar más atención y apoyo político a los dialectos regionales en los sureños, mientras que esta tendencia puede no encontrarse entre los norteños debido a su sentido de pertenencia hacia la lengua oficial nacional. Y este deseo puede trasladarse al caso de Cataluña, de que se proteja y priorice el catalán⁵.

La mayoría de los participantes mantienen una actitud neutral o positiva sobre la situación sociolingüística en Cataluña. Por un lado, todos coinciden en que la lengua catalana, como una lengua minorizada, debe ser protegida para garantizar su supervivencia. Por otro lado, coinciden en que no se debe rechazar el uso del castellano, tal como señala Zack en (27):

(27) Es muy importante proteger el catalán y hablar catalán es respetuoso. Porque es su idioma, su cultura. Pero, aunque persiguen la independencia, no deberían rechazar el uso del castellano. Durante la larga historia, los catalanes también han creado muchas obras con el castellano. Es decir, los catalanes también han contribuido al desarrollo de la lengua y la cultura española. Aunque se llama “español”, también es el idioma de los catalanes.

Apoyan tanto la protección y revitalización de las lenguas minoritarias como la libertad de uso de la lengua en una sociedad bilingüe. Todos admiten que no habían escuchado nada o muy poco sobre el “catalán” y las “lenguas minoritarias” en China y su apoyo al uso del catalán proviene de la información a la que acceden durante su estudio en Cataluña, donde gradualmente aceptan la ideología de que la diversidad lingüística es importante para la sociedad y, por lo tanto, las lenguas minoritarias deben recibir una atención especial para

⁵ En este sentido, en el estudio de Cortès-Colomé et al.(2016: 283), su informante de Shanghai (Sur de China) también expresó el deseo de ver el reconocimiento de más dialectos chinos para fomentar la diversidad lingüística.

revitalizarse. Este cambio también ha sido abordado por Cortès-Colomé et al. (2016), quienes explicaron que el surgimiento de una conciencia metacognitiva a través del catalán evolucionó hacia actitudes favorables hacia la diversidad lingüística en general.

Entre los participantes, todos los que tienen un nivel superior de catalán muestran una actitud positiva hacia esta lengua y cuando hablan de la situación sociolingüística en Cataluña, tienden a defender la posición y la presencia de catalán. Como lo hace Laura, que tiene un nivel C2 de catalán, en (28):

(28) Para la normalización del catalán, creo que todavía queda un largo camino por recorrer. El catalán fue prohibido varias veces en la historia, así que el pueblo catalán aprecia su lengua con todos los esfuerzos para protegerla. Pero algunos españoles, afectados por el nacionalismo, menosprecian la lengua catalana y la toman como un dialecto. Incluso escuché que la gente dice: “Estamos en España y se habla español” cuando la gente local habla catalán. Fue muy grosero. Una vez estuve en la comisaría y hablaba catalán. Pero la policía me pidió que hablara español. Eso me sorprendió. Dado que el catalán es también una de las lenguas oficiales, los ciudadanos tienen derecho a utilizarlo, especialmente con las autoridades.

Aunque Laura es la única participante que expresa su testimonio de hostilidad de algunos hispanohablantes hacia el catalán, hay otros cinco participantes que mencionan sus dificultades para practicar el catalán con hablantes nativos a pesar de que se encuentran en la sociedad de la lengua meta. Aunque quieran hablar catalán con hablantes nativos para mejorar su competencia oral, sus interlocutores suelen hablar castellano con ellos. Perciben este fenómeno como resultado de su apariencia asiática, ya que generalmente se les responde en castellano o incluso en inglés porque la gente asume que no saben catalán porque definitivamente no son autóctonos, como indican Lucas y Victoria en (29) y (30).

(29) En efecto es bastante difícil practicar catalán, aunque estamos en Cataluña. La gente aquí cree que no sabes catalán, incluso cree que no sabes castellano y solo puedes hablar inglés. Entonces es imposible que te hable catalán la gente local.

(30) En mi vida diaria no tengo oportunidad de hablar catalán. Todos mis amigos hablan castellano conmigo y para la gente desconocida, es menos posible que me hable catalán porque tengo una cara asiática y obviamente no soy catalana.

Sin embargo, Cortès-Colomé, Barrieras y Comellas (2016) señalan que la identificación de un individuo como alóctono se suele transformar en el comportamiento lingüístico de los catalanes, incluso cuando el interlocutor no tiene rasgos físicos que lo delaten como extranjero, y este cambio de código por parte de las personas autóctonas alberga la suposición de que los inmigrantes solo tienen el castellano como lengua de comunicación.

Esta actitud lingüística deriva de la típica ideología diglósica. Woolard y Gahng (1990: 315) argumentan que el valor de marcación de identidad de la lengua catalana restringe su uso solo entre hablantes nativos, convirtiéndola en una lengua étnica en grupo. Esta ideología puede llevar a una norma lingüística que dicte que el catalán se hable entre los compatriotas que comparten la identidad catalana y que el castellano se use para comunicarse con los “forasteros”.

Esta ideología lingüística contribuye parcialmente a la situación de uso de la lengua de los participantes, ya que la mayoría de ellos (22 de 25) hablarían castellano al iniciar una conversación, especialmente con desconocidos. Felipe lo explica en (31).

(31) Siempre hablo castellano. Si inicias una conversación en catalán, el interlocutor definitivamente responderá en catalán. Pero mi competencia oral no es suficiente para llevar a cabo una conversación completa. Otra consideración es

que no puedo distinguir entre los catalanes y los de otras partes de España. Si la persona es extranjera, o de otras partes de España, será muy extraño hablar catalán con ellos.

Sin embargo, aunque los participantes tienden a hablar castellano con desconocidos por miedo de su insuficiente competencia oral y de la incapacidad de distinguir el origen de los interlocutores, son plenamente conscientes de los posibles beneficios que les llevará hablar catalán con personas autóctonas, especialmente tomando en cuenta que su apariencia está directamente relacionada con una identidad no catalana. Aparte de que varios participantes mencionan que fueron tratados con mejores actitudes en el comedor o en el banco cuando hablaban catalán, Nestor describió su experiencia personal en (32).

(32) Cada vez que viajo dentro de Cataluña y hablo catalán con la gente local, me dicen “Un xinès, que parla català!” (¡Un chino habla catalán!), Ya sabes, eso se siente maravilloso.

Según los datos que hemos recopilado, el uso del idioma de nuestros participantes depende en gran medida de su dominio. Los participantes con un buen dominio de catalán (nivel C1 / C2, 4 participantes) suelen usar el catalán siempre que les es posible, mientras que los que tienen un nivel intermedio (nivel B1 / B2, 5 participantes) principalmente usan el catalán dentro de la universidad. Los otros 16 participantes, con nivel A2 de catalán, apenas lo utilizan fuera del aula de idiomas.

Una tendencia notable es que el dominio del catalán de los participantes es casi directamente proporcional a sus actitudes hacia la lengua. Todos los participantes que tienen un nivel alto de competencia muestran actitudes extremadamente positivas hacia Cataluña y la lengua catalana. Lo que podemos encontrar a partir de los datos es que las actitudes positivas generalmente conducen a una inversión grande y constante en el aprendizaje de idiomas, lo que luego conduce al logro de un mayor dominio y disposición

para usar este idioma.

4.1.3 La identidad de los estudiantes chinos de posgrado estudiados

El dominio de la lengua catalana también está estrechamente vinculado con la identidad de los participantes. Veintidós de los veinticinco participantes afirman que sólo se sienten chinos y no tienen otras identidades. Según ellos, uno de los motivos es que su apariencia hace que la población catalana los identifique siempre como extranjeros y, además, el hecho de que sean migrantes temporales en Cataluña también les impide identificarse con la sociedad de acogida. De todos modos, la mayoría afirman que no es sólo por eso por qué se sienten chinos, sino que hay muchos otros factores que hacen que no adquieran una nueva identidad: seguramente la poca integración en la sociedad catalana (excepto en cuanto a sus contactos universitarios, muchos de ellos internacionales también) y el bajo dominio de la lengua catalana influyen también en la construcción de su identidad. Sergio lo explica en (33).

(33) Claro, siempre me identifico como chino. Aprender una lengua extranjera no cambiará esto. La identidad depende de muchas cosas, sobre todo el origen, la cultura y la comunidad a la que perteneces. Si te has integrado bien a una comunidad nueva, posiblemente tienes una identidad nueva. Pero nosotros, en Europa, con una cara asiática, nos vemos obligados a solicitar una visa para movernos. En este caso, no tengo una sensación de identificación porque sé claramente que nunca puedo integrarme cien por cien a la comunidad local.

Dos participantes, Laura y Rocio, que ya trabajan en Cataluña como profesoras universitarias, declaran que se sienten tanto chinas como catalanas. Ambas tienen nivel C2 de catalán y la residencia por motivos laborales en Cataluña. Laura describe su situación en (34).

(34) Principalmente me identifico como china. Pero también tengo la identidad catalana porque trabajo aquí, me gusta la lengua y tengo muchos amigos locales. Claro, es difícil identificarme completamente como catalana porque tengo la apariencia china y nadie cree que soy catalana.

En comparación con Laura y Rocio, que ya han pasado respectivamente 5 y 7 años viviendo en Cataluña, el único informante que declara que se identifica como catalán, tiene un perfil un poco sorprendente. Es el caso de Néstor, un chico de 26 años, que está haciendo su doctorado en la Universidad de Vic después de su máster en la Universidad de Barcelona. Néstor tiene una fuerte identidad catalana, como expresa en (35):

(35) Creo que tengo una identidad catalana, me identifico como miembro de Cataluña porque tengo una gran sensación de afiliación con Cataluña. Me gusta este lugar y tengo muchos amigos aquí. Esto no es conflictivo con el hecho de que también sé que soy chino.

Su identidad catalana se refleja en diversos aspectos, de los cuales los dos más destacados son su inversión en el aprendizaje del catalán y su pasión por la política catalana. Cada día dedica tres o cuatro horas a aprender catalán, tanto dentro como fuera del aula, principalmente a través de seguir los materiales didácticos, leer periódicos locales y ver vídeos de noticias políticas. Otra señal relacionada con su identidad catalana es que él es el único entre todos los informantes que participó en las manifestaciones a favor de la independencia de Cataluña.

La actitud lingüística de Nestor también refleja su identidad catalana. Néstor siempre ha mantenido una actitud extremadamente positiva hacia el catalán y Cataluña. Comenzó a aprender catalán antes de llegar a Barcelona para adaptarse mejor a los estudios de máster y al entorno nuevo. Hasta el final de la etapa de recogida de datos, sólo ha vivido en Cataluña durante 3 años, pero ha invertido tanto tiempo en el aprendizaje del catalán que

ha conseguido rápidamente el nivel C1 y tiene un fuerte sentimiento de afiliación a Cataluña.

Su afecto e identificación con Cataluña le hacen escribir su tesis en catalán y también el resto de trabajos académicos. Además, habla catalán con todos, incluso cuando la gente preferiría que hablara castellano. En (36) menciona su experiencia en una estación de metro:

(36) Un día yo estaba en una estación de metro y pregunté algo a un vigilante de seguridad en catalán. Pero me dijo: “¿Hablas español?” Estaba sorprendido y le dije: “Hablo catalán. ¿Qué pasa?” Ahora he cambiado la mente y no haré eso. Ahora cambio entre el catalán y el castellano según la situación y los interlocutores. Entiendo que hay gente que no sabe catalán o no quiere hablar catalán. Es normal.

El fragmento (36) refleja la fuerte identidad catalana que Néstor tiene, que insiste en hablar catalán a pesar de la preferencia del castellano por parte de su interlocutor. Además, también refleja su cambio de actitud. Aunque todavía utiliza el catalán siempre que le es posible, ya no supondrá por defecto que todos deben hablar catalán en Cataluña.

4.2 Formas de aprendizaje de catalán

El aprendizaje del catalán por parte de los estudiantes chinos de posgrado que viven en Cataluña es una actividad que realizan de forma voluntaria y fuera de su actividad académica de posgrado. Para aprender catalán, por los motivos que ya hemos expuesto en el apartado anterior, acuden a escuelas de idiomas que consideran una forma de aprendizaje formal, aunque algunos de ellos también siguen cursos en línea como Parla.cat organizados con cometarios y tutorías realizadas por tutores profesionales, no están considerados, según las entrevistas, como formal, sino como forma de aprendizaje informal. Por lo tanto, en la parte del análisis de los datos, analizamos todas sus prácticas de aprendizaje del catalán en

el entorno digital conjuntamente en el apartado de *aprendizaje fuera del aula*, sin considerar si la forma de aprender está dirigida o no.

4.2.1 Aprendizaje dentro del aula y sus percepciones

Todos los participantes se han matriculado en algún curso de catalán en institutos oficialmente reconocidos que incluyen el Consorci per a la Normalització Lingüística (CPNL) y las escuelas de idiomas en sus universidades. La Tabla 8 muestra el número de participantes que han tomado cursos de catalán en cada instituto.

| CPNL | UPF Idiomes | UB Servei Lingüístic | UAB Idiomes |
|------|-------------|----------------------|-------------|
| 9 | 6 | 6 | 4 |

Tabla 8. Número de participantes que han tomado cursos de catalán en cada instituto

Los niveles de cursos que han seguido los participantes son distintos, y la mayoría solo han cursado el nivel A2. El número de participantes por niveles de cursos realizados se muestra en Tabla 9. El curso se refiere al nivel más alto que han seguido hasta la última fase de recogida de datos. El nivel del curso que han seguido no necesariamente equivale al dominio del catalán de los participantes ya que algunos de ellos alcanzan un nivel más alto a través del autoaprendizaje, como explicaremos en el apartado 4.2.2.

| A2 | B1 | C1 | C2 |
|----|----|----|----|
| 18 | 4 | 1 | 2 |

Tabla 9. Número de participantes que han tomado cursos de distintos niveles

En este apartado, analizamos las percepciones sobre la metodología seguida en las aulas y el ambiente de las clases que tienen nuestros informantes. Como que todos ellos tenían experiencia de aprender lenguas adicionales tanto en China continental como en Cataluña,

la mayoría reflexionaron sobre las diferencias entre la enseñanza de L2 en estos dos lugares, principalmente sobre la comparación entre el método tradicional más seguido en China y el método comunicativo, seguido en Cataluña. Lucia describe su experiencia en (37), reflexionando sobre el enfoque de enseñanza en China y en Cataluña.

(37) Hay más de 20 personas en nuestra clase y se dividen en grupos de 6 personas. En la clase, la profesora no explica mucho, sino que nos deja a hablar. Eso me extraña porque venimos a aprender, pero no nos enseña, sino que nos deja hablar catalán desde la primera clase como si ya supiéramos catalán. En China, los profesores te enseñan la gramática, los conocimientos básicos de la lengua y luego te dejan practicar. Aquí la profesora no enseña mucho y la mayoría del tiempo de la clase se dedica a practicar la expresión oral. Espero que la profesora pueda explicar más cosas, cuando más aprendes, más puedes producir.

Similar a Lucia, seis participantes mencionaron que los profesores no habían explicado suficientemente los conocimientos básicos de catalán en la clase, sobre todo las reglas fonéticas. Román lo señala en (38).

(38) En la clase, la profesora nos da muchos ejercicios como conversaciones en pareja y juegos. Me gusta la forma de enseñanza, que explica la gramática, combinada con los contenidos comunicativos. Pero la única cosa de la que no estoy contento es que solo se dedica una clase a enseñar la pronunciación. Para nosotros, o posiblemente solo para mí, eso no es suficiente. Cuando aprendemos castellano, primero aprendemos cómo pronunciar, luego leemos sílabas, palabras, frases, y finalmente, sabemos la entonación. La fonética del catalán es más complicada que la del castellano. Hay vocales neutras, *e* y *o*. Estas reglas son muy difíciles para nosotros que no tienen una lengua romance como lengua materna. Entonces esperaríamos más explicaciones de este tema, no solamente una clase.

Mientras una parte de los participantes prefieren el método tradicional, en el que se explican las reglas gramaticales y se memorizan listas de vocabulario al aprender una lengua adicional, como Fernando indica en (39), también hay participantes que tienen observaciones diferentes, como Mónica indica en (40).

(39) Prefiero aprender una lengua nueva de forma, como se dice, regular, o sea, tradicional, como hacemos en China cuando aprendemos inglés. Primero tienes que saber las reglas gramaticales. La expresión oral es muy importante pero antes de hablar hay que saber por qué se dice así. La producción es como un edificio, las reglas gramaticales son las estructuras y los léxicos son como, los ladrillos, son los componentes básicos para construir el edificio. Sin las reglas gramaticales y los vocabularios no podrás producir correctamente. Entonces siempre aprendo la gramática, memorizo los vocabularios cuando aprendo una lengua adicional.

(40) Cada profesor tiene su propio estilo. La profesora de A1 y A2 habla catalán todo el tiempo. Como es el nivel básico, hay muchas cosas que no puedo entender. La profesora tiene mucho sentido del humor y frecuentemente pone videos de conversaciones o de música en la clase. Ella explica todos los contenidos en catalán, sin traducirlos al castellano o al inglés. A mí me gusta mucho este método de enseñanza y espero que todos los profesores enseñen de esta manera. Pero desde el nivel B1 ya no es así. La profesora explica mucho la gramática y a veces explica en castellano. En el nivel C1, la profesora presta mucha atención a la expresión escrita, pero a otras competencias no.

Mónica está a favor de enseñar catalán sin pedir ayuda desde otras lenguas como el castellano o el inglés. Para ella, parece más importante la mejora de la competencia oral y la comprensión auditiva. Varios participantes hacen la misma observación, que los estudiantes chinos conocen mejor la gramática y las reglas, pero tienen más dificultad con

la competencia oral, porque tampoco la han practicado como competencia al estudiar lenguas adicionales en China. Tina lo comenta en (41).

(41) Para mí, lo más difícil es hablar. Leer y escribir, me parece bien. Pero al hablar, hablo como que no haya aprendido catalán. Creo que para todos los asiáticos hablar es el más difícil por la forma de aprendizaje y la cultura. No somos tan hábiles en comunicarnos, en expresarnos. Entonces me gusta el método comunicativo que se usa aquí. Tenemos más oportunidades de practicar. Para nosotros, los chinos, la gramática no es un problema y no necesariamente aprendemos gramática en la clase. Lo que quiero es practicar la comprensión auditiva y la expresión oral en la clase, que son más difíciles para nosotros.

A pesar de la atención prestada a la expresión oral y la consciencia de que hablar es la más difícil entre las cuatro competencias, todos los participantes admiten que no son hablantes activos en la clase de catalán, sobre todo en comparación con los compañeros europeos y latinoamericanos. Isabel lo comenta en (42).

(42) La profesora sí ha explicado un poco la pronunciación, pero no la ha explicado claramente. Las vocales neutrales, *e* y *o*, no nos enseña cómo pronunciarlas en diferentes casos. No me importa si otros lo hagan mal o no. Yo misma siempre quiero pronunciar correctamente. Pero aquí no es tan estricto. Si lo que dices es comprensible, está bien. En la clase, los portugueses, italianos, latinoamericanos son muy activos, todo el tiempo están hablando. Pero nosotros, los asiáticos, casi no decimos nada. Luego, la profesora nos dice que no necesitamos preocuparnos por eso, ellos tienen la confianza de hablar porque sus lenguas maternas son más parecidas a la lengua meta, aunque se entiende bien, muchas cosas son incorrectas.

En (42) puede verse la influencia de la idea de corrección que se desprende de la cultura

china. Lo que persigue Isabel es producir de una forma completamente y exitosamente correcta y no está contenta con la explicación insuficiente de la pronunciación por parte de la profesora, según su punto de vista. La expresión activa de los compañeros occidentales la presiona para mejorar su competencia oral y hablar más en la clase. Sin embargo, se centra más en la exactitud que en la cantidad de intervenciones en el aula. Si no puede hablar de manera correcta, prefiere quedarse en silencio sin cometer ningún error, mientras que los compañeros occidentales no temen cometer errores sino aprovechar cualquier oportunidad para practicar.

A modo de resumen, podríamos decir que los participantes valoran positivamente los cursos de catalán que han seguido, y que sus percepciones e ideas sobre los cursos se centran en tres aspectos, básicamente: 1) creen que la enseñanza de las reglas en clase, sobre todo la pronunciación, no es suficiente; 2) comparan el método de enseñanza tradicional en China con el método comunicativo en Cataluña; 3) manifiestan las diferencias entre los compañeros occidentales y orientales en la clase.

Así, pues, según las percepciones de los participantes, en un curso “ideal” el profesor debería explicar claramente las reglas difíciles para los alumnos de nivel básico, en el caso del catalán, la pronunciación, y dar más oportunidades para practicar la comprensión auditiva y la expresión oral.

4.2.2 Aprendizaje informal y sus percepciones

4.2.2.1 Aprendizaje informal a través del contacto social

Según los datos que hemos recogido, los participantes tienen tantos vínculos fuertes como vínculos débiles con los hablantes nativos de catalán en la sociedad catalana.

Los participantes que están motivados para aprender catalán debido al entorno social o los

miembros de sus redes sociales existentes (por ejemplo, profesores que prefieren hablar catalán) suelen ser más activos en la creación de nuevas redes sociales que puedan ayudarles a aprender la lengua catalana. Según los datos recogidos, cuatro participantes informan de vínculos fuertes con catalanes dentro de sus redes sociales, tres de ellos tienen parejas catalanas y el otro tiene amigos cercanos que son hablantes nativos de catalán. Los otros 21 participantes informan de vínculos débiles con los hablantes de catalán (profesores, compañeros, vecinos, entre otros).

Nuestros informantes tienen tres tipos de interacciones con los hablantes nativos: 1) participación activa, en la que los alumnos se comunican con los hablantes nativos en catalán; 2) participación semiactiva, en la que los alumnos reciben información en catalán, pero responden en castellano mezclado con algunas frases en catalán; y 3) participación pasiva, en la que los alumnos solo reciben información en catalán, pero nunca producen nada en esta lengua. Dos participantes afirman que solo hablan castellano y nunca participan en interacciones en catalán.

En los párrafos siguientes retomamos la voz de los informantes sobre sus contactos sociales.

4.2.2.1.1 La participación activa en el aprendizaje del catalán

Nueve participantes hacen interacciones activas con los hablantes nativos de catalán. Las parejas de tres informantes son autóctonas, lo que los ponen en contacto con una red eficaz para aprender y hablar catalán. Estos informantes indican que hablan catalán con sus parejas de vez en cuando, pero practican mucho más a menudo con los familiares y amigos de sus parejas.

Isabel indicó que su novio miraba programas de televisión catalanes y le pidió que se uniera a verlos con él. Cuando se movían en coche, siempre ponía canciones catalanas durante el viaje. Tanto los programas de televisión como las canciones constituyen un aporte fuerte y

repetido para su aprendizaje del catalán. En cuanto a la práctica de producción, ella describió a sus suegros como “apenas saben castellano”, por lo que tenía que hablar catalán con ellos.

Otra informante, Mónica, informó que hablaba con su novio en una mezcla del chino, el inglés y el catalán, por lo que no había obtenido una mejora significativa con una mezcla tan suelta. Sin embargo, logró a mejorar su competencia lingüística en catalán a través de los contactos con los amigos de su novio, como ella indica en (43).

(43) Muy a menudo salemos con sus amigos, todos son catalanes y charlamos en catalán. Este tipo de charla informal es completamente diferente del curso que he seguido. En estas conversaciones auténticas puedo aprender muchas cosas idiomáticas como los modismos, refranes y jergas. De vez en cuando, sus amigos corrigen mis errores y explican el uso pragmático de algunas palabras específicas. He aprendido muchos léxicos en la clase, pero entre “aprender” y “usar” existe una distancia larga. Entiendo nada más que qué significan las palabras después de la clase, pero a través de hablar con los hablantes nativos, puedo entender cómo usarlas en la vida diaria.

Ese contacto con los amigos de su novio le proporciona instrucciones sobre el uso auténtico en la conversación diaria. Scholz (2017: 45) propone que la lengua puede verse como una colección de patrones y los estudiantes de una lengua adicional notan tales patrones y los reproducen. La situación de aprendizaje de Mónica, en lugar de centrarse en el aprendizaje explícito de las reglas, se centra más en reconocer y replicar patrones demostrados por los hablantes nativos. Esta situación es descrita por Sockett (2014: 29), que explica que el alumno está construyendo dentro y fuera de su percepción del uso del idioma que escucha en la boca de otros usuarios del idioma.

Brookfield (1986) descubre que los vínculos sociales de los estudiantes proporcionan

varios recursos sociales para el aprendizaje: información, apoyo, retroalimentación y modelos. En los casos de Isabel y Mónica, ambas se benefician de los recursos de aprendizaje ofrecidos por sus novios y reciben comentarios eficientes, lo que respalda la afirmación de Garrett (2008) de que la socialización del idioma es mucho más que aprender a producir expresiones gramaticalmente bien formadas, sino que también es una cuestión de aprender a usar la lengua de una manera social y pragmáticamente apropiada, y como un medio para interactuar con otros en la constitución de interacciones y actividades cotidianas.

Jessica experimentó una situación similar, cuando vivía con su familia anfitriona catalana. Su anfitrión a menudo le recomendó canciones catalanas y le explicaba las letras mientras las escuchaba. Afirma que leer las letras y escuchar las canciones, combinado con las explicaciones, han enriquecido enormemente su vocabulario. Ella lo describe en (44).

(44) No sé si todos los catalanes son así, pero él estaba bastante entusiasmado con la promoción de su lengua propia. Todos los días cuando vuelvo a casa de la clase de catalán, me pide que repita lo que he aprendido en la clase y luego me explica el vocabulario y la gramática desde su propia perspectiva. A veces invita sus amigos a casa y ellos charlan en la sala de estar. Escucho a sus conversaciones como ejercicios de comprensión auditiva y poco a poco, ya puedo entender más.

Según la entrevista, se puede observar que la retroalimentación repetida que le aportó su anfitrión la ayudó a internalizar más fácil y rápidamente los conocimientos trabajados en clase. Las conversaciones de su anfitrión y sus amigos también se convirtieron en otra fuente de información y entrenamiento de comprensión auditiva para ella.

Churchill y DuFon (2006: 18) señalan que la calidad de las interacciones con los hablantes nativos es de suma importancia en el proceso de adquisición de la lengua, y lo que hacen los estudiantes para aumentar sus oportunidades para practicar la lengua a veces es más

importante que la duración de la estancia en el entorno de la lengua meta.

Los profesores universitarios son otro recurso de redes sociales con los que los estudiantes chinos de posgrado tienen un contacto constante. Nuestros participantes informaron que la mayoría de los profesores preferían hablar catalán, pero, como sabían que la mayoría de los estudiantes chinos no sabían catalán o no lo hablaban con fluidez, generalmente hablaban castellano con los estudiantes chinos. Sin embargo, si el propio alumno estaba dispuesto a comunicarse en catalán, los profesores solían estar muy contentos de ayudarlo a practicar.

Helena, una estudiante de doctorado, se matriculó en una prueba de suficiencia de catalán. Tras ser informada de ello, su directora de tesis, una estadounidense con un buen dominio del catalán, sugirió que hablaran catalán cuando charlaban de manera informal para mejorar su competencia en expresión oral. Ella lo indica en (45).

(45) Mi directora ya lleva muchos años viviendo aquí y creo que tiene el nivel C2 de catalán. Ese día cuando hacemos la tutoría, le dije que me he matriculado en la prueba de catalán y ella me respondió: “¿Qué te parece si hablamos catalán después de la tutoría?” Entonces hablamos en catalán en las charlas informales. Es una oportunidad preciosa para practicar la expresión oral.

La mayoría de los participantes dicen que sus compañeros (compañeros de clase, colegas y amigos) tienden a hablar castellano con ellos, pero Nestor, el único participante que se identifica como un catalán, dijo que siempre hablaba catalán con sus amigos, lo que había mejorado significativamente su competencia oral. Lo comenta en (46).

(46) Suelo hablar catalán con cualquiera persona en Cataluña. Cuando estoy con mis amigos, hablamos de todo tipo de temas, hacemos bromas, todo en catalán. Esto me ha permitido mejorar rápidamente mi competencia oral. Siempre aprendo catalán leyendo noticias políticas y viendo videos del parlamento porque me gusta

mucho la política. Pero la competencia oral se deja sin practicar si solo se lee y se escucha. Entonces, hablo de la política de Cataluña con mis amigos, incluido el tema de la independencia. Durante este proceso, utilizo los vocabularios que he aprendido en las noticias y videos, lo que me ayuda a memorizarlos de una manera más eficiente y a aprender a usarlos en interacciones de la vida real. Creo que el significado solo se puede generar mediante interacciones.

En el caso de Néstor, sus amigos actuaron como “potenciadores” en su aprendizaje del catalán. Había aprendido palabras de vocabulario de noticias y videos, y las interacciones posteriores con sus amigos le brindaron la oportunidad de usarlas. Aprovechó cada oportunidad para practicar con ellos y hacer autocorrecciones después de observar cómo los usaban los hablantes nativos. Durante este proceso, internalizó con éxito las palabras del vocabulario y sus usos. Su participación activa al hablar catalán dentro y fuera de sus redes sociales podría haber estado relacionada con su creencia de que “el significado solo se puede generar mediante interacciones”, lo que indica su creencia de que una palabra puede significar algo solo si se usa para interactuar con personas.

No todos los participantes tienen en su red social existente hablantes nativos con quienes pueden practicar catalán. Para crear una red social adicional para aprender catalán, cuatro participantes mencionan el *Voluntariat Lingüístic*, un programa de acogida de estudiantes internacionales que permite a los participantes solicitar un compañero de idiomas para intercambiar charlas, cada uno en su lengua.

Esta actividad de intercambio de idiomas es útil para los estudiantes chinos de posgrado porque generalmente no tienen tantas oportunidades para practicar catalán oralmente como esperan, como Victoria indica en (47).

(47) La verdad es que no tenemos muchas oportunidades para hablar catalán, aunque estamos en Cataluña. Mis amigos siempre hablan castellano conmigo. Y

en la empresa donde trabajo, solo necesito el castellano, el chino y el inglés.

Por lo tanto, estar emparejado con un compañero de idiomas y tener un motivo claro y concreto para practicar catalán es un canal ideal para mejorar sus competencias orales, sobre todo porque, varios participantes señalan que intentan iniciar conversaciones en catalán para practicar la expresión oral, pero, en la mayoría de los casos, son respondidos en castellano. Por un lado, su apariencia asiática hace que la gente asuma que no saben hablar catalán. Por otro lado, en una sociedad diglósica, el castellano se considera como la lengua de comunicación pública. Zappa-Hollman y Duff (2015) también encuentran que la exposición oral y las interacciones con hablantes de la lengua adicional fuera del aula suelen ser mínimas para los estudiantes adultos, y sus oportunidades de hablar una lengua adicional podrían verse obstaculizadas si el interlocutor cambia a otro idioma compartido.

Los vínculos sociales con los hablantes nativos de los participantes actúan no solo como un entorno inmersivo en la lengua meta que les permite alimentar y producir catalán, sino que también como una fuente potente de información relacionada con el catalán; un ejemplo típico es la música catalana. Ninguno de nuestros participantes sabía nada de la música catalana antes de llegar aquí. Pero luego se familiarizaron con las canciones catalanas durante el contacto con la comunidad autóctona o mediante las recomendaciones de los catalanes. Tres informantes incluso consideran la música como una herramienta importante para el aprendizaje del catalán, y todos indican que la banda musical catalana *Manel* es su grupo favorito. Entre ellos, Sergio estaba especialmente interesado en la música. Describe su experiencia en (48).

(48) Antes de venir aquí no sabía nada de la música catalana. Pero ahora tengo muchos amigos catalanes y ellos siempre me recomiendan canciones populares. Me gusta la música y ahora escucho muchas canciones catalanas. También es una forma buena para aprender la lengua porque si las escuchas todos los días, poco a

poco, entiendes las letras.

Como mencionamos antes, al anfitrión de Jessica le entusiasmó recomendarle canciones catalanas. Le gustó poner canciones con letras y le pidió que las escuchara. Jessica comenta el papel de las canciones en su aprendizaje del catalán en (49):

(49) He aprendido muchas palabras nuevas desde las letras y también me vuelvo interesada por la música catalana después de escuchar varias buenas canciones. Ahora ya empiezo a buscar canciones catalanas por el internet y las escucho mirando las letras.

Después de ver la participación activa que hacen los participantes, a continuación, analizamos la participación semiactiva en las redes sociales por parte de los estudiantes chinos de posgrado.

4.2.2.1.2 La participación semiactiva: el translanguaging en el aprendizaje del catalán

Solo tres participantes describieron su situación como una práctica de *translanguaging* “Hablo catalán tanto como puedo”, pero “la mayoría de las frases están en castellano”. Esta práctica de *translanguaging* resulta del hecho de que, en una sociedad bilingüe, todos los hablantes nativos de catalán también pueden hablar castellano, lo que facilita la comunicación fluida y presenta un obstáculo para fomentar la producción en catalán. Tina lo comenta en (50).

(50) Mis compañeros y yo hemos logrado una armonía extraña; me hablan catalán y yo respondo en castellano. Pero en nuestro grupo de WhatsApp, siempre escribo en catalán.

La mayoría de los participantes creen que hablar es la habilidad más difícil de dominar. Aunque les haya gustado mucho comunicarse con los hablantes nativos completamente en

catalán, no pueden construir una respuesta con el vocabulario adecuado y la estructura sintáctica correcta inmediatamente después de que el interlocutor les digan algo, sin mencionar la necesidad de dar la debida consideración a las normas sociales y los elementos culturales. Por lo tanto, para mantener el ritmo regular de la conversación, optan por responder en castellano, a veces con frases o palabras sencillas en catalán, pero requieren que su interlocutor hable catalán en lugar de cambiar al castellano para mejorar su catalán a través de la retroalimentación. Al contrario, en un contexto de comunicación escrita, como una conversación de WhatsApp, los alumnos tienen suficiente tiempo para organizar frases para que puedan producir en catalán sin romper el ritmo de la conversación.

En el caso de Román, de vez en cuando intentó producir una mezcla del catalán y el castellano y recibió comentarios instantáneos sobre su producción. Lo comenta en (51).

(51) Intento hablar catalán con mi directora y mis compañeros, pero luego me repito en castellano para comprobar si lo que digo es correcto. Si hay errores, los corregirán.

Como que solo dice una frase, su interlocutor puede señalar fácil e instantáneamente sus errores y le muestra el uso correcto. Este método de *translanguaging* es similar a la estrategia pedagógica propuesta por Lewis, Jones y Baker (2012b) basada en la alternancia de lenguas utilizadas para la alimentación y producción. Lewis, Jones y Baker (2012a) afirman que el *translanguaging* supone un apoyo que puede eliminarse cuando los alumnos han adquirido una competencia lingüística avanzada.

4.2.2.1.3 La participación pasiva: la observación en el aprendizaje del catalán

El término “participación pasiva” se refiere a una situación en la que el alumno no habla catalán activamente ni participa en la conversación en castellano o una mezcla del catalán y el castellano; en cambio, simplemente intenta entender el discurso de los hablantes

nativos como un forastero en la conversación. Lucas lo comenta en (52).

(52) Mi director de tesis y algunos de mis colegas prefieren hablar catalán. Pero como que no puedo hablar catalán con fluidez, no suelo participar en las conversaciones. Por supuesto, puedo decir algo muy sencillo, como *Bon dia* (Buenos días), *Bona tarda* (Buenas tardes) o *Adeu* (Adiós). Al escuchar su conversación, a veces puedo aprender nuevas frases como *He de marxar* (tengo que irme).

Lucas nunca participó en las conversaciones de los hablantes nativos dentro de su grupo de investigación debido a la falta en confianza de su competencia oral. Se quedó en silencio durante las conversaciones, pero escuchó con atención para absorberlas como alimentación de la lengua meta, y ocasionalmente pudo aprender algo de ellas. Otro informante, Felipe tiene una experiencia similar y lo comenta en (53).

(53) Cuando los profesores y mis compañeros charlan en catalán, los escucho con atención e intento entender de qué están hablando porque lo tomo como un ejercicio auténtico de comprensión auditiva. Los hablantes nativos no se retrasarán ni elegirán palabras sencillas para facilitar su comprensión, por lo que es más auténtico. Puedo aprender algo de vocabulario y algunos fragmentos de su conversación, pero solo una cantidad limitada porque la mayoría no puedo entenderla. En cuanto a hablar, siempre hablo castellano. Si inicio una conversación en catalán, el interlocutor definitivamente responderá en catalán. Pero mi competencia oral no es suficiente para llevar a cabo una conversación completa. Entonces, evito hablar catalán con los demás.

Felipe también desempeña el papel de “oyente” cuando está con sus profesores y colegas debido a su falta de confianza en su expresión oral, pero utiliza las conversaciones en catalán como materiales de comprensión auditiva de la vida real para practicar y aprender

nuevas fórmulas idiomáticas.

Después de ver el aprendizaje del catalán en las redes sociales de los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña, en el siguiente apartado analizaremos su aprendizaje del catalán en entornos digitales.

4.2.2.2 Aprendizaje en entornos digitales con herramientas de base lingüístico: uso y percepciones

Garrett (2009) señala que los recursos digitales facilitan el aprendizaje de lenguas adicionales de los alumnos de distintas maneras y divide los recursos digitales de lenguas adicionales en tres categorías: 1) recursos tutoriales, que dan instrucciones a los alumnos de lenguas adicionales; 2) recursos auténticos, que son diseñados y usados para los hablantes nativos, sin motivo pedagógico para los extranjeros; 3) recursos comunicativos, se refiere a los recursos diseñados para comunicarse e interactuar.

Según los datos que hemos recogido, nuestros informantes, cuando aprenden catalán en un entorno digital, llevan a cabo un aprendizaje consciente con recursos tutoriales como plataformas de aprendizaje, diccionarios en línea y aplicaciones móviles diseñadas para aprender idiomas, pero no han participado en actividades comunicativas e interactivas como una comunidad de *fandom* o juegos cooperativos. Por eso, en este estudio, nos centramos en las herramientas y recursos digitales que los informantes utilizan para aprender catalán, tanto en sus prácticas como en sus percepciones.

En primer lugar, los participantes utilizan recursos tutoriales para aprender catalán. Los recursos que han utilizado, por un lado, son las plataformas o aplicaciones móviles diseñadas específicamente para aprender lenguas adicionales y, por otro lado, las herramientas lingüísticas que ayudan a los alumnos a resolver dudas lingüísticas.

4.2.2.2.1 Plataformas y aplicaciones digitales diseñadas específicamente para aprender lenguas adicionales

Observamos, en primer lugar, qué recursos utilizan y el número de participantes que usan cada recurso.

En cuanto a las plataformas y aplicaciones móviles para aprender lenguas adicionales, los participantes utilizan 1) Parla.cat (10 participantes), 2) Duolingo (3 participantes) y 3) 5000 frases (2 participantes).

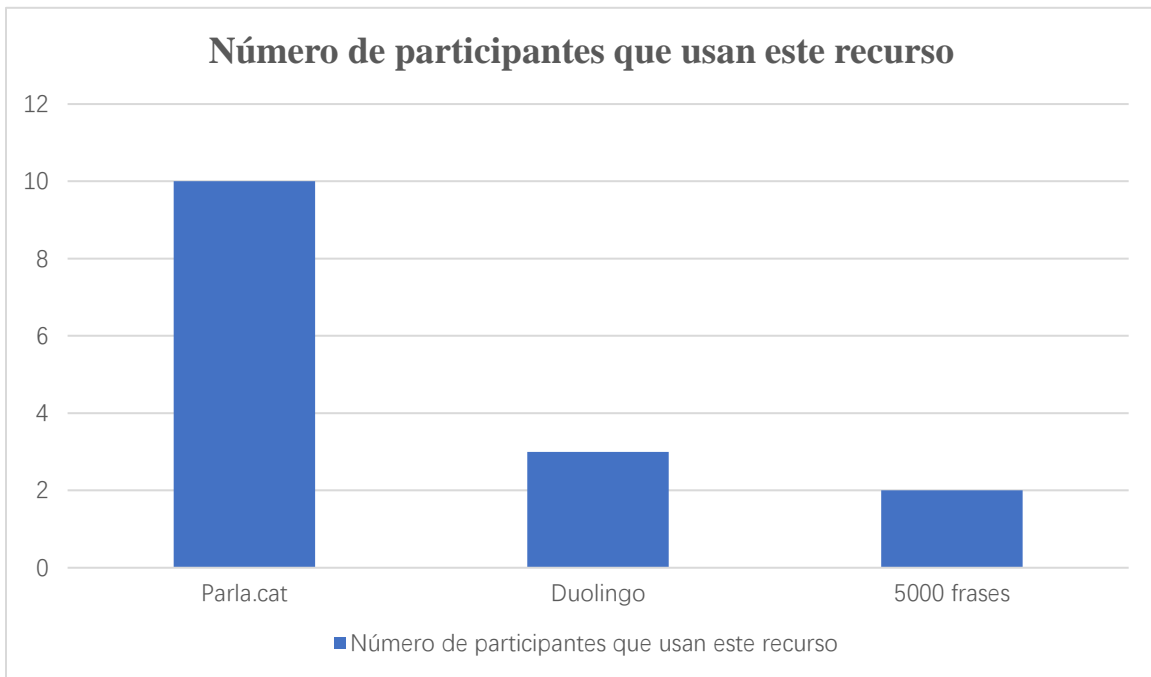


Gráfico 1. Número de participantes que utilizan cada plataforma/aplicación móvil

Si tomamos en cuenta que el catalán es una lengua minorizada que dispone de menos recursos digitales específicamente diseñados para aprenderla, la cifra mostrada en el gráfico no es inesperada. Los 25 participantes conocen *Parla.cat*, en la mayoría de los casos, a través de la recomendación de los profesores de cursos de catalán. Entre ellos 10 participantes tienen la experiencia de usar *Parla.cat* para aprender catalán.

Parla.cat es una plataforma multimedia en línea creada en 2008 con un enfoque comunicativo y socio-constructivo para aprender catalán (Serra, 2010: 43). Ofrece cursos de cuatro niveles (Bàsic, Elemental, Intermedi, Suficiència) en dos modalidades: autónoma o tutelada. Como aula virtual basada en la web, *Parla.cat* ofrece la posibilidad de conciliar el ritmo de la vida personal con el aprendizaje del catalán para aquellos que no pueden recorrer grandes distancias geográficas o tienen horarios incompatibles con los cursos presenciales (Jiménez, Mitjà, Montero, & Serena, 2010: 39). Se ha convertido en el curso virtual de catalán más popular y de más prestigio según los aprendices de este idioma. Hasta el 2017, más de 250.000 usuarios de unos 190 países se han registrado en esta plataforma (Generalitat de Catalunya, 2017: 4). *Parla.cat* suele ser recomendado por los profesores de catalán como material auxiliar de aprendizaje, extensión de los cursos presenciales o plataforma para practicar y hacer ejercicios. Los participantes que lo utilizan para aprender catalán toman cursos de distintos niveles en esta plataforma, como se ve en Tabla 10.

| Nivel | Máster | Doctorado | Total |
|--------------------|--------|-----------|-------|
| <i>Bàsic</i> | 0 | 2 | 2 |
| <i>Elemental</i> | 1 | 3 | 4 |
| <i>Intermedi</i> | 0 | 1 | 1 |
| <i>Suficiència</i> | 1 | 2 | 3 |

Tabla 10. Nivel más alto cursados en *Parla.cat* por los informantes

Parla.cat proporciona un plan de estudios organizado, tanto como materiales de autoaprendizaje, como manuales de gramática y enlaces a diccionarios en línea, con la intención de desarrollar y mejorar las cuatro competencias. Cuando los alumnos utilizan esta plataforma para aprender el catalán, suelen tomarla como eje, complementando con otros recursos digitales como el motor de búsqueda, Google Traductor y los diccionarios multilingües en línea. Aprovechan al máximo todas las herramientas disponibles para

resolver sus dudas y adquirir vocabulario y conocimientos gramaticales. Tomamos la grabación de pantalla del curso *Elemental 2* de Helena como ejemplo, se utiliza de forma integradora una serie de herramientas digitales.

Cuando estaba haciendo los ejercicios del tema “preparación del equipaje” (Imagen 1), había un conjunto de palabras nuevas que desconocía. Las buscó en Wiktionary, un diccionario multilingüe en línea cuyas entradas contienen definiciones, origen, guías de pronunciación, inflexiones, ejemplos de uso, términos relacionados, imágenes para ilustrar, entre otros (Imagen 2). Aquí eligió traducirlo al inglés y luego, en lugar de escribirlo en un cuaderno de papel, tomó apuntes en un documento de Microsoft Word propio (Imagen 3). Finalmente, la función de Microsoft Word le permite buscar en la lista de vocabulario las palabras que ha aprendido anteriormente, relacionadas con la que busca, repasarlas y, seguramente interiorizar mejor toda la cadena semántica relacionada con esta palabra (en el caso de *raspall de dents* como se muestra en las siguientes capturas de pantalla, también repasa *rentarse les dents*) (Imagen 4).



Imagen 1. El ejercicio "preparar el equipaje" que Helena está realizando

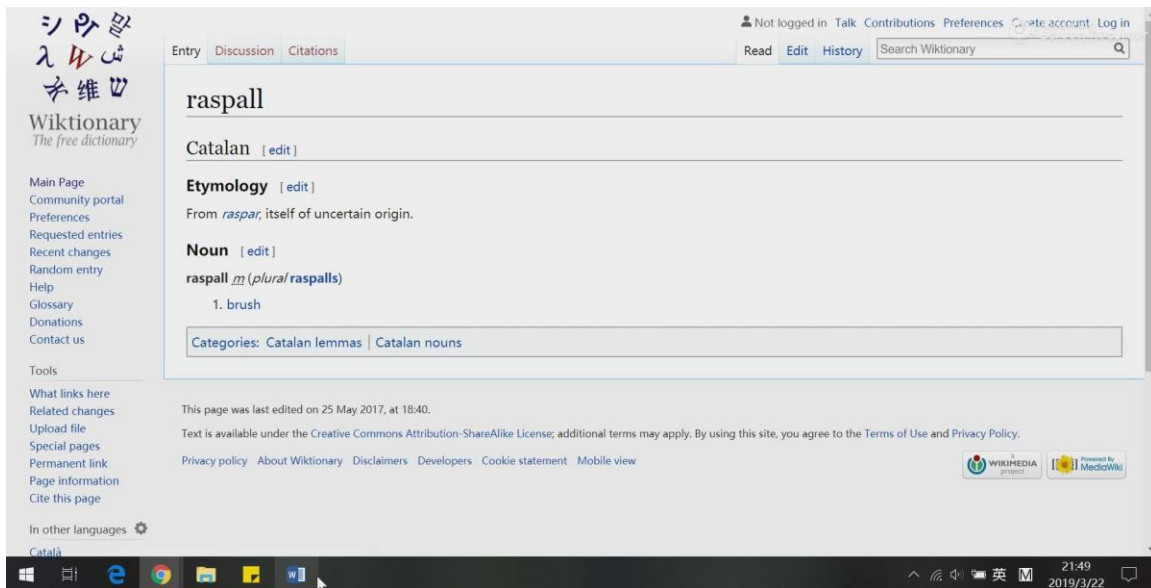


Imagen 2. Consulta de una palabra desconocida en Wiktionary

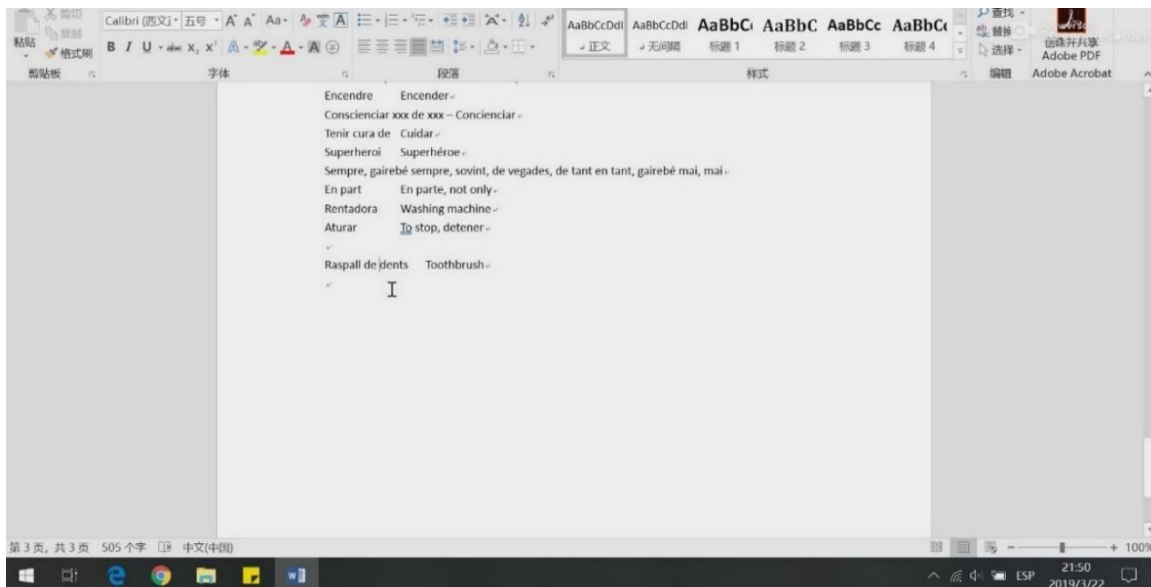


Imagen 3. Toma de apuntes de los vocabularios aprendidos en Microsoft Word

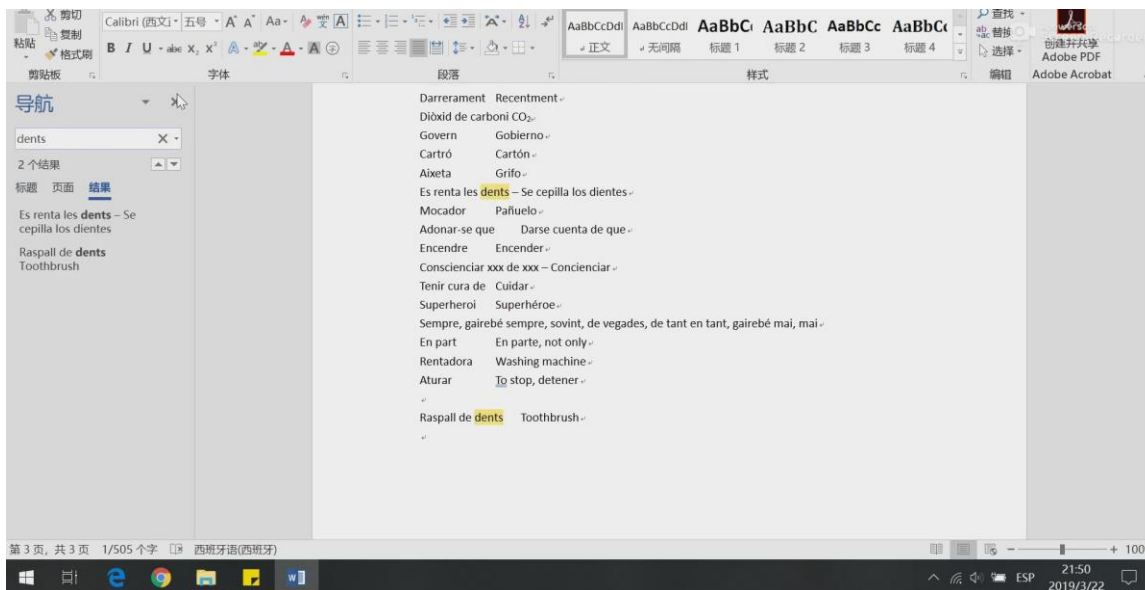


Imagen 4. Localización y repaso de la cadena semántica relacionada con la palabra aprendida con la función de búsqueda de Microsoft Word

Cuando necesitaba saber el significado de una frase, o comprobar la exactitud de una frase escrita por ella misma, siempre utilizaba Google Traductor para traducir la frase del catalán al castellano.

Un problema destacado durante sus usos de *Parla.cat* es que, como una plataforma de aprendizaje virtual integradora con abundantes recursos de aprendizaje, no ha recibido suficiente atención por parte de los estudiantes chinos. Menos de la mitad de los informantes han aprovechado alguna vez esta herramienta de aprendizaje bien desarrollada. Los que no la han utilizado explican que, por un lado, los ejercicios en los cursos presenciales ya son suficientes para ellos y fuera del aula, no tienen más tiempo para dedicar al aprendizaje del catalán, por otro lado, sin la presencia de instructores, no tienen motivación para aprender catalán autónomamente. En contraste, los que la han utilizado suelen tomar *Parla.cat* como material complementario del curso presencial, o recurso principal para aprender catalán cuando ya dejan de tomar cursos presenciales.

Los diez participantes que tienen experiencia de usar *Parla.cat* valoran sus ventajas tanto como inconvenientes. Tina, habla de sus motivos para usar *Parla.cat* en (54) y otros participantes expresan opiniones similares al valorar positivamente esta plataforma:

(54) ¿Aparte de *Parla.cat*, hay otras plataformas para aprender catalán sistemáticamente? Creo que *Parla.cat* es la única, ¿no? Me parece bastante buena porque tiene muchos ejercicios de comprensión lectora y auditiva. La comprensión auditiva es sobre todo más importante para mí. Es difícil encontrar materiales para practicar comprensión auditiva de catalán. Además, ofrece cursos de nivel básico a nivel superior. Me gusta esta forma de aprender.

No todos los participantes que han usado *Parla.cat* hacen una valoración tan positiva. Tres participantes la utilizaron solo un par de veces antes de abandonarla. La razón por la que dejó de usar *Parla.cat*, Román la explica en (55):

(55) Hice algunos cursos en *Parla.cat*. En esos ejercicios de comprensión auditiva hablaban muy rápido, así que yo no entendía nada. Incluso en *Basic 1*, el audio no es lento ni fácil. Para empeorar las cosas, ni siquiera puedes retrasarlo, ni repetir parte del audio, la única opción es escuchar el audio entero desde el principio, así que no quiero continuar.

Román abandonó *Parla.cat* principalmente por la experiencia insatisfactoria con la comprensión auditiva. Los alumnos de nivel básico esperan que los hablantes hablen lentamente y claramente en los audios para que puedan entender lo que dicen. Sin embargo, desde el nivel básico, en los ejercicios de comprensión auditiva de *Parla.cat* ya se habla a una velocidad elevada, similar a la velocidad normal de los hablantes nativos, lo cual no gusta a algunos de nuestros informantes en el nivel inicial. El segundo inconveniente es la configuración multimedia de la plataforma. Los usuarios no pueden retrasar ni repetir un fragmento según sus necesidades, lo cual llevará a una experiencia insatisfactoria del

usuario. Lucas también tiene la misma observación en (56):

(56) Parla.cat, creo, fue elaborado hace mucho tiempo. Los contenidos son bastante viejos. Puedes ver ejemplos como MP3, PDA, que son dispositivos populares hace muchos años. Y la función de la plataforma también es obsoleta: no puedes retrasar ni repetir parte del audio sino que tienes que ponerlo desde el inicio. Eso me parece muy tonto.

Otros informantes como Isabel, en lugar de quejarse de la función y el contenido, sospechan la efectividad de esta forma de aprendizaje, como ella indica en (57):

(57) Este sitio web es increíble, pero después de aprender el curso en línea, todavía no puedo hablar. Cuando haces los ejercicios, sabes lo que significa, sabes cómo traducirlo al castellano. Pero si te dan el significado, no puedes traducirlo correctamente al catalán. Siempre olvidas cosas como el apóstrofe y la contracción.

Isabel admite que *Parla.cat* ofrece contenidos de alta calidad, pero esto no da como resultado un aprendizaje exitoso. El resultado del aprendizaje, en su caso, se limita a la comprensión lectora, mientras que la competencia escrita y la expresión oral no mejoran de manera efectiva. De hecho, los participantes valoran mucho la competencia oral cuando aprenden una lengua adicional, ya que tienen la creencia que la competencia oral productiva es la más difícil de adquirir y mejorar, pero al mismo tiempo es la más importante para la comunicación diaria. Por lo tanto, la falta percibida de oportunidades para practicar la expresión oral es considerada por los participantes un defecto de esta plataforma de aprendizaje en línea.

Durante las entrevistas, ninguno de los informantes ha utilizado recursos distintos al curso en sí. No conocen la existencia de *Voluntariat per la Llegua*, una plataforma virtual incorporada en *Parla.cat* para emparejar compañeros lingüísticos en línea y practicar

catalán a través de video chat. Tampoco consultan el manual de gramática incorporado ni los enlaces de los diccionarios. Es decir, no son conscientes de las opciones de aprendizaje que la plataforma puede ofrecer.

Es importante destacar que, tres participantes, siguiendo de caso de Parla.cat, reportan que han utilizado también Duolingo para aprender catalán. Duolingo es un programa de aprendizaje de idiomas en línea que orienta a los alumnos paso a paso a través de una secuencia de tareas, en gran parte basadas en la traducción (Krashen, 2014: 13). Esta plataforma elabora cursos de idiomas con diferentes lenguas de instrucción. Hasta marzo de 2021, ofrece 106 cursos de lenguas diferentes en 38 idiomas. Teniendo en cuenta que los usuarios pueden comenzar a usar Duolingo cuando ya tienen algún conocimiento de la lengua meta, se dispone de una prueba de nivel antes de comenzar el curso, con la cual los usuarios pueden omitir una serie de unidades según el resultado de la prueba. El método de enseñanza en Duolingo se caracteriza principalmente por la repetición espaciada, que ha demostrado su eficacia para adquirir vocabulario en particular (Munday, 2015: 85). Se puede ver que el aprendizaje con Duolingo presenta algunas similitudes con el método de enseñanza tradicional chino, ya que ambos usan la repetición como método principal de aprendizaje.

Una participante, Helena, ha hecho todo el curso de catalán en Duolingo. Ella ha elegido esta plataforma para aprender catalán por dos razones. En primer lugar, fue admitida por el programa de máster de una universidad de Barcelona. Sabiendo que Barcelona es una sociedad bilingüe con dos lenguas oficiales, el catalán y el castellano, quiso hacer una preparación lingüística antes de estudiar allí. Pero, los recursos para el aprendizaje del catalán en China son muy limitados, y, además, el acceso a Google está prohibido en China continental. Bajo este contexto, Duolingo, que ofrece materiales de aprendizaje de diversos idiomas, entre los cuales el catalán, es accesible desde China continental y por ello se convirtió en una buena opción para ella. Además, lo que ofrece Duolingo son cursos que

van desde el nivel básico al intermedio, con traducción de cada nueva palabra, donde los recursos auxiliares no son tan necesarios como otros métodos de aprendizaje. La segunda razón es que, aunque Duolingo no podrá mejorar significativamente las competencias de expresión oral y escrita de los usuarios, sí ofrece prácticas repetidas de vocabulario y frases de uso común, lo que le sirve como una base sólida para su futuro aprendizaje del catalán.

El tablero de clasificación y el modo de “desbloqueo de nuevas unidades” crean una atmósfera competitiva con la intención de motivar a los alumnos a trabajar tanto como sea posible. La plataforma envía un correo electrónico de notificación todos los días para recordar al aprendiz de su aprendizaje en Duolingo. Si ha iniciado sesión en la aplicación móvil, recibirá notificaciones cuando salga del primer, segundo, tercer lugar de la lista de los 10 usuarios más trabajadores (Imagen 5).

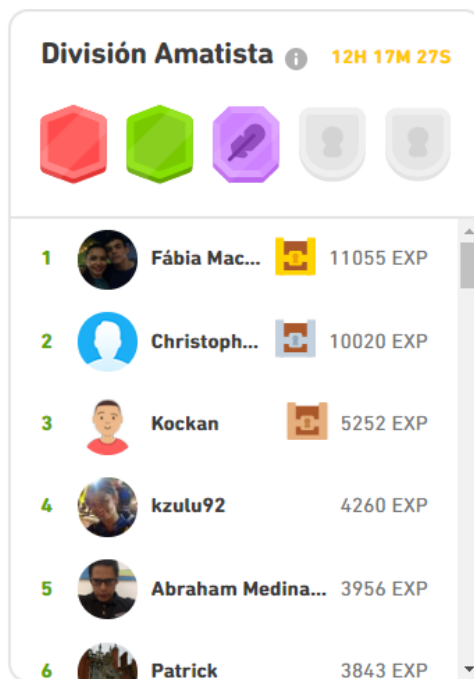


Imagen 5. Lista de usuarios según la cantidad de ejercicios hechos

Helena aprendió catalán con sus conocimientos del castellano desde el vocabulario y frases catalanas más básicas hasta el nivel más alto en Duolingo. Durante este proceso, siguió

todas las tareas, incluida la traducción, dictado y opción múltiple. La parte más difícil para ella es el dictado. Publicó una captura de pantalla en su 微信朋友圈 (Círculo de amigos de Wechat) cuando cometió un error al confundir consonantes sordas y sonoras, diciendo “Mi catalán hace que mi distinción de consonante sonora/sorda deje de funcionar de nuevo”, como puede verse en la Imagen 6:

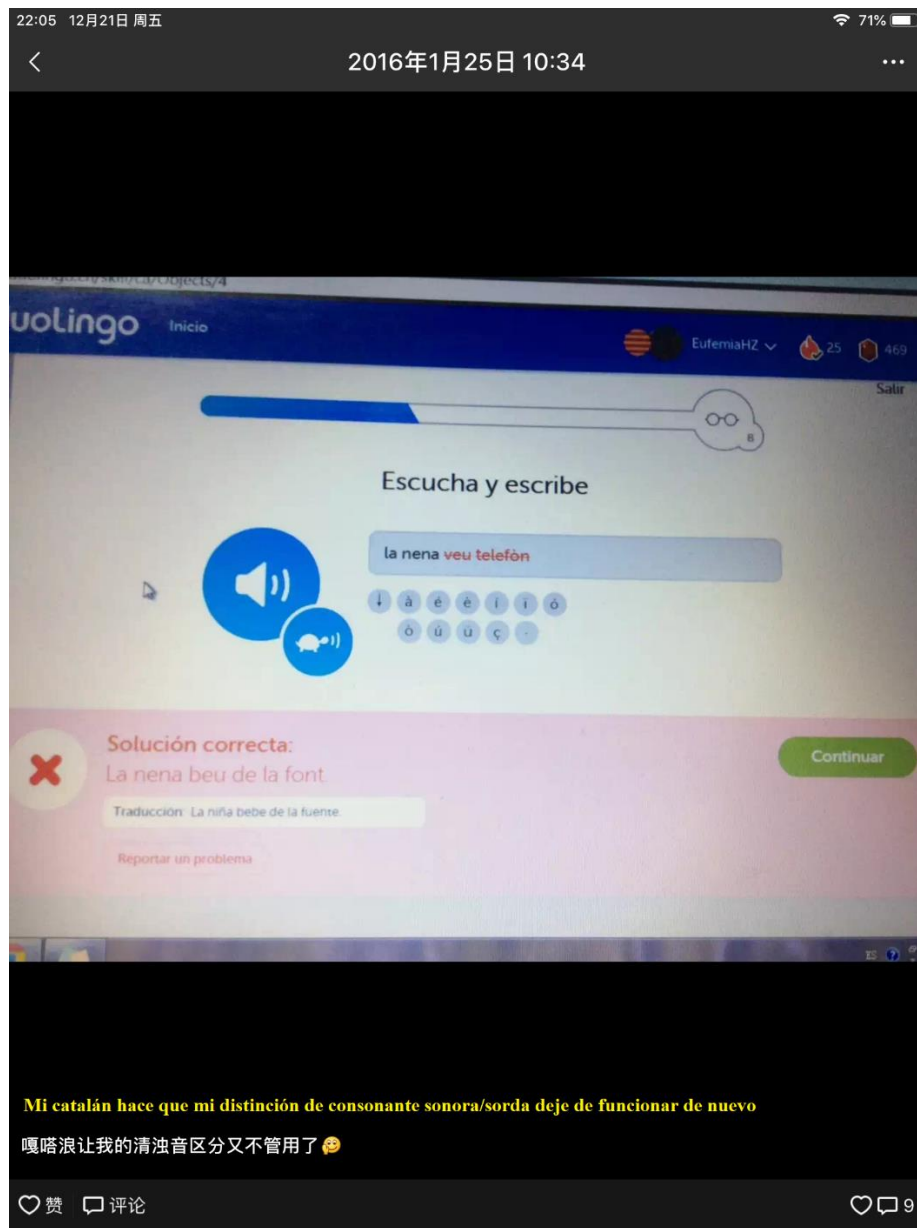


Imagen 6. Captura de pantalla de Duolingo que Helena publicó en su Círculo de Amigos

en Wechat

Cuando terminó todo el curso de catalán, también compartió este progreso con su familia, amigos y otros conocidos en esta red social. Sus compañeros pueden comentar con sugerencias, opiniones o su propia experiencia relacionada con este tema (Imagen 7).



Imagen 7. Captura de pantalla de su progreso en Duolingo publicado en su Círculo de Amigos en Wechat

La mayoría de los participantes usaron Duolingo para aprender idiomas como el francés y el portugués, sin conocer la disponibilidad del curso de catalán porque el sitio web cambiaba la lengua de instrucción según la configuración del dispositivo y la mayoría de ellos eligieron chino mandarín como idioma del sistema. Solo tres participantes usaron Duolingo para aprender catalán, de los cuales dos lo dejaron después de seguir algunas unidades. Paloma nos comenta por qué deja de usar Duolingo para aprender catalán en (58):

(58) La profesora del consorci no recomienda Duolingo. Ella dice que hay muchos errores en los contenidos y, al contrario, Parla.cat es mucho más fiable. Los recursos y materiales de aprendizaje que ofrece Parla.cat ya son más que suficientes para nosotros, así que dejé de aprender en Duolingo.

Según Paloma, la existencia de *Parla.cat* hace que aprender catalán en *Duolingo* sea menos necesario ya que el primero es mucho más profesional y organizado. Además, según los informantes de este estudio, existen otros dos problemas si usan Duolingo para aprender catalán: a) Duolingo no aporta ninguna explicación gramatical, los alumnos tienen que deducir las reglas de sintaxis o consultar el manual por sí mismos en función de las frases y traducciones (Nushi & Eqbali, 2017: 94); y b) es solo accesible cuando eligen el castellano como lengua de instrucción, lo cual limitará su alcance de usuarios.

El último recurso que mencionan nuestros informantes es una aplicación móvil para memorizar vocabulario en catalán, *5000 phrases-Learn Catalan Language For Free* (luego referido como *5000 frases*).

Los estudiantes chinos, afectados por el enfoque tradicional cuando aprenden una lengua adicional en China, suelen ampliar su vocabulario a través de memorizar listas de nuevas palabras. Los participantes opinan que no hay tantas aplicaciones móviles para la memorización de vocabulario de catalán como las de inglés. Dos participantes mencionan *5000 frases* como su herramienta de memorización de vocabulario favorita.

Los materiales ofrecidos en esta aplicación móvil se dividen en 21 temas con más de 10 subcategorías bajo cada tema. En lugar de una mera memorización de palabras, *5000 frases* se centran más en memorizar frases y oraciones (Imagen 8). Por ejemplo, en el tema “avión”, se le mostrarán al usuario 4 frases: *Treguis les sabates* (Quítese los zapatos). *Quan és el vol a Roma* (¿Cuándo despegar el vuelo a Roma)? *Hi ha un vol directe?* (¿Hay vuelo directo)? *Per on embarco?* (¿Dónde está la puerta de embarque?) Todas estas son frases que se podrían necesitar en el aeropuerto. Pero a diferencia de otras aplicaciones de memorización de vocabulario, no enseña palabras como *avión*, *cinturón de seguridad*, *control de seguridad*, *tarjeta de embarque*, entre otras.



Imagen 8. Temas de 5000 frases

Para utilizar esta aplicación, primero el usuario debe elegir una “lengua materna” en una lista de 55 idiomas, incluido el chino mandarín. Luego debe hacer clic en el tema y el

subtema para comenzar a aprender. El alumno adquiere las frases a través de una serie de “juegos” que incluyen “elegir una frase”, “escuchar y elegir”, “emparejar las frases”, “combinar frases”, “traducir y escuchar”, “escuchar y escribir”, “encontrar los errores”, “traducir frases”, “llenar blancos” y “construir frases”.

A excepción de la ortografía, la comprensión auditiva y el vocabulario, la aplicación también ayuda a corregir la pronunciación con un algoritmo de reconocimiento de voz. Una vez que el usuario habla al micrófono del dispositivo móvil, la aplicación reconocerá la voz y la compara con la pronunciación estándar de la oración. Luego, el usuario puede corregir su pronunciación incorrecta según el resultado que se muestra en la pantalla. Si el usuario lo intenta varias veces, todos los resultados se mostrarán en pantalla para facilitar la comparación (Imagen 9).



Imagen 9. Función de reconocimiento de voz de *5000 frases*

El problema de esta aplicación es que no se puede encontrar fácilmente en la tienda de aplicaciones de China continental, los estudiantes chinos generalmente necesitan cambiar “región y país” a España para descargarla.

Según los participantes que tienen experiencia de usar *5000 frases* para memorizar vocabulario en catalán, esta aplicación presenta dos problemas para los estudiantes chinos. En primer lugar, es difícil aprender una oración completa antes de aprender las palabras que la componen. Por lo tanto, la aplicación es más adecuada para aquellos usuarios que ya tienen conocimientos básicos de catalán. Jessica lo explica en (59):

(59) Esta aplicación es diferente de las aplicaciones diseñadas para memorizar vocabulario en inglés o castellano que he usado. Otras aplicaciones solo te dan el léxico y su significado, pero *5000 frases* se centra en enseñarte frases. Divide los contenidos en temas en lugar de niveles. Por eso, creo que es más adecuado para los usuarios que ya tienen algún conocimiento de catalán, por lo menos nivel A2, por ejemplo.

En segundo lugar, cuando eligen chino mandarín como la lengua de instrucción, la traducción no es tan precisa como la del castellano, por ejemplo, *Hi ha un vol directe* (¿Hay un vuelo directo?) Se traduce como *这是直飞航班吗?* (¿Es este un vuelo directo?). Es decir, si los estudiantes chinos quieren aprender catalán usando su L1 como la lengua de instrucción para facilitar el aprendizaje, tienen el riesgo de aprender contenidos incorrectos.

Hasta aquí hemos visto el uso y las valoraciones de los recursos diseñados específicamente para aprender catalán como lengua adicional. A continuación, vamos a ver las herramientas lingüísticas usadas por los participantes.

4.2.2.2.2 Herramientas lingüísticas

Los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña también utilizan herramientas para resolver dudas lingüísticas durante el aprendizaje del catalán. Los recursos que utilizan y el número de participantes que usan cada recurso se muestra en gráfico 2.

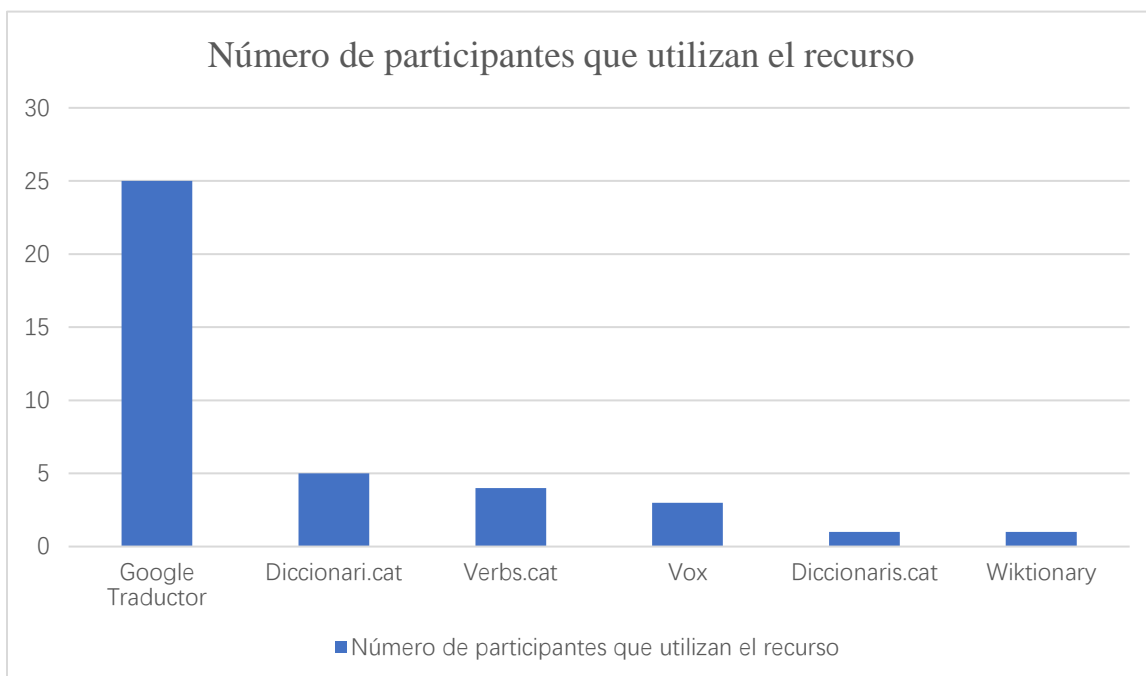


Gráfico 2. Número de participantes que utilizan cada herramienta lexicográfica

Los participantes de este estudio acuden a seis recursos digitales para resolver sus dudas lingüísticas. Estos seis recursos son: 1) Google Traductor, un traductor automático en línea que puede traducir palabras, frases y textos; 2) diccionario multilingües: *Dictionaris.cat*, *Vox*, *Dictionaris.cat*, *Wiktionary*; 3) *Verbs.cat*, un sitio web para consultar conjugaciones de verbos de catalán.

Google Traductor

Todos los participantes de este estudio han utilizado Google Traductor como una herramienta importante para aprender una lengua adicional.

García y Peña (2011: 472) identifican a los aprendices de lenguas adicionales como usuarios potenciales de traductores automáticos, citando la encuesta de usuarios de Google en 2010 para explicar su posible función en el aprendizaje de idiomas: a) comprender una palabra o una frase corta de una lengua extranjera; b) leer una página web, correo

electrónico o artículo en una lengua extranjera; c) aprender a escribir / decir una palabra o frase en una lengua extranjera; d) escribir un texto largo (por ejemplo, un correo electrónico) en una lengua extranjera; e) verificar que el texto escrito en una lengua extranjera sea correcto. Nuestros participantes también reportan distintas formas de uso de Google Traductor, como Lucia, Helena y Victoria expresaron en (60), (61) y (62).

(60) Aquí en la clase, la profesora no habla mucho, en cambio, siempre deja que los estudiantes discutan en grupo. Durante este proceso, hay muchas palabras nuevas que necesito saber para continuar la conversación. Siempre uso Google traductor para buscarlas.

(61) Cuando escribo algo en catalán, primero tengo en mente el castellano y lo correspondo uno a uno al catalán. Si hay algo de lo que no estoy segura, utilizo Google Traductor para verificarlo.

(62) Todos los correos electrónicos de la administración de la universidad están en catalán. Siempre los pongo en Google Traductor y los traduzco al castellano. Esto me hace ir adquiriendo poco a poco los vocabularios más utilizados en los correos.

En los comentarios de estos informantes, se puede ver que Google Traductor juega un papel multifuncional en el aprendizaje y el uso de lenguas adicionales (no solo para el catalán). Esta herramienta versátil en línea sirve como traductor, corrector ortográfico y corrector gramatical para los aprendices y usuarios.

Ya ha habido debates sobre los pros y los contras de aprender o usar lenguas adicionales con Google Traductor, hablando de su traducción rápida y acceso gratuito, así como de su inexactitud y posible traducción literal (Bahri, 2016; Jin & Deifell, 2013; Wu et al., 2016). Todos los participantes de este estudio consideran que no se puede confiar completamente

en la traducción que ofrece un traductor automático, sino que son necesarias ciertas estrategias para usarlo para conseguir una traducción correcta. En el apartado 4.2.2.4, analizaremos las estrategias usadas junto con otros recursos digitales que utilizan nuestros participantes al usar Google Traductor.

Diccionarios en línea

Diccionari.cat, *Vox*, *Diccionaris.cat* y *Wiktionary*, son cuatro diccionarios digitales en línea. *Diccionari.cat* es un diccionario monolingüe de catalán. *Vox* y *Diccionaris.cat* son dos versiones diferentes de un mismo recurso. *Diccionaris.cat* es un sitio web y *Vox* es su aplicación móvil. En *Diccionaris.cat* y *Vox* se incorporan diccionarios multilingües que incluyen un diccionario de lengua catalana, de sinónimos, catalán-castellano, catalán-francés y catalán-inglés (y viceversa). *Wiktionary* es un diccionario multilingüe que ofrece entradas en 171 idiomas.

Nuestros informantes usan *Diccionari.cat* y *Wiktionary* para verificar los resultados de las traducciones dadas por Google Traductor. En concreto, usan *Diccionari.cat* y *Wiktionary* para examinar si existe la palabra que les propone Google Traductor en catalán ya que, en algunos casos, los participantes no están seguros de si el resultado es catalán u otra lengua. Por ejemplo, en la imagen 10, la participante traduce *vent* al catalán con el Google Traductor i consigue el resultado *ventar*. Lo introduce en el *Wiktionary* y ve que no existe en catalán.⁶

⁶ En este caso, la conclusión que *ventar* no es una palabra de catalán no es correcta. Si introdujera *ventar* en *Diccionari.cat*, vería que esta palabra sí existe en catalán.

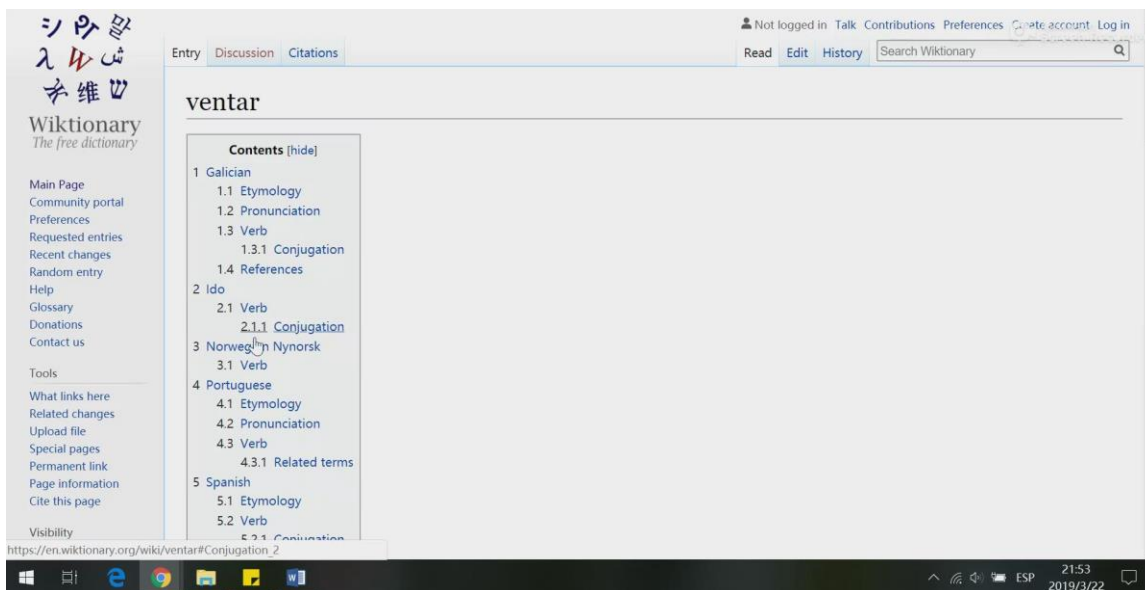


Imagen 10. La entrada de *ventar* en Wiktionary

Los participantes los usan para traducir una palabra del catalán al castellano o al inglés, tanto como aprender el uso correcto de esa palabra. Suelen utilizar el diccionario catalán-castellano para buscar palabras desconocidas y consultar las entradas en castellano o traducir una palabra en castellano o inglés al catalán para aprender un nuevo léxico.

Según ellos, este diccionario es conveniente y útil por tres razones: a) las entradas en castellano facilitan la comprensión de la palabra. La mayoría de ellos tienen un mejor dominio del castellano que del catalán, por lo que les resulta más fácil entender la explicación en castellano; b) es más confiable que Google Traductor cuando traduce una palabra de castellano o inglés al catalán; c) también explica el uso del léxico y da posibles errores que el alumno podría cometer al usar una palabra, como se muestra en Imagen 11 y 12.

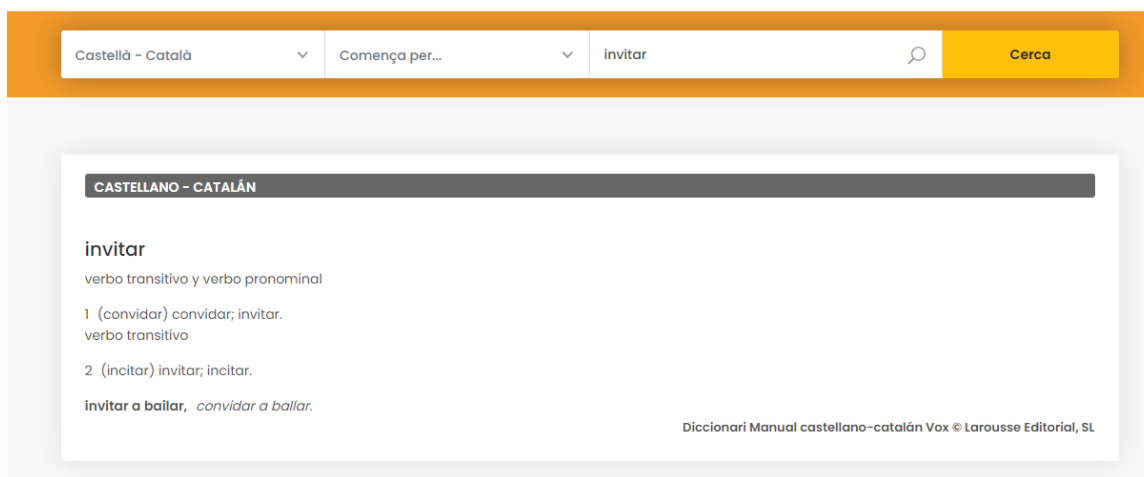


Imagen 11. La entrada *invitar* en el diccionario castellano-catalán en *Dictionaris.cat*

Así lo explican Eduardo y Lucas en (63) y (64):

(63) Claro, siempre preferimos leer en nuestra lengua materna. Pero del catalán al chino casi no hay recursos disponibles. Como segunda opción es el uso de un diccionario catalán-castellano en lugar de un diccionario monolingüe de catalán para leer las explicaciones en castellano. Así es más fácil para mí.

(64) Si traduces una palabra del castellano o inglés al catalán en Google Traductor, la traducción ya será mucho más precisa que traducir del chino al catalán. Pero siempre verifico el resultado en un diccionario digital porque el diccionario es seguramente más confiable. Me gusta mucho *Dictionaris.cat* porque no es un diccionario para los hablantes nativos sino para los alumnos. Además de la explicación, también aporta uno o dos ejemplos, tanto como advertencias de los errores que los alumnos posiblemente cometen. Eso me ayuda mucho en mi aprendizaje de catalán.

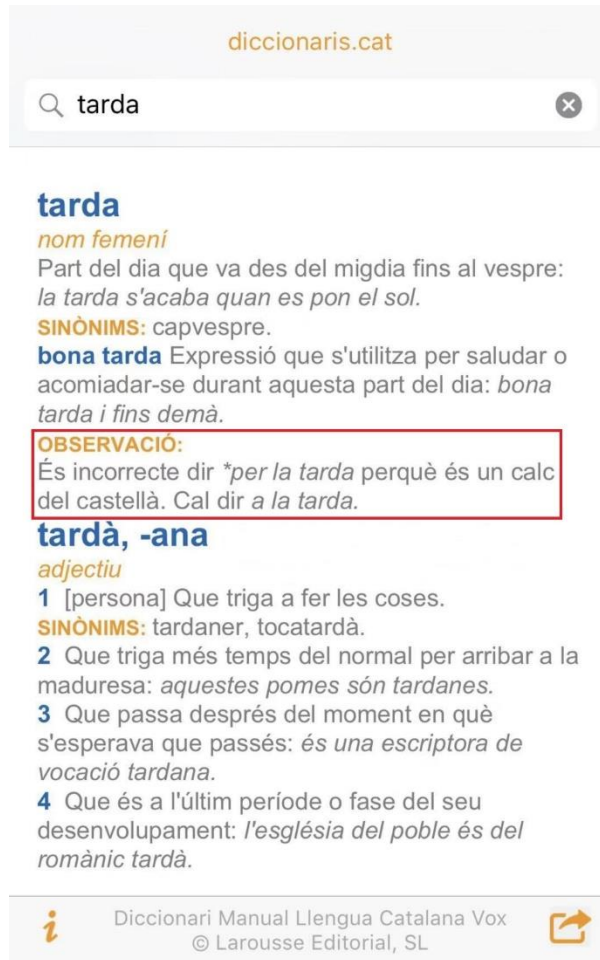


Imagen 12. Captura de pantalla aportada por Lucas de una observación en la entrada de *tarda* para recordar el error más común al usar esta palabra

Verbs.cat

Verbs.cat es un recurso digital para consultar las conjugaciones verbales del catalán. Según los datos recogidos, cuatro participantes lo han utilizado en su aprendizaje del catalán. Otros participantes, cuando no están seguros de la conjugación de un verbo, suelen acudir a tres recursos más:

1) Google Traductor, para traducir una forma conjugada en castellano y encontrar la forma verbal correcta en catalán, como se puede observar en la imagen 13;

2) el manual del curso de catalán. Cuando hacen ejercicios de la clase, pueden encontrar las conjugaciones de verbo en el manual del curso; 3) Microsoft Word. Cuando hacen una tarea de expresión escrita en Microsoft Word, escriben directamente el verbo conjugado según sus conocimientos previos a pesar de la incertidumbre de la forma correcta porque la función de corrección automática lo corregirá automáticamente si es incorrecta.

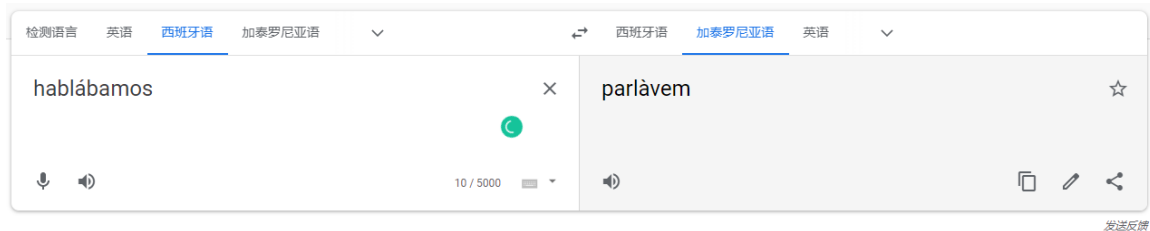


Imagen 13. Captura de pantalla de la prueba de traducción de un verbo conjugado en castellano a catalán para lograr su conjugación correcta

No obstante, los estudiantes que utilizan *Verbs.cat*, opinan que Google Traductor no es confiable para consultar la conjugación y prefieren acudir a *Verbs.cat* para conseguir una solución garantizada.

4.2.2.2.3 Análisis del uso de los recursos digitales en el aprendizaje de catalán como lengua adicional

En el análisis, en lugar de analizar los movimientos temporalmente, nos centramos en las secuencias procesuales. Es decir, una secuencia es el proceso de la resolución de una duda lingüística. Adoptamos el cuadro de análisis de videos diseñado por Vázquez-Calvo (2016) para analizar las grabaciones de pantalla aportadas por nuestros participantes.

Analizamos cuatro videos, la primera grabación de pantalla es del aprendizaje de un bloque del nivel *Elemental 1* en *Parla.cat*, y otros tres (video 2,3,4) son los procesos completos de llevar a cabo una tarea de expresión escrita de dos participantes.

El uso que hacen de los recursos digitales los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña, lo presentamos dividido en dos apartados: 1) tipología de los recursos empleados; 2) uso de los recursos en la resolución de las dudas lingüísticas.

4.2.2.2.3.1 Tipología de recursos empleados

Desde el momento de surgir la duda hasta el momento de lograr la solución, todos los participantes pasan por un proceso de búsqueda de información lingüística. Dicho proceso contiene, por un lado, la manipulación de la información lingüística y, por otro, la selección y el manejo de recursos lingüísticos.

En esta sección, nos centramos en la tipología y la frecuencia de uso de los recursos digitales que utilizan los participantes en los cuatro videos analizados.

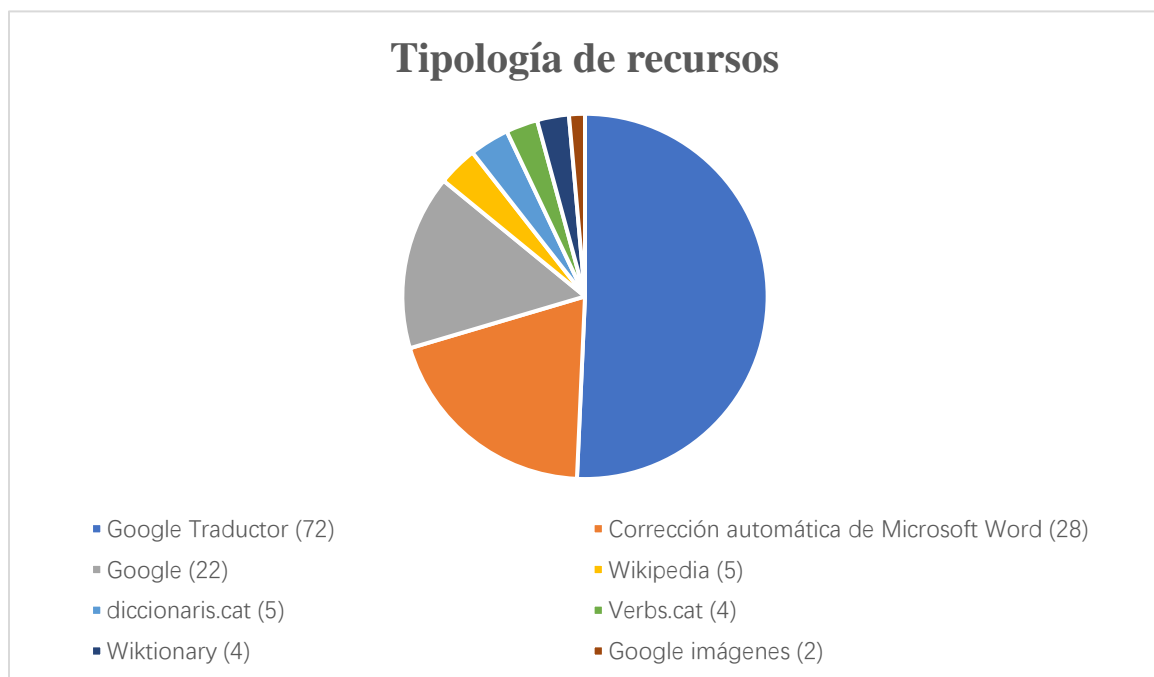


Gráfico 3. Tipología de recursos y frecuencia de uso en los vídeos

En las 109 secuencias analizadas, observamos, en total, 142 ocurrencias de uso de diferentes recursos. Entre estos, Google Traductor es el recurso más usado, con 72

ocurrencias y la corrección automática de Microsoft Word presenta 28 ocurrencias. Los usos asociados con el motor de búsqueda, Google, suman 22 ocurrencias, sin considerar las dos ocurrencias del uso de Google imágenes. La suma del número de usos de estos tres recursos arroja un total de 122 ocurrencias. La relevancia de este dato estriba en la poca diversidad de recursos utilizados con más frecuencia. Veamos estos datos en Tabla 11:

| Recurso | Subtotal |
|---|-----------------|
| Google Traductor | 72 |
| Corrección automática de Microsoft Word | 28 |
| Google | 22 |
| Wikipedia | 5 |
| Wiktionary | 4 |
| Diccionaris.cat | 5 |
| Verbs.cat | 4 |
| Google imágenes | 2 |
| Total | 142 |

Tabla 11. Número de ocurrencias de los diferentes tipos de recursos en los vídeos

El número de los usos de los recursos digitales manifiesta la dependencia de los alumnos de tres recursos: Google Traductor, corrección automática de Microsoft Word, y el motor de búsqueda, Google. En concreto, la herramienta Google Traductor es multifuncional para los usuarios, sirve como un diccionario multilingüe, un traductor para traducir frases, tanto como una herramienta para consultar conjugaciones de los verbos en caso de que la lengua original y la lengua meta sean morfológicamente semblantes como el castellano y el catalán. La corrección automática de Microsoft Word ayuda a los alumnos a corregir los errores ortográficos y morfológicos. Los participantes la usan tanto activamente como pasivamente. En algunos casos, los participantes no saben dónde se pone el acento de una palabra o cómo teclear el signo de la diéresis. Ellos simplemente teclean la palabra y hacen

clic en ella cuando aparece la curva roja para elegir la forma correcta. De otras partes, los participantes utilizan el motor de búsqueda, Google, de dos maneras distintas. La primera es como puente para acceder a otros recursos como Wikipedia y Google imágenes. La segunda manera de usarlo es como corpus para verificar si una expresión es correcta o no. También hemos analizado los cuatro videos individualmente para observar las diferencias entre el peso de cada recurso para cada informante.

| Recurso | Google Traductor | Wiktionary | Google |
|---------------|------------------|------------|--------|
| Número de uso | 27 | 4 | 1 |

Tabla 12. Número de uso de cada recurso digital en video 1 por Helena

El video 1 graba el aprendizaje en *Parla.cat*, sin presentar necesidad de producir un texto en catalán. Las dudas de la alumna se centran en el léxico y la semántica, lo cual implica una necesidad de herramientas lexicográficas como diccionarios multilingües. Los datos manifiestan que la participante principalmente utiliza Google Traductor para resolver dudas de léxico y de semántica de las palabras. De hecho, Google Traductor sí es el recurso más usado en video 1, se encuentra en 27 de las 28 secuencias que hemos observado.

En el video 2, Google Traductor es el único recurso usado por la estudiante en las 9 secuencias que presenta la grabación, le ayuda a resolver dudas tanto de léxico como de morfología.

| Recurso | Google Traductor | Corrección automática de Microsoft Word | Google |
|---------------|------------------|---|--------|
| Número de uso | 16 | 19 | 1 |

Tabla 13. Número de uso de cada recurso digital en video 3

El video 3 consiste en el proceso de llevar a cabo una tarea de expresión escrita, en la cual destacan las dudas ortográficas y léxicas. La participante frecuentemente utiliza la corrección automática para corregir sus errores ortográficos o ayudarle a conseguir la forma correcta de una conjugación rápidamente sin la necesidad de consultar *Verbs.cat*. Para resolver las dudas de léxico, también acude a Google Traductor como otros participantes.

| Recurso | Google Traductor | Google | Corrección automática de Microsoft Word | Wikipedia | Diccionaris.cat | Verbs.cat | Google imágenes |
|---------------|------------------|--------|---|-----------|-----------------|-----------|-----------------|
| Número de uso | 20 | 20 | 9 | 5 | 5 | 4 | 2 |

Tabla 14. Número de uso de cada recurso digital en video 4

El video 4 presenta un uso de recursos digitales más diversificado entre las cuatro grabaciones. El participante ha utilizado en total siete recursos para resolver sus dudas léxicas, ortográficas y morfosintácticas. Google Traductor es también la herramienta más usada tanto para producir como para revisar el texto. Cabe notar que, en el video 4, Google tiene el mismo número de consultas en las secuencias como Google Traductor, hecho que demuestra la estrategia del participante al verificar un resultado de traducción aprovechando Google como corpus.

A pesar de la diferencia en el uso de recursos digitales entre los cuatro videos, se puede observar que Google Traductor abarca una porción notable de los usos de recursos digitales en todas las grabaciones, y sin duda alguna, es la herramienta más usada por los estudiantes chinos de posgrado cuando aprenden catalán, según nuestros datos.

4.2.2.2.3.2 Dudas lingüísticas y secuencias de uso

En las cuatro grabaciones de pantalla de actividad de aprendizaje y escritura, hemos obtenido en total 109 secuencias de uso de recursos lingüísticos en línea (véase anexo I).

La primera grabación (video 1) consiste en la actividad de aprender catalán en el nivel *Elemental 1* en *Parla.cat*. En este video, que dura 1h13min15s, hemos observado en total 28 secuencias (la media de duración de las cuales es 21,4 segundos) sobre tres tipos de dudas lingüísticas (Tabla 15). Como que la grabación presenta el proceso de aprendizaje de nuevos conocimientos lingüísticos, la duda sobre el significado de las palabras (intenta saber qué significa una palabra o una frase del catalán) es la más frecuente.

| Tipo de dudas lingüísticas | Semántica | Léxico | Ortografía |
|----------------------------|-----------|--------|------------|
| Número de secuencias | 17 | 9 | 3 |

Tabla 15. Tipología de dudas lingüísticas presentadas en video 1

El video 2 graba el proceso en una tarea de expresión escrita. La grabación dura 21min36s y contiene 9 secuencias (la media de duración de cada secuencia analizada es 15,1 segundos), principalmente dudas de léxico (Tabla 16).

| Tipo de dudas lingüísticas | Léxico | Morfología |
|----------------------------|--------|------------|
| Número de secuencias | 9 | 1 |

Tabla 16. Tipología de dudas lingüísticas presentadas en video 2

El video 3, también corresponde a una tarea de expresión escrita, dura 47min17s y ofrece 34 secuencias, de una media de duración de 17 segundos, con el léxico y la ortografía como

las dudas más frecuentes (Tabla 17).

| Tipo de dudas lingüísticas | Léxico | Ortografía | Morfología | Texto completo |
|----------------------------|--------|------------|------------|----------------|
| Tipo de dudas lingüísticas | 14 | 17 | 2 | 1 |

Tabla 17. Tipología de dudas lingüísticas presentadas en video 3

El video 4 dura 1h28min49s, aporta 38 secuencias con una media de duración de 59,3 segundos, entre las cuales el léxico es la duda más frecuente.

| Tipo de dudas lingüísticas | Léxico | Ortografía | Morfosintaxis | Texto completo |
|----------------------------|--------|------------|---------------|----------------|
| Tipo de dudas lingüísticas | 28 | 6 | 2 | 2 |

Tabla 18. Tipología de dudas lingüísticas presentadas en video 4

En términos globales, en las cuatro grabaciones, las dudas lingüísticas que hemos observado se distribuyen tal y como podemos ver en el gráfico 4.

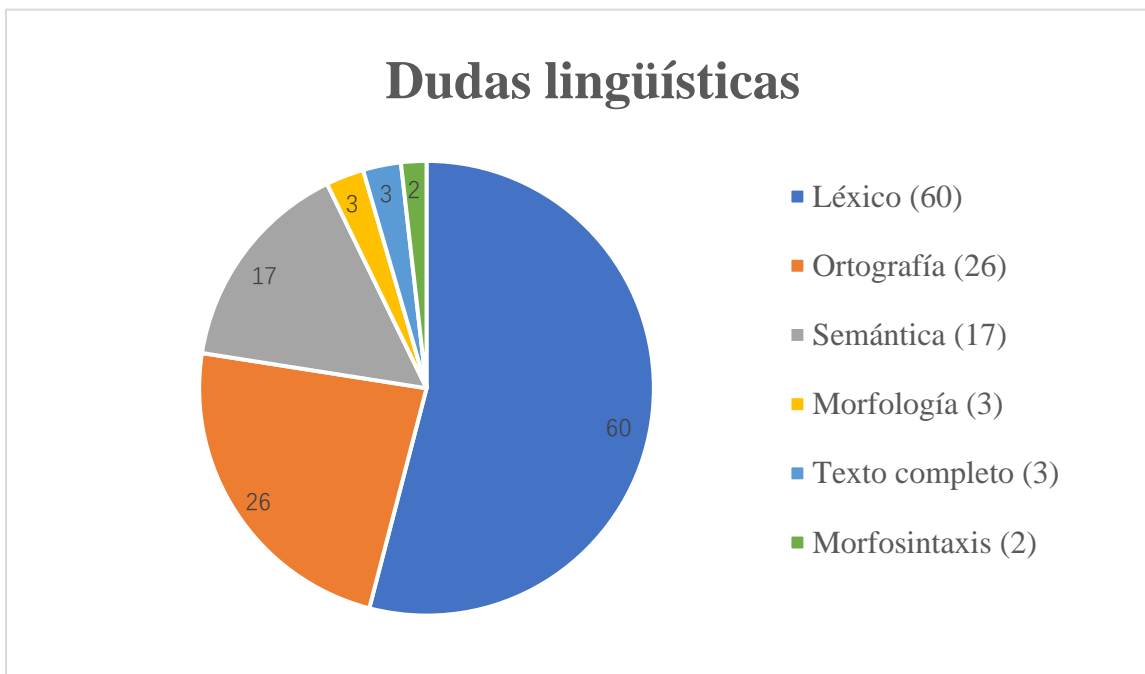


Gráfico 4. Tipología de dudas lingüísticas en los cuatro vídeos

Se puede observar que el paraguas del léxico abarca la mayor parte de las dudas lingüísticas consultadas por nuestros informantes, un 55% del total con 60 secuencias. A continuación, se presentan 26 dudas de ortografía, que principalmente vienen de video 3 y 4, con tareas de expresión escrita, relacionadas con la acentuación, la diéresis, entre otros. Seguidamente, identificamos 17 búsquedas sobre el significado, adscritas a la semántica. Por último, las dudas morfológicas y morfosintácticas, junto con la necesidad de revisar todo el texto, son las menos buscadas por los participantes.

En los tres videos observados sobre el proceso de llevar a cabo una tarea de producción escrita, los participantes se inclinan a buscar equivalencias de código lingüístico, frecuentemente del castellano al catalán, a veces también del chino o inglés al catalán. Si se toma en cuenta que los participantes que graban estos videos son todos ellos del nivel B1, se entiende mejor esta tendencia. Joan-Casademont (2020: 72), en su estudio sobre estudiantes francófonos de catalán como lengua adicional, propone que el nivel B1 parece situarse en medio de una fluctuación entre los apoyos interlingüísticos y los

intralingüísticos: si bien ya comienza a utilizar conocimientos adquiridos del catalán, sigue recurriendo a su L1 y a otras lenguas aprendidas, para resolver dudas surgidas al escribir en catalán.

Los recursos consultados aportan información a sus usuarios y los estudiantes, aprovechando sus conocimientos previos, utilizan estratégicamente los recursos para conseguir la información que necesitan y la trasponen a la tarea que están realizando. Este proceso requiere esfuerzos cognitivos y un buen aprovechamiento de los conocimientos previos. A continuación, analizamos la búsqueda de la equivalencia del código lingüístico a partir de unos ejemplos.

Ejemplos de búsqueda de equivalencia de código

La secuencia 45 (video 3) es una muestra del uso de GT de nuestro corpus de análisis de videos para solucionar una duda léxica. Lucia ya sabe la expresión *me da pereza* en castellano, pero no está segura de su equivalencia en catalán. Presenta dos dudas en este caso. La primera es la equivalencia de *pereza* en catalán, y la segunda duda consiste en si se puede traducir esta frase palabra por palabra al catalán (*em dona mandra*), piensa si puede ser, según la entrevista realizada a la hora de visionar el video con ella.

Con estas dos dudas, la participante elige GT como recurso primario para resolverlas ya que GT permite la traducción de frases en lugar de solo palabras como los diccionarios en línea.

| | | | |
|--------------|-------|-------------|----------------|
| Secuencia 45 | | | |
| Análisis | | | |
| Min. | Datos | Descripción | Interpretación |

| | | | | |
|---------------------------|-------------------|---------------------------------------|---|---|
| Inicio: 08:49- Fin: 09:06 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>me da pereza</i> en GT y lo traduce al catalán. El resultado es <i>em fa mandra</i> . | La participante: No sabe cómo se dice <i>me da pereza</i> en catalán. Lo traduce en GT para conseguir el resultado. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

Tabla 19. Cuadro de análisis de video (video 3, secuencia 45)

Otro ejemplo de buscar la equivalencia del código lingüístico es la secuencia 81 (video 4). En esta secuencia, Lucas escribe *comino* en Microsoft Word durante la tarea de expresión escrita y Word marca esta palabra con una curva roja para recordarle que es incorrecta. Cuando Lucas hace clic en la curva roja, Word le ofrece cinco opciones posibles. En este caso, Lucas no puede confirmar cuál es la palabra correcta y utiliza Wikipedia como un diccionario multilingüe para buscar la equivalencia en catalán de *comino* (Tabla 20).

| Secuencia 81 | | | | |
|----------------------------|-------------------|---------------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 20:02 - Fin: 20:32 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Escribe <i>comino</i> en Word en catalán y aparece una curva roja debajo de la palabra que indica que hay algún problema con esta palabra. | El participante: Transfiere sus conocimientos del castellano al catalán y utiliza la palabra <i>comino</i> . |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |

| | | | | |
|--|----------|--|--|---|
| | Recurso: | <ul style="list-style-type: none"> • Corrección automática de Microsoft Word • Google • Wikipedia | <p>Hace clic en <i>comino</i> y la corrección automática le da cinco opciones posibles.</p> <p>Abre Google y busca <i>comino</i>.</p> <p>Accede a la versión china de Wikipedia desde la página de resultados de búsqueda.</p> | <p>No confía en las opciones que ofrece la corrección automática y quiere buscar la traducción correcta en fuentes más confiables como Wikipedia.</p> <p>Accede a la versión del castellano y desde allí accede a la versión del catalán para ver la traducción de <i>comino</i> en catalán</p> |
| | Solución | Adecuada | <p>Accede a la versión de catalán de Wikipedia desde la columna izquierda de la página.</p> | |

Tabla 20. Cuadro de análisis de video (video 4, secuencia 81)

Wikipedia es una enciclopedia en línea editada por los usuarios, generalmente hablantes nativos del idioma. Para Lucas, Wikipedia es una herramienta que la da más confianza porque ofrece explicaciones, imágenes y referencias de la entrada, desde las cuales se puede confirmar si lo que se encuentra es lo que quiere decir. El participante lo usa como un diccionario multilingüe para alcanzar dos objetivos: 1) confirmar que *comino* es lo que quiere decir en la expresión escrita; 2) encontrar la equivalencia de *comino* en catalán.

Primero, busca *comino* en Google y en la parte derecha de la página en el video se muestra la columna de Wikipedia según el idioma del sistema (en el caso de Lucas, el chino mandarín) (Imagen 14 y 15). Desde la versión china, se puede acceder a las versiones de

diversas lenguas incluido el catalán. El participante entra en la versión en catalán desde la columna izquierda de la versión en chino (Imagen 16) y consigue por fin su traducción en catalán: *comí* (Imagen 17).

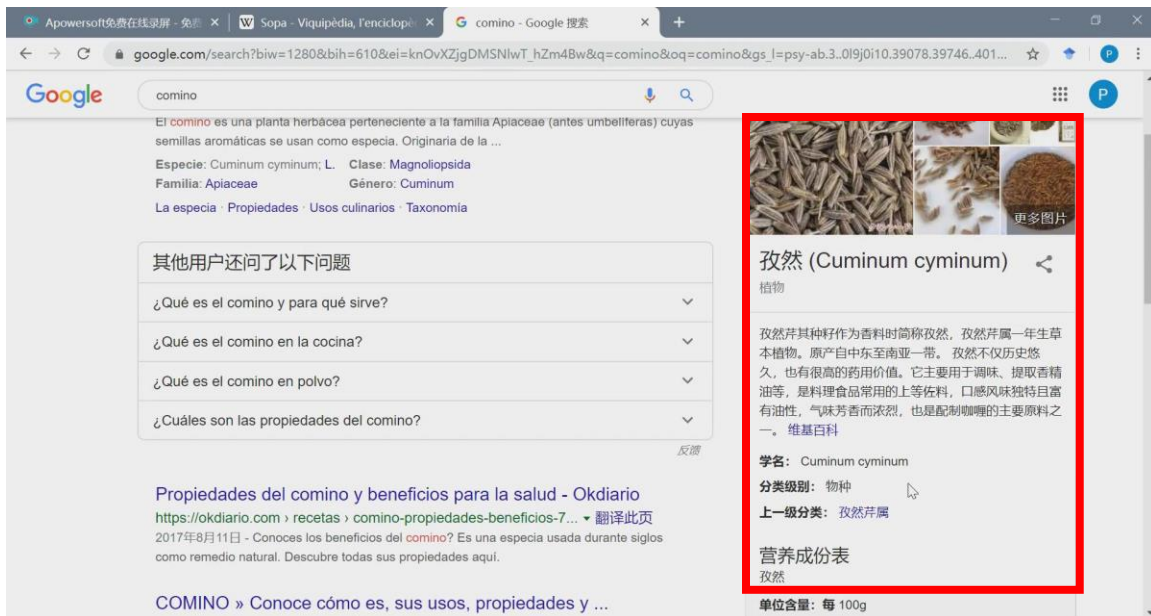


Imagen 14. La versión de chino de Wikipedia aparece en la columna derecha cuando busca *comino*



Imagen 15. La versión de chino de Wikipedia de *comino*



Imagen 16. Accede a la versión de catalán desde la columna izquierda de la versión de chino

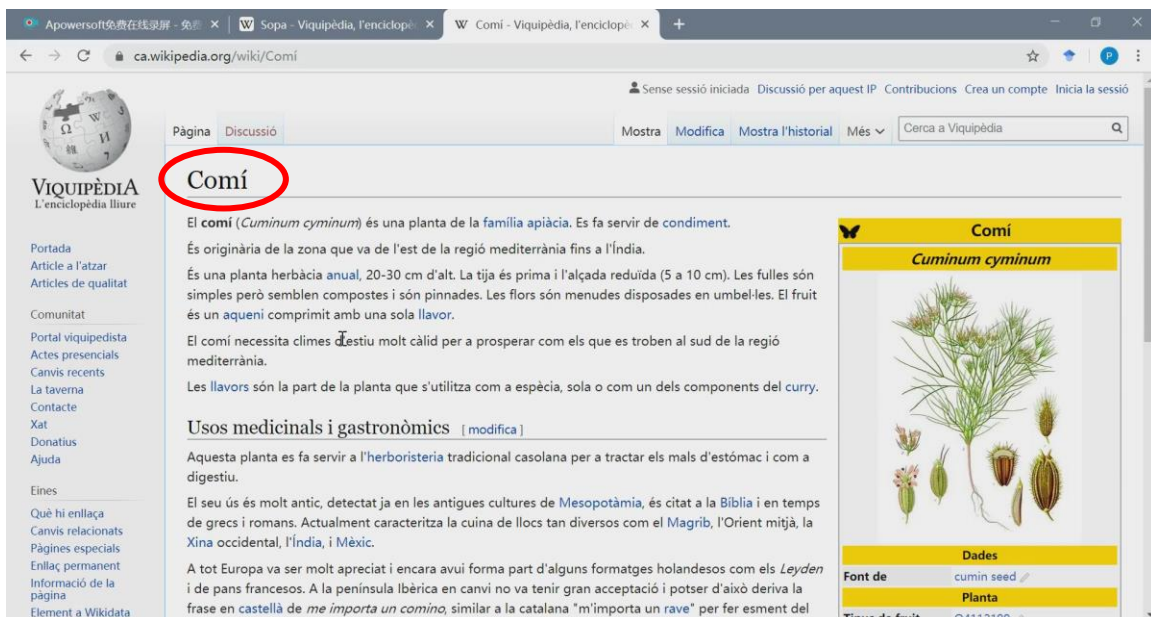


Imagen 17. Encuentra la traducción de *comino* en catalán: *comí*

Porcentaje de acierto con recursos en las soluciones aportadas

Del análisis de nuestro corpus de videos, recogemos un total de 109 dudas lingüísticas, 94 (86,23%) logran una solución adecuada, 4 (3,67%) de ellas consiguen una solución

parcialmente adecuada y 11 (10,09%) secuencias sugieren una solución no adecuada. Este porcentaje de acierto implica un uso relativamente estratégico y eficaz de los recursos digitales por parte de los estudiantes chinos de posgrado que nos han facilitado estas grabaciones.

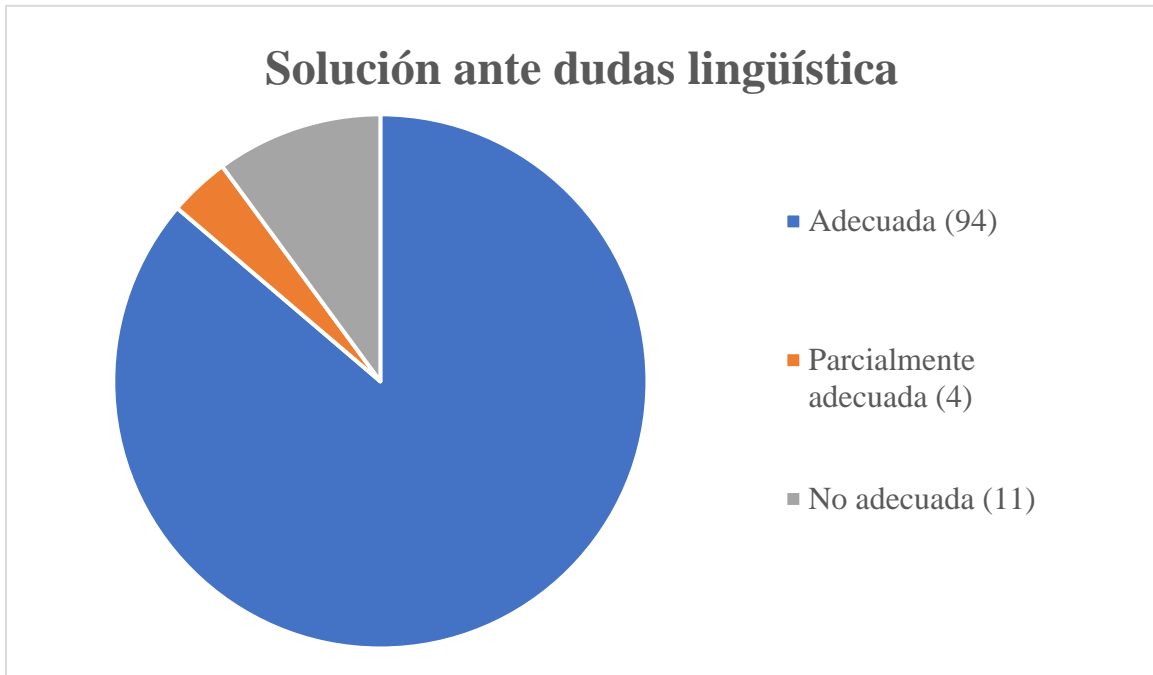


Gráfico 5. Adecuación de las soluciones de los alumnos ante las dudas lingüísticas basadas en las herramientas lingüísticas digitales

Vázquez-Calvo (2016: 241) señala que, la adecuación del uso de los recursos lingüísticos bascula en dos elementos pivotantes: el conocimiento crítico del recurso y la trasposición lingüística del recurso al texto. En la siguiente sección, analizamos la presentación de estos dos elementos en la solución de dudas lingüísticas por parte de los participantes a través de unos ejemplos con solución adecuada, parcialmente adecuada y no adecuada.

Ejemplos de uso poco crítico de los recursos

Según Vázquez-Calvo (2016), la trasposición lingüística del recurso al texto es definida

como la capacidad del usuario para interpretar y manipular la información lingüística que aporta un recurso e integrarla satisfactoriamente en el texto que se pretende producir.

En los videos ofrecidos por nuestros participantes, no se detecta ninguna solución no adecuada causada por un fallo en la trasposición lingüística. En cambio, todas las soluciones no adecuadas o parcialmente adecuadas vienen de la selección o el uso inadecuado de los recursos digitales o por la insuficiencia del conocimiento previo y su uso poco crítico. Se ve este caso en los siguientes dos ejemplos (Tabla 21).

| Ejemplo | Duda lingüística | Solución | Uso crítico de los recursos | Explicación |
|-------------------------|------------------|-------------|-----------------------------|--|
| Secuencia 20 Video 1 | Semántica | No adecuada | No | <p>Cuando la participante aprende catalán en <i>Parla.cat</i>, ve la palabra <i>estovalla</i> en los ejercicios. La traduce al castellano en GT y la traducción dada es <i>mantel</i>.</p> <p>La participante no conoce <i>mantel</i> y hace clic en la traducción para ver más traducciones alternativas. Ve otra traducción <i>manta</i> y cree que <i>mantel</i> equivale a <i>manta</i>.</p> <p>La solución inadecuada principalmente viene del conocimiento insuficiente del castellano, que hace que confunde <i>mantel</i> por <i>manta</i>. Pero si usara los recursos críticamente y aprovechara más recursos para verificar, el error podría haber</p> |

| | | | | |
|-------------------------|--------|-------------|----|--|
| | | | | evitado. |
| Secuencia 51 Video 3 | Léxico | No adecuada | No | <p>La participante quiere expresar <i>nostalgia</i> en su escritura. Primero traduce la frase <i>won't feel homesick</i> al catalán en GT. No está contenta con la traducción <i>no se sentirà malament</i> y traduce <i>echar de menos</i> al catalán, porque su conocimiento previo de castellano le dice que esta expresión es en realidad más cercana a lo que busca.</p> <p>Confía en este resultado y lo usa en su escritura.</p> <p>Pero esta solución inadecuada viene de la falta de conocimiento del castellano y el uso no crítico del recurso. Si usara un diccionario multilingüe y traduciera <i>homesick</i> al catalán, conseguirá una traducción precisa.</p> |

Tabla 21. Dos ejemplos de soluciones no adecuadas

También vemos dos ejemplos de soluciones parcialmente adecuadas.

| Ejemplo | Duda lingüística | Solución | Uso crítico de los recursos | Explicación |
|------------------------|------------------|-----------------------|-----------------------------|--|
| Secuencia 3 Video 1 | Semántica | Parcialmente adecuada | No | La participante sabe la palabra <i>Cenicienta</i> en castellano y la |

| | | | | |
|-------------------------|-----------|-----------------------|----|--|
| | | | | <p>traduce en GT al catalán. La traducción es <i>Ventafocs</i>.</p> <p>Desde la palabra <i>ventafocs</i>, la participante deduce que el léxico está compuesto por <i>venta</i> y <i>focs</i>. Quiere saber qué significa <i>venta</i>. Usa GT y Wiktionary para traducirlo al inglés. La traducción dada por GT es inadecuada y no existe la entrada <i>ventar</i> en Wiktionary.</p> <p>Sin embargo, la participante no acude a recursos más adecuados y confiables como <i>diccionaris.cat</i>, sino que abandona la búsqueda.</p> |
| Secuencia 14 Video 1 | Semántica | Parcialmente adecuada | No | <p>La participante traduce <i>treure</i> en GT al castellano y el resultado es <i>sacar</i>. Pero en el contexto donde se encuentra <i>treure</i>, la palabra debería significar <i>quitar</i>. Ella no acude a recursos más confiables como <i>diccionaris.cat</i> sino confía en la traducción aportada por GT.</p> |

Tabla 22. Dos ejemplos de soluciones parcialmente adecuadas

A partir de este apartado, podemos observar que Google Traductor es la herramienta más

usada por los informantes cuando buscan a resolver una duda lingüística. Al utilizar Google Traductor, los informantes son conscientes de los inconvenientes inherentes en los traductores automáticos y por esto utilizan otras estrategias correspondientes para disminuir los impactos negativos que su uso puede causar. A continuación, analizamos las estrategias en el uso de recursos digitales disponibles al llevar a cabo una tarea de expresión escrita por parte de los participantes que hemos observado desde los videos y las pos-entrevistas.

Estrategias para usar recursos digitales en las tareas de expresión escrita

Según los datos recogidos, Google Traductor juega un papel importante en el proceso de llevar a cabo tareas de expresión escrita de catalán. En esta parte, analizamos las estrategias para llegar a la solución a las dudas lingüísticas en las tareas de expresión escrita utilizando tanto Google Traductor como otros recursos digitales.

1) La pre-edición

Hemos observado en nuestros videos que los estudiantes editan la frase original para facilitar la traducción de Google Traductor. Se usa esta estrategia cuando traducen una frase del chino al catalán. En este caso, pre-editan la frase para que sea sintácticamente más cercana al catalán. Por ejemplo, en la secuencia 90 (video 4), Lucas, en lugar de introducir *把肉放在流水下冲洗* (pone la carne en el agua corriente para lavarla), introduce *用水冲洗肉块* (usar agua para lavar la carne) para traducirlo al catalán. En primer lugar, simplifica la expresión sustituyendo *agua corriente* por *agua*. En segundo lugar, cambia la estructura sintáctica para que sea más parecida a la de catalán. Con la pre-edición, espera poder conseguir una traducción más precisa.

2) La pos-edición

En muchos casos, la traducción dada por Google Traductor contiene errores. Los

participantes detectan los errores o inadecuaciones en la traducción y los corrigen antes de ponerla en su texto escrito. Por ejemplo, en la secuencia 93 (video 4), el participante traduce 以免太过油腻 (para no ser demasiado grasiento) al catalán y consigue el resultado *per no ser massa gras*. Pos-edita la frase y cambia *gras* por *greixós*.

3) Verificación del significado de una palabra a través de fotos o imágenes

En algunas ocasiones, los informantes de nuestro corpus de video buscan verificar el significado de una palabra propuesta por GT con el uso de Google Imágenes ya que ellos son conscientes de que es imposible consultar los elementos socioculturales en GT y por ello acuden a otros recursos por este motivo. Por lo tanto, para verificar el significado de un sustantivo, utilizan Google imágenes como un diccionario visual, como se expone en el siguiente ejemplo:

En el video 4, secuencia 73, el participante quiere saber la diferencia entre *tomàquet madur* i *tomàquet de pera*. Introduce los dos términos en Google imágenes para ver las fotos.



Imagen 18. Los resultados de búsqueda de *tomàquet madur*



Imagen 19. Los resultados de búsqueda de *tomàquet de pera*

A través de Google Imágenes, Lucas puede conocer de forma rápida la diferencia entre los dos tipos de tomates y puede hacer la elección más adecuada para la tarea escrita que le ocupa la redacción de una receta de cocina.

Las fotos claramente muestran la diferencia entre las dos razas de tomate y el participante usa *tomàquet madur* después de ver estas imágenes.

4) Verificación del resultado de GT con diferentes idiomas y sinónimos

Estudios anteriores han expuesto que, en el uso de traductores automáticos y otros recursos digitales en la producción escrita de una lengua adicional, los alumnos solamente transfieren conocimientos lingüísticos de su L1 a la lengua meta (De Lario, Manchón, & Murphy, 2006; Elola et al., 2008; Lee, 2020; Raofi, Binandeh, & Rahmani, 2017; Tsai, 2019; White & Heidrich, 2013). Hemos observado que los participantes utilizan tanto la L1 como otras lenguas adicionales para el aprendizaje del catalán a la hora de realizar tareas escritas.

A partir de los videos, se ha observado que en sus consultas en GT usan de forma menos frecuente de su L1, el chino mandarín, y utilizan mucho más frecuentemente el castellano y el inglés, que son dos lenguas morfológicamente más cercanas al catalán.

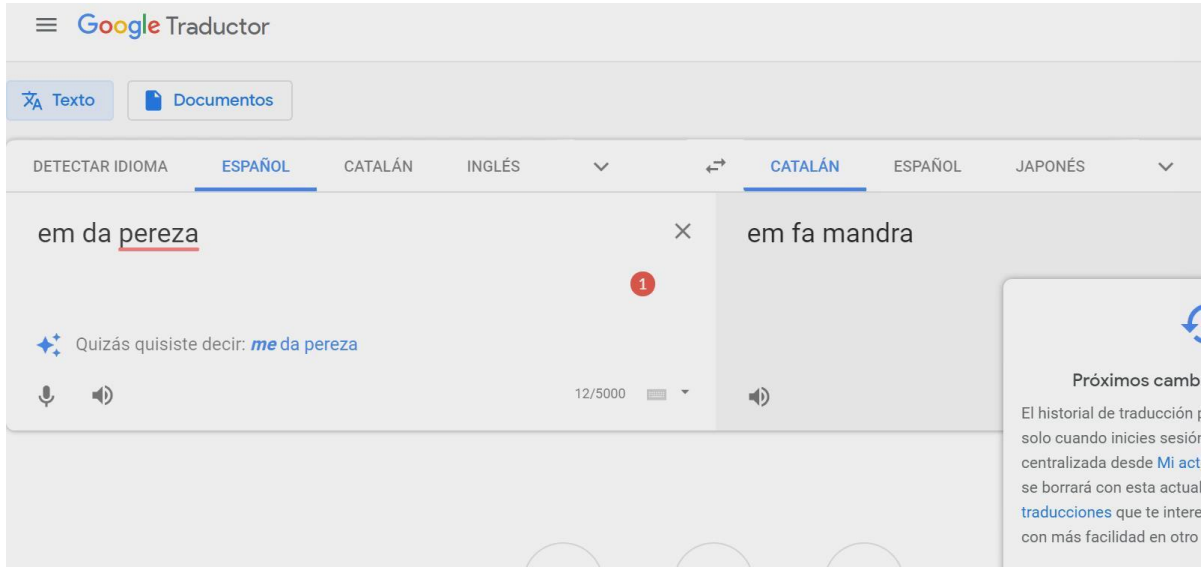


Imagen 20. Captura de pantalla de traducir del castellano al catalán (secuencia 45, video 3)

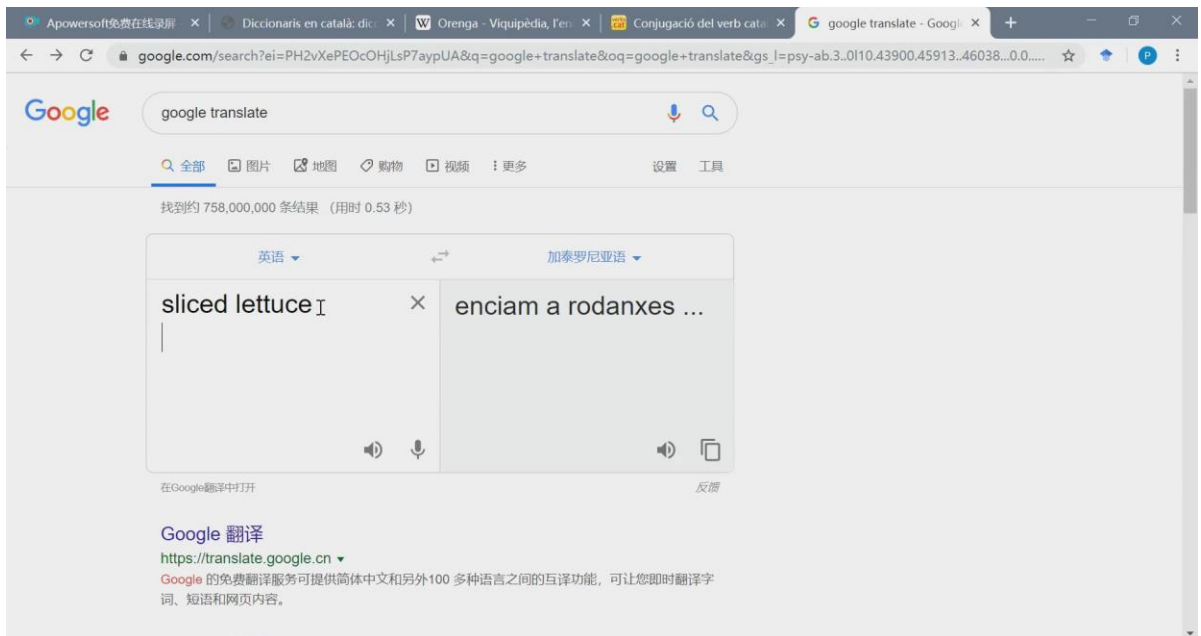


Imagen 21. Captura de pantalla de traducir del inglés al catalán (secuencia 102, video 4)

En este proceso, el castellano y el inglés se utilizan como “lenguas puente” por dos motivos: 1) los alumnos tienen mejor dominio de estas lenguas y es más fácil para ellos transferir lo que quieren expresar de su L1 a estas dos lenguas; 2) las dos lenguas son morfológicamente

más similares a catalán, por lo cual creen que la traducción desde estas lenguas será más precisa. Aun así, los participantes no pueden confiar cien por cien en la precisión de los resultados ofrecidos por Google Traductor. Una estrategia que utilizan para verificar la traducción es traducir entre el chino, el inglés, el castellano y el catalán para ver si todos los resultados aportan la misma información. Si la información que aportan algunos resultados es diferente, acuden a otros recursos para verificar la solución que necesitan.

En otras ocasiones, los participantes intentan hacer búsqueda a través de los sinónimos de una palabra para comparar los resultados que les ofrece Google Traductor. Por ejemplo, en la secuencia 95 (video 4), el participante traduce 酥脆 y su sinónimo 松脆 al catalán, ambos corresponden a la traducción *cruixent* (Imagen 22 y 23). Luego traduce *cruixent* al inglés en *Diccionaris.cat* y el resultado es *crunchy* (Imagen 24). Traduce *crunchy* al chino en Google Traductor para verificar (Imagen 25) y finalmente confirma que *cruixent* es la palabra que necesita para su texto en catalán.

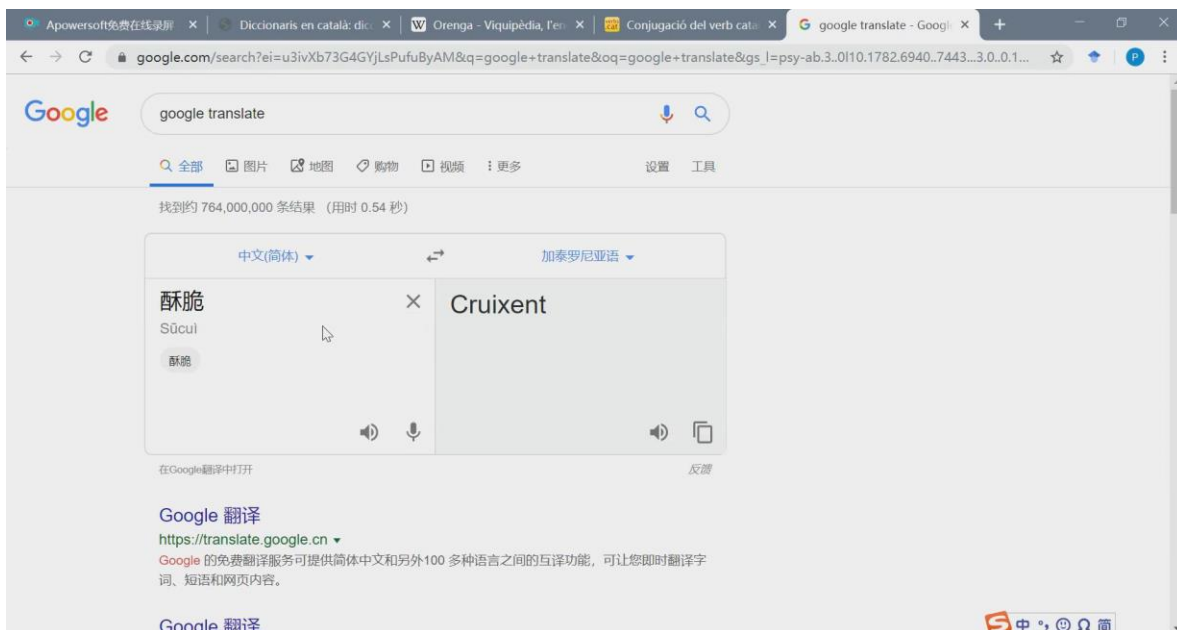


Imagen 22. Captura de pantalla de traducir 酥脆 al catalán en GT.

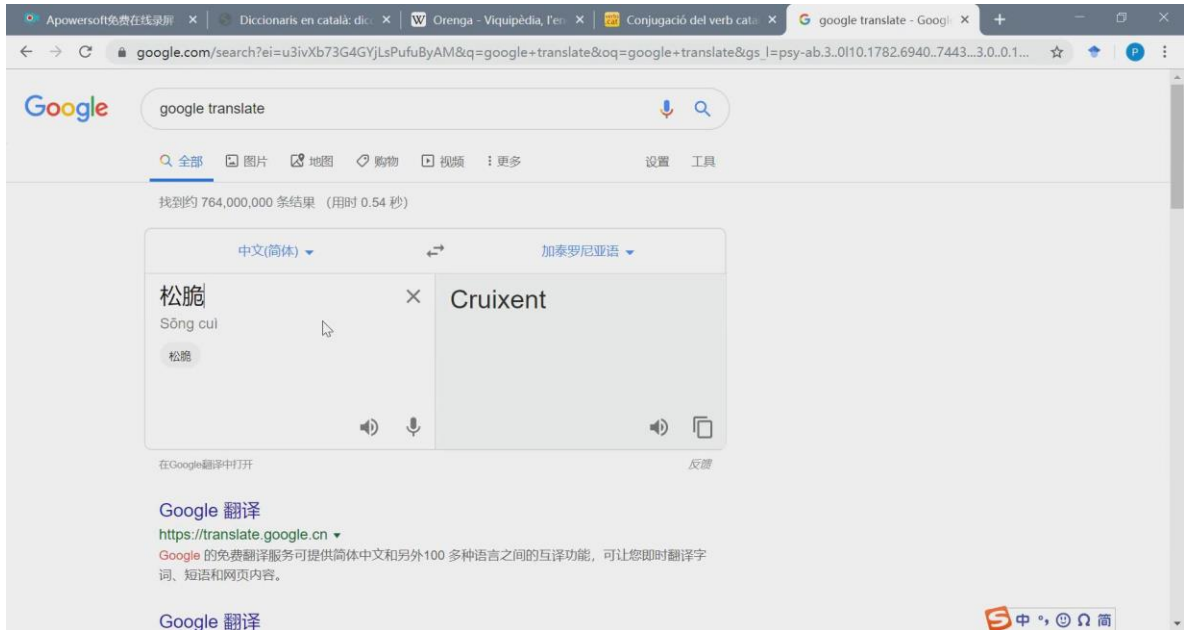


Imagen 23. Captura de pantalla de traducir 松脆 al catalán en GT.

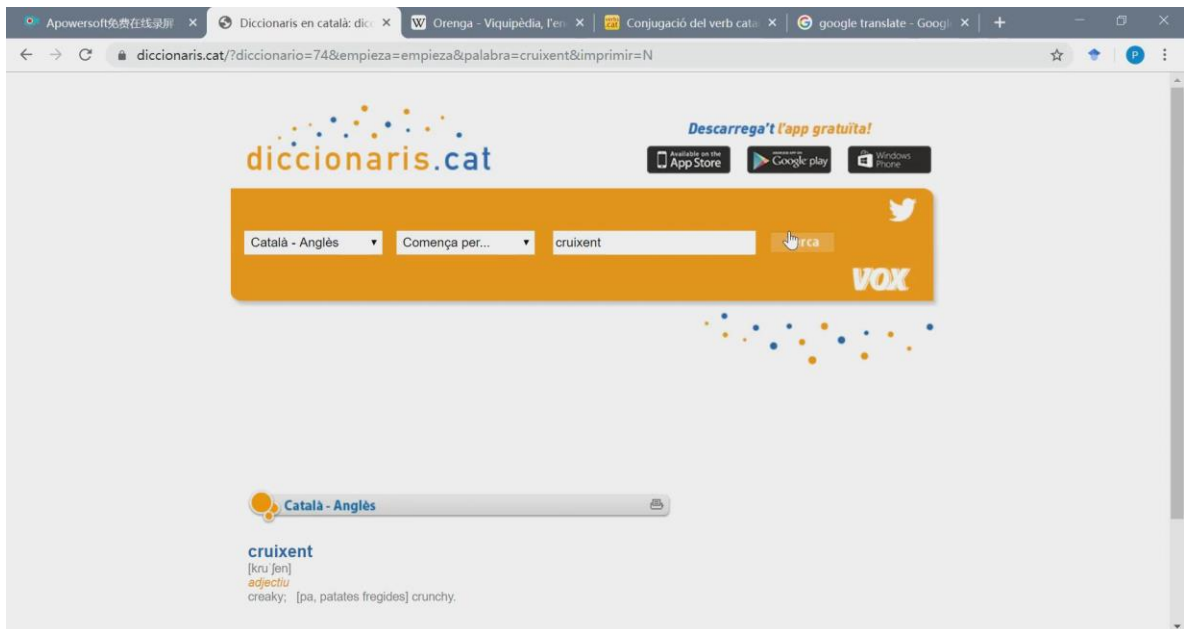


Imagen 24. Captura de pantalla de traducir *cruixent* al inglés en *diccionaris.cat*.

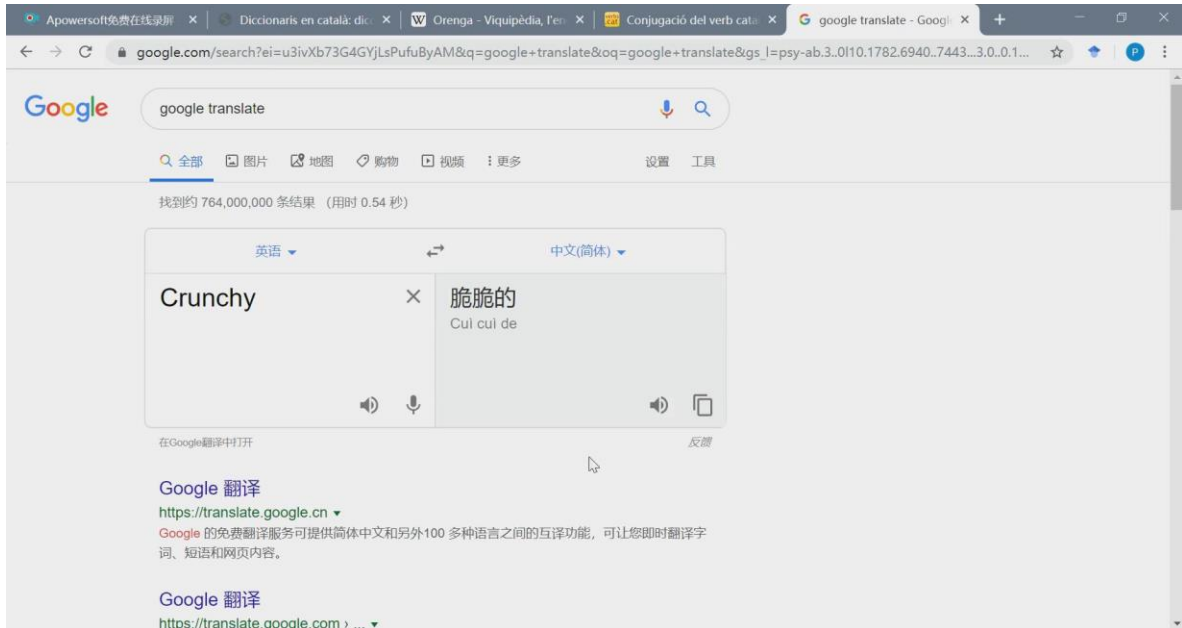


Imagen 25. Captura de pantalla de traducir *crunchy* al chino en GT.

5) Conseguir la palabra clave a través de traducir una frase

En otras ocasiones, Para evitar la imprecisión de traducir una palabra sola, los participantes traducen una frase entera en Google Traductor para crear un contexto más real. Después de conseguir la palabra clave gracias a la traducción, construyen la frase con esta palabra según los conocimientos previos de la lengua meta en su texto escrito. La imagen 26 es un ejemplo de traducir una frase (*用水冲洗肉块*, usar agua para lavar la carne) en GT para conseguir la palabra clave *lavar*. En este caso, la palabra conseguida del resultado ofrecido por GT, *esbandir*, es parcialmente adecuada. La palabra más precisa para este contexto es *rentar*, pero *esbandir* es una solución aceptable.

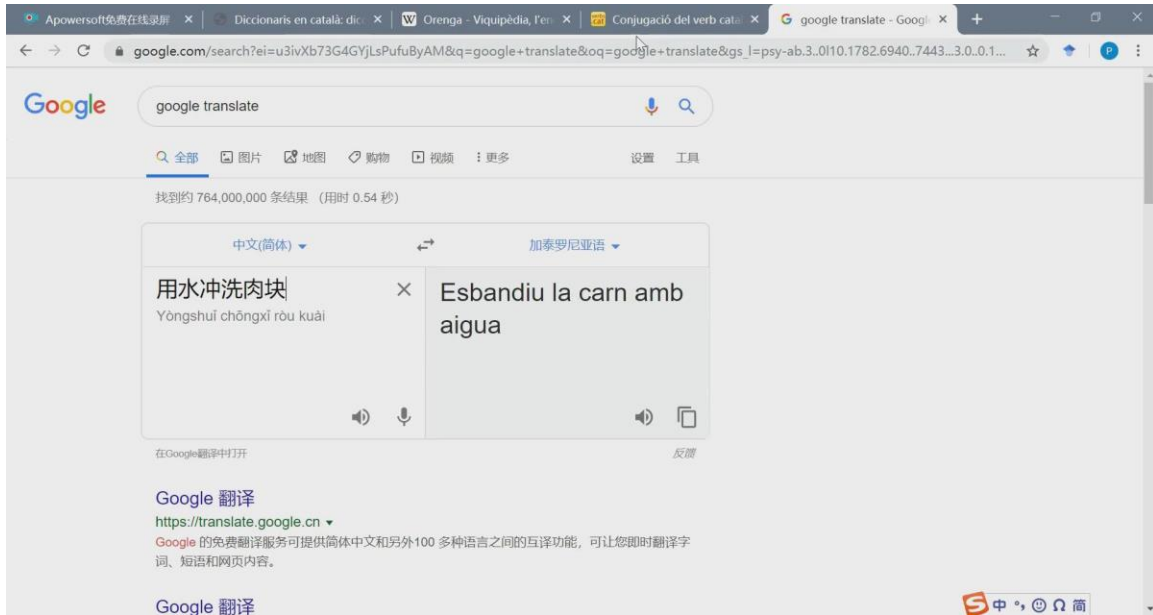


Imagen 26. Traducir una frase 用水冲洗肉块 (usar agua para lavar la carne) al catalán para conseguir el verbo *lavar*

6) Verificación de una secuencia con el uso de Google como corpus

Durante la última década se ha definido los motores de búsqueda como corpus gigante, digital y multifuncional (Shei, 2008). Sha (2010) explica que se puede usar Google como un corpus en dos maneras distintas: 1) una colección de textos legibles en dispositivos digitales; 2) un verificador de concordancia. La autora también señala que el corpus basado en los motores de búsqueda es superior en la usabilidad, velocidad de búsqueda y el número de soluciones que los corpus tradicionales.

En la secuencia 99 (video 4), el participante introduce *tres minuts després* en Google para ver si existe esta expresión y encuentra *tretze minuts després* en algunos resultados de su búsqueda, lo cual confirma que la expresión que quería escribir es correcta.

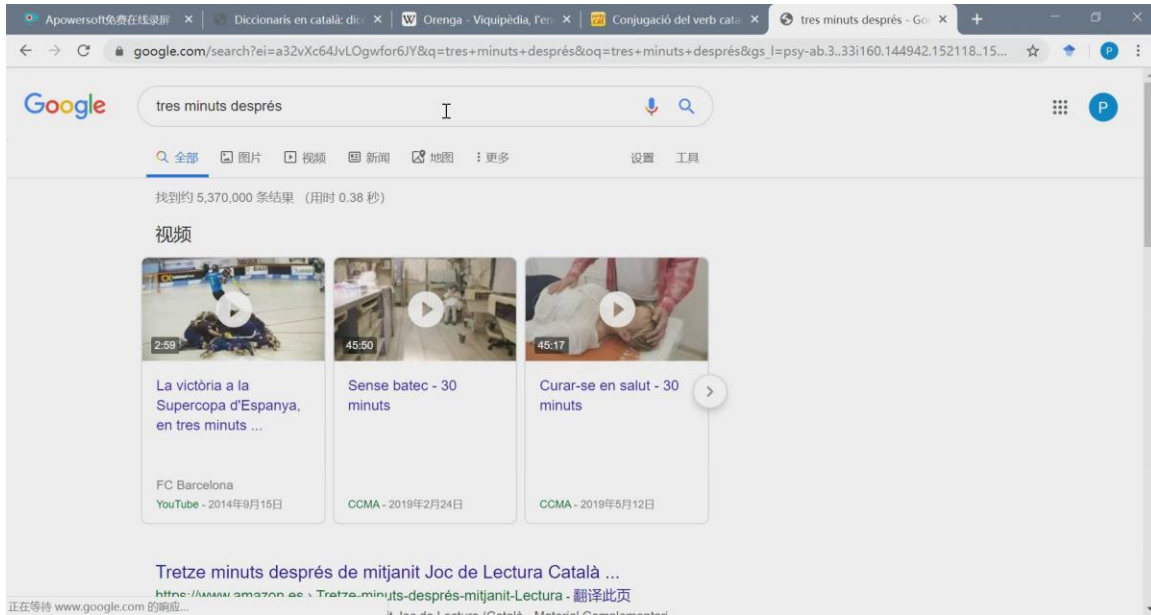


Imagen 27. Busca la expresión en Google para verificar su corrección

7) Uso estratégico de la corrección automática de Microsoft Word

En las tareas de expresión escrita, la corrección automática de Microsoft Word es una herramienta útil para corregir los errores ortográficos. Al usar esta herramienta, los informantes utilizan dos estrategias: 1) eligen la opción correcta de entre las que les propone el editor de textos según sus conocimientos previos (véase la imagen 28) o consultan otros recursos digitales cuando no encuentran una opción adecuada, como es el caso de *comino* de la imagen 29, cuando recurre a Google como ya hemos explicado anteriormente (Imagen 19 y 20); 2) aprovechan esta función para conseguir los signos (como la diéresis) que no saben cómo teclear (véase el ejemplo en Imagen 30). En la imagen 30, Lucia sabe que hay que poner la diéresis en la palabra *països*, pero no sabe cómo teclearla. Entonces solamente teclea *paisos* y espera que Word la marca como problemática y le da la forma correcta de esta palabra. De esta manera, acepta la corrección automática y consigue la palabra correcta con la diéresis.

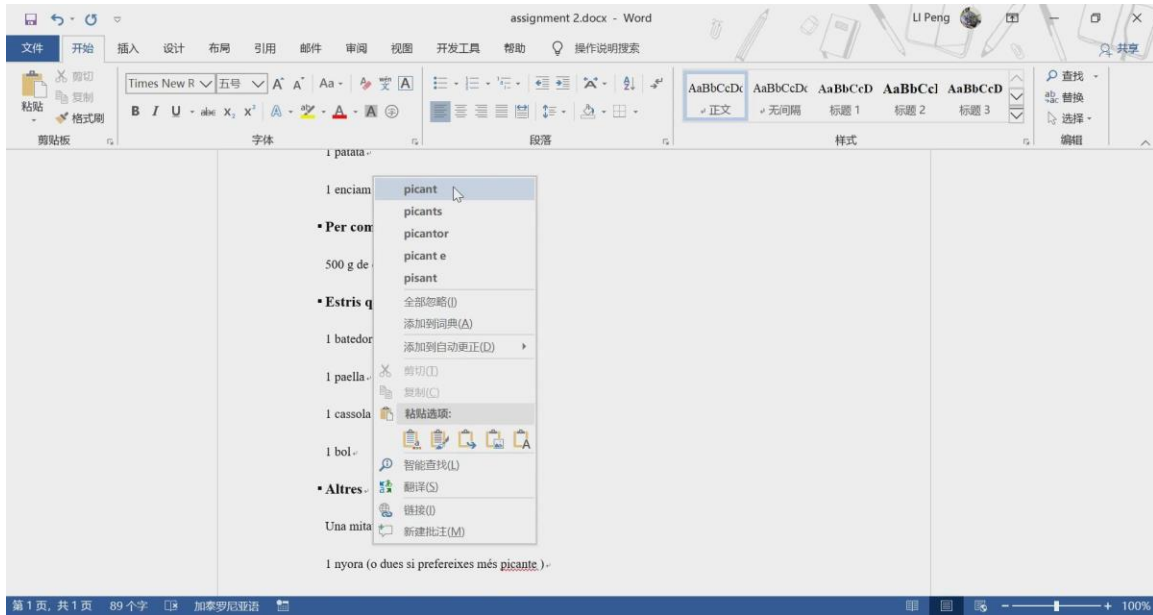


Imagen 28. Escribe *picante* y elige la opción correcta *picant* según sus conocimientos previos de catalán

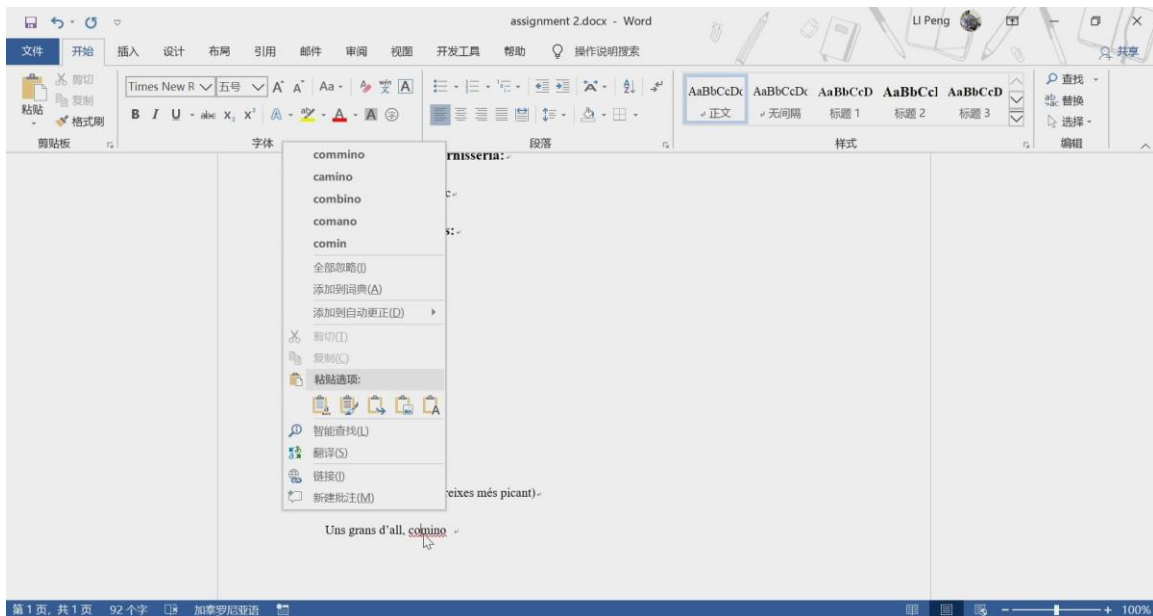


Imagen 29. Según sus conocimientos previos, ninguna de las cinco opciones dadas es correcta en este caso y necesita consultar otros recursos para conseguir la solución

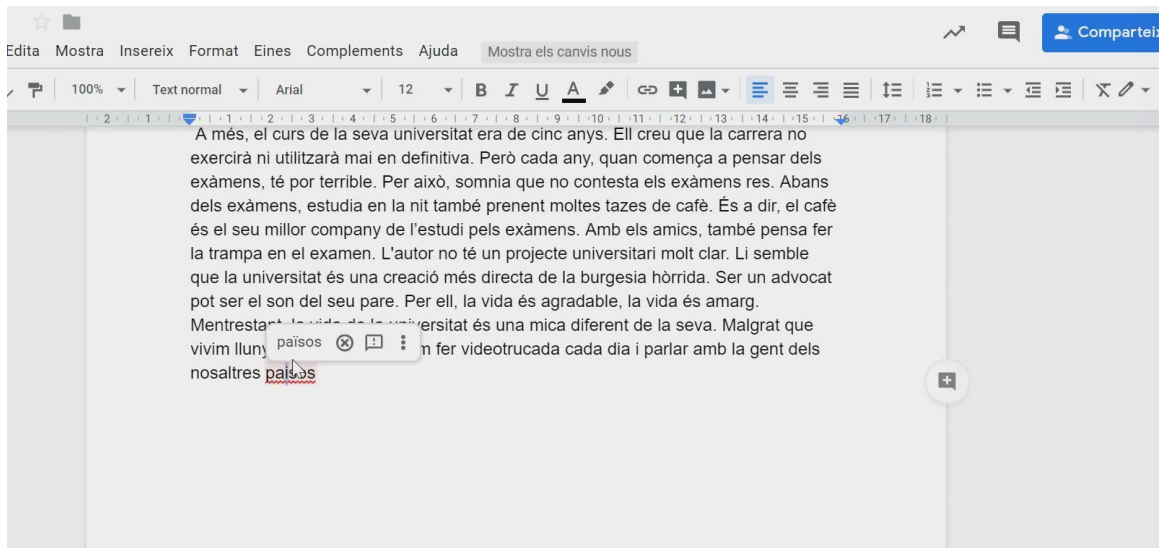


Imagen 30. Utiliza la función de corrección automática para teclear signos como la diéresis

Después de analizar el uso de recursos lingüísticos por parte de los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña al aprender catalán, a continuación, analizaremos su aprendizaje de catalán en el tiempo de ocio con recursos digitales que no son diseñados específicamente para resolver dudas lingüísticas.

4.2.2.3 Aprendizaje de catalán en el tiempo de ocio

Además de los recursos digitales de base lingüístico usados por nuestros informantes para aprender catalán, ellos aprenden catalán al mismo tiempo que se entretienen o informan. Los participantes de esta tesis reportan el uso de tres recursos que utilizan en el tiempo de ocio que les sirven, a su vez, para aprender catalán: TV3, la versión digital de periódicos y videojuegos.

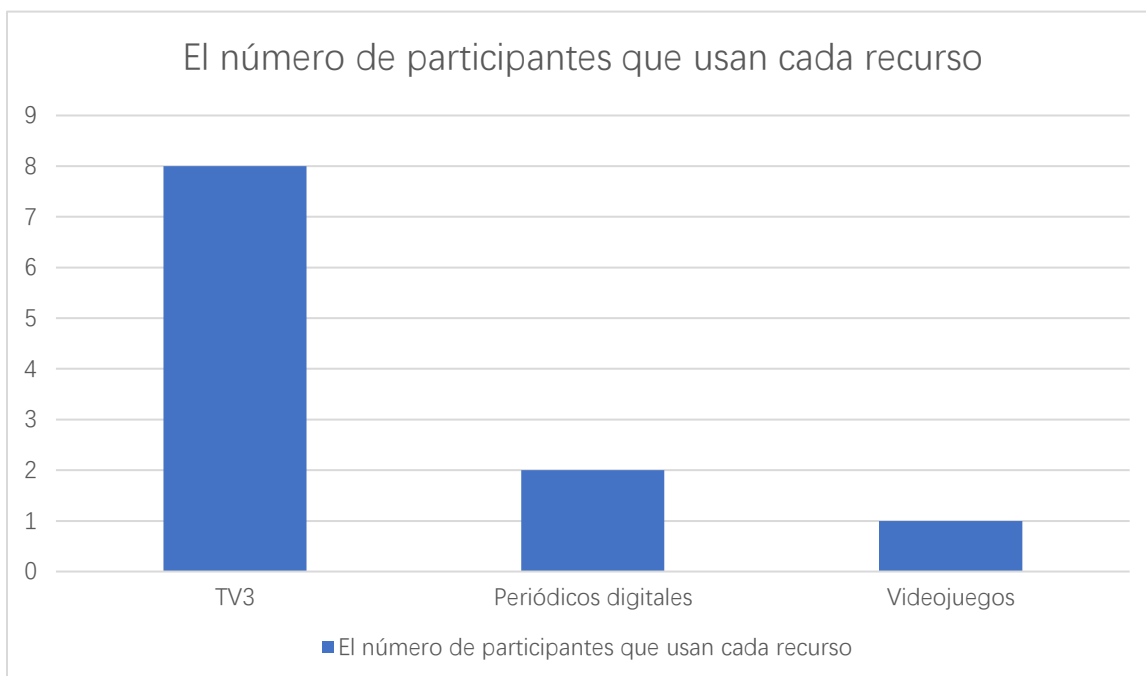


Gráfico 6. El número de participantes que usan los recursos de medios de comunicación

TV3

TV3 es el canal de televisión de la cadena pública catalana *Televisió de Catalunya*, filial de la CCMA. TV3 solo emite programas en la lengua catalana, con opción de la lengua original para algunas series y películas en lenguas extranjeras. Como fuente importante de material audiovisual, 8 participantes la mencionan como un canal para aprender catalán.

| Tipo de programa | Número de participantes que lo miran para aprender catalán | Nombre del programa |
|------------------|--|-------------------------------|
| Noticias | 4 | / |
| TV series | 5 | Cites ⁷ |
| Manga | 1 | Bola de Drac Z Kai, Shin Chan |

⁷ <https://www.ccma.cat/tv3/cites/> Consultado el 29 de agosto de 2019.

| | | |
|-----------|---|----------------------|
| Programas | 1 | Polònia ⁸ |
|-----------|---|----------------------|

Tabla 23. Programas de TV3 mirados por los informantes (cada informante puede mirar más de un programa)

Eligen los programas que más les interesan y se sienten muy motivados para aprender catalán mientras disfrutan de sus programas favoritos.

Victoria es una fan de los mangas japoneses. Ella aprovecha todos los recursos disponibles para verlos y por esto encuentra unas series de mangas japoneses dobladas en TV3. Lo comenta en (65).

(65) Nuestra profesora nos recomienda que miremos series de televisión para aprender vocabularios y frases en catalán. Siempre miro programas infantiles que tiene mangas japoneses, todo doblado al catalán, *Shin Chan*, *Dragon Ball*, entre otros. Me han ayudado a memorizar vocabularios nuevos y su pronunciación.



Imagen 31. Captura de pantalla del manga japonés

⁸ <https://www.ccma.cat/tv3/polonia/> Consultado el 29 de agosto de 2019.

En la captura de pantalla, se ve que en el manga que ella mira está disponible con subtítulos. La combinación de sonidos y subtítulos le ayuda a memorizar algunos vocabularios y frases en el manga, que supone una manera natural y relajada de aprender catalán.

Al igual que Victoria, los participantes suelen mirar los programas con subtítulos ya que les facilitan la comprensión. Durante este proceso, relacionan las palabras y frases con la pronunciación y adquieren vocabulario en el contexto auténtico. Lo describe Sergio en (66):

(66) Me gusta aprender una lengua adicional con videos subtitulados. El subtítulo facilita significativamente la comprensión y puedo localizar fácilmente aquellas partes que no entiendo. Luego repito la frase con el subtítulo. Siempre encuentro frases hechas o locuciones cuando miro series de televisión. Copio del subtítulo, practico y memorizo. Creo que es la mejor forma de aprender una lengua.

En este sentido, Sockett (2014) señala que la frecuencia de acceso a los medios de comunicación en inglés se correlaciona positivamente con el desarrollo del dominio de la lengua, especialmente en el vocabulario y el lenguaje idiomático. Esta teoría puede aplicarse también al caso del catalán. A excepción de la pronunciación, el vocabulario y las frases hechas, TV3 ofrece una variedad de programas para presentar la sociedad catalana y su cultura. Para los estudiantes chinos, que proceden de un país asiático alejado de Cataluña, la diferencia cultural es otro obstáculo que deben superar para adaptarse a la vida en la sociedad catalana. Gracias a estas series y programas de televisión, van interiorizando progresivamente el comportamiento y las costumbres sociales de los miembros de la comunidad catalana.

Periódicos digitales

Las noticias diarias también son un canal ideal para ampliar el vocabulario de diferentes temas y mejorar la competencia lectora. Según los participantes de esta tesis, los periódicos

en papel ya han pasado de moda ya que no son fáciles de consultar desde cualquier lugar. Dos participantes leen noticias frecuentemente, pero ambos prefieren acceder a las noticias diarias desde su teléfono móvil. Román suele pasar rápidamente los títulos para tener una idea general de lo que está sucediendo en Cataluña y en el mundo y luego lee los que le interesan más, como lo indica en (67):

(67) Hay periódicos papeles a la puerta del edificio 52 y a veces saco una copia y la lleva al despacho. Pero en la mayoría del tiempo, leo noticias con mi móvil. En la página web de un periódico, siempre hay una multitud de noticias. Primero solo miro rápidamente, de arriba abajo, los títulos y luego accedo a las noticias que más me interesan para leer detenidamente. Después de mirar los títulos, ya sabrás lo que está pasando en Cataluña y en el mundo. No es necesario leer todas las noticias.

Nestor, en cambio, está muy interesado en la política, por lo que lee noticias políticas todos los días. Suele ver a la prensa más influyente tanto española como catalana (*El País*, *El Mundo*, *Eldiari.cat*, y *Ara*) en el metro con su teléfono móvil para aprovechar su tiempo de desplazamiento. Nestor lo indica en (68):

(68) Siempre leo noticias con el móvil en el metro. Así puedo aprovechar el tiempo para informarme de lo que pasa en Cataluña y también aprender algo de catalán. Leo noticias de las prensas influyentes, *El País*, *El Mundo*, *Eldiari.cat*, *Ara*, más o menos. Y siempre leo la versión de catalán.

A diferencia de los materiales especialmente diseñados para los alumnos de lenguas adicionales, los periódicos escritos en catalán toman a los miembros de la comunidad autóctona como lectores meta sin considerar evidentemente la competencia lingüística de los lectores extranjeros, por lo que muchas palabras y frases son difíciles de entender para nuestros participantes. Para los estudiantes de nivel bajo, esta dificultad les impide

aprender catalán a través de la lectura de noticias y para los que tienen un nivel avanzado como Nestor, las palabras y frases nuevas, en cambio, se han convertido en una fuente potente para enriquecer su repertorio. Al comienzo, Nestor tenía que buscar docenas de palabras en *Vox* para entender una noticia. Pero luego, con un repertorio más grande, el número de palabras desconocidas ha disminuido significativamente y no necesita consultar el diccionario a menos que las palabras desconocidas realmente impidan una comprensión profunda de la noticia. Nestro expresa su opinión en (69):

(69) Al principio, me encontraba con muchas palabras desconocidas. Eso es normal porque las noticias no se escriben para extranjeros sino para los hablantes nativos. Hay una aplicación de diccionario que se llama *Vox*. La tengo instalada en mi móvil y la uso para buscar las palabras desconocidas. En el pasado, tuve que buscar muchas palabras, veinte o treinta, para leer una noticia. Pero poco a poco, con el avance de mi nivel de catalán, necesito buscar menos y menos palabras. Leer noticias es realmente útil para aprender catalán porque son materiales auténticos con los que puedes enriquecer tus vocabularios. Ahora, si no me impide entender la noticia, ya no consultaré el diccionario al leer las noticias.

Videjuegos

El videojuego es una forma de entretenimiento en el que la comunicación y la colaboración son componentes clave. Además, expone al jugador a diversos tipos de lenguajes (Godwin-Jones, 2018: 10). En nuestro estudio, Helena es la única participante que combina los videojuegos con el aprendizaje de catalán. Ha configurado el catalán como idioma sistemático de su juego favorito, *Minecraft* (Imagen 18).

Minecraft es un videojuego de *Sandbox* lanzado en 2011, que permite a los jugadores construir varios tipos de bloques con pensamiento creativo en un mundo generado por procedimientos en 3D, así como explorar, recolectar recursos, hacer manualidades y

combatir.

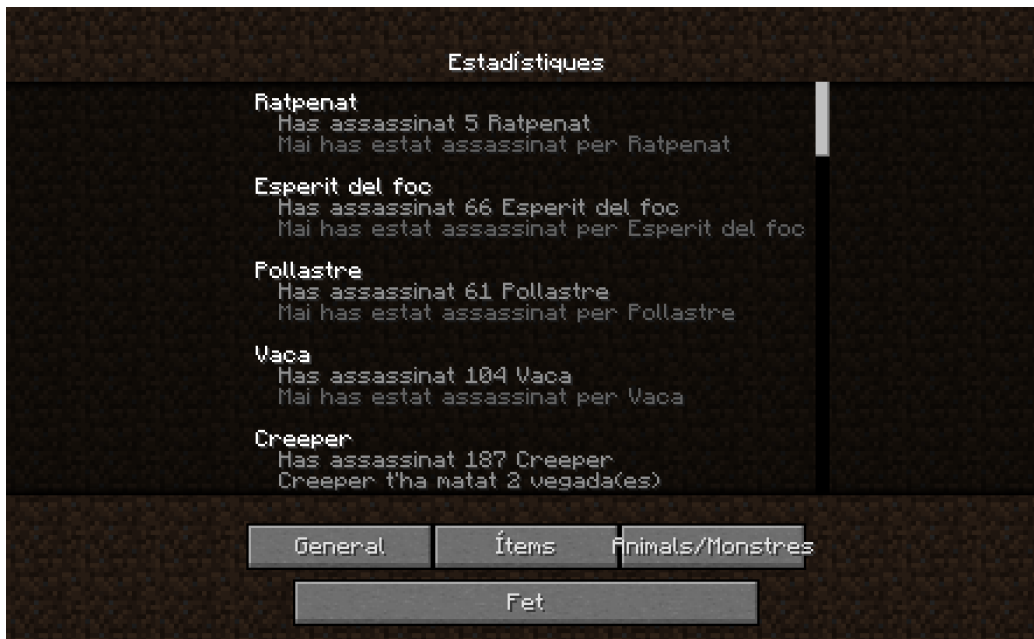


Imagen 32. Captura de pantalla cuando Helena juega Minecraft

Ya existen algunas investigaciones sobre cómo jugar en Minecraft ayuda a los jugadores a aprender una lengua adicional. Un juego tan complejo generalmente involucra a los jugadores en una amplia gama de actividades auxiliares de lectura y escritura, que incluyen visitar el sitio web para los fans o el desarrollador de juegos, participar en foros de discusión o consultar páginas de ayuda (Godwin-Jones, 2018: 10).

En el caso de Helena, sus estrategias de aprendizaje se dividen en dos partes: en primer lugar, como jugadora experimentada de Minecraft, Helena está familiarizada con todas las nociones del juego, por lo que puede reconocer rápidamente un objeto y relacionarlo con su nombre en catalán, lo que significa una forma eficiente para ampliar su vocabulario en esta lengua; en segundo lugar, explica lo que hace en catalán cuando juega para mejorar la expresión oral. Cuando no sabe cómo expresar algo, lo busca inmediatamente en Google Traductor para avanzar más rápidamente tanto en la adquisición de vocabulario como en la expresión oral de una manera agradable. Ella lo indica en (70):

(70) He configurado el idioma de sistema de Minecraft a catalán. Es una forma divertida para aprender esta lengua. He jugado Minecraft por varios años y ya sé qué son los objetos. Entonces cuando veo el icono, ya sé qué es, en este momento, también veo su nombre en catalán y puedo relacionar la palabra con el objeto. Además, explico lo que pasa en el juego y qué estoy haciendo en catalán cuando juego. Eso es una forma de practicar la expresión oral.

Jugar a videojuegos siempre implica una recepción y producción amplia de la lengua en que se juega y, por lo tanto, crean un entorno en el que el jugador está expuesto a una gran cantidad de texto (Scholz & Schulze, 2017: 108). El aprendizaje de lenguas adicionales en los videojuegos es un proceso típico de adquisición en contexto en el que el jugador experimenta una exposición al entorno auténtico de la lengua meta sin límite espacial ni temporal, y usa la lengua en un contexto semántico y pragmático real en lugar de una memorización rígida.

En este apartado, hemos analizado las formas de aprendizaje de catalán seguidas por los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña en esta tesis. Se dividen sus formas de aprendizaje de catalán en dos categorías: aprendizaje dentro del aula y fuera del aula. En el apartado 4.2.1 analizamos las percepciones de los informantes sobre el método de enseñanza y la atmosfera del aula de los cursos de catalán que han seguido. Luego, en el apartado 4.2.2, analizamos su aprendizaje informal de catalán a través de los vínculos sociales y en los entornos digitales. Después de ver las formas de aprendizaje de catalán, en el apartado 4.3, analizaremos las estrategias de aprendizaje que utilizan los informantes en su aprendizaje de catalán como lengua adicional.

4.3 Tipos de estrategias usadas para aprender catalán por parte de los informantes

En el marco teórico, hemos explicado las estrategias directas e indirectas propuestas por Oxford (1990) usadas por los estudiantes de lenguas adicionales. Según los datos recogidos, nuestros informantes utilizan tanto las estrategias directas como las indirectas para facilitar su aprendizaje del catalán, pero dan más peso a las directas. Al usar las estrategias directas, en lugar de transferir desde su L1 a la lengua meta, ellos principalmente aprovechan sus conocimientos de L2 (el castellano e el inglés) para aprender una L3 catalán ya que entre la lengua meta y su L1 existe demasiada distancia lingüística, y las L2s son morfosintácticamente más similares al catalán.

Desde esta perspectiva, sabemos que los estudiantes chinos de posgrado aprovechan, en gran medida, las transferencias interlingüísticas y la intercomprensión para aprender catalán a partir de sus conocimientos previos de idiomas (principalmente del castellano y el inglés), que coinciden con el concepto de estrategias directas de L1 a L2 propuestas por Oxford (1990). Por lo tanto, en esta parte, nos centramos en dos tipos de estrategias que utilizan los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña durante el aprendizaje de catalán: las estrategias directas (que incluyen la estrategia de la intercomprensión) e las indirectas.

4.3.1 Estrategias directas

Una de las estrategias más usadas es la traducción palabra por palabra de una lengua a otra. Desde las primeras observaciones realizadas hemos comprobado que la lengua que se activa en primer lugar durante el aprendizaje del catalán por parte de los estudiantes chinos de este estudio es el castellano. El inglés también presta influencia en el aprendizaje de catalán, pero ocupa un lugar menos importante en comparación con el castellano, como estrategia directa. La traducción palabra por palabra del castellano al catalán en la

producción es la estrategia más usada por parte de los participantes. Como los participantes perciben que las dos lenguas pertenecen a la misma familia lingüística y son bastante parecidas morfológicamente y sintácticamente, tienen la creencia que les será más fácil y rápido traducir del castellano al catalán cuando no tienen el conocimiento de alguna expresión en esta lengua.

Todos los participantes que tienen un dominio básico-intermedio del catalán afirman que traducen desde el castellano para producir al catalán. Fernando lo comenta en (71):

(71) Cuando escribo en catalán, primero organizo los contenidos en mente, luego pienso cómo expresarlos en castellano, porque es más fácil para mí. Después, traduzco del castellano al catalán. Es decir, tengo la estructura en castellano en mente, y la relaciono palabra por palabra con el catalán. Cuando termino la escritura, para revisarla, la pongo en Google Traductor para examinar y corregir los errores que haya podido cometer.

Otra estrategia muy usada es la interpretación. Esta estrategia frecuentemente se usa para leer en catalán. Con el conocimiento del castellano, los participantes intentan comprender textos del catalán aprovechando los elementos comunes, estrategia la que ya habían presentado los programas colaborativos basados en la intercomprensión (Klaveren, Vries, & Jan D, 2013; Martín Peris, 2011; Martín Peris et al., 2005). Eduardo explica sus prácticas en (72):

(72) Los términos específicos, en efecto, son muy parecidos en catalán y castellano. Los vocabularios básicos, en cambio, son muy distintos. Por eso no necesitas aprender catalán hasta el nivel superior para entenderlo. Creo que después de tomar el curso de A2, cuando sabes las expresiones básicas, ya puedes, más o menos, entender catalán con los conocimientos del castellano. Por ejemplo, los correos electrónicos de la universidad, siempre se escriben en catalán. Ahora

ya puedo entender el significado principal.

Prácticas similares también se mencionan fuera del contexto académico, sobre todo en la vida diaria de los participantes. Helena nos cuenta su experiencia en (73):

(73) No me parece difícil entender el catalán en la calle, como los bancos, las tiendas. Una vez estábamos esperando en una estación de autobús. En la señal se decía “Parada anul·lada”. Yo deduje que eso significaba “parada anulada”. Si no lo hubiera hecho, hubiéramos esperado allí y hubiera sido una pérdida de tiempo. Creo que si sabes castellano, después de vivir en Cataluña por algún tiempo, poco a poco tendrás la capacidad de deducir el significado de catalán.

La transferencia, es decir, el uso de conocimientos lingüísticos previos para facilitar el aprendizaje de una lengua adicional nueva, que coincide con el concepto de la intercomprensión, es otra estrategia usada para aprender catalán.

Todos los participantes admiten que el conocimiento de castellano ha facilitado mucho su aprendizaje de catalán, sobre todo en el léxico y la sintaxis. Helena explica su creencia en (74):

(74) El conocimiento del castellano tiene un gran impacto en el aprendizaje del catalán. El catalán y el castellano son bastante parecidos, hasta se puede considerarlo como un dialecto del castellano. Por eso en la mayoría de los casos, me parece que es meramente una correspondencia de léxico. Cuando uno habla en castellano, para cada palabra se puede encontrar su equivalente en el catalán. Entonces la influencia, o sea, la transferencia es muy obvia. Por supuesto, hay algunos aspectos pequeños de gramática que son diferentes, por ejemplo, en catalán tiene los pronombres débiles como *en* y *hi*, que no existen en el castellano. Voy a prestar atención especial a estas cosas en mi aprendizaje.

Mientras que el conocimiento del castellano les facilita el aprendizaje del catalán, algunos informantes también señalan que la transferencia también puede ser negativa en algunas ocasiones. Lucas expresa su opinión en (75).

(75) El conocimiento del castellano se transfiere a mi aprendizaje del catalán y facilita mi entendimiento de las reglas en general, como las conjugaciones, como el subjuntivo. Por supuesto, el conocimiento del castellano también causa transferencia negativa. Por ejemplo, si una palabra es diferente en las dos lenguas, primero pienso en el castellano, como *llevar*, pero en catalán es *portar*. Es muy probable que digo “llevar” en lugar de “portar” y así cometo errores.

En este sentido, después de aprender algún catalán, todos los participantes afirman que ya se dan cuenta de que entre el castellano y el catalán existen algunas “reglas de correspondencia”, que pueden transferir del castellano directamente al catalán con los cambios necesarios correspondientes y hacer la intercomprensión. Lucia muestra un material de su curso de catalán, que explica cómo comprender catalán fácilmente a partir del castellano según el método de intercomprensión de EuroCom (véase anexo II). Lucia describe su uso de este material en (76):

(76) Antes de conseguir este material ya era consciente de que el vocabulario del catalán y del castellano son muy parecidos. Hay trucos que puedes aprovechar para convertir una palabra de castellano a una de catalán, como quitar la última letra, o quitar *o* y *n*. Pero antes no lo sabía sistemáticamente. Ahora con este material, conozco mejor, más completamente, y más sistemáticamente las reglas de conversión. Sin embargo, a decir verdad, este tipo de trucos nos ayuda a aprender catalán más rápidamente, pero también hay desventajas, ya que te da pereza memorizar las palabras en catalán. A veces los léxicos son completamente distintos y no se aplican estas reglas. En estos casos, cometemos errores.

Lucia, aprovecha al máximo sus conocimientos del castellano para adquirir léxico del catalán con las estrategias de conversión de este material. Al mismo tiempo, también es consciente de que estos trucos pueden llevar a errores de transferencia negativa porque las reglas no son aplicables a todo tipo de palabra. Por eso, ella admite que debería invertir tiempo y esfuerzos en memorizar el vocabulario a pesar de los trucos de intercomprensión que puede aplicar. Este comentario, además, permite ver de nuevo el peso del método de enseñanza de lenguas adicionales en nuestros informantes, por su necesidad de memorizar algunos conceptos.

Aparte de los léxicos, los participantes también comparan la morfología y la sintaxis de los dos idiomas para tener en cuenta a la hora de aprender esta lengua las semejanzas y las diferencias. Lucas lo comenta en (77):

(77) Cuando aprendemos castellano, el subjuntivo es una gran dificultad para nosotros, hasta ahora no puedo decir que ya cien por cien manejo el uso de subjuntivo. Pero con el conocimiento del subjuntivo del castellano, me parece super fácil el modo subjuntivo del catalán. En cuanto a la morfosintaxis, al comienzo siempre olvidaba la contracción. Las cosas diferentes entre las dos lenguas son las dificultades principales cuando aprendemos catalán. Entonces presto más atención a las diferencias.

Del mismo modo, nuestros informantes usan la estrategia de analogía para tomar en cuenta las semejanzas y diferencias entre los dos idiomas. En las entrevistas, nuestros participantes explican cómo usan la analogía entre el catalán y el castellano en cuatro aspectos: fonética, léxico, morfosintaxis, sintaxis.

Desde el punto de vista de la fonética, los participantes, antes de aprender catalán, lo pronuncian como si fuera el castellano. Después de aprender catalán, conocen las reglas fonéticas de catalán y las diferencias entre la pronunciación de catalán y castellano, como

las vocales neutras.

Desde el punto de vista de léxico, los estudiantes aprenden a quitar la última letra o las últimas dos letras de una palabra de castellano y prueban de convertirla en la palabra correspondiente en catalán, aunque mucho vocabulario es completamente diferente en los dos idiomas.

Por lo que se refiere a la morfología y la sintaxis, ambas lenguas tienen conjugaciones, aunque los tiempos y modos son casi iguales, algunas correspondencias no existen, como la forma de pretérito indefinido.

La estrategia de inferencia también refleja la esencia de la intercomprensión, que aprovecha el repertorio del individuo para comprender otra lengua. La diferencia consiste en que la intercomprensión se enfoca más en el aprovechamiento del conocimiento lingüístico que ya tiene el individuo mientras que la estrategia de la inferencia también aprovecha sus conocimientos del mundo (social, cultural, entre otros.). Los participantes usan esta estrategia principalmente en los seminarios y congresos donde se habla catalán. Tina describe su experiencia en (78):

(78) Hay seminarios en los que se hablan catalán. Aunque mi dominio del catalán no llega a un nivel tan alto, puedo entender la mayoría, porque escuchamos lo que dicen en un contexto, sabemos el tema del seminario, podemos ver el PPT, las expresiones faciales y los gestos del hablante, y los léxicos académicos son más o menos iguales en castellano y catalán. Así que, puedo entender el significado general.

4.3.2 Estrategias indirectas

Después de analizar las estrategias directas, que contribuyen directamente al aprendizaje,

en este apartado veremos las estrategias indirectas, las cuales facilitan un aprendizaje eficaz de forma menos directa.

Las estrategias indirectas se dividen en tres tipos: las estrategias metacognitivas, afectivas y sociales.

Las estrategias metacognitivas suponen la concentración en el aprendizaje, la organización y planificación del aprendizaje, y la evaluación del mismo.

Para concentrarse en el aprendizaje, nuestros informantes, en primer lugar, se matriculan en cursos de catalán, tal como Fernando lo explica en (79):

(79) Siempre me matriculo en un curso porque no soy suficientemente disciplinado para llevar a cabo un autoaprendizaje. En un curso presencial con una profesora, me concentraré en la clase y aprenderé cosas. Si aprendo catalán en casa, siempre me distrae y no puedo aprender eficazmente.

La segunda práctica de esta estrategia indirecta es seguir un aprendizaje autónomo que satisface más a los informantes, como Nestor indica en (80).

(80) Tomé un curso de catalán en mi primer año aquí en Cataluña, pero me pareció inútil. No aprendí muchas cosas allí. Entonces dejé de matricularme en cursos y continué con el autoaprendizaje. Cada día dedico aproximadamente cuatro horas a aprender catalán. Para mí, concentrarme en el aprendizaje de catalán no es difícil porque me interesa mucho la política y me gusta ver los videos del parlamento. También leo noticias políticas todos los días. Entre los videos y las noticias he aprendido muchísimo.

Para organizar y planificar su aprendizaje, los participantes principalmente hablan de dos estrategias. La primera es seguir la división de los cursos por niveles y aprender paso a

paso, como Roman indica en (81), y la segunda es lograr un equilibrio entre el aprendizaje del catalán y sus estudios, como Leticia indica en (82).

(81) Creo que la mejor forma para organizar mi aprendizaje es tomar cursos y seguir los niveles, desde el más bajo hasta el más alto. Es decir, primero debo aprender cosas básicas como la pronunciación, el vocabulario sencillo y las expresiones básicas, según el plan curricular. Luego aprenderé cosas más complicadas. Así puedo aprender poco a poco, un paso tras otro y no te sientes confundido. Yo siempre aprendo una lengua adicional siguiendo esta forma de aprendizaje.

(82) El tiempo es lo más importante. Hay que organizar bien el tiempo. La clave es elegir el tiempo cuando tienes menos presión de tus estudios. Por ejemplo, octubre y noviembre, todos están muy ocupados durante estos meses. Pero después de la Navidad, y antes de abril, es un periodo relativamente vacío. Aproveché este tiempo para matricularme en un curso de catalán.

En cuanto a la evaluación de su aprendizaje, todos los participantes creen que los exámenes son la mejor forma de evaluarse. Según los datos, se presentan a exámenes después de seguir cursos presenciales, ya que en ellos tendrá lugar una prueba al final de cada nivel que evalúe su aprendizaje, o mediante la inscripción a una prueba oficial de nivel de catalán organizada por la Generalitat de Catalunya, como indica Laura en (83), o acudiendo a un centro de CPNL para realizar una prueba de nivel, como indica Nestor en (84):

(83) Además de seguir un curso en CPNL, también me presenté a la prueba de la Generalitat porque es una evaluación más precisa y reconocida oficialmente. No aprobé en mi primer intento la prueba del nivel C1. Eso significa que mi aprendizaje no es suficiente y tengo que esforzarme más para alcanzar este nivel.

(84) No necesito el certificado. A lo mejor me presentaré a la prueba de Generalitat cuando llegue al nivel C2. Hace unos días, fui a un centro de CPNL. No quise matricularme en los cursos, sino que quise saber mi nivel. Allí puedes hacer la prueba de nivel gratuitamente. Esta es una estrategia adecuada para aquellos estudiantes que no necesitan conseguir un certificado y solo quieren evaluar su conocimiento del catalán.

Después de las estrategias metacognitivas, analizamos las estrategias afectivas que utilizan los participantes.

Las estrategias afectivas se centran en factores como la emoción, las actitudes, la motivación y los valores que tienen impactos en el aprendizaje. Las prácticas que ejercen estas estrategias ayudan a: reducir la ansiedad, animarse a sí mismo y controlar la emoción. Los estudiantes estratégicos suelen controlar sus actitudes y emociones sobre el aprendizaje y comprenden que los sentimientos negativos lo retrasan.

Bajo esta categoría, los participantes principalmente hablan de su estrategia para mantener la motivación, como Tina indica en (85), y reducir la ansiedad en la clase cuando los compañeros europeos y latinos son más activos que ellos, como Lucas explica en (86).

(85) Siempre tenemos un objetivo cuando empezamos a aprender catalán. Pero es difícil acordarnos de este objetivo y mantenernos motivados todos los días. Entonces creo que tomar un curso es una buena forma para mantener la motivación porque, después de cada clase, tenemos que hacer los ejercicios correspondientes y eso es una motivación a corto plazo. Además, es necesario repasar los contenidos de la clase porque si no entiendes lo que dice la profesora en la próxima clase, pasarás vergüenza.

(86) Aunque los latinos y europeos son más activos en la clase y están siempre

hablando, no me pongo nervioso ni creo que ya me he quedado atrás en la clase. Este tipo de ansiedad es innecesaria y puedo evitar esta ansiedad a través de oír lo que dicen. Cometan muchos errores al hablar y en muchos casos, lo que dicen no es ni siquiera catalán, sino su lengua materna. Por eso no necesitamos preocuparnos, ya que la diferencia consiste en culturas e ideologías distintas, no en el nivel del idioma. Ellos prefieren expresarse activamente sin prestar atención a los errores. Nosotros queremos asegurar una respuesta correcta antes de expresarnos. Es la única diferencia.

Finalmente, las estrategias sociales también son importantes en su aprendizaje de catalán. Los participantes utilizan dos estrategias en esta categoría durante su proceso de aprendizaje: hacer preguntas y cooperar con los demás.

Poder hacer preguntas a los hablantes nativos cuando tienen dudas lingüísticas es una ventaja que se puede aplicar si se vive en una situación de inmersión en la que se encuentran nuestros informantes. Los informantes, cuando tienen una pregunta cuya solución es difícil de encontrar en los manuales o los recursos digitales, piden ayuda de los hablantes nativos. Por ejemplo, Lucas quiso saber si *paella* en catalán significaba un tipo de utensilio de cocina. Buscó *paella* en Google Imágenes, pero solamente logró ver fotos de la comida, y no del utensilio. Bajo esta situación, Lucas preguntó a un compañero de clase y este chico catalán le contestó que *paella* sí significaba un tipo de utensilio de cocina en catalán. Este tipo de interacción con los hablantes nativos facilita la adquisición de catalán por parte de nuestros informantes.

La cooperación con los demás también es una estrategia social usada por los participantes para mejorar su competencia oral. Los participantes cooperan con los demás en las actividades grupales en los cursos de catalán y en el intercambio lingüístico.

En los cursos de catalán, los profesores organizan diversas actividades para que los alumnos practiquen la expresión oral, las cuales requieren cooperación entre los compañeros de clase. Lucas describe su experiencia en (87):

(87) Una vez hicimos una actividad de juego de rol. El tema era comprar o alquilar pisos y podíamos elegir el rol que nos gustaba, la agencia inmobiliaria o el cliente. Elegí el rol de un agente que vendía pisos y los clientes me consultaban sobre la compra de pisos. Primero diseñamos un piso para vender, las condiciones, la localización, ventajas, desventajas, entre otros. Hay que destacar las ventajas del piso, pero también tienes que explicar bien las desventajas y persuadirlos a comprar este piso. Es una cooperación excelente y me ayuda muchísimo.

En otra ocasión, un intercambio lingüístico, otra informante, Leticia, relata que buscó una compañera de idiomas que le ayudó a practicar catalán y ella, en cambio, practicó chino con su compañera. Esta forma de cooperación facilita significativamente la mejora de la competencia oral de nuestros informantes ya que, como hemos expuesto en esta tesis, los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña no tienen tantas oportunidades para practicar la expresión oral en catalán con los hablantes nativos como imaginaban y un intercambio lingüístico ofrece oportunidades preciosas para mejorar su competencia oral. Este tipo de cooperación entre los compañeros de idiomas también es una estrategia social importante en su aprendizaje de catalán.

Después de analizar las estrategias utilizadas por los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña en su aprendizaje de catalán, a continuación, en el apartado 4.4, analizaremos las dificultades que perciben durante su proceso de aprendizaje.

4.4 Las dificultades percibidas por parte de los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña en su aprendizaje de catalán

El aprendizaje de una lengua adicional es una tarea ardua que requiere gran inversión de tiempo y esfuerzo. Durante el proceso del aprendizaje, los aprendices se encuentran con una serie de dificultades e inevitablemente cometen errores. En este apartado analizamos las dificultades percibidas por los participantes.

Según los datos recogidos, los participantes reportan dos tipos de dificultades al aprender catalán, las lingüísticas y las del aprendizaje mismo.

Las dificultades lingüísticas son las dificultades percibidas por parte de los participantes en las que se destacan la pronunciación y la morfosintaxis del catalán.

Román percibe que la pronunciación de catalán es difícil para él, lo comenta en (88):

(88) Al principio, siempre pronuncio el catalán igual que el castellano. En la estación de metro, *sortida*, lo pronuncio según las reglas del castellano, pero en efecto en catalán se pronuncia como *surtida*. La fonética del catalán es mucho más complicada que la del castellano, no solamente las vocales neutras, sino que también hay otros cambios. Pero en la clase se explica muy poco la pronunciación, hasta ahora no sé las reglas de pronunciación del catalán. Para mí, eso es una dificultad.

Algunos aspectos de la ortografía y la morfosintaxis del catalán también son percibidos por todos los participantes como más difíciles de manejar en comparación con el castellano. Lucia lo comenta en (89).

(89) El catalán es más difícil que el castellano. Las cosas más complicadas, en mi

opinión, son la contracción y la conjugación. Las reglas de la contracción son muy caóticas, a veces se hace contracción con la palabra que empieza con una vocal, pero a veces no, como *i* y *u*, y a veces se hace contracción con la palabra delante del artículo, *de*, *a*, a veces con la palabra de atrás. Y si al mismo tiempo hay varios pronombres, como *en*, *el*, ¿cómo se hace la contracción? Me duele la cabeza cuando intento memorizar estas reglas. Y la conjugación del catalán también es más complicada que la del castellano, sobre todo el subjuntivo. *Saber*, cuya conjugación del presente de subjuntivo es *sàpiga*, tan lejos de su forma original, es muy complicado.

Además de las dificultades del nivel lingüístico, los participantes también mencionan las dificultades que encuentran durante el aprendizaje, principalmente sobre los recursos limitados como diccionarios, materiales y aplicaciones móviles. Nestor lo comenta en (90) narrando su experiencia previa de aprender catalán desde China antes de llegar a Cataluña:

(90) Después de ser admitido por el programa de máster, empecé a aprender el catalán. Pero catalán es una lengua minoritaria y tiene muy pocos recursos disponibles de aprendizaje. En Cataluña, por lo menos puedes comprar algunos manuales, pero en China, casi nada. Para empeorar las cosas, en China no tenemos acceso a Google y no es posible buscar información sobre el catalán.

Los participantes, aunque tienen un buen dominio del castellano y principalmente aprovechan sus conocimientos del castellano para aprender catalán, admiten que sería más fácil aprender una lengua adicional directamente con su L1. Por lo tanto, una dificultad que se encuentran en su aprendizaje de catalán es la falta de recursos lingüísticos chino-catalán. Sergio lo comenta en (91):

(91) Cuando aprendo catalán, principalmente aprovecho mis conocimientos del castellano y, del inglés también, porque tanto el castellano como el inglés son

morfológicamente más cercanos al catalán, y el chino, casi no tiene nada que ver. Pero en efecto, ya estamos acostumbrados a aprender una lengua extranjera con el método tradicional, traducir a chino, explicar la gramática en chino. De chino a catalán, casi no hay ningún material. He pedido prestado un diccionario chino-catalán a un amigo, un diccionario en papel, que pesa mucho. Es el único material chino-catalán que puedo encontrar. Mi nivel del castellano no es tan alto. De todas maneras, no es mi lengua materna y muchas cosas no las tengo tan claras. Así que, la falta de materiales chino-catalán es realmente una dificultad para el aprendizaje.

Se supone que si los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña, se encuentran en una situación de inmersión, tendrán muchas oportunidades de practicar el catalán. Sin embargo, en las entrevistas, los participantes mencionan la falta de oportunidad para practicar catalán oralmente y lo consideran como una dificultad en su aprendizaje. Clara lo comenta en (92):

(92) Aunque estamos en Cataluña, no tenemos oportunidades de hablar catalán. Entre los compañeros de clase siempre hablamos castellano. Hablamos, más frecuentemente con los compañeros latinos, pero con los catalanes, no tanto, porque los autóctonos, creo, ya tienen su propio círculo de amigos después de vivir toda su vida aquí y no necesitan hacer amigos extranjeros que ni siquiera hablen su idioma. Y fuera de la universidad, los desconocidos seguramente hablan castellano al ver mi cara asiática porque suponen que soy extranjera y no hablo catalán. Pero la verdad es que mi dominio del castellano es mucho mejor que el del catalán, así que no insistiré en cambiar al catalán para conversar.

Los participantes, 92% de ellos (23 entre los 25 participantes) consideran la expresión oral como la competencia más difícil. La falta de oportunidades para practicar el catalán hace más difícil la mejora de su competencia oral.

Además de las dificultades del nivel lingüístico, la falta de materiales chino-catalán y

oportunidades para practicar la expresión oral, los participantes también mencionan otros factores como la falta de motivación para alcanzar un nivel más alto. Victoria lo comenta en (93):

(93) Mis amigos y yo siempre hablamos castellano. En mi trabajo, los idiomas que necesito usar diariamente son el chino, el inglés y el castellano. En España, el castellano es siempre la lengua hegemónica y en Barcelona, a decir verdad, el catalán tampoco es tan necesario. Así que no tengo mucha motivación para seguir aprendiéndolo a un nivel más alto. Creo que tener los conocimientos básicos ya es suficiente.

Todos los participantes perciben que el castellano es la lengua oficial de toda España y es muy útil en el mercado laboral. Por la falta de obligación (todos los hablantes nativos de catalán saben castellano) y la falta de oportunidad de practicar (los catalanes cambian a castellano cuando hablan con “extranjeros”), los participantes que ya cumplen con sus objetivos, no tienen una gran motivación para seguir avanzando a niveles más altos.

En este apartado hemos analizado los datos recogidos de cuatro aspectos: 1) la motivación de los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña para aprender catalán, sus actitudes hacia el catalán y la situación sociolingüística de Cataluña, su identidad relacionada con la lengua; 2) sus formas de aprendizaje de catalán, incluyendo el aprendizaje dentro del aula (seguir cursos en las escuelas de idioma) y el aprendizaje fuera del aula (aprender catalán a través de los contactos sociales con los hablantes nativos y en los entornos digitales); 3) las estrategias de aprendizaje que utilizan los informantes de esta tesis, incluyendo las estrategias directas e indirectas; 4) las dificultades percibidas por los informantes durante su aprendizaje de catalán.

Después de analizar los datos, en el siguiente apartado, llegamos a la conclusión según los resultados que conseguimos en el análisis de datos.

5. Conclusión

Después de analizar los datos que hemos recogido, ya podemos contestar las preguntas de investigación que hemos propuesto al principio de esta tesis.

1) ¿Por qué los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña aprenden catalán?

En cuanto a pregunta 1, todos los participantes afirman que el castellano ya puede garantizar su supervivencia y cubrir la mayoría de sus necesidades comunicativas en Cataluña. Sin embargo, los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña que han aprendido catalán suelen estar motivados por objetivos que no se pueden lograr con el castellano. Para ellos, la lengua catalana ha sido considerada como el símbolo de la identidad catalana auténtica, por lo que han invertido tiempo en aprenderla para lograr un alto nivel de integración, un *ideal L2 self* en la sociedad de acogida. Siguiendo el *ideal L2 self*, factores de *ought-to L2 self* como las necesidades académicas y la idea de una profesión futura motivan a los estudiantes chinos de posgrado a aprender catalán para cumplir sus objetivos a corto plazo (finalizar sus estudios y obtener el título) y a largo plazo (encontrar un trabajo, conseguir el permiso de residencia en Cataluña), respectivamente.

Aquellos que solo están motivados por el *ought-to L2 self* (la presión de usar catalán desde la universidad y la sociedad) tienden a suspender el aprendizaje de catalán inmediatamente después de alcanzar su meta, mientras que aquellos que están motivados principalmente por el *ideal L2 self* (una imagen deseable de sí mismo de un usuario de L2 que idealmente le gustaría ser en el futuro) tienden a ajustar sus objetivos y su inversión en el aprendizaje según sus experiencias personales y los cambios de sus actitudes.

Durante el proceso de aprendizaje, pueden surgir nuevas motivaciones. Las experiencias de aprendizaje satisfactorias pueden atraer a los alumnos a invertir más tiempo en el aprendizaje de la lengua, mientras que las experiencias desagradables pueden conducirlos a abandonar el aprendizaje del catalán.

Como sugieren Dörnyei y Al-Hoorie (2017: 459), los LOTEs (Language other than English), diferente del inglés, lingua franca del mundo, suelen asociarse con una comunidad específica que habla la L2, la cual puede considerarse el “propietario” de la L2. Estos autores también señalan que el proceso de migración ha dado como resultado que millones de personas decidan participar en el aprendizaje de una lengua adicional simplemente porque se encuentran en un área geográfica específica donde se habla la lengua. Sin embargo, en comparación con las sociedades dominadas por una única lengua oficial, la inversión de nuestros participantes en el catalán debe analizarse en el contexto de la especial situación sociolingüística de Cataluña.

Cataluña ha sido considerado como un sitio clave a la hora de explorar la lucha de poder entre las lenguas mayoritarias y minoritarias por su particularidad sociolingüística y su política lingüística relativamente exitosa (Soler-Carbonell, Gallego-Balsà, & Corona, 2016). Si bien el castellano es la lengua hegemónica por su uso común en todo el país y su amplia distribución en el mundo, la lengua catalana, como una lengua minorizada, ha sido tradicionalmente valorada por su papel en la identidad y la solidaridad catalana (Lasagabaster, 2017). Woolard y Gahng (1990: 315) explican que el valor de marcación de identidad de la lengua catalana restringe su uso solo entre los hablantes nativos, lo cual la convierte en una lengua étnica dentro del grupo. Esta ideología puede llevar a una norma lingüística que dicte que el catalán se hable entre los hablantes que comparten la identidad catalana y que el castellano se utilice para comunicarse con los “forasteros”. Neff y Apple (2020) señalan que la cantidad de tiempo en el extranjero afectará el *ideal L2 self* y el *ought-to L2 self* de los individuos. De hecho, los “extranjeros” como los estudiantes chinos

en Cataluña se dan cuenta paulatinamente de que hablar castellano solo les permite “sobrevivir” en Cataluña, mientras que la integración completa debería vincularse con la auténtica identidad catalana que, a nivel lingüístico, se refleja en el uso de la lengua catalana.

Esta situación sociolingüística puede explicar por qué la motivación más relatada por los estudiantes chinos de posgrado para aprender catalán es el *ideal L2 self*, especialmente el deseo de integrarse en la sociedad catalana.

Las necesidades académicas (comprender la clase o realizar una investigación relacionada con la lengua catalana; constituyen el *ought-to L2 self*) son también una motivación importante para nuestros participantes ya que todos ellos llegaron a Cataluña con el objetivo de obtener el título de un máster o doctorado. Woolard (2016: 10) señala que el catalán se ha vuelto predominante en los sectores administrativo y educativo, conservando un lugar relativamente desfavorecido en la cultura comercial y popular en comparación con el castellano. Los estudiantes de posgrado, que principalmente se mueven en el campus universitario, son más propensos a percibir la presión por utilizar el catalán desde diversos contextos, como la web oficial de la universidad, los correos electrónicos de notificación, o los seminarios, entre otros.

Además, algunos participantes mencionan sus consideraciones de su profesión ideal futura, cuyo objetivo es conseguir un trabajo en Cataluña o en China. Para estos últimos, saber catalán puede constituir una ventaja a la hora de postularse para puestos de docente en universidades chinas en comparación con sus compañeros que solo saben castellano.

Los resultados que hemos logrado no son contradictorios con la investigación de Estors (2014), quien encontró que los participantes de origen chino invirtieron en aprender catalán para integrarse mejor en la comunidad local y obtener mejores resultados académicos y profesionales, aunque sus padres mantuvieron una ideología monolingüe priorizando la

lengua hegemónica, el castellano. Lo que hemos encontrado también es congruente con las investigaciones similares en otros contextos, en las que los estudiantes chinos en la sociedad de la lengua meta generalmente tenían un *ideal L2 self* más fuerte que un *ought-to L2 self* (Li, 2014; Magid, 2011, entre otros).

- 2) ¿Cuáles son las actitudes que tienen los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña hacia el catalán y la situación sociolingüística de Cataluña? ¿Cuál es la relación entre sus actitudes y su aprendizaje o uso de la lengua catalana?

La mayoría de los participantes muestran actitudes neutras o positivas hacia el aprendizaje y el uso del catalán, dado que el dominio del catalán facilitará significativamente su adaptación a la sociedad catalana y aumentará su competitividad en el mercado laboral. Todos apoyan la protección y revitalización de las lenguas minoritarias, pero aún otorgan un estatus más alto al castellano debido a su enorme población de hablantes y gran utilidad en el mercado laboral. En cuanto a la relación entre el catalán y el castellano, creen que ambas lenguas son portadoras de la cultura catalana debido a que han convivido durante mucho tiempo y ya son inseparables en Cataluña.

Las actitudes de nuestros informantes afectan significativamente su motivación, su inversión en el aprendizaje de la lengua y el uso que hacen de ésta. Las experiencias afectivas de socialización son el inicio de la identificación con la sociedad y contribuyen a tener una actitud positiva hacia la lengua, constituyendo una parte fuerte de la orientación integrativa, que motiva la persona a invertir tiempo y esfuerzos en el aprendizaje de la lengua. Durante este proceso, las experiencias negativas suelen provocar actitudes negativas, ya que los recién llegados se quedan en Cataluña por menos tiempo y se encuentran en la fase de “formar la actitud hacia el nuevo entorno”. En este periodo, las actitudes cambian por experiencias personales vividas.

- 3) ¿Qué identidad tienen en relación con la lengua y la situación sociolingüística en

Cataluña?

La mayoría de los participantes sólo tienen la identidad china, por la apariencia, la lengua, la cultura, tanto como el estado de residencia en Cataluña (estancia por estudios o residencia con motivo laboral). De todas formas, la mayoría afirman que no es solo por esta razón que solo se siente chinos, sino que hay muchos otros factores que influyen en que no adquieren una nueva identidad. De hecho, la identidad está estrechamente vinculada al dominio de la lengua, aunque no se puede saber exactamente a partir de los resultados en este estudio si es el dominio de la lengua el que influye en la actitud y la identidad o al revés. Solamente hemos observado que los participantes que tienen un nivel superior de catalán tienden a identificarse más con la sociedad catalana mientras que los que tienen nivel bajo de la lengua, se identifican únicamente como chinos.

- 4) ¿Cómo aprenden catalán y cuáles son los recursos y estrategias que utilizan durante el aprendizaje?

Los participantes en este estudio aprenden catalán en tres formas: siguiendo cursos en las escuelas de idiomas, aprendiendo a través de las interacciones con los hablantes nativos y utilizando los recursos digitales. En concreto, los participantes confían más en el aprendizaje formal dentro del aula con la presencia de instructores, ya que pueden aprender la lengua sistemáticamente y de forma organizada. Fuera del aula, los participantes utilizan los recursos digitales como materiales complementarios del curso presencial y mejoran su competencia lingüística en catalán haciendo ejercicios en plataformas como *Parla.cat* y *Duolingo*, leyendo noticias y viendo programas de TV en catalán. Además, los participantes también aprenden catalán durante sus interacciones con los hablantes nativos. En este tipo de interacción, los hablantes nativos ayudan al aprendizaje del catalán de tres maneras: 1) les aportan información útil relacionada con el aprendizaje del catalán, como recomendaciones de recursos de aprendizaje, programas de televisión, música, entre otros;

2) les proporcionan retroalimentación y correcciones instantáneas; 3) les dan ejemplos auténticos e idiomáticos de vocabularios y expresiones.

En cuanto a los recursos digitales usados para aprender catalán, los participantes principalmente utilizan tres tipos de recursos: 1) plataformas y aplicaciones diseñadas específicamente para aprender lenguas adicionales: *Parla.cat*, *Duolingo* y *5000 frases*; 2) herramientas lingüísticas como Google Traductor, *Diccionari.cat*, *Verbs.cat*, *Vox*, *Diccionaris.cat*, *Wiktionary*; y 3) medios de comunicación como programas de televisión y periódicos. Durante el uso de dichos recursos digitales, los participantes siguen diversas estrategias para conseguir soluciones adecuadas a sus dudas lingüísticas. A partir de los datos recogidos, se ha detectado en total ocho estrategias en su uso de recursos digitales:

- a. Pre-edición
- b. Pos-edición
- c. Uso de Google Imágenes como un diccionario visual
- d. Uso de Google y Wikipedia como corpus
- e. Verificación de los resultados de traducción con otros recursos digitales complementarios
- f. Verificación de los resultados de traducción con diferentes idiomas y sinónimos
- g. Hallazgo de una palabra clave traduciendo una frase entera
- h. Uso de la corrección automática de Microsoft Word para corregir errores ortográficos en sus producciones escritas y conseguir los signos que no saben teclear

Además de las estrategias para usar los recursos digitales, los participantes también han seguido diversas estrategias de aprendizaje. En esta tesis, las categorizamos en estrategias directas e indirectas según los criterios propuestos por Oxford (1990).

Las estrategias directas que utilizan los participantes también se entienden como estrategias interlingüísticas o de intercomprensión de una lengua aprendida a una nueva lengua

adicional, e incluyen la traducción, la interpretación, la transferencia, los análisis contrastivos, la analogía y la inferencia. A través de utilizar las estrategias directas, los participantes aprovechan sus conocimientos de una lengua aprendida, en este caso, el castellano (en unas ocasiones, el inglés) para aprender una lengua adicional, el catalán. La estrategia de transferir sus conocimientos del castellano y el inglés al catalán facilita su aprendizaje y una mejora rápida de sus competencias lingüísticas en catalán.

Sin embargo, cabe notar que las estrategias directas no solamente provocan una transferencia positiva, sino que también puede causar transferencias negativas, ya que es imposible que dos lenguas sean completamente iguales y transferibles. Cuando unas reglas de la lengua aprendida no son aplicables a la lengua meta, los alumnos pueden estar confundidos y cometer errores.

Aparte de las estrategias directas, que contribuyen directamente al aprendizaje de catalán, los participantes también siguen unas estrategias indirectas, que incluyen estrategias metacognitivas, afectivas y sociales.

Bajo la categoría de estrategias metacognitivas, los participantes se matriculan en cursos presenciales o aprenden con contenidos que les interesan más. Para organizar y planificar el aprendizaje, los participantes llevan a cabo un aprendizaje formal desde el nivel más bajo hasta el más alto siguiendo estrictamente el plan curricular que se les propone. Además, se matriculan en cursos de catalán cuando están menos ocupados con sus estudios de posgrado, así pueden conseguir un equilibrio entre el aprendizaje de catalán y sus estudios, y logran dedicar más tiempo a aprender esta lengua. Por último, en cuanto a la evaluación del aprendizaje, los participantes toman los exámenes como la medida más confiable y eficaz, pero se presentan a distintas pruebas según sus necesidades personales. Los que siguen cursos de catalán en escuelas de idiomas usan las pruebas al final de cada nivel como una oportunidad de evaluar su aprendizaje de esta fase, mientras aquellos que

prefieren conseguir un certificado reconocido oficialmente se matriculan en la prueba oficial de nivel de catalán organizada por la Generalitat de Catalunya. Los que siguen un proceso de autoaprendizaje y quieren evaluar su nivel de conocimiento de catalán, sin la necesidad de lograr un certificado oficial, acuden a los centros de CPNL y hacen una prueba de nivel.

Las estrategias afectivas que utilizan los participantes incluyen el mantenimiento de la motivación y la reducción de la ansiedad. Aunque los participantes tienen los objetivos que intentan alcanzar a través de su aprendizaje del catalán, es difícil tener en cuenta los objetivos del aprendizaje todos los días y siempre mantenerse motivados. En este caso, los participantes toman las tareas de los cursos como una presión externa, que sirve como estímulo a corto plazo para motivarlos a seguir aprendiendo catalán. Otra “motivación” similar es el miedo de no poder entender la clase. Para evitar esta vergüenza, los participantes se motivan para repasar los contenidos antes de la clase nueva, para garantizar su manejo del nuevo vocabulario y las reglas gramaticales. Aunque los participantes consideran los cursos de catalán como su motivación diaria, también sienten cierta ansiedad siguiéndolos. Los compañeros europeos y latinos están más activos en la clase mientras que los estudiantes chinos se quedan en silencio durante la mayoría del tiempo. Eso supone una ansiedad por “quedarse atrás” en el aprendizaje de catalán para los participantes. Bajo esta situación, siguen estrategias afectivas para reducir esta ansiedad a través de analizar la causa de este “quedarse atrás” y se dan cuenta de que los compañeros europeos y latinos también cometen muchos errores en su expresión, lo cual significa que estos compañeros se expresan activamente no por su buen dominio de la lengua catalana, sino por su cultura e ideología. De esta forma, los participantes reducen su ansiedad de “quedarse atrás en la clase” y siguen su propio ritmo de aprendizaje.

La última categoría de las estrategias indirectas es la estrategia social. Los participantes siguen dos estrategias de este tipo: hacen preguntas y cooperan con los demás.

Aprovechando la ventaja de aprender una lengua adicional en el ambiente de inmersión, los participantes, cuando se encuentran con una duda lingüística difícil de resolver a través de los recursos digitales, pueden preguntar directamente a los hablantes nativos para lograr una respuesta correcta de forma rápida. Además, la cooperación con los demás también es una estrategia social que les ayuda a mejorar su competencia lingüística en catalán, como cooperar con los compañeros en la clase de catalán o hacer intercambio lingüístico con los hablantes nativos.

Siguiendo estas estrategias, los estudiantes chinos de posgrado llevan a cabo un aprendizaje más eficaz y exitosamente reducen los errores cometidos en sus producciones.

5) ¿Qué dificultades han encontrado durante el aprendizaje de catalán?

Durante el aprendizaje de catalán, los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña se encuentran con dos tipos de dificultades: las dificultades lingüísticas y las del aprendizaje mismo.

Las dificultades lingüísticas consisten en las diferencias entre el catalán y las lenguas de que los alumnos ya tienen dominio (tanto la L1 como las L2s), sobre todo la pronunciación y la morfosintaxis. Además de las dificultades de nivel lingüístico, también surgen dificultades desde el aprendizaje mismo, principalmente la disponibilidad limitada de recursos de aprendizaje de catalán (sobre todo la falta de recursos chino-catalán), la falta de oportunidades de practicar la expresión oral con los hablantes nativos, tanto como la falta de motivación para alcanzar un nivel más alto debido al uso común del castellano en la sociedad catalana.

Nuestro estudio se distingue de las investigaciones anteriores realizadas sobre el catalán en migrantes chinos en Cataluña (Estors Sastre, 2014; Trenchs-Parera, 2013; Trenchs-Parera & Jiménez, 2014), ya que se centran básicamente en residentes migrantes con intención de

vivir de forma permanente en Cataluña, sin prestar atención a los estudiantes chinos de postgrado en movilidad.

En comparación con las investigaciones anteriores sobre estudiantes chinos de posgrado en otros contextos, estos estudios suelen centrarse en sociedades que tienen una única lengua oficial.

El presente estudio también tiene varias limitaciones. En primer lugar, es un estudio de escala pequeña que cubre solamente 25 participantes. El número limitado de participantes nos impide lograr conclusiones más generalizadas. En segundo lugar, en cuanto al perfil académico, todos los participantes cursan estudios humanísticos-sociales y la mayoría de ellos están relacionados con la lingüística. Eso también impide que las conclusiones que logramos se apliquen a todos los estudiantes chinos de posgrado en Cataluña.

6. Bibliografia

- Adamska-Sałaciak, A., & Kernerman, I. (2016). Introduction: Towards Better Dictionaries for Learners. *International Journal of Lexicography*, 29(3), 271–278. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecw033>
- Ahukanna, J. G. W., Lund, N. J., & Gentile, J. R. (1981). Inter- and Intra-Lingual Interference Effects in Learning a Third Language. *Modern Language Journal*, 65(3), 281–287.
- Alarcón Alarcón, A. A., & Parella Rubio, S. (2013). Linguistic integration of the descendants of foreign immigrants in Catalonia. *Migraciones Internacionales*, 7(1), 101–130. <https://doi.org/10.17428/rmi.v6i24.711>
- Albert, M. L., & Obler, L. K. (1978). *The Bilingual Brain: Neuropsychological and Neurolinguistic Aspects of Bilingualism*. Nueva York: Academic Press.
- Amireault, V. (2019). Integration Process and Identity Redefinition of Chinese Adult Learners of French as a Second Language in Quebec. *Journal of Language, Identity and Education*, 00(00), 1–14. <https://doi.org/10.1080/15348458.2019.1676159>
- Arisa, A., & Pi Fernández, M. R. (2015). Aula mestra, la formació flexible del projecte Parla.cat. *Llengua i Ús*, 57, 16–22.
- Associació Catalana d'Universitats Públiques (ACUP). (2018). *Indicadors de formació i docència de les universitat públiques catalanes: informe 2018*. Retrieved from https://indicadorsuniversitats.cat/wp-content/uploads/2020/08/informe_docencia_2018.pdf
- Atkins, B. T. S., & Knowles, F. E. (1990). Interim report on the EURALEX/AILA research project into dictionary use. *Budalex '88 Proceedings*, 2, 381–392.
- Bahdanau, D., Cho, K. H., & Bengio, Y. (2015). Neural machine translation by jointly learning to align and translate. *3rd International Conference on Learning Representations, ICLR 2015 - Conference Track Proceedings*, 1–15.

- Bahrani, T., & Sim, T. S. (2011). Technology and Language Learning: Exposure to TV and Radio News and Speaking Proficiency. *Kritika Kultura*, 17, 144–160. <https://doi.org/10.13185/kk2011.01707>
- Bahrani, T., & Sim, T. S. (2012). Audiovisual news, cartoons, and films as sources of authentic language input and language proficiency enhancement. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11(4), 56–64.
- Bahri, H. (2016). Google Translate as a Supplementary Tool for Learning Malay: A Case Study at Universiti Sains Malaysia. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(3). <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.7n.3p.161>
- Baker, C. (1992). *Attitudes and language*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Batstone, R. (2002). Contexts of engagement: a discourse perspective on ‘intake’ and ‘pushed output.’ *System*, 30(1), 1–14. [https://doi.org/10.1016/S0346-251X\(01\)00055-0](https://doi.org/10.1016/S0346-251X(01)00055-0)
- Benson, C. (2002). Transfer/Cross-linguistic influence. *ELT Journal*, 56(1), 68–70. <https://doi.org/10.1093/elt/56.1.68>
- Bergenholtz, H., Tarp, S., & Duvå, G. (1995). *Manual of specialised lexicography : the preparation of specialised dictionaries*. Amsterdam: John Benjamins. Retrieved from https://upfinder.upf.edu/iii/encore/record/C__Rb1145126__SManual of Specialised Lexicography: The preparation of specialised dictionaries__Orightresult__U__X4?lang=cat
- Bernaus, M., Masgoret, A. M., Gardner, R. C., & Reyes, E. (2004). Motivation and attitudes towards learning languages in multicultural classrooms. *International Journal of Multilingualism*, 1(2), 75–89. <https://doi.org/10.1080/14790710408668180>
- Birch, D., & Gardiner, M. (2005). Students’ perceptions of technology-based marketing courses. *Australian and New Zealand Marketing Academy Conference (ANZMAC 2005)*, 16–22.

- Blaikie, N. (2007). *Approaches to Social Inquiry: Advancing Knowledge*. Cambridge: Polity Press.
- Boo, Z., Dörnyei, Z., & Ryan, S. (2015). L2 motivation research 2005-2014: Understanding a publication surge and a changing landscape. *System*, 55, 145–157. <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.10.006>
- Bowker, L., & Ciro, J. B. (2019). *Machine Translation and Global Research: Towards Improved Machine Translation Literacy in the Scholarly Community*. Bingley: Emerald Group Publishing.
- Brookfield, S. (1986). *Understanding and Facilitating Adult Learning: A Comprehensive Analysis of Principles and Effective Practices*. Buckingham: Open University Press.
- Bucholtz, M., & Hall, K. (2004). Language and identity. In *A Companion to Linguistic Anthropology* (pp. 369–394). Malden: Blackwell. <https://doi.org/10.1080/10131750085310031>
- Burley, S., & Pomphrey, C. (2003). Intercomprehension in Language Teacher Education: A Dialogue between English and Modern Languages. *Language Awareness*, 12(3–4), 247–255. <https://doi.org/10.1080/09658410308667080>
- Byrne, S. (2020). Language Attitudes, Linguistic Authority and Independence in 21st Century Catalonia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 41(8), 702–717. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1638392>
- Campbell, S. (2002). Translation in the Context of EFL - The Fifth Macro skill? *TEFLIN Journal*, 13(1), 59–72. <https://doi.org/10.15639/teflinjournal.v13i1/58-72>
- Cao, C., Zhu, C., & Meng, Q. (2016). An exploratory study of inter-relationships of acculturative stressors among Chinese students from six European union (EU) countries. *International Journal of Intercultural Relations*, 55(August), 8–19. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2016.08.003>
- Casademont, A. J. (2020). Etiological study of the errors made by francophone learners of catalan at B1 leve. *Revista Fuentes*, 22(1), 65–74.

<https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.06>

- Cenoz, J. (2001). *Cross-linguistic influence in third language acquisition : psycholinguistic perspectives*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Chandrasekhar, A. (1978). Base Language. *International Review of Applied Linguistics*, XVI(1), 62–65.
- Chapelle, C. (2008). Computer assisted language learning. In B. Spolsky & F. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 585–595). Malden,MA: Blackwell.
- Chen, N., & Hsieh, S. (2008). Effects of short-term memory and content representation type on mobile language learning. *Language Learning & Technology*, 12(3), 93–113.
- Chen, Y. (2011). Studies on bilingualized dictionaries: The user perspective. *International Journal of Lexicography*, 24(2), 161–197. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecr002>
- Churchill, E., & DuFon, M. (2006). Evolving threads in study abroad research. In E. Churchill & M. DuFon (Eds.), *Language learners in study abroad contexts* (pp. 1–27). Clevedon PA: Multilingual Matters.
- Collentine, J., & Freed, B. F. (2004). Learning Context and its Effects on Second Language Acquisition: Introduction. *Studies in Second Language Acquisition*, 26(02), 153–171. <https://doi.org/10.1017/s0272263104262015>
- Colpaert, J. (2004). Editorial: From Courseware to Coursewear? *Computer Assisted Language Learning*, 17(3–4), 261–266. <https://doi.org/10.1080/0958822042000319575>
- Comisión Europea. (2012). *Studies on translation and multilingualism Crowdsourcing translation. Linguistica Antverpiensia, New Series - Themes in Translation Studies*. <https://doi.org/10.2782/63143>
- Cortès-Colomé, M., Barrieras, M., & Comellas, P. (2016). Changes in immigrant individuals' language attitudes through contact with Catalan: the mirror effect. *Language Awareness*, 25(4), 272–289. <https://doi.org/10.1080/09658416.2016.1212868>

- Cotterall, S. (1995). Readiness for autonomy: Investigating learner beliefs. *System*, 23(2), 195–205.
- Davis, F. D. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly: Management Information Systems*, 13(3), 319–339. <https://doi.org/10.2307/249008>
- De Angelis, G. (2007). *Third or additional language acquisition*. Clevedon : Multilingual Matters.
- De Lario, J. R., Manchón, R. M., & Murphy, L. (2006). Generating text in native and foreign language writing: A temporal analysis of problem-solving formulation processes. *Modern Language Journal*, 90(1), 100–114. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00387.x>
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Dewey, D. P., Bown, J., Baker, W., Martinsen, R. A., Gold, C., & Eggett, D. (2014). Language use in six study abroad programs: An exploratory analysis of possible predictors. *Language Learning*, 64(1), 36–71. <https://doi.org/10.1111/lang.12031>
- Di Silvio, F., Diao, W., & Donovan, A. (2016). The Development of L2 Fluency During Study Abroad: A Cross-Language Study. *Modern Language Journal*, 100(3), 610–624. <https://doi.org/10.1111/modl.12343>
- Diao, W. (2016). Peer Socialization into Gendered L2 Mandarin Practices in a Study Abroad Context: Talk in the Dorm. *Applied Linguistics*, 37(5), 599–620. <https://doi.org/10.1093/applin/amu053>
- Dina, A., & Ciornei, S.-I. (2013). The Advantages and Disadvantages of Computer Assisted Language Learning and Teaching for Foreign Languages. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 76, 248–252. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.04.107>
- Dörnyei, Z. (1994). Understanding L2 motivation: On with the challenge! *The Modern Language Journal*, 78(4), 515–523.

- Dörnyei, Z. (1998). Motivation in second and foreign language learning. *Language Teaching*, 31(3), 117–135. <https://doi.org/10.1017/S026144480001315X>
- Dörnyei, Z. (2000). Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation. *British Journal of Educational Psychology*, 70, 519–538.
- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learners. Individual differences in second language acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Dörnyei, Z. (2009). The L2 motivational self system. In Z. Dörnyei & E. Ushioda (Eds.), *Motivation, language identity and the L2 self* (pp. 9–42). Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Z., & Al-Hoorie, A. H. (2017). The Motivational Foundation of Learning Languages Other Than Global English: Theoretical Issues and Research Directions. *The Modern Language Journal*, 101(3), 455–468. <https://doi.org/10.1111/modl.12408>
- Du, X., & Jackson, J. (2020). L2 self-discrepancy, motivation, and study abroad (SA) contexts: a case study of semester-long international exchange students. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–14. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1797055>
- Dubois, M., & Vial, I. (2000). Multimedia design: the effects of relating multimodal information. *Journal of Computer Assisted Learning*, 16(2), 157–165. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2729.2000.00127.x>
- Eaton, S. E. (2010). *Formal , non-formal and informal learning : The case of literacy , essential skills and language learning in Canada*. <https://doi.org/10.1007/s>
- Ellis, R. (1994). *The Study of second language acquisition*. Oxford : Oxford University Press.
- Elola, I., Rodriguez-Garcia, V., & Winfrey, K. (2008). Dictionary use and vocabulary choices in L2 writing. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 8, 63–89.
- Eskildsen, S. W., & Theodórsdóttir, G. (2017). Constructing L2 learning spaces: Ways to achieve learning inside and outside the classroom. *Applied Linguistics*, 38(2), 143–

164. <https://doi.org/10.1093/applin/amv010>

- Estors Sastre, L. (2014). Les actituds lingüístiques segons l'origen dels aprenents de català com a llengua d'acollida. *Treballs de Sociolingüística Catalana*, 24, 153–171. <https://doi.org/10.2436/20.2504.01.74>
- Fathi, B. (2014). Experts and Specialised Lexicography: perspectives and needs. *Terminàlia*, (9), 12-21–21. <https://doi.org/10.2436/term.v0i9.75079>
- Fishman, J. A. (1965). Who Speaks What Language to Whom and When? *La Linguistique*, 1(2), 67–88.
- Fuertes-Olivera, P. A., & Tarp, S. (2014). *Theory and Practice of Specialised Online Dictionaries*. Berlin: Walter de Gruyter GmbH & Co KG. <https://doi.org/10.1515/9783110349023>
- Fukuda, M. (2017). Double gateway to the host society? Knowledge and perceptions of Japanese people living in Catalonia regarding language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(1), 19–34. <https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1146288>
- Gagné, R. M. (1977). *The conditions of learning*. Londres y Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Gal, D. Le, & I-Chou, P. (2015). Resistant or favorable? Chinese learners' beliefs towards task-based language learning and teaching. *Ikala*, 20(1), 95–110. <https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v20n1a06>
- García, I., & Peña, M. I. (2011). Machine translation-assisted language learning: Writing for beginners. *Computer Assisted Language Learning*, 24(5), 471–487. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.582687>
- Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and language learning: the role of attitudes and motivation*. London: Edward Arnold.
- Gardner, R. C., & Lambert, W. E. (1959). Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13, 266–272.

- Garrett, N. (1991). Technology in the Service of Language Learning : Trends and Issues. *The Modern Language Journal*, 75, 74–101.
- Garrett, N. (2009). Computer-Assisted Language Learning Trends and Issues Revisited: Integrating Innovation. *The Modern Language Journal*, 93, 719–740. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2009.00969.x>
- Garrett, Paul. (2008). Researching Language Socialization. In K. King & N. Hornberger (Eds.), *Encyclopedia of Language and Education* (Vol. 10, pp. 189–201). New York: Springer.
- Garrett, Peter. (2010). *Attitudes to language*. New York : Cambridge University Press,.
- Gee, J. P. (1999). *An Introduction to Discourse Analysis: Theory and Method*. London: Routledge.
- Generalitat de Catalunya. (2017). *Informe de política lingüística*. Barcelona.
- Gilakjani, A. P., & Ismail, H. N. (2011). The Effect of Multimodal Learning Models on Language Teaching and Learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(10), 1321–1327.
- Godhe, A. L., & Magnusson, P. (2017). Multimodality in language education - Exploring the boundaries of digital texts. In *Proceedings of the 25th International Conference on Computers in Education, ICCE 2017 - Main Conference Proceedings* (pp. 845–854).
- Godwin-Jones, R. (2018). Chasing the butterfly effect: Informal language learning online as a complex system. *Language Learning and Technology*, 22(2), 8–27. <https://doi.org/10.125/44643>
- Golonka, E. M., Bowles, A. R., Frank, V. M., Richardson, D. L., & Freynik, S. (2014). Technologies for foreign language learning: A review of technology types and their effectiveness. *Computer Assisted Language Learning*, 27(1), 70–105. <https://doi.org/10.1080/09588221.2012.700315>
- González Riaño, X. A., Fernández Costales, A., Lapresta Rey, C., & Huguet, Á. (2019).

- Language attitudes towards Spanish and Catalan in autochthonous and immigrant families in Catalonia: analysing the correlation between student attitudes and their parents'. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 22(6), 754–767. <https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1312276>
- Granger, S., & Paquot, M. (2012). *Electronic lexicography*. Oxford: Oxford University Press.
- Grin, F., & Conti, V. (2008). *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension*. Chêne-Bourg: Georg.
- Hamilton, C., & Serrano, R. (2015). Contact, Attitude and Motivation in the Learning of Catalan at Advanced Levels. *International Journal of Multilingualism*, 12(3), 241–258.
- Healey, D., & Warschauer, M. (1998). Computers and language learning: An overview. *Language Teaching*, 31, 57–71.
- Heng, T. T. (2018). Different is not deficient: contradicting stereotypes of Chinese international students in US higher education. *Studies in Higher Education*, 43(1), 22–36. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1152466>
- Hernández, T. A. (2010). The relationship among motivation, interaction, and the development of second language oral proficiency in a study-abroad context. *Modern Language Journal*, 94(4), 600–617. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2010.01053.x>
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *Psychological Review*, 94(3), 319–340. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.94.3.319>
- Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52(12), 1280–1300. <https://doi.org/10.1037/0003-066x.52.12.1280>
- Higgins, E. T. (1998). Promotion and Prevention: Regulatory Focus as A Motivational Principle. *Advances in Experimental Social Psychology*, 30, 1–46. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60381-0](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60381-0)

- Higgins, E. T., Shah, J., & Friedman, R. (1997). Emotional Responses to Goal Attainment: Strength of Regulatory Focus as Moderator. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(3), 515–525. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.3.515>
- Huang, S.-C. (2019). Learning experience reigns – Taiwanese learners’ motivation in learning eight additional languages as compared to English. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(7), 576–589. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1571069>
- Huensch, A., & Tracy–Ventura, N. (2017). L2 Utterance Fluency Development Before, During, and After Residence Abroad: A Multidimensional Investigation. *Modern Language Journal*, 101(2), 275–293. <https://doi.org/10.1111/modl.12395>
- Huguet, Á. (2006). Attitudes and Motivation Versus Language Achievement in Cross-linguistic Settings. What is Cause and What Effect? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 27(5), 413–429. <https://doi.org/10.2167/jmmd426.1>
- Huguet, Á. (2007). Language use and language attitudes in Catalonia. In *Multilingualism in European Bilingual Contexts* (pp. 17–39). Clevedon: Multilingual Matters.
- Huguet, Á., & González Riaño, X. A. (2004). *Actitudes Lingüísticas, Lengua Familiar y Enseñanza de la Lengua Minoritaria*. Barcelona: Horsori.
- Huguet, Á., & Janés, J. (2008). Mother tongue as a determining variable in language attitudes. The case of immigrant Latin American Students in Spain. *Language and Intercultural Communication*, 8(4), 246–260. <https://doi.org/10.1080/14708470802303082>
- Huguet, Á., & Llurda, E. (2001). language attitudes of school children in two catalan/spanish bilingual communities. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(4), 267–282.
- Hutchins, J., & Somers, H. (1992). *An introduction to machine translation*. London: Aca. <https://doi.org/10.2307/3721978>
- Ianos, M. A., Huguet, Á., Janés, J., & Lapresta, C. (2017). Can language attitudes be

- improved? A longitudinal study of immigrant students in Catalonia (Spain). *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(3), 331–345. <https://doi.org/10.1080/13670050.2015.1051508>
- Ianos, M. A., Huguet, À., & Lapresta-Rey, C. (2017). Attitudinal patterns of secondary education students in Catalonia. The direct and moderator effects of origin. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(2), 113–129. <https://doi.org/10.1080/01434632.2016.1177060>
- Ianos, M. A., Rusu, A., Huguet, À., & Lapresta Rey, C. (2020). Implicit language attitudes in Catalonia (Spain): investigating preferences for Catalan or Spanish using the Implicit Association Test. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1806857>
- Ianos, M. A., Sansó, C., Huguet, À., & Petreñas, C. (2019). Language attitudes, use, and competences of students of immigrant origin in Catalan secondary education: a moderated mediation model. *Language and Education*, 33(3), 244–262. <https://doi.org/10.1080/09500782.2018.1497056>
- Isabelli-García, C. (2006). Study abroad social networks, motivation and attitudes: Implications for second language acquisition. In E. Churchill & M. DuFon (Eds.), *Language Learners in Study Abroad Contexts* (pp. 231–258). Clevedon: Multilingual Matters. <https://doi.org/10.21832/9781853598531-013>
- Javadi-safa, A. (2018). An Overview of Cross-linguistic Influence in Language Learning. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 5(3), 186–203. Retrieved from www.jallr.com/~jallrir/index.php/JALLR/article/download/830/pdf8300%0A
- Jiménez, M., Mitjà, X., Montero, R., & Serena, A. (2010). Aprenents i tutors a Parla.cat. *Llegua i Ús*, 48, 38–42.
- Jin, L., & Deifell, E. (2013). Foreign Language Learners' Use and Perception of Online Dictionaries: A Survey Study. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9(4), 515–533.

- Kim, H., & Kwon, Y. (2012). Exploring Smartphone Applications for Effective Mobile-Assisted Language Learning. *Multimedia-Assisted Language Learning*, 15(1), 31–57. <https://doi.org/10.15702/mall.2012.15.1.31>
- Kim, Y. Y. (1979). Mass Media and Acculturation: Toward Development of an Interactive Theory. *Annual Convention of the Eastern Communication Association*, 3(1), 435–453. <https://doi.org/10.1021/ja01652a007>
- Klaveren, S. Van, Vries, J. De, & Jan D, T. T. (2013). *Practices and Potentials of Intercomprehension*. Universiteit Utrechat.
- Klopfer, E., Squire, K., & Jenkins, H. (2002). Environmental Detectives: PDAs as a window into a virtual simulated world. In *IEEE International Workshop on Wireless and Mobile Technologies in Education* (pp. 95–98). Tokushima. <https://doi.org/10.1109/WMTE.2002.1039227>
- Knobel, M., & Lankshear, C. (2015). Researching and Understanding New Literacies from a Social Languages Perspective. In *Futuuri! Language Summer School and the Language Centre Conference*. Jyväskylä.
- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, N.J. : Prentice-Hall.
- Koole, M. L. (2009). A Model for Framing Mobile Learning. In M. Ally (Ed.), *Mobile learning: Transforming the delivery of education and training* (pp. 25–47). Athabasca: Athabasca University Press.
- Koponen, M. (2015). How to teach machine translation post-editing? Experiences from a post-editing course. In S. O'Brien & M. Simard (Eds.), *4th Workshop on Post-Editing Technology and Practice (WPTP4)* (pp. 2–15). Miami.
- Krashen, S. (1976). Formal and Informal Linguistic Environments in language acquisition and language learning. *TESOL Quarterly*, 10(2), 157–168.
- Krashen, S. (2014). Does Duolingo “Trump” University-Level Language Learning? *The International Journal of Foreign Language Teaching*, January, 13–15.

- Kress, G. R. (2003). *Literacy in the new media age*. New York : Routledge.
- Lai, C., & Gu, M. (2011). Self-regulated out-of-class language learning with technology. *Computer Assisted Language Learning*, 24(4), 317–335. <https://doi.org/10.1080/09588221.2011.568417>
- Lapresta-Rey, C., Huguet-Canalís, Á., & Janés-Carulla, J. (2018). Opening perspectives from an integrated analysis: language attitudes, place of birth and self-identification. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 21(2), 151–163. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1144709>
- Lasagabaster, D. (2017). Language Learning Motivation and Language Attitudes in Multilingual Spain From an International Perspective. *Modern Language Journal*, 101(3), 583–596. <https://doi.org/10.1111/modl.12414>
- Laufer, B., & Hadar, L. (1997). Assessing the Effectiveness of Monolingual, Bilingual, and “Bilingualised” Dictionaries in the Comprehension and Production of New Words. *The Modern Language Journal*, 81(2), 189–196.
- Laufer, B., & Melamed, L. (1994). Monolingual , Bilingual and “Bilingualised” Dictionaries : Which are More Effective , for What and for Whom ? *Euralex 1994 Proceedings*, 565–576.
- Lee, S. M. (2020). The impact of using machine translation on EFL students’ writing. *Computer Assisted Language Learning*, 33(3), 157–175. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1553186>
- Leite, W. L., Svinicki, M., & Shi, Y. (2010). Attempted validation of the scores of the VARK: Learning styles inventory with multitrait-multimethod confirmatory factor analysis models. *Educational and Psychological Measurement*, 70(2), 323–339. <https://doi.org/10.1177/0013164409344507>
- Lew, R. (2011). Studies in dictionary use: Recent developments. *International Journal of Lexicography*, 24(1), 1–4. <https://doi.org/10.1093/ijl/ecq044>
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012a). Translanguaging: Developing Its

- Conceptualisation and Contextualisation. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 655–670.
- Lewis, G., Jones, B., & Baker, C. (2012b). Translanguaging: Origins and Development from School to Street and beyond. *Educational Research and Evaluation*, 18(7), 641–654.
- Li, H. (2014). *Teaching Chinese Literacy in the Early Years: Psychology, pedagogy and practice*. New York: Routledge.
- Li, Q. (2014). Differences in the motivation of Chinese learners of English in a foreign and second language context. *System*, 42, 451–461.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2014.01.011>
- Li, W. (1994). *Three Generations, Two Languages, One Family: Language Choice and Language Shift in a Chinese Community in Britain*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Liu, M., Moore, Z., Graham, L., & Lee, S. (2003). A look at the research on computerbased technology use in second language learning: A review of the literature from 1990-2000. *Journal of Research on Technology in Education*, 34(3), 250–273.
<https://doi.org/10.1080/15391523.2002.10782348>
- Livingstone, D. W. (1999). Exploring the icebergs of adult learning: findings of the first Canadian survey of informal learning practices. *Social Sciences and Humanities Research Council of Canada (SSHRC)*, 2(10), 49–72.
- Lüdi, G. (2007). The Swiss model of plurilingual communication. In T. T. Jan D & L. Zeevaert (Eds.), *Receptive Multilingualism: Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* (pp. 159–178). Amsterdam y Philadelphia: John Benjamins Publishing.
- Madariaga, J. M., & Huguet, A. (2013). Attitudes, social pressure and inclusive education in classrooms with cultural and linguistic diversity. *Educación XXI*, 16(1), 305–328.
<https://doi.org/10.5944/educ>
- Maeder-Qian, J. (2018). Intercultural experiences and cultural identity reconstruction of

- multilingual Chinese international students in Germany. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 39(7), 576–589.
- Magid, M. (2011). *A validation and application of the L2 motivational self system among Chinese learners of English*. University of Nottingham.
- Magnan, S. S., & Back, M. (2007). Social interaction and linguistic gain during study abroad. *Foreign Language Annals*, 40(1), 43–61. <https://doi.org/10.1111/j.1944-9720.2007.tb02853.x>
- Malcolm, J., Hodkinson, P., & Colley, H. (2003). The interrelationships between informal and formal learning. *Journal of Workplace Learning*, 15, 313–318. <https://doi.org/10.1108/13665620310504783>
- Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible Selves. *American Psychologist*, 41(9), 954–969. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.9.954>
- Martín Peris, E. (2011). La intercomprensión: concepto y procedimientos para su desarrollo en las lenguas románicas. In Y. Ruiz de Zarobe & L. Ruiz de Zarobe (Eds.), *La Lectura en lengua extranjera* (pp. 246–270). Vitoria : Portal Education.
- Martín Peris, E., Clua, E., Klein, H. G., & Stegmann, T. D. (2005). *EuroComRom - Los siete tamices : un fácil aprendizaje de la lectura en todas las lenguas románicas*. Aachen : Shaker.
- Mayer, R. E. (2003). *Learning and Instruction*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Mayer, R. E. (2005). Principles of Multimedia Learning Based on Social Cues : Personalization, Voice, and Image Principles. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 201–212). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.014>
- Mayer, R. E., & Chandler, P. (2001). When learning is just a click away: Does simple user interaction foster deeper understanding of multimedia messages? *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 390–397. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.390>

- McAlpine, J., & Myles, J. (2003). Capturing Phraseology in an Online Dictionary for Advanced Users of English as a Second Language: A Response to User Needs. *System*, 31(1), 71–84.
- McKay, S. L., & Wong, S.-L. C. (1996). Multiple Discourses, Multiple Identities: Investment and Agency in Second-Language Learning among Chinese Adolescent Immigrant Students. *Harvard Educational Review*, 66(3), 577–609. <https://doi.org/10.17763/haer.66.3.n47r06u264944865>
- Meissner, F. (2004). Modelling plurilingual processing and language growth between intercomprehensive languages. *Translation in Der Globalen Welt Und Neue Wege in Der Sprach- Und Übersetzerbildung*, 31–57. Retrieved from http://archive.ecml.at/mtp2/Alc/pdf/Meissner_2004.pdf%5Cnhttps://www.peterlang.com/view/product/56480
- Miangah, T. M., & Nezarat, A. (2012). Mobile-Assisted Language Learning. *International Journal of Distributed and Parallel Systems*, 3(1), 309–319. <https://doi.org/10.17161/iallt.v45i1.8547>
- Miller, G. A. (1999). on Knowing a Word. *Annual Review of Psychology*, 50(1), 1–19. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.50.1.1>
- Morrison, M., Sweeney, A., & Heffernan, T. (2003). Learning Styles of On-Campus and Off-Campus Marketing Students: The Challenge for Marketing Educators. *Journal of Marketing Education*, 25(3), 208–217. <https://doi.org/10.1177/0273475303257520>
- Munday, P. (2015). The case for using DUOLINGO as part of the language classroom experience. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 19(1), 83–101.
- Muñoz, C., & Llanes, À. (2014). Study abroad and changes in degree of foreign accent in children and adults. *Modern Language Journal*, 98(1), 432–449. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2014.12059.x>
- Neff, P., & Apple, M. (2020). Short-term and long-term study abroad: The impact on language learners' intercultural communication, L2 confidence, and sense of L2 self.

Journal of Multilingual and Multicultural Development.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2020.1847125>

- Newman, M., Trenchs-Parera, M., & Ng, S. (2008). Normalizing bilingualism: The effects of the Catalan linguistic normalization policy one generation after. *Journal of Sociolinguistics*, 12(3), 306–333. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9841.2008.00369.x>
- Ning, R., & Bach, C. (2021). Nous aprenents xinesos adults de català a Catalunya: motivació, actitud i identitat en estudiants xinesos de postgrau. *Revista de Llengua i Dret, Journal of Language of Law*, 75, 222-239. <https://doi.org/10.2436/rld.i75.2021.3579>
- Niño, A. (2008). Evaluating the use of machine translation post-editing in the foreign language class. *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 29–49. <https://doi.org/10.1080/09588220701865482>
- Noels, K. A. (2001a). Learning Spanish as a second language: Learners' orientations and perceptions of their teachers' communication style. *Language Learning*, 51(1), 107–144. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00149>
- Noels, K. A. (2001b). New orientations in language learning motivation: Towards a model of intrinsic, extrinsic and integrative orientations. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 43–68). Honolulu, HI: University of Hawai'i Second Language Teaching and Curriculum Centre.
- Noels, K. A., Clément, R., & Pelletier, L. G. (2001). Intrinsic, extrinsic, and integrative orientations of French Canadian learners of English. *Canadian Modern Language Review*, 57(3), 424–440. <https://doi.org/10.3138/cmlr.57.3.424>
- Noels, K. A., Pelletier, L. G., Clément, R., & Vallerand, R. J. (2003). Why Are You Learning a Second Language? Motivational Orientations and Self-Determination Theory. *Language Learning*, 53(1), 33–64.
- Nord, C. (2009). El funcionalismo en la enseñanza de traducción. *Mutatis Mutandis: Revista Latinoamericana de Traducción*, 2, 209–243. Retrieved from

<http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/mutatismutandis/article/view/2397/2080>

- Norton, B. (1997). Language, identity, and the ownership of English. *TESOL Quarterly*, 31(3), 409–429.
- Norton, B. (2000). *Identity and language learning: gender, ethnicity and educational change*. London: Person Education.
- Nushi, M., & Eqbali, M. H. (2017). Duolingo: A mobile application to assist second language learning. *Teaching English with Technology*, 17(1), 89–98.
- Odlin, T. (1989). *Language transfer: crosslinguistic influence in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ortega, L. (2019). SLA and the Study of Equitable Multilingualism. *Modern Language Journal*, 103, 23–38. <https://doi.org/10.1111/modl.12525>
- Oxford, R. L. (1986). Development and psychometric testing of the Strategy Inventory for Language Learning (SILL). *ARI Technical Report 728*, 92, 1–43.
- Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies : What every teacher should know*. New York: Newbury House.
- Paper, C., & Cape, W. (2019). 21st Century Learning Changes to Knowledge Acquisition in a Digital World.
- Papi, M., & Teimouri, Y. (2014). Language learner motivational types: A cluster analysis study. *Language Learning*, 64(3), 493–525. <https://doi.org/10.1111/lang.12065>
- Patience, M. (2018). Acquisition of the Tap-Trill Contrast by L1 Mandarin–L2 English–L3 Spanish Speakers. *Languages*, 3(4), 42. <https://doi.org/10.3390/languages3040042>
- Pavlenko, A., & Blackledge, A. (2004). *Negotiation of identities in multilingual contexts*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pérez-Paredes, P., Ordoñana Guillamón, C., Van de Vyver, J., Meurice, A., Aguado Jiménez, P., Conole, G., & Sánchez Hernández, P. (2019). Mobile data-driven

- language learning: Affordances and learners' perception. *System*, 84, 145–159.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2019.06.009>
- Persson, V., & Nouri, J. (2018). A systematic review of second language learning with mobile technologies. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13(2), 188–210. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.8094>
- Pinho, A. S., & Andrade, A. I. (2009). Plurilingual awareness and intercomprehension in the professional knowledge and identity development of language student teachers. *International Journal of Multilingualism*, 6(3), 313–329.
<https://doi.org/10.1080/14790710902981157>
- Pollock, E., Chandler, P., & Sweller, J. (2002). Assimilating complex information. *Learning and Instruction*, 12(1), 61–86. [https://doi.org/10.1016/S0959-4752\(01\)00016-0](https://doi.org/10.1016/S0959-4752(01)00016-0)
- Rahimi, M., & Miri, S. S. (2014). The Impact of Mobile Dictionary Use on Language Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 98, 1469–1474.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.567>
- Raofi, S., Binandeh, M., & Rahmani, S. (2017). An Investigation into Writing Strategies and Writing Proficiency of University Students. *Journal of Language Teaching and Research*, 8(1), 191. <https://doi.org/10.17507/jltr.0801.24>
- Raschka, C., Wei, L., & Lee, S. (2002). Bilingual development and social networks of British-born Chinese children. *International Journal of the Sociology of Language*, 153, 9–25. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2002.007>
- Reiss, K., & Vermeer, H. J. (1996). *Fundamentos para una teoría funcional de la traducción*. Madrid: Akal.
- Richard, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Richmond, I. M. (1994). Doing it backwards: using translation software to teach target-language grammaticality. *Computer Assisted Language Learning*, 7(1), 65–78.

<https://doi.org/10.1080/0958822940070106>

- Ringbom, H. (2007). *Cross-linguistic similarity in foreign language learning / Håkan Ringbom*. Clevedon : Multilingual Matters.
- Robles-Llana, P. (2018). Cultural Identities of Children of Chinese Migrants in Spain: A Critical Evaluation of the Category 1.5 Generation. *Identity*, 18(2), 124–140.
<https://doi.org/10.1080/15283488.2018.1447481>
- Rogers, A. (2014). *The base of the iceberg: informal learning and its impact on formal and non-formal learning*. Berlin: Barbara Budrich Publishers.
- Ros i Solé, C. (2007). Language Learners' Sociocultural Positions in the L2: A Narrative Approach. *Language and Intercultural Communication*, 7(3), 203–216.
<https://doi.org/10.2167/laic203.0>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
<https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sangrà, A., Vlachopoulos, D., Cabrera, N., & Bravo, S. (2011). *Towards an Inclusive Definition of E-Learning*.
- Sankey, M. D. (2006). A neomillennial learning approach : Helping non - traditional learners studying at a distance. *International Journal of Education and Development Using Information and Communication Technology*, 2(4), 82–99.
- Sauer, L., & Ellis, R. (2019). The Social Lives of Adolescent Study Abroad Learners and Their L2 Development. *Modern Language Journal*, 103(4), 739–762.
<https://doi.org/10.1111/modl.12589>
- Scaife, M., & Rogers, Y. (1996). External cognition: how do graphical representations work? *International Journal of Human-Computer Studies*, 45(2), 185–213.
<https://doi.org/10.1006/ijhc.1996.0048>
- Scarcella, R. C., & Oxford, R. L. (1992). *The Tapestry of Language Learning: The Individual in the Communicative Classroom*. Boston,MA: Heinle and Heinle.

- Schartner, A. (2016). The effect of study abroad on intercultural competence: a longitudinal case study of international postgraduate students at a British university. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(4), 402–418. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1073737>
- Schieffelin, B. B., & Ochi, E. (1986). Language socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15, 163–191.
- Scholz, K. W. (2017). Encouraging Free Play: Extramural Digital Game-Based Language Learning as a Complex Adaptive System. *CALICO Journal*, 34(1), 39–57.
- Scholz, K. W., & Schulze, M. (2017). Digital-gaming trajectories and second language development. *Language Learning and Technology*, 21(1), 100–120.
- Schugurensky, D. (2000). *The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field* (No. 19). Toronto.
- Serra, E. (2010). L'ús del Parla.cat en el context de l'aprenentatge 2.0. *Llengua i Ús*, 48, 43–52.
- Sha, G. (2010). Using google as a super corpus to drive written language learning: A comparison with the british national corpus. *Computer Assisted Language Learning*, 23(5), 377–393. <https://doi.org/10.1080/09588221.2010.514576>
- Shafirova, L. (2020). *Identity building and language learning opportunities in a brony fandom*. Universitat Pompeu Fabra.
- Sharwood Smith, M., & Kellerman, E. (1986). *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition*. Nueva York: Pergamon.
- Shei, C.-C. (2002). Teaching MT Through Pre-editing: Three Case Studies. In *6th EAMT Workshop Teaching Machine Translation* (pp. 89–98). Manchester.
- Shei, C. C. (2008). Discovering the hidden treasure on the Internet: Using Google to uncover the veil of phraseology. *Computer Assisted Language Learning*, 21(1), 67–85. <https://doi.org/10.1080/09588220701865516>
- Siridetkoon, P., & Dewaele, J.-M. (2018). Ideal Self and Ought-To Self of Simultaneous

- Learners of Multiple Foreign Languages. *International Journal of Multilingualism*, 15(4), 313–328.
- Sockett, G. (2014). *The online informal learning of English*. New York: Palgrave Macmillan.
- Soler-Carbonell, J., Gallego-Balsà, L., & Corona, V. (2016). Language and Education Issues in Global Catalonia. Questions and Debates across Scales of Time and Space. *Language, Culture and Curriculum*, 29(1), 1–5.
- Stickler, U., & Emke, M. (2011). Tandem Learning in Virtual Spaces: Supporting Non-formal and Informal Learning in Adults. In P. Benson & H. Reinders (Eds.), *Beyond the language classroom* (pp. 146–160). New York: Palgrave Macmillan.
- Stoessel, S. (2006). Investigating the role of social networks in language maintenance and shift. *International Journal of the Sociology of Language*, 2002(153), 93–131. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2002.006>
- Su, M., & Harrison, L. M. (2016). Being wholesaled: An investigation of Chinese international students' higher education experiences. *Journal of International Students*, 6(4), 905–919. <https://doi.org/10.32674/jis.v6i4.325>
- Sweller, J. (2005). Implications of Cognitive Load Theory for Multimedia Learning. In R. E. Mayer (Ed.), *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (pp. 19–30). New York: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511816819.003>
- Taguchi, N., Xiao, F., & Li, S. (2016). Effects of Intercultural Competence and Social Contact on Speech Act Production in a Chinese Study Abroad Context. *Modern Language Journal*, 100(4), 775–796. <https://doi.org/10.1111/modl.12349>
- The British Council. (1979). *The Use of the Media in English Language Teaching*. London: The British Council.
- Thogersen, S. (2016). Chinese Students in Europe: Policies, Experiences and Prospects. *European Review*, 24(2), 297–305. <https://doi.org/10.1017/S1062798715000642>
- Thorne, S., Black, R., & Sykes, J. (2009). Second Language Use, Socialization, and

- Learning in Internet Interest Communities and Online Games. *Modern Language Journal*, 93(5), 802–821.
- Thorne, S. L., Sauro, S., & Smith, B. (2015). Technologies, identities, and expressive activity. *Annual Review of Applied Linguistics*, 35, 215–233.
<https://doi.org/10.1017/S0267190514000257>
- Tight, D. (2017). Tool usage and effectiveness among L2 Spanish computer writers. *Estudios de Lingüística Inglesa Aplicada*, 17, 157–182.
- Trenchs-Parera, M., & Newman, M. (2009). Diversity of language ideologies in Spanish-speaking youth of different origins in Catalonia. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 30(6), 509–524.
<https://doi.org/10.1080/01434630903147914>
- Trenchs-parera, M., & Pastena, A. (2021). Exploring transcultural competence in the internationalised university classroom: the role of intercultural friendships and plurilingualism in the construction of a transcultural identity. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–15.
<https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1874391>
- Trenchs-Parera, M. (2013). Les vivències sociolingüístiques i el multilingüisme dels joves d'origen immigrant xinès a Catalunya. *Didàctica de La Llengua i La Literatura*, 60, 28–39.
- Trenchs-Parera, M., & Jiménez, L. T. (2014). Interaccions al barri: un estudi de les pràctiques lingüístiques dels joves immigrants i les seves famílies a Catalunya. In M. Garcia (Ed.), *Recerca i Immigració VI* (pp. 143–165). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Trudgill, P. (2003). *A Glossary of Sociolinguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Tsai, S. C. (2019). Using google translate in EFL drafts: a preliminary investigation. *Computer Assisted Language Learning*, 32(5–6), 510–526.
<https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1527361>

- Umino, T., & Benson, P. (2016). Communities of Practice in Study Abroad: A Four-Year Study of an Indonesian Student's Experience in Japan. *Modern Language Journal*, 100(4), 757–774. <https://doi.org/10.1111/modl.12351>
- Unsworth, L. (2007). Image / Text Relations and Intersemiosis : Towards Multimodal Text Description for Multiliteracies Education. In *33rd IFSC International Systemic Functional Congress* (pp. 1165–1205). San Paolo: Pontificia Universidade Catolica de Sao Paulo.
- Ushioda, E. (2001). Language Learning at University: Exploring the Role of Motivational Thinking. In Z. Dörnyei & R. Schmidt (Eds.), *Motivation and Second Language Acquisition* (pp. 93–125). Honolulu, HI: University of Hawaii at Mānoa, Second Language Teaching & Curriculum Center.
- Vallerand, R. J. (1997). Toward A Hierarchical Model of Intrinsic and Extrinsic Motivation. In M. P. Zanna (Ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271–360). New York: Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60019-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60019-2)
- Vázquez-Calvo, B. (2016). *Digital language learning from a multilingual perspective: the use of online language resources in the one-to-one classroom*. Universitat Pompeu Fabra. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.29592.03844>
- Vázquez-Calvo, B. (2018). El papel de la traducción y las tecnologías lingüísticas en el aprendizaje de lenguas. *Nuevas Perspectivas En Traducción e Interpretación*, (October), 305–312.
- Venkatesh, V., & Davis, F. D. (2000). Theoretical extension of the Technology Acceptance Model: Four longitudinal field studies. *Management Science*, 46(2), 186–204. <https://doi.org/10.1287/mnsc.46.2.186.11926>
- Volterra, V., & Taeschner, T. (1978). The acquisition and development of language by bilingual children. *Journal of Child Language*, (5), 311–326.
- Walker, K. N., MacBride, A., & Vachon, M. L. S. (1977). Social support networks and the crisis of bereavement. *Social Science & Medicine*, 11(1), 35–41.

[https://doi.org/10.1016/0037-7856\(77\)90143-3](https://doi.org/10.1016/0037-7856(77)90143-3)

- Wang, Z., & Zheng, Y. (2019). Chinese university students' multilingual learning motivation under contextual influences: a multi-case study of Japanese majors. *International Journal of Multilingualism*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2019.1628241>
- Wauthion, M. (2012). L'intercompréhension dans les Instituts de langue et de culture : une nouvelle offre en langue romane à l'international, 3(June 2012), 21–22.
- Weinstein, C. E., & Rogers, B. T. (1985). Comprehension Monitoring: The Neglected Learning Strategy. *Journal of Developmental Education*, 9(1), 6–29.
- Werquin, P. (2010). *Recognising Non-Formal and Informal Learning: Outcomes, Policies and Practices*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264063853-en>
- West, C. (1992). A Matter of Life and Death. *October*, 61, 20–23.
- White, K. D., & Heidrich, E. (2013). Our Policies, Their Text: German Language Students' Strategies with and Beliefs about Web-Based Machine Translation. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 46(2), 230–250. <https://doi.org/10.1111/tger.10143>
- Wiklund, I. (2002). Social networks from a sociolinguistic perspective: the relationship between characteristics of the social networks of bilingual adolescents and their language proficiency. *International Journal of the Sociology of Language*, 153, 53–92. <https://doi.org/10.1515/ijsl.2002.005>
- Wilkinson, S. (2002). The Omnipresent Classroom during Summer Study Abroad: American Students in Conversation with Their French Hosts. *Modern Language Journal*, 86(2), 157–173. <https://doi.org/10.1111/1540-4781.00142>
- Williams, S., & Hammarberg, B. (1998). Language switches in L3 production: implications for a polyglot speaking model. *Applied Linguistics*, 19(3), 295–333.
- Willie, M. (1979). The Mass Media and Language Development. *Australian Journal of Teacher Education*, 4(2), 58–64. <https://doi.org/10.14221/ajte.1979v4n2.5>

- Woolard, K. A. (2016). *Singular and Plural: Ideologies of Linguistic Authority in 21st Century Catalonia*. New York: Oxford University Press.
- Woolard, K. A., & Gahng, T.-J. (1990). Changing Language Policies and Attitudes in Autonomous Catalonia. *Language in Society*, 19(3), 311–330.
- Wu, Y., Schuster, M., Chen, Z., Le, Q. V., Norouzi, M., Macherey, W., ... Dean, J. (2016). Google's Neural Machine Translation System: Bridging the Gap between Human and Machine Translation, 1–23. Retrieved from <http://arxiv.org/abs/1609.08144>
- Yan, K., & Berliner, D. C. (2013). Chinese International Students' Personal and Sociocultural Stressors in the United States. *Journal of College Student Development*, 54(1), 62–84. <https://doi.org/10.1353/csd.2013.0010>
- Ye, J. (2006). Traditional and online support networks in the cross-cultural adaptation of chinese international students in the United States. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 11(3), 863–876. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2006.00039.x>
- You, C., & Dörnyei, Z. (2016). Language Learning Motivation in China: Results of a Large-Scale Stratified Survey. *Applied Linguistics*, 37(4), 495–519. <https://doi.org/10.1093/applin/amu046>
- Zappa-Hollman, S., & Duff, P. A. (2015). Academic english socialization through individual networks of practice. *TESOL Quarterly*, 49(2), 333–368. <https://doi.org/10.1002/tesq.188>
- Zhang, D., & Pérez-Paredes, P. (2019). Chinese postgraduate EFL learners' self-directed use of mobile English learning resources. *Computer Assisted Language Learning*, 1–26. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1662455>
- Zheng, Y., Lu, X., & Ren, W. (2019). Profiling Chinese university students' motivation to learn multiple languages. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 40(7), 590–604. <https://doi.org/10.1080/01434632.2019.1571074>

Anexo I

El análisis de las secuencias en los videos

| | |
|--------------|---------|
| Código | Video 1 |
| Participante | Helena |

| Secuencia 1 | | | | |
|---------------------------|-------------------|--------------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 02:28- Fin: 02:44 | Tarea: | Tipo de tarea Aprendizaje | La participante: Hace la tarea de “preparar la maleta” en <i>Parla.cat</i> , poniendo los objetos dados a la posición adecuada de la maleta. | La participante: Al ver la imagen y escuchar la palabra, hace una inferencia de la ortografía del léxico |
| | Duda lingüística: | Ortografía | La tarea solo le da una imagen de un cepillo de dientes y la pronunciación, sin mostrar la ortografía de la palabra <i>raspall</i> (cepillo). Dice: “¿Madre mía, no me da la ortografía?” | aprovechando sus conocimientos del castellano y del catalán, pero no está segura de su inferencia y necesita recursos para verificarla. |
| | Finalidad: | Verificar la ortografía de un léxico | Abre Wiktionary e introduce <i>Raspall</i> . | Usa Wiktionary, diccionario multilingüe en línea porque no necesita elegir el idioma y se muestra de qué idioma pertenece la palabra |
| | Recurso: | Wiktionary | Lo encuentra en una entrada de catalán. | |
| | Solución | Adecuada | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | rápidamente, por lo cual es ideal para verificar la ortografía. |
|--|--|--|--|---|

| Secuencia 2 | | | | |
|---------------------------|-------------------|--------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 04:20- Fin: 04:54 | Tarea: | Tipo de tarea Aprendizaje | <p>La participante:</p> <p>La tarea solo le da una imagen de un cenicero y la pronunciación, sin mostrar la ortografía de la palabra <i>cenicrer</i> (cenicero). Abre Wiktionary e introduce <i>cenré</i>.</p> <p>Lo encuentra en castellano y francés, pero no en catalán. Abre GT e introduce <i>cenré</i>. El GT lo detecta como francés y lo traduce al inglés como <i>ash</i>. Elige el catalán como el idioma original, la traducción al inglés dada por GT es <i>ashtray</i>.</p> | <p>La participante:</p> <p>Al ver la imagen y escuchar la palabra, hace una inferencia de la ortografía del léxico aprovechando sus conocimientos del castellano y del catalán, pero no está segura de su inferencia y necesita recursos para verificarla. Usa Wiktionary, diccionario multilingüe en línea porque no necesita elegir el idioma y se muestra de qué idioma pertenece la palabra rápidamente, por lo cual es ideal para verificar la ortografía. No encuentra la palabra introducida en catalán y hace otro intento en GT. Al ver la traducción</p> |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Verificar la ortografía de un léxico | | |
| | Recurso: | Wiktionary GT | | |
| | Solución | No adecuada | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | al inglés, cree que su inferencia es correcta. |
|--|--|--|--|--|

| Secuencia 3 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 05:41 - Fin: 07:00 | Tarea: | Tipo de tarea: Traducción | <p>La participante: Introduce <i>cenicienta</i> en GT y lo traduce del castellano al catalán. Consigue la traducción <i>ventafocs</i>. Busca la historia de la <i>ventafocs</i> en Google. Traduce <i>ventar</i> en GT del catalán al inglés. La traducción es <i>to vent</i>. Introduce <i>ventar</i> en Wiktionry pero no lo encuentra en catalán.</p> | <p>La participante: Quiere saber la traducción de <i>Cenicienta</i> en catalán. Según sus conocimientos previos, no confía en el resultado de traducción <i>ventafocs</i>. Divide la palabra en dos partes: <i>venta</i> y <i>focs</i>. Ya sabe que <i>focs</i> significa <i>fuegos</i>, quiere buscar el significado de <i>venta</i>. Infiere que <i>venta</i> es la conjugación de la tercera persona singular de <i>ventar</i>. Traduce <i>ventar</i> al inglés en GT pero no entiende la traducción. Tiene duda de si <i>ventar</i> es catalán o no. Lo busca en Wiktionary y</p> |
| | Duda lingüística: | Léxico Semántica | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT Google Wiktionary | | |
| | Solución | Parcialmente Adecuada | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | <p>descubre que no es catalán.</p> <p>No quiere perder más tiempo y cesar el intento de buscar el significado de <i>ventar</i>.</p> |
|--|--|--|--|---|

| Secuencia 4 | | | | |
|---------------------------|-------------------|--------------------------------------|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 07:19- Fin: 07:33 | Tarea: | Tipo de tarea Aprendizaje | <p>La participante: Hace la tarea de “preparar la maleta” en <i>Parla.cat</i>, poniendo los objetos dados a la posición adecuada de la maleta. La tarea solo le da una imagen de una toalla y la pronunciación, sin mostrar la ortografía de la palabra <i>tovallola</i> (toalla). Abre GT e introduce <i>tovallola</i> para traducirlo al inglés. El resultado conseguido es <i>towel</i>. Introduce <i>tovallora</i> en GT, también lo traduce al inglés. El resultado es <i>towel rack</i> y el GT le recuerda que “volíeu dir: <i>tovallola</i>”.</p> | <p>La participante: Al ver la imagen y escuchar la palabra, hace una inferencia de la ortografía del léxico aprovechando sus conocimientos del castellano y del catalán, pero no está segura de su inferencia y necesita recursos para verificarla. Usa GT para traducir su inferencia al inglés y la verifica según la traducción dada por GT. Para los estudiantes chinos, es difícil de distinguir el <i>l</i> y el <i>r</i>. Por eso, después de traducir <i>tovallola</i>, vuelve a verificar <i>tovallora</i> para asegurar.</p> |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Verificar la ortografía de un léxico | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | El <i>towel</i> es correcto y el <i>towel rack</i> es incorrecto. Así que confía que <i>tovallola</i> es la forma correcta. |
|--|--|--|--|---|

| Secuencia 5 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 07:47 - Fin: 08:27 | Tarea: | Tipo de tarea Aprendizaje | La participante: La tarea solo le da una imagen de una peina y la pronunciación, sin mostrar la ortografía de la palabra <i>pinta</i> (peina). Abre GT e introduce <i>peinarse</i> para traducirlo al catalán. El resultado conseguido es <i>peinar</i> . | La participante: Ya sabe el léxico <i>pinta</i> , pero no conoce su forma verbal. Ya conoce <i>peinarse</i> en castellano. Usa GT para traducirlo al catalán. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 6 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 09:41 - Fin: 09:50 | Tarea: | Tipo de tarea Aprendizaje | La participante: Abre GT e introduce <i>ratolí</i> para traducirlo al castellano. El resultado conseguido es <i>ratón</i> . | La participante: Ya sabe el léxico <i>ratolí</i> , pero no recuerda bien cómo se dice en castellano. Traduce <i>ratolí</i> en GT para saber |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |

| | | | | |
|--|----------|----------|--|---|
| | Solución | Adecuada | | inmediatamente su traducción en castellano. |
|--|----------|----------|--|---|

| Secuencia 7 | | | | |
|---------------------------|-------------------|-----------------------------|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 12:07- Fin: 12:19 | Tarea: | Tipo de tarea Traducción | La participante: Abre GT e introduce <i>coixí</i> para traducirlo al castellano. El resultado conseguido es <i>almohada</i> . Hace clic en el resultado para ver las opciones alternativas y elige <i>cojín</i> . | La participante: Conoce el léxico <i>coixí</i> de este ejercicio, pero no conoce cómo se dice en castellano. Traduce <i>coixí</i> en GT para traducirlo al castellano. No está contenta con la traducción primaria, <i>almohada</i> , porque según su memoria, la traducción en castellano debería ser una palabra parecida a la del catalán. Finalmente encuentra la palabra morfológicamente parecida a <i>coixí</i> . |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 8 | | | |
|-------------|-------|-------------|----------------|
| Análisis | | | |
| Min. | Datos | Descripción | Interpretación |

| | | | | |
|---------------------------|-------------------|-----------------------------|---|---|
| Inicio: 13:15- Fin: 13:29 | Tarea: | Tipo de tarea Traducción | La participante: Abre GT e introduce <i>escombra</i> para traducirlo al castellano. El resultado conseguido es <i>escoba</i> . | La participante: Aprende el léxico <i>escombra</i> de este ejercicio, pero tampoco conoce su traducción en castellano. Traduce <i>escombra</i> en GT para traducirlo al castellano. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 9 | | | | |
|---------------------------|-------------------|-----------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 14:54- Fin: 15:20 | Tarea: | Tipo de tarea Traducción | La participante: Abre GT e introduce <i>eixugarse</i> para traducirlo al inglés y el castellano. El resultado conseguido es <i>wipe yourself</i> y <i>secarse</i> . | La participante: No conoce el léxico <i>eixugarse</i> . Traduce <i>eixugarse</i> en GT al inglés y el castellano para saber su significado. |
| | Duda lingüística: | Semántica | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 10 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 17:08- Fin: 17:50 | Tarea: | Tipo de tarea Aprendizaje | La participante: Ve la imagen y escucha a la pronunciación. Abre GT e introduce <i>necesés</i> . GT le recuerda que “volíeu dir: <i>neceser</i> ”. Hace clic en <i>neceser</i> y lo traduce al castellano. El resultado es <i>neceser</i> . | La participante: No conoce el léxico <i>necesser</i> . Infiere que su forma debería ser <i>necesés</i> según la pronunciación. Traduce <i>necesés</i> en |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |

| | | | | |
|--|----------|-------------|---|--|
| | Solución | No Adecuada | <p>Vuelve a intentar con <i>necesés</i> y GT le recuerda que “volíeu dir: <i>nacesa</i>”.</p> <p>Cambia la palabra original a <i>nacesés</i>. La traducción dada es <i>nacesés</i>.</p> <p>Cambia la palabra a <i>nacesa</i> y la traducción dada es <i>nacesa</i>.</p> <p>Introduce 腰包 en GT y lo traduce al castellano y el catalán. Las traducciones dadas son <i>paquete de cintura</i> y <i>paquet de cintura</i>.</p> | <p>GT al castellano para verificar su significado.</p> <p>Según sus conocimientos previos, el resultado <i>necesés</i> no es un léxico castellano. Entonces cree que la ortografía que da es incorrecta.</p> <p>Adopta la sugerencia de GT y usar <i>neceser</i> como el léxico original. Pero <i>neceser</i> es castellano, no es catalán, por lo cual no puede conseguir la traducción correcta.</p> <p>Después del fracaso, vuelve a usar su inferencia <i>necesés</i> y GT le da otra sugerencia: <i>nacesa</i>.</p> <p>Lo adopta, pero tampoco está convencida de la traducción <i>nacesa</i>.</p> <p>Directamente introduce el significado en chino para traducir. Sin embargo, con la palabra incorrecta de chino, no logra a conseguir la traducción correcta.</p> |
|--|----------|-------------|---|--|

| Secuencia 11 | | | | |
|---------------------------|-------------------|-----------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 22:50- Fin: 22:59 | Tarea: | Tipo de tarea Traducción | La participante: Ve <i>un munt de</i> en el ejercicio. | La participante: Infiere que <i>un munt de</i> en catalán equivale a <i>un montón de</i> en castellano. |
| | Duda lingüística: | Léxico | Abre GT e introduce <i>un montón de</i> para traducirlo al catalán. El resultado conseguido es <i>un munt de</i> . | Traduce <i>un montón de</i> en GT al catalán y el resultado es <i>un munt de</i> , verifica que su inferencia es correcta. |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 12 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 27:19- Fin: 28:15 | Tarea: | Tipo de tarea Comprensión | La participante: Abre GT e introduce <i>arreu</i> para traducirlo al castellano. El resultado conseguido es <i>todo</i> . | La participante: No conoce el léxico <i>arreu</i> . |
| | Duda lingüística: | Semántica | Abre Wiktionary e introduce <i>arreu</i> . Lo encuentra en catalán y en la entrada hay tres significados: <i>successively</i> , <i>immediately</i> y <i>everywhere</i> , y su anónimo es <i>enlloc</i> . | Traduce <i>arreu</i> en GT al castellano para saber su significado. |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | Hace clic en <i>arreu de</i> y lee la explicación. | No está contenta con la traducción <i>todo</i> y consulta a Wiktionary. |
| | Recurso: | GT Wiktionary | Abre GT e introduce <i>a tot arreu</i> (frase original del ejercicio). Lo traduce al castellano y el resultado es <i>en todas partes</i> | Entiende el léxico con la explicación <i>everywhere</i> en Wiktionary. |
| | Solución | Adecuada | | Verifica su entendimiento a través de traducir la |

| | | | | |
|--|--|--|--|---------------------------------------|
| | | | | frase hecha <i>a tot arreu</i> en GT. |
|--|--|--|--|---------------------------------------|

| Secuencia 13 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 29:47- Fin: 29:52 | Tarea: | Tipo de tarea Comprensión | La participante: Abre GT e introduce <i>capsa</i> para traducirlo al castellano. El resultado conseguido es <i>caja</i> . | La participante: No conoce el léxico <i>caspa</i> . Traduce <i>caspa</i> en GT al castellano para saber su significado. |
| | Duda lingüística: | Semántica | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 14 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 31:32- Fin: 31:46 | Tarea: | Tipo de tarea Comprensión | La participante: Abre GT e introduce <i>treure</i> para traducirlo al castellano. El resultado conseguido es <i>sacar</i> . Hace clic en el resultado para ver las traducciones alternativas y dice: “pero es muy parecido a <i>traer</i> .” | La participante: No conoce el léxico <i>treure</i> . Traduce <i>treure</i> en GT al castellano para saber su significado. Infiere desde su forma que significa <i>traer</i> pero el resultado no lo es. Quiere ver otras traducciones para verificar si también significa <i>traer</i> . |
| | Duda lingüística: | Semántica | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Parcialmente adecuada | | |

| |
|--------------|
| Secuencia 15 |
|--------------|

| Análisis | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------|---|--|
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 33:07- Fin: 33:11 | Tarea: | Tipo de tarea Comprensión | La participante: Abre GT e introduce <i>ploure</i> para traducirlo al castellano. El resultado conseguido es <i>llover</i> . | La participante: Infiere según el contexto que <i>ploure</i> significa <i>llover</i> , pero no está segura. Traduce <i>ploure</i> en GT al castellano para verificar su significado. |
| | Duda lingüística: | Semántica | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 16 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 38:10- Fin: 38:38 | Tarea: | Tipo de tarea aprendizaje | La participante: Abre GT e introduce <i>espremedora</i> para traducirlo al castellano. El resultado conseguido es <i>exprimidor</i> . | La participante: Ve la palabra <i>espremedora</i> y sabe su significado según la imagen y el texto. Quiere conocer su equivalente en castellano y lo traduce en GT. |
| | Duda lingüística: | Semántica | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 17 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 38:42- Fin: 38:58 | Tarea: | Tipo de tarea aprendizaje | La participante: Abre GT e introduce <i>liquadora</i> para traducirlo al castellano. GT le recuerda “volíeu dir: licuadora”. Hace clic en <i>licuadora</i> para hacerla la palabra original. La traducción dada es <i>licuadora</i> . GT recuerda que <i>licuadora</i> es | La participante: Ve la palabra <i>liquadora</i> y sabe su significado según la imagen y el texto. Quiere conocer su equivalente en castellano y lo |
| | Duda lingüística: | Semántica | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |

| | | | | |
|--|----------|----------|---|----------------|
| | Solución | Adecuada | castellano. Cambia el idioma original a castellano y lo traduce a catalán. El resultado es <i>liquidora</i> . | traduce en GT. |
|--|----------|----------|---|----------------|

| Secuencia 18 | | | | |
|---------------------------|-------------------|----------------------------|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 39:19- Fin: 39:48 | Tarea: | Tipo de tarea aprendizaje | La participante: Abre GT e introduce <i>liquidado</i> para traducirlo al catalán. La traducción dada es <i>liquid</i> . | La participante: De la palabra <i>liquidora</i> , piensa en su origen, <i>liquidado</i> . Quiere saber el equivalente de <i>liquidado</i> en catalán y lo traduce en GT. Como la tilde no cambiará el significado de la palabra <i>liquidado</i> , no lo pone cuando tecla. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 19 | | | | |
|---------------------------|-------------------|----------------------------|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 40:19- Fin: 40:58 | Tarea: | Tipo de tarea Comprensión | La participante: Abre GT e introduce <i>mullarse</i> para traducirlo al castellano. La traducción dada es <i>mojase</i> . | La participante: No conoce la palabra <i>mullarse</i> y lo traduce en GT para saber su significado. |
| | Duda lingüística: | Semántica | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 20 | | | | |
|--------------|--|--|--|--|
|--------------|--|--|--|--|

| Análisis | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------|---|--|
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 42:18- Fin: 42:32 | Tarea: | Tipo de tarea Comprensión | La participante: Abre GT e introduce <i>estovalla</i> para traducirlo al castellano. La traducción dada es <i>mantel</i> . Hace clic en <i>mantel</i> para ver las traducciones alternativas. Dice: “Ah, es manta.” | La participante: No conoce la palabra <i>estovalla</i> y lo traduce en GT para saber su significado. Se equivoca la <i>manta</i> y el <i>mantel</i> y cree que <i>estovalla</i> significa <i>manta</i> . |
| | Duda lingüística: | Semántica | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | No Adecuada | | |

| Secuencia 21 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 45:49- Fin: 46:02 | Tarea: | Tipo de tarea Comprensión | La participante: Ve la frase <i>consisteix a</i> en el ejercicio. Abre GT e introduce <i>consist of</i> para traducirlo al castellano y el catalán. La traducción dada es <i>consiste en</i> y <i>consisteix en</i> . Hace clic en <i>consisteix en</i> para ver las traducciones alternativas. | La participante: Cree que <i>consistir</i> debería ir con <i>en</i> en lugar de <i>a</i> . Usa GT para verificarlo. La traducción de <i>consist of</i> es <i>consisteix en</i> . Afirma su creencia. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Parcialmente Adecuada | | |

| Secuencia 22 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 47:25- Fin: 47:32 | Tarea: | Tipo de tarea Comprensión | La participante: Abre GT e introduce <i>claror</i> para traducirlo al inglés y el castellano. La traducción dada es <i>brightness</i> y <i>claridad</i> . | La participante: No conoce la palabra <i>claror</i> y lo traduce al inglés y el castellano para saber el significado. |
| | Duda lingüística: | Semántica | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |

| | | | | |
|--|----------|----------|--|--|
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 23 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 52:42- Fin: 52:49 | Tarea: | Tipo de tarea Comprensión | La participante: Abre GT e introduce <i>endevinar</i> para traducirlo al castellano. El resultado es <i>adivinar</i> . | La participante: No conoce la palabra <i>endevinar</i> . Lo traduce al castellano para saber su significado. |
| | Duda lingüística: | Semántica | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 24 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 59:22- Fin: 59:30 | Tarea: | Tipo de tarea Comprensión | La participante: Abre GT e introduce <i>llamp</i> para traducirlo al castellano. El resultado es <i>rayo</i> . Hace clic en <i>rayo</i> para ver las traducciones alternativas. Se ve que también significa <i>relámpago</i> . | La participante: No conoce la palabra <i>llamp</i> . Lo traduce al castellano para saber su significado. Hace clic en las traducciones alternativas para ver si hay otros significados |
| | Duda lingüística: | Semántica | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 25 | | | | |
|--------------|-------|--|-------------|----------------|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |

| | | | | |
|----------------------------------|-------------------|------------------------------|---|--|
| Inicio: 01:01:08- Fin: 01: 01:13 | Tarea: | Tipo de tarea Comprensión | La participante: Abre GT e introduce <i>lleuger</i> para traducirlo al castellano. El resultado es <i>ligero</i> . | La participante: No conoce la palabra <i>lleuger</i> . Lo traduce al castellano para saber su significado. |
| | Duda lingüística: | Semántica | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 26 | | | | |
|----------------------------------|-------------------|------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:05:26- Fin: 01: 05:52 | Tarea: | Tipo de tarea Comprensión | La participante: Abre GT e introduce <i>ovalat</i> para traducirlo al castellano. El resultado es <i>ovalado</i> . Cambia <i>ovalat</i> a <i>oval</i> . La traducción del castellano dada por GT es <i>oval</i> . Hace clic en <i>oval</i> para ver las traducciones alternativas | La participante: No conoce la palabra <i>ovalat</i> . Lo traduce al castellano para saber su significado. Cuando GT da una traducción igual que la palabra original, tiene duda de la precisión de la traducción y quiere ver las alternativas para confirmar. |
| | Duda lingüística: | Semántica | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 27 | | | | |
|----------------------------------|-------------------|------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:06:56- Fin: 01: 07:14 | Tarea: | Tipo de tarea Comprensión | La participante: Abre GT e introduce <i>gerro</i> para traducirlo al castellano. El resultado es <i>florero</i> . Hace clic en <i>florero</i> para ver las traducciones alternativas. | La participante: No conoce la palabra <i>gerro</i> . Lo traduce al castellano para saber su |
| | Duda lingüística: | Semántica | | |
| | Finalidad: | Adquisición de | | |

| | | | | |
|--|----------|-------------|---|--|
| | | vocabulario | Traduce <i>gerro</i> al inglés y la traducción es <i>vase</i> . | significado. También ve las traducciones alternativas y lo traduce al inglés para confirmar. |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 28 | | | | |
|---------------------------------|-------------------|------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:07:53- Fin: 01:08:09 | Tarea: | Tipo de tarea Comprensión | La participante: Abre GT e introduce <i>rebedor</i> para traducirlo al castellano. El resultado es <i>recibidor</i> . Hace clic en <i>recibidor</i> para ver las traducciones alternativas. Hace clic en <i>vestíbulo</i> para elegirlo como la traducción. Traduce <i>rebedor</i> al inglés y el resultado es <i>hallway</i> . | La participante: No conoce la palabra <i>gerro</i> . Lo traduce al castellano para saber su significado. También ve las traducciones alternativas y lo traduce al inglés para confirmar. |
| | Duda lingüística: | Semántica | | |
| | Finalidad: | Adquisición de vocabulario | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| | |
|--------------|---------|
| Código | Video 2 |
| Participante | Lucia |

| Secuencia 29 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:09- Fin: 01:15 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Abre GT e introduce <i>la verdad</i> para traducirlo al catalán. El resultado es <i>la veritat</i> . | La participante: Escribe <i>la verdad</i> y no está segura de si esta expresión sea correcta o no. Utiliza GT para traducir <i>la verdad</i> , |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |

| | | | | |
|--|----------|----------|--|--|
| | Solución | Adecuada | | la frase de castellano de la cual está segura, al catalán para obtener la traducción correcta. |
|--|----------|----------|--|--|

| Secuencia 30 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 02:30- Fin: 03:22 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Abre GT y elige el inglés como el idioma original. | La participante: No sabe cómo se dice <i>generosidad</i> en catalán. |
| | Duda lingüística: | Léxico | Introduce <i>merciful</i> para traducirlo al catalán. El resultado es <i>misericordiós</i> . | Aprovecha sus conocimientos del inglés para traducir palabras de inglés al catalán. |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | Introduce <i>bounty</i> para traducirlo al catalán. El resultado es <i>generositat</i> . | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 31 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 04:02- Fin: 04:22 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Abre GT e introduce <i>en el invierno</i> para traducirlo al catalán. El resultado es <i>a l'hivern</i> . | La participante: No sabe cómo se dice <i>en el invierno</i> en catalán. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | Aprovecha sus conocimientos del castellano para traducirlo al catalán. |
| | Finalidad: | Escritura | | No solo traduce <i>invierno</i> sino una frase para garantizar la precisión. |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 32 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 04:52- Fin: 05:00 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Abre GT e introduce <i>simbolo</i> para traducirlo al catalán. El resultado es <i>símbol</i> . | La participante: No sabe si la palabra <i>simbolo</i> es morfológicamente igual en el castellano y el catalán. Traduce <i>simbolo</i> al catalán para verificar. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 33 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---------------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 06:01- Fin: 06:09 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Abre GT e introduce <i>en cambio</i> para traducirlo al catalán. El resultado es <i>en canvi</i> . | La participante: No sabe si <i>en cambio</i> es morfológicamente igual en el castellano y el catalán. Traduce <i>en cambio</i> al catalán para verificar. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 34 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---------------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 11:41- Fin: 11:54 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Abre GT e introduce <i>se parece</i> para traducirlo al catalán. El resultado es <i>s'assembla</i> . Copia el resultado y lo pega en su escritura. | La participante: No conoce cómo se dice <i>se parece</i> en catalán. Lo traduce en GT para conseguir la traducción. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |

| | | | | |
|--|----------|----------|--|--|
| | Solución | Adecuada | | |
|--|----------|----------|--|--|

| Secuencia 35 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---------------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 12:09- Fin: 12:19 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Abre GT e introduce <i>el horizonte</i> para traducirlo al catalán. El resultado es <i>l'horitzó</i> . Copia el resultado y lo pega en su escritura. | La participante: No conoce cómo se dice <i>horizonte</i> en catalán. Lo traduce en GT para conseguir la traducción. Como <i>horizonte</i> es un polémico, introduce <i>el horizonte</i> para delimitar el significado. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 36 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 15:08- Fin: 15:16 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Abre GT e introduce <i>antepasados</i> para traducirlo al catalán. El resultado es <i>avantpassats</i> . | La participante: No conoce cómo se dice <i>antepasado</i> en catalán. Lo traduce en GT para conseguir la traducción. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 37 | | | | |
|--------------|-------|--|-------------|----------------|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |

| | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|---|--|
| Inicio: 17:30- Fin: 17:41 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Abre GT e introduce <i>adivinat</i> para traducirlo al catalán. El resultado es <i>endevineu</i> . Copia el resultado y lo pega en su escritura. | La participante: No conoce cómo se dice <i>adivinar</i> en catalán. En la escritura, lo que quiere expresar es la segunda persona plural de imperativo. Directamente traduce el verbo conjugado en GT para conseguir la traducción. |
| | Duda lingüística: | Léxico Morfología | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| | |
|--------------|---------|
| Código | Video 3 |
| Participante | Lucia |

| Secuencia 38 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:20- Fin: 01:32 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Abre GT e introduce <i>diferente de la suya</i> para traducirlo al catalán. El resultado es <i>diferent de la seva</i> . | La participante: No sabe si <i>de la suya</i> es morfológicamente igual en el castellano y el catalán. Traduce la frase <i>diferente de la suya</i> en GT para verificar y ve que no es igual. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 39 | | | | |
|--------------|-------|--|-------------|----------------|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |

| | | | | |
|---------------------------|-------------------|---|--|--|
| Inicio: 01:41- Fin: 01:45 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Escribe <i>mientrestant</i> y aparece una curva roja debajo de esta palabra. Hace clic en la palabra y la corrección automática le recuerda que “volíeu dir: mentrestant”. Hace clic en <i>mentrestant</i> para aceptarlo. | La participante: Afectada por sus conocimientos del castellano y se equivoca de la ortografía de <i>mentrestant</i> . Lo corrige con la ayuda de la corrección automática. |
| | Duda lingüística: | ortografía | | |
| | Finalidad: | Revisión | | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 40 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 02:32- Fin: 02:35 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Escribe <i>charlar</i> y aparece una curva roja debajo de esta palabra. Hace clic en la palabra y la corrección automática le recuerda que “volíeu dir: hablar”. Hace clic en <i>parlar</i> para aceptarlo. | La participante: Quiere decir <i>charlar</i> y lo escribe como <i>xarchar</i> porque muchos léxicos con <i>ch</i> en castellano pueden convertir en catalán si sustituye el <i>ch</i> con <i>x</i> , como <i>Xina</i> . La corrección automática lo corrige a la palabra morfológicamente más parecida. En lugar de dar <i>xerrar</i> , le da <i>parlar</i> . |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Revisión | | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | |
| | Solución | Parcialmente Adecuada | | |

| Secuencia 41 | | | |
|--------------|-------|-------------|----------------|
| Análisis | | | |
| Min. | Datos | Descripción | Interpretación |

| | | | | |
|--------------------------|-------------------|---|--|---|
| Inicio: 3:06- Fin: 03:11 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Escribe <i>països</i> y aparece una curva roja debajo de esta palabra. Hace clic en la palabra y la corrección automática muestra <i>països</i> . Hace clic en <i>països</i> para aceptarlo. | La participante: Ya sabe la ortografía correcta de <i>països</i> pero no sabe cómo lo tecla. Tecla <i>països</i> y espera hasta que aparece la corrección automática. |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 42 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 04:36- Fin: 04:38 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Escribe <i>pissos</i> y aparece una curva roja debajo de esta palabra. Hace clic en la palabra y la corrección automática le recuerda “volíeu dir: <i>pisos</i> ”. Hace clic en <i>pisos</i> para aceptarlo. | La participante: No aplica bien la regla morfológica del catalán y escribe la forma incorrecta de plural de <i>pis</i> . La corrección automática le recuerda este error y lo acepta. |
| | Duda lingüística: | Morfología | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 43 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 06:26- Fin: 06:34 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>sufrir</i> en GT y lo traduce al catalán. El resultado es <i>patir</i> . | La participante: No sabe cómo se dice <i>sufrir</i> en catalán. Lo traduce en GT para conseguir la traducción. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |

| | | | | |
|--|----------|----------|--|--|
| | Solución | Adecuada | | |
|--|----------|----------|--|--|

| Secuencia 44 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---------------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 06:48- Fin: 06:56 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>falta de</i> en GT y lo traduce al catalán. El resultado es <i>manca de</i> . | La participante: No sabe cómo se dice <i>falta de</i> en catalán. Lo traduce en GT para conseguir el resultado. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 45 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---------------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 08:49- Fin: 09:06 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>me da pereza</i> en GT y lo traduce al catalán. El resultado es <i>em fa mandra</i> . | La participante: No sabe cómo se dice <i>me da pereza</i> en catalán. Lo traduce en GT para conseguir el resultado. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 46 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 10:16- Fin: 10:22 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>debem</i> y aparece una curva roja debajo de la palabra. Hace clic en <i>debem</i> y la corrección automática le | La participante: No recuerda bien las reglas de conjugación del verbo <i>deure</i> . La corrección |
| | Duda lingüística: | Morfología | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |

| | | | | |
|--|----------|---|---|--|
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | recuerda “volíeu dir: <i>devem</i> ”. Hace clic en <i>devem</i> y lo acepta. | automática le ayuda a corregir el error. |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 47 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 11:21- Fin: 11:28 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>ha desenvolpat</i> y aparece una curva roja debajo de la palabra <i>desenvolpat</i> . Hace clic en <i>desenvolpat</i> y la corrección automática le recuerda “volíeu dir: <i>desenvolpat</i> ”. Hace clic en <i>desenvolpat</i> y lo acepta. | La participante: Hace un typo y omite el <i>u</i> . La corrección automática le ayuda a corregir este error. |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 48 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 11:40- Fin: 11:44 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>trubar</i> y aparece una curva roja debajo de la palabra. Hace clic en <i>trubar</i> y la corrección automática le recuerda “volíeu dir: <i>trobar</i> ”. Hace clic en <i>trobar</i> y lo acepta. | La participante: Afectada por los conocimientos del castellano, escribe la palabra según su pronunciación: <i>trubar</i> . La corrección automática le ayuda a corregir este error. |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 49 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 12:30- Fin: 12:33 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>mòn</i> y aparece una curva roja debajo de la palabra. Hace clic en <i>mòn</i> y la corrección automática le recuerda “volíeu dir: món”. Hace clic en <i>món</i> y lo acepta. | La participante: No puede distinguir el acento abierto y el cerrado. La corrección automática le ayuda a corregir este error. |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 50 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 12:59- Fin: 13:03 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>cualsevol</i> y aparece una curva roja debajo de la palabra. Hace clic en <i>cualsevol</i> y la corrección automática le recuerda “volíeu dir: qualsevol”. Hace clic en <i>qualsevol</i> y lo acepta. | La participante: Afectada por su conocimiento del castellano (cualquier) y cree que es <i>cualsevol</i> . La corrección automática le ayuda a corregir este error. |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 51 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---------------------------------------|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 13:16- Fin: 14:03 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>won't feel homesick</i> en GT para traducirlo del inglés al catalán. El resultado es <i>no se sentirà malament</i> . | La participante: No sabe cómo se dice <i>won't feel homesick</i> en castellano y usa su |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |

| | | | | |
|--|------------|-------------|--|---|
| | Finalidad: | Escritura | Elimina <i>won't feel homesick</i> e introduce <i>echar de menos</i> para traducirlo del castellano al catalán. El resultado es <i>trobar a faltar</i> . | conocimiento del inglés para lograr la traducción en catalán. Cree que el resultado dado por GT es incorrecto. Por eso cambia a castellano. Confía en el resultado conseguido y lo usa en su escritura. |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | No Adecuada | | |

| Secuencia 52 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 14:13- Fin: 14:17 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>troban</i> y aparece una curva roja debajo de la palabra. Hace clic en <i>troban</i> y la corrección automática le recuerda "volíeu dir: trobant". Hace clic en <i>trobant</i> y lo acepta. Luego elimina el <i>t</i> al final de la palabra. | La participante: No maneja bien las reglas de conjugación del catalán. La corrección automática le ayuda a corregir este error. |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | |
| | Solución | No Adecuada | | |

| Secuencia 53 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 14:32- Fin: 14:34 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Escribe <i>països</i> y aparece una curva roja debajo de esta palabra. Hace clic en la palabra y la corrección automática muestra <i>països</i> . Hace clic en <i>països</i> para aceptarlo. | La participante: Ya sabe la ortografía correcta de <i>països</i> pero no sabe cómo lo tecla. Tecla <i>països</i> y espera hasta que |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección | | |

| | | | | |
|--|----------|------------------------------|--|-----------------------------------|
| | | automática de Microsoft Word | | aparece la corrección automática. |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 54 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 14:39- Fin: 14:55 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>madernos</i> y lo traduce al catalán. El resultado es <i>madernos</i> . Cambia a <i>madernas</i> y la traducción es <i>madernas</i> . | La participante: No puede distinguir <i>d</i> y <i>t</i> . Memoriza el léxico <i>materno</i> por su pronunciación y lo equivoca. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | No Adecuada | | |

| Secuencia 55 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 16:08- Fin: 16:19 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>mantiene su encanto</i> y lo traduce al catalán. El resultado es <i>manté el seu encant</i> . | La participante: No está segura de la traducción de <i>mantiene su encanto</i> en catalán. Utiliza GT para traducirlo a catalán. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 56 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 17:17- Fin: 17:22 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>espacioso</i> y lo traduce al catalán. El resultado es <i>espaiós</i> . | La participante: No está segura de la traducción de <i>espacioso</i> en catalán. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |

| | | | | |
|--|------------|-----------|--|--|
| | Finalidad: | Escritura | | Utiliza GT para traducirlo al catalán. |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 57 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 17:37- Fin: 17:47 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>los puestos</i> y lo traduce al catalán. El resultado es <i>els llocs</i> . | La participante: No está segura de la traducción de <i>los puestos</i> en catalán. Utiliza GT para traducirlo al catalán. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 58 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 18:35- Fin: 18:46 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>atraer</i> y lo traduce al catalán. El resultado es <i>atreure</i> . Cambia a <i>atrae</i> y la traducción es <i>atreu</i> . | La participante: No sabe cómo se dice <i>atraer</i> en catalán y lo traduce en GT. También usa GT para consultar la conjugación del verbo <i>atreure</i> . |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 59 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 19:13- Fin: 19:16 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Escribe <i>espaiós</i> y aparece una curva roja debajo de esta palabra. Hace clic en la palabra y la corrección automática le recuerda “volíeu dir: <i>espai</i> ”. | La participante: se da cuenta de que la sugerencia de la corrección automática no es correcta en este |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |

| | | | | |
|--|----------|---|----------------------------|-------|
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | No acepta esta corrección. | caso. |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 60 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 19:13- Fin: 19:35 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Escribe <i>atreu</i> y aparece una curva roja debajo de esta palabra. | La participante: se da cuenta de que la sugerencia de la corrección automática no es correcta en este caso. |
| | Duda lingüística: | Ortografía | Hace clic en la palabra y la corrección automática le recueda “volíeu dir: atrau”. | |
| | Finalidad: | Escritura | Abre GT para traducir <i>atrae</i> al catalán. El resultado es <i>atreu</i> . No acepta esta corrección. | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 61 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 19:58- Fin: 24:06 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Copia el texto y lo pega en GT para traducirlo del catalán al castellano. | La participante: A través de traducir el texto escrito al castellano, descubre un error que antes no notaba. |
| | Duda lingüística: | Texto completo | Con la traducción en GT, descubre y corrige este error: es – és | |
| | Finalidad: | Revisión | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 62 | | | | |
|--------------|-------|--|-------------|----------------|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |

| | | | | |
|---------------------------|-------------------|---|--|--|
| Inicio: 23:03- Fin: 23:06 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Escribe <i>época</i> y aparece una curva roja debajo de esta palabra. Hace clic en la palabra y la corrección automática le recueda “volíeu dir: época”. Hace clic en <i>época</i> y acepta la corrección. | La participante: No distingue bien el acento abierto y el acento cerrado. La corrección automática le ayuda a corregir este error. |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 63 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---------------------------------------|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 24:06- Fin: 24:09 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>entonces</i> y lo traduce al catalán. El resultado es <i>llavors</i> . | La participante: No sabe si la traducción de <i>entonces</i> en catalán es <i>llavors</i> . Lo traduce en GT para verificar. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 64 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 24:45- Fin: 24:47 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Escribe <i>notario</i> y aparece una curva roja debajo de esta palabra. Hace clic en la palabra y la corrección automática le recueda “volíeu dir: notari”. Hace clic en <i>notari</i> y acepta la corrección. | La participante: Afectada por su conocimiento del castellano y cree que en catalán también se dice <i>notario</i> . Pero infiere que debería ser <i>notàrio</i> . La corrección |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | |

| | | | | |
|--|----------|----------|--|--|
| | Solución | Adecuada | | automática le ayuda a corregir este error. |
|--|----------|----------|--|--|

| Secuencia 65 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 25:36- Fin: 25:38 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Escribe <i>cuatre</i> y aparece una curva roja debajo de esta palabra. Hace clic en la palabra y la corrección automática le recueda “volíeu dir: quatre”. Hace clic en <i>quatre</i> y acepta la corrección. | La participante: Afectada por su conocimiento del castellano (<i>cuatro</i>) y escribe <i>cuatre</i> . La corrección automática le ayuda a corregir este error. |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 66 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 26:08- Fin: 26:44 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Copia “la carrera no exercirà ni utilitzarà mai en definitiva” y lo pega en GT para traducirlo al castellano. Examinar la traducción en castellano y luego traduce la frase al inglés. La traducción es “the race will never exercise or use in short”. | La participante: No está segura de si sea correcta la frase y lo traduce al castellano y el inglés para verificar. Según sus conocimientos previos, cree que <i>in short</i> es una traducción incorrecta. Por lo tanto, no cambia la frase original. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Revisión | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 67 | | | | |
|--------------|--|--|--|--|
|--------------|--|--|--|--|

| Análisis | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|---|---|
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 27:29- Fin: 27:58 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>think about</i> y lo traduce al catalán. El resultado es <i>pensar sobre</i> . | La participante: No está segura de si sea correcta la expresión <i>pensar de</i> . Utiliza sus conocimientos del inglés y traduce la frase <i>think about</i> , de la que está segura, al catalán para conseguir una traducción correcta. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 68 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 29:21- Fin: 29:33 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Introduce <i>examens</i> y lo traduce al catalán. El resultado es <i>examens</i> . Cambia <i>exàmens</i> a <i>examens</i> . | La participante: Cuando ha elegido traducir inglés-catalán, introduce una palabra incorrecta. La palabra inglesa debería ser <i>exams</i> o <i>examinations</i> . Por el error del idioma original, la traducción dada es incorrecta. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | No Adecuada | | |

| Secuencia 69 | | | | |
|----------------------------|--------|------------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 29:55 - Fin: 30:19 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Escribe <i>examens</i> y aparece una curva roja debajo de esta palabra. Hace clic en la palabra y la | La participante: Consigue una traducción incorrecta desde GT |
| | Duda | Ortografía | | |

| | | | | |
|--|--------------|---|---|---|
| | lingüística: | | corrección automática le recueda “volíeu dir: <i>exàmens</i> ”. Abre Google y busca <i>tots els examens</i> . Lee el primer resultado de búsqueda. Corrige <i>examens</i> a <i>exàmens</i> . | porque introduce una palabra original incorrecta. La corrección automática da un resultado diferente y no puede distinguir cuál es el correcto. Busca una frase con esta palabra en Google para usarlo como corpus y consigue la ortografía correcta. |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word Google | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 70 | | | | |
|---------------------------|-------------------|---|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 38:46- Fin: 38:49 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Escribe <i>perque</i> y aparece una curva roja debajo de esta palabra. Hace clic en la palabra y la corrección automática le recueda “volíeu dir: <i>perquè</i> ”. Hace clic en <i>perquè</i> y acepta la corrección. | La participante: No está segura del acento de la palabra <i>perquè</i> . La corrección automática le ayuda a conseguir la forma correcta de la palabra. |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 71 | | | | |
|---------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 43:18- Fin: 43:20 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | La participante: Escribe <i>sonmi</i> y aparece una curva roja debajo de esta palabra. Hace clic en la palabra y la corrección automática le recueda | La participante: Se equivoca de la ortografía de la palabra <i>sonni</i> . La corrección |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |

| | | | | |
|--|------------|---|---|--|
| | Finalidad: | Escritura | “volíeu dir: somni”. Hace clic en <i>somni</i> y acepta la corrección. | automática le ayuda a conseguir la forma correcta de la palabra. |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| | |
|--------------|---------|
| Código | Video 4 |
| Participante | Lucas |

| Secuencia 72 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:31 - Fin: 02:31 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre Google e introduce <i>beure una sopa</i> . | El participante: No sabe que el verbo adecuado para decir “consumir una sopa” es <i>menjar</i> o <i>beure</i> . |
| | Duda lingüística: | Léxico | Mira los resultados de búsqueda y cambia <i>beure</i> a <i>menjar</i> . | Busca <i>beure una sopa</i> y no encuentra resultados adecuados en Google. Entonces cambia a <i>menjar</i> . |
| | Finalidad: | Escritura | Accede a Wikipedia de “sopa” en la página de resultados de búsqueda. | En la página de Wikipedia encuentra una frase que contiene <i>menjar la sopa</i> . |
| | Recurso: | Google Wikipedia | Busca <i>menjar</i> en la página de Wikipedia y encuentra una frase. | Puede confirmar que debería utilizar <i>menjar</i> . |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 73 | | | | |
|--------------|-------|--|-------------|----------------|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |

| | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|---|--|
| Inicio: 04:43 - Fin: 05:17 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre Google e introduce <i>tomaquet madur</i> . Mira los resultados de búsqueda y luego introduce <i>tomaquet de pera</i> . Mira los resultados de búsqueda y vuelve a introducir <i>tomaquet madur</i> y accede a Google imágenes. | El participante: No sabe si se llama <i>tomàquet madur</i> o <i>tomàquet de pera</i> el tipo de tomate que quiere decir. Busca en Google y mira las imágenes para distinguirlos. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Google Google imágenes | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 74 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 05:37 - Fin: 06:25 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre Google e introduce <i>hoja de lechuga</i> y luego añade <i>unas</i> antes de esta frase. Mira los resultados de búsqueda y abre GT. Introduce <i>unas hojas de lechugas</i> y lo traduce al catalán. El resultado es <i>unes fulles d'enciams</i> . | El participante: No sabe cómo se dice <i>lechuga</i> en catalán. Busca <i>hojas de lechuga</i> en Google para confirmar que <i>la lechuga</i> es la verdura que quiere decir. Luego traduce <i>unas hojas de lechuga</i> al catalán para conseguir la palabra <i>enciam</i> . |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Google GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 75 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 07:03 - Fin: 07:04 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Tecla <i>carniseria</i> en Microsoft Word. Microsoft Word automáticamente corrige <i>carniseria</i> a <i>carnisseria</i> . | El participante: No sabe la ortografía correcta de la palabra <i>carnisseria</i> y Microsoft Word |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |

| | | | | |
|--|----------|---|--|-------------------------------------|
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | corrige este error automáticamente. |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 76 | | | | |
|----------------------------|-------------------|--|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 09:23 - Fin: 12:51 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Escribe <i>una batidora</i> y aparece una curva roja debajo de <i>batidora</i> . | El participante: Cree que la palabra <i>batidora</i> es igual en el castellano y el catalán. |
| | Duda lingüística: | Léxico | Hace clic en <i>batidora</i> y le da cinco opciones posibles. No acepta ninguna de ellas. | La corrección automática de Microsoft Word le recuerda que en catalán el léxico es diferente. |
| | Finalidad: | Escritura | Abre Google y busca “batidora”. Accede al primer resultado de búsqueda. Accede a Google imágenes y mira los resultados. | Mira las imágenes de <i>batidora de vaso</i> para confirmar que esta frase es lo que quiere decir. Luego lo traduce al catalán y verifica la traducción usando Google como corpus. |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word Google Google imágenes GT | Vuelve a Google e introduce <i>batidora de vaso català</i> . Mira los resultados y abre GT. Traduce <i>batidora de vaso</i> al catalán y la traducción es <i>batedora de got</i> . Busca <i>batedora de got</i> en Google. Accede a una página de tienda de batidoras en línea. Hace clic en un producto de <i>batedora de vas</i> . Vuelve a Google y busca <i>batedora de vas</i> . Accede a una página “Què és una batedora de vas?” | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 77 | | | | |
|----------------------------|--------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 13:08 - Fin: 14:19 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre Google y busca <i>paella</i> . Accede a Google imágenes y mira los resultados. | El participante: No sabe si la palabra <i>paella</i> significa un |
| | Duda | Léxico | | |

| | | | | |
|--|--------------|-----------|---|--|
| | lingüística: | | Pregunta a un hablante nativo y el hablante nativo le dice que <i>paella</i> significa un tipo de utensilio en catalán. | utensilio de cocina o la comida en catalán. La busca en Google y mira las imágenes. Todas las imágenes son de la comida. No está seguro de si <i>paella</i> también se refiere a un tipo de utensilio de cocina. Pregunta a un hablante nativo y confirma que <i>paella</i> sí significa un utensilio de cocina. |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Google | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 78 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 14:45 - Fin: 15:14 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre Google y busca <i>cassolada</i> . Accede a Google imágenes y mira los resultados. Busca <i>cassola</i> en Google imágenes. | El participante: Quiere decir el contenedor de la sopa, pero lo equivoca con la palabra <i>cassolada</i> . Según las imágenes de cada palabra, ve que el contenedor es <i>cassola</i> . |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Google | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 79 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 17:59 - Fin: 18:02 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Escribe <i>picante</i> y aparece una curva roja debajo de la palabra. Hace clic en <i>picante</i> y la corrección automática le da cinco opciones | El participante: Afectado por sus conocimientos del castellano y cree que en catalán |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |

| | | | | |
|--|------------|---|--|--|
| | Finalidad: | Escritura | posibles. Elige <i>picant</i> y acepta la corrección. | también se dice <i>picante</i> . La corrección automática le ayuda a corregir este error. |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 80 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 18:08 - Fin: 19:38 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre Google y busca <i>nyora</i> . Accede a la versión de español de Wikipedia. Vuelve a Google y busca 小米辣. Entra en la versión de chino de Wikipedia y accede a la versión de catalán desde la columna de la izquierda de la página. Vuelve a Google y busca <i>pebre</i> . Mira los resultados y vuelve a buscar <i>nyora</i> . | El participante: No está seguro de si se dice <i>nyora</i> el ingrediente que quiere decir. Lo busca en Google y quiere acceder a la versión de catalán de Wikipedia para verificar, pero no existe. Así que cambia a buscar en chino para encontrar la entrada de Wikipedia. Pero el nombre de catalán no le convence. Lo busca en Google otra vez y confirma que no es lo que quiere decir. Finalmente, sigue usando la palabra <i>nyora</i> . |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Google Wikipedia | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 81 | | | |
|--------------|-------|-------------|----------------|
| Análisis | | | |
| Min. | Datos | Descripción | Interpretación |

| | | | | |
|----------------------------|-------------------|--|---|---|
| Inicio: 20:02 - Fin: 20:32 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Escribe <i>comino</i> y aparece una curva roja debajo de la palabra. Hace clic en <i>comino</i> y la corrección automática le da cinco opciones posibles. Abre Google y busca <i>comino</i> . Accede a la versión de chino de Wikipedia desde la página de resultados de búsqueda. Accede a la versión de catalán de Wikipedia desde la columna izquierda de la página. | El participante: Transfiere sus conocimientos del castellano al catalán y utiliza la palabra <i>comino</i> . No confía en las opciones que ofrece la corrección automática y quiere buscar la traducción correcta en fuentes más confiables como Wikipedia. Accede a la versión de castellano y desde allí accede a la versión de catalán para ver la traducción de <i>comino</i> en catalán |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word Google Wikipedia | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 82 | | | | |
|----------------------------|-------------------|--|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 20:49 - Fin: 21:25 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Escribe <i>orégano</i> y aparece una curva roja debajo de la palabra. Hace clic en la palabra y la corrección automática le da cinco opciones. Abre Google y busca <i>oregano</i> . Entra en la versión de chino de Wikipedia y accede a la versión de catalán desde la columna de la izquierda de la página. En la versión de catalán de Wikipedia, encuentra la | El participante: Afectado por sus conocimientos del castellano y cree que en catalán también se dice <i>orégano</i> . La corrección automática le recuerda que existe un error. Usa Wikipedia como un traductor confiable y encuentra la traducción |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word Google Wikipedia | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|-----------|
| | | | traducción de <i>orégano</i> en catalán: <i>orenga</i> . | correcta. |
|--|--|--|--|-----------|

| Secuencia 83 | | | | |
|---------------------------|-------------------|--|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 25:33- Fin: 26:20 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Escribe <i>estingui</i> y aparece una curva roja debajo de la palabra. | El participante: Equivoca la conjugación de subjuntivo del verbo <i>estar</i> . |
| | Duda lingüística: | Ortografía | Hace clic en la palabra y la corrección automática le da cinco opciones. | La corrección automática le ayuda a corregir este error. |
| | Finalidad: | Escritura | Hace clic en la opción <i>estigui</i> y abre Google y busca <i>conjugació catalana</i> . | No confía en la corrección automática y consulta la página web de conjugaciones para verificar. |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word Google Verbs.cat | Entra en <i>verbs.cat</i> e introduce <i>estar</i> . | |
| | Solución | Adecuada | Mira la conjugación de <i>estar</i> . | |

| Secuencia 84 | | | | |
|----------------------------|-------------------|---|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 29:10 - Fin: 29:22 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Escribe <i>estigui bén liquid</i> y aparece una curva roja debajo de <i>bén</i> . | El participante: No distingue bien <i>bé</i> y <i>ben</i> . |
| | Duda lingüística: | Ortografía | Hace clic en <i>bén</i> y mira las cinco opciones ofrecidas por la corrección automática. | La corrección automática le ayuda a corregir este error. |
| | Finalidad: | Escritura | Hace clic en <i>ben</i> y acepta la corrección. | |
| | Recurso: | Corrección automática de Microsoft Word | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 85 | | | | |
|--------------|--|--|--|--|
| Análisis | | | | |

| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Inicio: 29:52 - Fin: 30:20 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre Google y busca <i>caldo</i> . Mira la columna a la derecha de la página de resultados, la cual muestra la versión de chino de Wikipedia. | El participante: No está seguro de si se pueda usar <i>caldo</i> para referirse al líquido que está hablando. Después de ver la traducción 清汤, decide a usar la palabra <i>liquid</i> para asegurar. |
| | Duda lingüística: | Ortografía | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Google | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 86 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 32:36 - Fin: 33:14 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre Google y busca <i>foc lent</i> . Abre GT, traduce <i>light fire</i> al catalán. El resultado es <i>foc lleuger</i> . | El participante: No está seguro de cómo se dice <i>fuego lento</i> en catalán. Traduce la frase inglés <i>light fire</i> al catalán y consigue el resultado <i>foc lleuger</i> . La traducción no es adecuada porque la frase original es incorrecta. En inglés también se dice <i>slow fire</i> . |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Google GT | | |
| | Solución | No Adecuada | | |

| Secuencia 87 | | | | |
|-------------------------------|-------------------|------------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 33:44 - Fin: 33:57 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre Google y busca <i>salsa de tomaquet</i> . Mira la columna a la derecha de la página de resultados, la cual | El participante: No está seguro de si se pueda usar <i>salsa de tomàquet</i> para referirse al líquido |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |

| | | | | |
|--|------------|---------------------|---|---|
| | Finalidad: | Escritura | muestra la versión de chino de Wikipedia. Cambia <i>la salsa de tomaquet</i> a <i>liquid</i> . | que está hablando. Después de ver la traducción 番茄沙司, cree que <i>la salsa de tomàquet</i> no es lo que quiere decir. Decide a usar la palabra <i>liquid</i> para asegurar. |
| | Recurso: | Google Wikipedia | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 88 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 36:40 - Fin: 37:14 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre Google y busca <i>fregir la costella en el paella</i> . | El participante: No está seguro de si la frase <i>fregir la costella</i> sea correcta. La busca en Google y según el texto del primer resultado de búsqueda, la frase es correcta. |
| | Duda lingüística: | Léxico | Lee el primer resultado de búsqueda. | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Google | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 89 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 38:56 - Fin: 40:05 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre Google y busca <i>lavar</i> y luego cambia a <i>llavar</i> . Mira los resultados de búsqueda. | El participante: No sabe cómo se dice <i>lavar</i> en catalán. Usa un diccionario de catalán para buscar la traducción en catalán de <i>lavar</i> . |
| | Duda lingüística: | Léxico | Introduce en Google <i>diccionari catala</i> . Entra en <i>diccionaris.cat</i> y elige la opción <i>castellà-català</i> . | |
| | Finalidad: | Escritura | Introduce <i>lavar</i> y lo traduce al catalán. El resultado es <i>rentar</i> . | |
| | Recurso: | Google Diccionaris.cat | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 90 | | | | |
|----------------------------|----------------------|---------------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 40:20 - Fin: 43:23 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre Google y busca 冲洗. Abre GT y traduce 冲洗 al catalán. | El participante: No sabe el verbo adecuado para decir <i>lavar algo con</i> <i>agua corriente</i> en catalán. |
| | Duda lingüística: | Léxico | El resultado es <i>fluxe</i> . Introduce en GT 用水冲洗肉块 y la traducción dada es <i>esbandiu la</i> <i>carn amb aigua</i> . | Los resultados de búsqueda en Google y la traducción dada por GT, según sus conocimientos previos, no son correctos. |
| | Finalidad: | Escritura | Abre <i>diccionaris.cat</i> y busca <i>esbandir</i> . | Para conseguir el verbo correcto, traduce una frase en GT para crear un contexto adecuado. |
| | Recurso: | Google GT Diccionaris.cat | Vuelve a GT y descubre que es <i>esbandir</i> . Traduce <i>esbandir</i> en <i>diccionaris.cat</i> al inglés. La traducción es <i>to rinse (out)</i> . Abre GT y traduce <i>rinse the meat</i> al catalán. El resultado es <i>esbandiu la carn amb aigua</i> . Traduce 用清水冲洗肉块直到 血沫被冲干净 al catalán, el resultado es <i>esbandiu la carn amb</i> <i>aigua fins que la sang es renti</i> <i>neta</i> . | Luego busca la traducción en inglés del verbo en diccionario de catalán en línea. Traduce la frase del inglés al catalán en GT para verificar. |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 91 | | | | |
|-------------------------------|----------------------|---------------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 43:37 - Fin: 43:55 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre GT y traduce <i>agua de grifo</i> al catalán. El resultado es <i>aigua</i> <i>d'aixeta</i> . | El participante: No sabe cómo se dice <i>grifo</i> en catalán. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | Traduce la frase completa para |
| | Finalidad: | Escritura | | |

| | | | | |
|--|----------|----------|--|---------------------------------------|
| | Recurso: | GT | | conseguir una traducción más precisa. |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 92 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 44:55 - Fin: 46:34 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | <p>El participante: Abre GT y traduce 血沫 al catalán. El resultado es <i>espuma de sang</i>. Traduce 渣 y la traducción es <i>escories</i>. Abre <i>diccionaris.cat</i> y traduce <i>escories</i> al inglés y el castellano. Las traducciones son <i>scum</i> y <i>escoria</i>, respectivamente. Vuelve a GT y traduce <i>residual</i> al catalán. La traducción es <i>residual</i>. Traduce <i>residuals</i> al chino, la traducción es 残差.</p> | <p>El participante: No sabe cómo se dice 血沫 en catalán y lo traduce en GT. No está contento con la traducción y cambia la palabra original. Después de intentar con varias palabras, todavía no puede encontrar una traducción adecuada. Decide a sustituirlo con otras expresiones.</p> |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT Diccionaris.cat | | |
| | Solución | No Adecuada | | |

| Secuencia 93 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 47:08 - Fin: 48:15 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | <p>El participante: Abre GT y traduce 以免太过油腻 al inglés y el catalán. Los resultados son <i>so as not to be too greasy</i> y <i>per no ser massa gras</i>. Traduce <i>greasy</i> al catalán, la traducción es <i>greixós</i>.</p> | <p>El participante: Quiere saber la traducción de 油腻 en catalán. Traduce la frase completa para conseguir el adjetivo correcto en este contexto. Confía más en la traducción en inglés y utiliza <i>greixós</i> en su escritura.</p> |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 94 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 49:40 - Fin: 49:58 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre GT y traduce <i>peel the patato</i> al catalán. El resultado es <i>peleu la patata</i> . | El participante: Sabe la frase en inglés, pero no sabe su traducción en catalán. La traduce en GT para conseguir la traducción. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 95 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|---|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 51:10 - Fin: 51:54 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre GT y traduce 酥脆 al catalán. El resultado es <i>cruixent</i> . Cambia la palabra original a 松脆, el resultado no cambia. Cambia la palabra original a 外焦里嫩, la traducción cambia a <i>enfocament exterior</i> . | El participante: No sabe la traducción de 酥脆 en catalán y lo traduce en GT. No confía en la traducción del chino al catalán e intenta con varios sinónimos para verificar. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 96 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 51:55 - Fin: 53:57 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Escribe <i>cruixents</i> y aparece una curva roja debajo de la palabra. Hace clic en <i>cruixent</i> y la corrección automática lo corrige a <i>crujientes</i> . Abre GT y traduce 松脆 al catalán. El resultado es <i>cruixent</i> . | El participante: Se da cuenta de que <i>crujientes</i> es castellano según sus conocimientos previos. Lo verifica en GT y confirma que la |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección automática de | | |

| | | | | |
|--|----------|---|---|--|
| | | Microsoft Word GT Diccionaris.cat | Vuelve a Microsoft Word, elige catalán como el idioma del texto. La curva roja desaparece. Abre <i>diccionaris.cat</i> y traduce <i>cruixent</i> al castellano. No he encontrado ningún resultado. Traduce <i>cruixent</i> al inglés. El resultado es <i>crunchy</i> . Abre GT y traduce <i>crunchy</i> al chino. | traducción correcta es <i>cruixent</i> . Se da cuenta de que el idioma del texto cambia a castellano, por lo cual la corrección automática lo detecta como incorrecto. Elige catalán como idioma del texto y la curva roja desaparece. Para asegurar, busca <i>cruixent</i> en un diccionario en línea y verifica la traducción en GT. |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 97 | | | | |
|----------------------------|-------------------|------------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 58:00 - Fin: 59:52 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Accede <i>verbs.cat</i> y consulta la conjugación del presente de indicativo de <i>bullir</i> . | El participante: Quiere saber el uso del verbo <i>bullir</i> . |
| | Duda lingüística: | Léxico | Abre Google y busca <i>la sopa bull en la cassola</i> . | Usa Google como corpus y busca diferentes frases para verificar el uso. |
| | Finalidad: | Escritura | Mira los resultados y busca <i>la sopa bull a la cassola</i> . | |
| | Recurso: | Verbs.cat Google | Mira los resultados y busca <i>fem bullir la sopa a la cassola</i> . | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 98 | | | | |
|------------------|--------|------------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:00:23 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre GT y traduce <i>stir</i> al catalán. El resultado es | El participante: No sabe cómo se dice <i>stir</i> en catalán |

| | | | | |
|--|-------------------|-----------|-----------------|---|
| | Duda lingüística: | Léxico | <i>remenar.</i> | y traduce la palabra inglesa al catalán en GT |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 99 | | | | |
|----------------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:02:10 - Fin: 01:03:13 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre GT y traduce <i>after three minutes</i> al catalán. El resultado es <i>al cap de tres minuts</i> . Traduce <i>tres minutos después</i> en GT y el resultado es <i>tres minuts després</i> . Busca <i>tres minuts després</i> en Google. Encuentra un resultado, que es <i>tretze minuts després</i> . | El participante: No sabe si la expresión <i>tres minuts després</i> sea correcta o no. Lo verifica en GT, pero los resultados de traducción inglés-catalán y castellano-catalán son diferentes. Usa Google como corpus y encuentra una expresión similar. Así que puede confirmar que <i>tres minuts després</i> es correcto. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT Google | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 100 | | | | |
|----------------------------------|-------------------|------------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:03:48 - Fin: 01:03:58 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Escribe <i>limon</i> y aparece una curva roja debajo de la palabra. Hace clic en la palabra y la corrección automática le da cinco opciones. Hace clic en <i>llimona</i> y acepta la | El participante: No sabe cómo se dice <i>limón</i> en catalán y pone la palabra de castellano en su escritura. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | Corrección | | |

| | | | | |
|--|----------|------------------------------|-------------|---|
| | | automática de Microsoft Word | corrección. | La corrección automática de Microsoft Word le recuerda que la palabra es incorrecta. Reconoce la palabra correcta entre las opciones dadas según sus conocimientos previos del catalán. |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 101 | | | | |
|----------------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:04:47 - Fin: 01:05:38 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre GT y traduce <i>on top of</i> al catalán. El resultado es <i>a dalt de</i> . | El participante: Quiere decir que debería poner la lechuga en la sopa y la lechuga flota en la superficie de la sopa. |
| | Duda lingüística: | Léxico | Cambia la frase original a <i>on the top of</i> , la traducción cambia a <i>a la part superior de</i> . | Después de traducir varias frases del inglés y del castellano al catalán, no encuentra una traducción adecuada y decide a cambiar a otras expresiones. |
| | Finalidad: | Escritura | Cambia la frase original a <i>on the top of the soup</i> , la traducción cambia a <i>a la part superior de la sopa</i> . | |
| | Recurso: | GT | Traduce <i>encima de la sopa</i> al catalán. El resultado es <i>sobre de la sopa</i> . No usa estos resultados en su escritura. | |
| | Solución | No Adecuada | | |

| Secuencia 102 | | | |
|---------------|-------|-------------|----------------|
| Análisis | | | |
| Min. | Datos | Descripción | Interpretación |

| | | | | |
|----------------------------------|-------------------|---------------------------------------|---|---|
| Inicio: 01:06:15 - Fin: 01:06:59 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre GT y traduce <i>sliced lettuce</i> al catalán. El resultado es <i>enciam a rodanxes</i> . | El participante: Usa sus conocimientos previos del inglés para conseguir la traducción que necesita. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 103 | | | | |
|----------------------------------|-------------------|---------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:09:33 - Fin: 01:10:15 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre GT y traduce 滴几滴柠檬汁 al catalán. El resultado es <i>unes gotes de suc de llimona</i> . Traduce 滴进去 al catalán y el resultado es <i>desplegar</i> . Traduce 加几滴柠檬汁 al catalán y el resultado es <i>afegiu-hi unes gotes de suc de llimona</i> . | El participante: Quiere saber el verbo 滴 (gotear) en catalán. Como que en chino 滴 es tanto un verbo como un sustantivo, introduce una frase para evitar errores en la traducción. No consigue una traducción adecuada y cambia la frase original para expresar la acción de gotear. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 104 | | | | |
|----------------------------------|-------------------|---------------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:12:03 - Fin: 01:12:36 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre GT y traduce <i>I will be very happy if you invite me to check your results</i> al catalán. El resultado es <i>estaré molt feliç si em convideu a</i> | El participante: Quiere saber cómo se dice <i>check</i> en catalán y traduce la frase en GT para |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |

| | | | | |
|--|------------|-------------|---|---|
| | Finalidad: | Escritura | <i>comprobar els vostres resultats.</i> | conseguir el verbo adecuado para este contexto. |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | No Adecuada | | |

| Secuencia 105 | | | | |
|----------------------------------|-------------------|------------------------------------|--|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:14:26 - Fin: 01:14:48 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre GT y traduce <i>the soup tastes good with some pieces of bread</i> al catalán. El resultado es <i>la sopa té un bon gust amb alguns trossos de pa.</i> | El participante: Quiere saber cómo se dice <i>taste good</i> en catalán y traduce la frase en GT para conseguir la traducción adecuada para este contexto. |
| | Duda lingüística: | Léxico | | |
| | Finalidad: | Escritura | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 106 | | | | |
|----------------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:15:50 - Fin: 01:21:09 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre GT y traduce todo el texto al inglés. Una frase es traducida como <i>shove the patato</i> . Abre Google y busca <i>shove</i> . Abre <i>diccionaris.cat</i> y traduce <i>peel</i> al catalán. El resultado es <i>pelar</i> . Otra frase es traducida como <i>You boil the soup for three minutes</i> . Pero la frase original utiliza imperativo. Abre <i>verbs.cat</i> y consulta la conjugación del modo imperativo de <i>fer</i> . | El participante: Traduce el texto al inglés para ver si haya errores. <i>Shove the patato</i> es obviamente incorrecto. Encuentra la traducción correcta con el diccionario en línea. Usa el modo indicativo en lugar del imperativo del verbo y lo descubre |
| | Duda lingüística: | Texto completo | | |
| | Finalidad: | Revisión | | |
| | Recurso: | GT Google Verbs.cat | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | Cambia <i>fas</i> a <i>fes</i> y la traducción cambia a <i>Boil the soup for three minutes</i> . | desde la traducción del GT. Lo cambia al modo de imperativo, la traducción también cambia. |
|--|--|--|--|---|

| Secuencia 107 | | | | |
|----------------------------------|-------------------|------------------------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:21:10 - Fin: 01:21:36 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Abre <i>verbs.cat</i> y consulta la conjugación de subjuntivo del verbo <i>convidar</i> . Modifica la frase <i>m'encantaria molt si me convidis a comprovar com surti la sopa</i> a <i>m'encantaria molt si me convidessis a comprovar com surti la sopa</i> . | El participante: No está seguro de la conjugación de subjuntivo de <i>convidar</i> . Usa <i>verbs.cat</i> para consultarla. |
| | Duda lingüística: | Morfosintaxis | | |
| | Finalidad: | Revisión | | |
| | Recurso: | Verbs.cat | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| Secuencia 108 | | | | |
|---------------------------------|-------------------|------------------------------------|--|--|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:22:29- Fin: 01:24:19 | Tarea: | Tipo de tarea Expresión escrita | El participante: Copa la última frase del texto y la pega en GT para traducirla al inglés, el chino y el castellano. Abre Google y busca <i>convidar a participar</i> . Mira y accede a uno de los resultados. Consulta <i>convidar</i> en <i>diccionaris.cat</i> y ve que es <i>convidar a fer alguna cosa</i> . | El participante: No está seguro de si la frase contenga errores y la pega en GT para traducirla a idiomas que ya tiene dominio para verificar. Tiene duda sobre el uso de <i>convidar</i> . Para saber es <i>convidar a fer</i> o <i>convidar fer</i> , usa Google como |
| | Duda lingüística: | Morfosintaxis | | |
| | Finalidad: | Revisión | | |
| | Recurso: | GT Google Diccionaris.cat | | |
| | Solución | Adecuada | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|---|
| | | | | corpus para buscar ejemplos. Luego usa el diccionario en línea para consultar el uso. |
|--|--|--|--|---|

| Secuencia 109 | | | | |
|------------------------------------|-------------------|-------------------|---|---|
| Análisis | | | | |
| Min. | Datos | | Descripción | Interpretación |
| Inicio: 01:24:44- Fin: 01:24:59 | Tarea: | Tipo de tarea | El participante: Vuelve a copiar la última frase del texto y la pega en GT para traducirla al castellano e inglés. | El participante: No está seguro de si la frase contenga errores y la pega en GT para traducirla a idiomas que ya tiene dominio para verificar. |
| | | Expresión escrita | | |
| | Duda lingüística: | Texto completo | | |
| | Finalidad: | Revisión | | |
| | Recurso: | GT | | |
| | Solución | Adecuada | | |

Anexo II

Esteve Clua

2012



Intercomprensió romànica

Estrategias para comprender facilmente el catalán a partir del español según el método EuroCom (interCOMPrensión EUROpea) [Clua, Esteve; Estelrich, Pilar; Klein, Horst G. i Stegmann, Tilbert D. (2003) *EuroComRom – Els set sedassos: Aprendre a llegir les llengües romàniques simultàniament*. Aachen: Shaker Verlag.]

| | Es | Es ↔ Cat | Cat | Características Cat |
|----|---------------------------------|-------------|-----------------------------------|--|
| 1 | fiesta, tierra | ie ↔ e | festa, terra | no hay diptongo (dos vocales en una sílaba) |
| 2 | puerta, escuela | ue ↔ o | porta, escola | |
| 3 | gato, parlamento | -o ↔ ø | gat, parlament | sin marca de masculino –o final |
| 4 | cabo, lobo | -bo ↔ -p | cap, llop | <i>b, d</i> y <i>g</i> en situación final se pronuncian <i>p, t</i> y <i>k</i> |
| 5 | soldado, doctorado | -do ↔ -t | soldat, doctorat | |
| 6 | amigo, ciego | -go ↔ -c | amic, cec | |
| 7 | pan, vino, camión, mano, balcón | -n ↔ ø | pa, vi, camió, mà, balcó | elisión de <i>-n</i> final de palabra después de vocal tónica |
| 8 | hilo, hierro, harina | h ↔ f | fil, ferro, farina | <i>f</i> inicial en lugar de <i>h</i> |
| 9 | libro, luna, lana | l ↔ ll | llibre, lluna, llana | <i>ll</i> inicial en lugar de <i>l</i> |
| 10 | lleno, llorar, llano | ll ↔ pl | ple, plorar, pla | <i>pl</i> inicial en lugar de <i>ll</i> |
| 11 | oreja, viejo, vieja | j ↔ ll | orella, vell, vella | <i>ll</i> en lugar de <i>j</i> |
| 12 | ocho, noche, leche | ch ↔ it, et | vuit, nit, llet | <i>et, it</i> en lugar de <i>ch</i> |
| 13 | año, piña | ñ ↔ ny | any, pinya | <i>ny</i> en lugar de <i>ñ</i> |
| 14 | caja, crecer | j, c ↔ ix | caixa, créixer | <i>ix</i> en lugar de <i>j, c</i> |
| 15 | checo, coche | ch ↔ tx | txec, cotxe | <i>tx</i> en lugar de <i>ch</i> |
| 16 | pasaje, viaje, garaje | aje ↔ atge | passatge, viatge, garatge | <i>-atge</i> en lugar de <i>-aje</i> |
| 17 | universidad, humedad | -dad ↔ -tat | universitat, humitat | <i>-tat</i> en lugar de <i>-dad</i> |

Pronunciación y grafías del catalán

Entre los rasgos gráficos del catalán llaman la atención en primer lugar las combinaciones de letras *ix*, *tx*, *tg* y *ny*; además, al igual que en francés, existe la *ç* y los acentos abierto y cerrado. Los sonidos que estas grafías representan son fáciles de explicar. Prácticamente todo queda claro con 5 observaciones sobre las consonantes y 2 observaciones sobre las vocales.

Grafía Pronunciación

- ix El sonido [ʃ] se escribe *x* o *ix*: como en *caixa*, [ˈkaʃə] o en los topónimos *Guixols* [ˈgiʃuls] y *Cuixà* [kuˈʃa].
- j/g El sonido [ʒ] se escribe *ja*, *je* (ji), *jo*, *ju* y /ge, gi/ como en *jo* [ˈʒo] o *gener* [ʒəˈne].
Si bien ambos sonidos existen en francés, no los tiene el español peninsular.

| Grafía | Pronunciación |
|---------------|---|
| tx/ ig | El sonido [tʃ] (escrito: <i>tx</i> , <i>-ig</i> , como en <i>cotxe</i> ['kotʃə], <i>puig</i> ['putʃ], <i>mig</i> ['mitʃ]) corresponde a <i>ch</i> en español. |
| 2. tz | La combinación fónica [dz] (con <i>s</i> sonora) se escribe <i>tz</i> , como en <i>dotze</i> ['dodzə]. |
| tg/tj | El sonido [dʒ] se escribe <i>tge</i> , <i>tgi</i> , <i>tja</i> , <i>tjo</i> (<i>tju</i>), como en <i>viatge</i> [bi'adzə] y <i>mitja</i> ['midʒə]. Estos dos sonidos tampoco existen en español. |
| 3. s | En catalán, al igual que en francés y en portugués, existen tanto la <i>s</i> sorda como la sonora: <i>rossa</i> ['rosə], y <i>rosa</i> ['rɔzə]. La letra ç se pronuncia como en francés: [s]. Igualmente, la <i>c</i> ante <i>e</i> , <i>i</i> , representa el sonido sordo [s]. |
| z | Una <i>z</i> se pronuncia siempre como <i>s</i> sonora [z]. |
| 4. l | La <i>l</i> catalana se pronuncia velarizada como la [ɫ] inglesa en <i>all</i> , (bien diferente de la del español y del francés). |
| ll | La <i>ll</i> , que se pronuncia como en español, aparece también a final de palabra (y de sílaba): Ramon Lull ['luɫ], escritor mallorquín, <i>mirall</i> [mi'raɫ]. |
| l·l | Una grafía de consonante geminada que, de entre todas las lenguas europeas, solo aparece en catalán es <i>ll</i> (como en <i>col·lega</i> [kulleɣə]); su pronunciación es semejante al ital. <i>mille</i> . |
| 5. ny | La <i>ny</i> suena como el francés <i>gn</i> en <i>cognac</i> o la <i>ñ</i> española en <i>España</i> : <i>Catalunya</i> [ɲ]. |

En catalán no existe el sonido sordo [θ] (español *cereza* [θe'reθa]); tampoco, el sonido velar de la *j* española [x] (*Jorge*)

Para la pronunciación de las vocales catalanas hay que tener en cuenta lo siguiente:

- Se distingue entre [e] cerrada y [ɛ] abierta y entre los dos sonidos de *o* correspondientes [o] y [ɔ] (como en las variedades orientales de Andalucía: singular *ho*[ɔ]mbr[e], plural *h*[ɔ]mbr[ɛ]);
- En catalán oriental y en las sílabas átonas, *e* y *a* se pronuncian con una vocal central (también llamada neutra o *schwa*) [ə] (sonido semejante al del francés *le*, o al del inglés *bird*): *ferrer* [fə're], *faré* [fə're]; y *o* átona se pronuncia [u] (como en el portugués): *moment* [mu'men].

Además, muchas letras, sobre todo en final de palabra, no se pronuncian; entre otras generalmente *-r* después de vocal y *-t* después de *l* o *n*: *cantar* [kən'ta], *talent* [tə'len]; la *h* tampoco se pronuncia.

En catalán (como en español) el acento gráfico coincide con la intensidad silábica. Si no hay ninguna tilde, en las palabras acabadas en vocal o *-s* terminal (también si acaban en *-en*, *-in*) el acento recae en la penúltima sílaba, en caso contrario en la última. El acento è, ò (à) caracteriza una vocal que se pronuncia abierta, el acento é, ó (í, ú) indica que la vocal es cerrada.

| CAT | ES | FR | IT | POR | ROM |
|-------|--------|--------|--------|-------|--------|
| terra | tierra | terre | terra | terra | țără |
| pedra | piedra | pierre | pietra | pedra | piatră |
| pell | piel | peau | pelle | pele | piele |
| pont | puente | pont | ponte | ponte | punte* |

| CAT | ES | FR | IT | POR | ROM |
|---------|---------|---------|----------|--------|--------|
| roda | rueda | roue | ruota | roda | roată |
| vostre | vuestro | votre | vostro | vosso | vostru |
| un | uno | un | uno | um | un |
| sec | seco | sec | secco | seco | sec |
| sord | sordo | sourd | sordo | surdo | surd |
| cap | cabo | chef | capo | cabo | cap |
| tot | todo | tout | tutto | todo | tot |
| foc | fuego | feu | fuoco | fogo | foc |
| pa | pan | pain | pane | pão | pâine |
| vi | vino | vin | vino | vinho | vin |
| fer | hacer | faire | fare | fazer | a face |
| ferro | hierro | fer | ferro | ferro | fier |
| fil | hilo | fil | filo | fio | fir |
| llana | lana | laine | lana | lã | lână |
| llarg | largo | large | largo | largo | larg |
| llengua | lengua | langue | lingua | língua | limbă |
| ple | lleno | plein | pieno | cheio | plin |
| orella | oreja | oreille | orecchio | orelha | ureche |
| vell | viejo | vieux | vecchio | velho | vechi |
| vuit | ocho | huit | otto | oito | opt |
| any | año | an | anno | ano | an |
| braç | brazo | bras | braccio | braço | braț |